

Des-armando escuelas

Silvia Duschatzky

Elina Aguirre

Índice

Prólogo. Escuelas sentidas, conversadas, pensadas y habitadas.....	4
Presentación. Conversaciones con cualquiera.....	9
Primera parte.....	11
Des-armando problemas	11
1. Pensar el pensamiento.....	12
2. Pensar es pensar problemas, y no soluciones	13
3. Notas sobre el sentido.....	18
4. Escuela parodiada	21
5. Notas que se hacen problema.....	26
6. Un quehacer que no busca soluciones.....	36
Segunda parte	37
Des-armando docente	37
7. Preferiría hacerlo.....	38
8. Algo me empuja a dejar de ser docente... y al mismo tiempo a seguir siéndolo....	43
9. Un docente socrático.....	47
10. Qué le voy a enseñar yo: entrenamiento sin bajada de línea.....	54
11. “Que pase algo”: trabajo docente.....	64
Tercera parte	72
Des-armando institución	72
12. Escuela minimalista	73
13. La paradoja de una escuela que se hace en su éxodo	78
14. Una escuela que se gestiona a sí misma.....	86
15. “No puedo pensar en <i>la</i> escuela, sólo puedo pensar en <i>mi</i> escuela”	91
Epílogo	105
Bibliografía citada y consultada	106

Este libro fue pensado en un itinerario de trabajo compartido del equipo que integramos: Clara Cardinal, Agustina Lejarraga, Sergio Lesbegueris, María Emilia López, Marcela Martínez, Pablo Moseinco, Carolina Nicora, Dora Niedzswiecki, Alejandro Papadopulos, Teresa Punta, Paola Ramos, Agustín Valle, Elina Aguirre y Silvia Duschatzky.

Incluye dos textos breves de la autoría de Marcela Martínez y Diego Sztulwark, e incorpora, también, conversaciones con interlocutores del campo de la educación y de la danza, y relatos de escenas de docentes y directivos con los que trabajamos cotidianamente.

Agradecemos especialmente a Jorge Schiavi, Dan Adelman, Nicolás Espert, Antonio Nicolau, Soraya Durán, Stella Maris Recce, Laura Diz, Teresa Grossman, Juan Skarlovnik y Amilcar Tacchini, por compartir la difícil tarea de pensar la propia práctica.

A Ignacio Izaguirre por su apoyo productivo en el desarrollo de las tareas que hacen al trabajo cotidiano.

A Diego Sztulwark, el estímulo que aportan sus observaciones y escritos.

A Liliana Maltz y Gabriela Farrán, compañeras de ruta.

Prólogo. Escuelas sentidas, conversadas, pensadas y habitadas

*Dos cuadernos de cien hojas
un lápiz con la punta afilada
una mochila de consejos
un niño en el camino.*
Abbas Kiarostami

1.

Harto de la lengua prometeica y desencarnada, hace algún tiempo escribí un texto reclamando una lengua para la conversación (Larrosa, 2005), una lengua que sin ser de nadie pudiera estar entre nosotros, que siendo la de todos, o la de cualquiera, fuera a la vez la de cada uno, que no pretendiera hablar de lo que es sino de lo que nos pasa, que no estuviera ahormada por la lógica de la comunicación o de la información, con sus ideales de eficacia y transparencia, sino por la voluntad, a pesar de todo, de poner en común nuestras perplejidades, que no reclamara ninguna autoridad que no fuera la de la pasión y el apasionamiento, que no trabajara desde la presuposición de las respuestas sino desde la conservación de las preguntas, que aceptara la confusión, la paradoja y la incertidumbre, una lengua, en fin, en la que pudiéramos, tal vez, hablarnos, y esa lengua es la que se pone en juego en esas “conversaciones con cualquiera” que constituyen el libro que algunos amigos me han propuesto prologar y a cuya invitación respondo con la mayor alegría. Pero no se trata sólo de con-jugar una lengua habitada y habitable, que diga y que nos diga, que sea capaz de acoger nuestra experiencia, aunque sea balbuceando y como a borbotones, sino también de elaborar juntos una cierta forma de pensamiento, y eso porque la lengua de los “expertos” no sólo ha arrasado nuestras formas de hablar sino que también ha expropiado nuestra capacidad de pensar, nuestra capacidad de trabajar juntos con el sentido, o con la falta de sentido, porque el sentido siempre falta, o siempre está en falta, y sobre todo porque no hay otro sentido que el sentido común, el sentido de lo común y el sentido en común, que no puede ser otra cosa que el resultado de com-partir una singularidad siempre pluralizada. Por eso este libro constituye también un ejercicio público, y de lo público, y en público, un esfuerzo porque la escuela siga siendo un asunto público, y no sólo de “agendas” políticas o académicas, un asunto en el que el gesto de publicar, o de hacer público, signifique todavía algo, y continúe siendo de todos. La apuesta de este libro, me parece, es algo así como tratar de seguir hablando para resistir al arrasamiento de la lengua, tratar de seguir pensando para resistir a la sustracción de la elaboración del sentido, tratar de seguir publicando para problematizar lo público.

2.

Una de las consignas más repetidas durante las movilizaciones de los indignados -aquí en España- era esa de “le dicen democracia, y no lo es”, como si nos quisiera indicar que vivimos una época de palabras vacías, como si conserváramos la palabra y hubiéramos perdido los significantes, las realidades vivas en que las palabras encarnaban, y ya no sabemos si es mejor abandonar esas palabras que se han quedado huecas o tratar de

habitarlas de otra manera, tratar de darles nuevas energías, apropiárnoslas de nuevo, desapropiándolas de todos los que se erigen en sus representantes, en sus defensores, en los únicos que pueden hablar en su nombre. Tal vez estamos asistiendo a la desaparición de la escuela pública tal como la conocimos, la pensamos y la habitamos durante casi un siglo, porque la escuela, esa forma escuela o ese dispositivo escuela, con sus distribuciones espaciales y temporales, sus rituales y sus maneras, está disolviéndose ante nuestros ojos y lo público, los espacios y los tiempos de lo común, del ocuparse juntos de lo común, requiere volver a pensarse. Le dicen escuela, y no lo es... en trance de convertirse en eso que llaman un entorno de aprendizaje, o un centro de conexión, y le dicen pública, asociando público sólo a lo estatal... pero lo público no depende de la titularidad, sino de su capacidad de afectar modos de existencia. Sin embargo, aún nos queda un espacio y un tiempo y la escuela, como se dice en este libro, aunque desvencijada y atravesada por todo tipo de tensiones, todavía es un lugar al que hay que ir, todavía convoca, todavía abre sus puertas cada día y realiza una distribución de los cuerpos, de los textos y de los saberes en la que algo, a veces, pasa, y lo público es algo que se hace o se constituye cada vez que, como pasa en este libro, se enuncia un nosotros que no es ni pretende ser otra cosa que la forma pronominal de una implicación, de un compromiso, de un estar ahí que quiere seguir conversando y pensando en común y sobre lo común. Por eso este libro tiene que ver con la posibilidad, siempre efímera y vulnerable, de hacer escuela en la escuela, y con el esfuerzo, siempre renovado, de hacer público lo público.

3.

La escuela de la que aquí se habla, o desde la que aquí se habla, no es ya una idea, o un proyecto, o una promesa, sino que es más bien algo que sucede, o algo que nos pasa, una escuela sentida, conversada, pensada, una escuela que no se sabe sino que se crea a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus acontecimientos. La escuela de la que aquí se habla ha sido ya aliviada de los grandes sentidos pero quisiéramos aliviarla también de los nuevos ideales declamados en la era del capitalismo cognitivo y globalizado. Todo eso de formar ciudadanos críticos, informados, ilustrados, participativos y buenos demócratas hace aguas por todas partes, la idea de una sociedad de trabajadores está en liquidación por derribo, y la transmisión de cultura se ha convertido en imposible, o en mera fábrica de productores y consumidores de mercancías culturales. El vocabulario de la ciudadanía ya no rima con la vida que evoca, lo único que produce hoy el trabajo es la ideología del trabajo, es decir, el miedo a perderlo y el estar dispuesto a cualquier cosa para conservarlo o conseguirlo, y eso de la cultura está en manos de las así llamadas industrias culturales que son las que la definen, la “promocionan”, la compran y la venden. Palabras que han perdido su dinamismo, sus potencias políticas y subjetivas aunque se sigan pronunciando, eso sí, con una boca cada vez más pequeña y con una voz cada vez más impostada, como sabiendo que sólo ofrecen mercancías averiadas. En el otro lado, en el lado del futuro, están los que se abrazan al mito del cambio epocal: todo eso de la era digital que está sustituyendo a la era de Gutenberg, lo de la sociedad de la información y la comunicación, lo de los nuevos paradigmas a los que, según parece, la escuela debería adaptarse abandonando de una vez las viejas y mugrientas ideas ilustradas. Desde ese punto de vista, la escuela está atrasada respecto a un tren de la historia que, según parece, es imparable y va en una sola dirección y su principal tarea es vencer su retrógrada resistencia al progreso, su incomprensible apego a esas formas de decirse, de

pensarse y de hacerse que constituyen las marcas infames de un proyecto ya obsoleto, y ponerse al servicio de esa revolución sin precedentes que se anuncia a bombo y platillo para poder así tener un papel en los nuevos tiempos. Pero nosotros sabemos, quizá oscuramente, que la escuela que hubo ya no puede ser, que está corroída, desprestigiada, y sabemos también, o sospechamos, que la escuela que nos dicen que tiene que haber tampoco puede ser, que es un engaño, que eso que parece que viene es un desierto.

Es conocida la parábola de Kafka con la que Hannah Arendt estructura el texto sobre la brecha del tiempo que hace de prefacio al libro que contiene su ensayo sobre la educación. En esa parábola alguien es empujado por una fuerza que le presiona desde el pasado y, al mismo tiempo, otra fuerza que presiona desde el futuro le cierra el camino hacia adelante. Se trata, dice Arendt, de *“un campo de combate sobre el que las fuerzas del pasado y del futuro chocan una con otra; entre ellas podemos encontrar al hombre que Kafka llama ‘él’, quien si quiere mantenerse firme debe presentar batalla a ambas fuerzas”*. En su interpretación de esa parábola, Arendt dice que esa lucha inserta algo que *“rompe el flujo unidireccional del tiempo”* creando un mínimo desvío, *“una tercera fuerza”*, una especie de diagonal, que tiene su punto de partida *“en el punto de colisión de las fuerzas antagónicas”* pero cuyo fin *“se pierde en el infinito”*. Pensar la escuela desde sus acontecimientos, como se hace en este libro, supone ese esfuerzo por mantenerse en pie entre dos fuerzas. Entre la fuerza que viene de atrás, la de las tradiciones desgastadas, y la que viene de delante, la de los que se presentan como dueños del futuro. El personaje de la parábola de Kafka no tiene fuerza propia, su única fuerza es el presentar batalla (una batalla que realiza sin fuerza) y su lucha consiste en su mero estar ahí. Pero el resultado de esa batalla puede que no sea una tercera fuerza (como pensaba Hannah Arendt), sino simplemente una suspensión de las fuerzas. Una suspensión que pueda abrir una dimensión espacial sustraída a la lucha, *“una región que esté al otro lado y por encima del frente de batalla”*. Sólo así se puede pensar en la brecha del tiempo, en ese *“pequeño espacio intemporal dentro del corazón mismo del tiempo”* que *“cada nueva generación, cada nuevo ser humano sin duda (...) debe descubrirlo de nuevo y pavimentarlo con laboriosidad”*. Y de eso se trata aquí: de conversar, de pensar y de publicar sobre una escuela que está en el impasse, en la brecha del tiempo, sometida a las fuerzas contrarias e igualmente destructivas del pasado y del futuro, de la gestión del presente al servicio de la conservación de un pasado inhabitable o de su administración al servicio de un futuro imposible, entre el ya no de la escuela que fue y el aún no de la escuela que nos dicen que debe ser, en una conversación, un pensamiento y una publicación en presente al que sólo *“una postura frente al pasado y al futuro otorga consistencia”* (Arendt, 1996).

Algo que en este libro se llama “inmanencia” y que tiene que ver, también con conversar y pensar la escuela fuera de la lógica instrumental, de esa lógica según la cual la escuela es un instrumento, o un medio, para cosas que están fuera de la escuela, la escuela al servicio de una preparación para la ciudadanía definida por el estado, de una preparación para el trabajo definida por el capital, de una preparación para la cultura definida por las industrias culturales, de una preparación para la sociedad de la información y de la comunicación definida por las nuevas formas del capitalismo cognitivo globalizado, esas lógicas según las cuales se empieza por definir las así llamadas demandas sociales y se convierte a la escuela en una herramienta a su servicio. Pero nosotros sabemos que la escuela es un medio sin fines, el acontecer de unos encuentros que se dan siempre en

presente y que, por lo tanto, hay que nombrarlos, pensarlos y habitarlos en la contingencia, en la inmanencia, en ese presente efímero y evanescente que queremos que sea nuestra única morada, y que por eso tenemos que *“pavimentarlo con laboriosidad”* reinventando un pasado que no tiene por qué ser el que nos dicen que fue, adivinando un futuro que tampoco tiene por qué ser el que nos dicen que será, sin sentirnos ni supervivientes de un pasado arrasado ni pioneros de un futuro mentiroso y que se nos impone.

4.

El ensayo sobre la experiencia de Montaigne termina así: *“Buscamos otras condiciones por no comprender el empleo de las nuestras y salimos fuera de nosotros por ignorar lo que dentro pasa. Inútil es que caminemos con zancos, pues así y todo tenemos que servirnos de nuestras piernas; y aún puestos en el más elevado trono de este mundo, menester es que nos sentemos sobre nuestro trasero”* (2004). Y esa es la maravilla de este libro, que nadie camina sobre zancos, que nadie ocupa ningún trono, y que lo que aquí se hace, conversar y pensar, se hace con el trasero bien plantado en el suelo y seguramente en corro. Por eso en estas páginas no encontrará el lector ni expertos, ni políticos, ni funcionarios, pero podrá leer, entre otras muchas cosas interesantes, una revuelta-fiesta en un recreo que recuerda la película “Cero en conducta”, el desánimo (y la lucha contra el desánimo) de muchos profesores, la objeción de los pibes a la obsesión de la escuela por el aprendizaje (o por una determinada manera de entender el aprendizaje), un improbable comité de entusiasmo, algunas historias absurdas que ponen en cuestión el esquema didáctico de una profesora voluntariosa, una niña que se escapa del aula, varios episodios de eso que llaman “conflictos de convivencia”, un niño que muerde, una escuela que se define como no-escuela pero que es más escuela que muchas otras que nunca dudaron de su nombre ni de su función ni de su importancia, un profesor que tiene la extraña sensación de que habla solo, varias conversaciones sobre lo que merece o no merece la pena enseñar, mucha pobreza y mucha precariedad, algunos experimentos fallidos (y muchos exitosos), un montón de perplejidades sobre qué es el teatro en la escuela, o la música en la escuela, o el video en la escuela, o la radio en la escuela, o el deporte y el baile en la escuela, un niño que nunca dice nada y otro que va siempre atrasado, muchas sorpresas, asambleas, reuniones, conversaciones sobre qué hace que una escuela sea una escuela, impotencias (y luchas contra la impotencia), algunos miedos, varios aburrimientos, muchísimas tensiones y, sobre todo, muchas ganas de juntarse, de hablar, de pensar, de proponer, de experimentar y de vivir. Nada de “casos” que sirven para ilustrar “teorías” o justificar “estrategias” y “metodologías”, sino muchísimas situaciones, es decir, *“conjunciones concretas de cuerpos, sentidos, silencios, alianzas, quehaceres, rutinas, interrupciones, etc., que dibujan un determinado relieve y no otro”*, situaciones que se piensan en común, tejiendo vínculos y complicidades, alianzas y solidaridades, luchando contra lo que nos separa, tratando de extraer lo que la situación tiene de potencia, de capacidad generativa, y sabiendo que *“pensar no es sólo elaborar teorías, porque pensar es respirar, vivir viviendo, ser siendo”* (Garcés, 2013). Así que, si no quieren sentirse tan solos y les apetece entrar en la conversación, si quieren hacerse compañeros de este libro porque saben, o intuyen, que compañeros son los que comparten el pan (*cum panis*), pero no porque vivan juntos sino porque caminan juntos, pues entonces eso: *“Acercarse a las alforjas / que hoy traigo cositas buenas / que las penitas sin pan / saben mucho más a pena”*¹.

¹ Coplilla de una habanera de Antonio Romero, “El chipi”.

Jorge Larrosa², Febrero de 2013

² Jorge Larrosa es profesor de Filosofía de la educación en la Universidad de Barcelona. Trabaja en temas pedagógicos, especialmente los referidos al lenguaje y la educación y a la experiencia de la lectura como formación. Es autor de numerosas publicaciones.

Presentación. Conversaciones con cualquiera

Des-armando escuelas. ¿De qué se trata? ¿Desarmar y volver a armar como promesa de otra cosa?, ¿como proyecto de un “hombre nuevo”, de una nueva escuela? ¿Desarmar como condición ineludible de armados ideales? Digamos en principio que se trata de armados que no lo son del todo. Y sin embargo, son. De desarmes que no festejan el caos aunque se nutren de él.

Comencemos despejando aquello que no está en el espíritu del libro. No se trata de un imperativo que reza “desordenemos escuelas” para luego hacer una mejor. Lejos estamos de imaginar una forma acabada de escuela. Des-armando escuelas es el nombre que brota de una experiencia que desarma una imagen de pensamiento y en estado de “ignorancia” se aproxima a las cosas atenta a lo que puede ser.

¿Qué desarmamos? La idea de creer que pensamos cuando reconocemos, cuando categorizamos, cuando diagnosticamos o evaluamos. Que pensamos cuando promulgamos imágenes del buen entendimiento, cuando nos inundamos de jergas, citamos autores consagrados o ganamos discusiones.

Des-armando escuelas no pretende exponer un juego de palabras ni reivindicar los deshechos. Tampoco vender la ilusión de un comienzo ex nihilo que echa de un plumazo la historia. La historia para nosotros no es el pasado sino aquello que atravesado e interrogado nos empuja a conquistas actuales, abandonándola. Una historia que “lee” los núcleos vitales de lo vivido, trazando nuevas formas de expresión.

Este libro intenta compartir con los lectores, con un mundo de eventuales interlocutores, la experiencia de un grupo de trabajo que no acaba su armado y no obstante continúa juntándose para bucear juntos en el medio de problemas.

Des-armando imágenes para dibujar preguntas, des-armando seguridades para abrir experimentaciones, des-armando anécdotas para hallar signos de pensamiento. Des-armando identidades para armar cuerpos colectivos. Des-armando juicios para formular interrogantes.

No es un ideal, no es una propuesta innovadora, mucho menos una consigna.

Y el des-armado fluye en las conversaciones... con cualquiera. ¿Cualquiera es cualquier cosa?, ¿es “me da igual”?, ¿cualquiera es lo que sea?

Cualquier cosa puede suceder.... cosas hechas de distintas cosas, cosas duraderas, cosas pasajeras, cosas dolorosas, cosas alegres, cosas que nos encienden el alma y nos iluminan la mirada, cosas que nos duelen y nos duermen, cosas livianas y cosas densas, cosas que nos despiertan y nos hacen bailar, cosas que nos acercan a más cosas... cosas que nos hacen ser otras cosas, cosas que nos encuentran y nos expanden, cosas que nos disuelven y nos consisten.

Cualquiera no es la celebración de una planicie sin volúmenes, ni relieves, ni afecciones diferenciadas. Cualquiera es la política de sustraerse de la perspectiva del Uno -el mejor, el peor, el más sabio, el más viejo, el más joven, el más escuchado, el más visto, el único... el más solo de toda soledad-. Cualquiera acecha al narcisismo, esa enfermedad que se resiste a morir definitivamente.

Conversaciones con cualquiera no está exento de valoraciones, pero sí de premisas de valor. Nos interesa cualquier cosa que tenga la fuerza de animar preguntas, cualquier

cosa que active encuentros, cualquier problema mientras problematice. Cualquier motivo que motive, cualquier excusa que nos saque de la mismidad. Cualquiera es el modo de una inversión: ya no sujeto sino acciones; ya no iluminaciones sino claroscuros que dejan ver; ya no finalidades sino apuestas; ya no objetivos sino consecuencias, sentires, ideas. No importa quién, no importa la meta, no importan las correspondencias entre principios y realidades: importan los devenires, importan los problemas.

Cuando la experiencia de habitar el universo de cualquiera vuelve palpable el encuentro, la existencia se aliviana y el tiempo se abre en su indeterminación. Y más allá de palabras rimbombantes, cuyo riesgo nunca se conjura del todo, lo que importa destacar es que lo que brota cuando cualquiera deja de ser un término y se transforma en un sentir –sentir como cualquiera- es la liberación de una imaginación colectiva.

Cualquiera es el nombre de la igualdad. La igualdad que lejos de abrazar discursos utópicos se manifiesta en la existencia misma. Lo que nos iguala es la condición inconclusa y abierta de ser en el tiempo. Cualquiera es el rostro de una confianza (alerta). La confianza en el proceso de conquistas de un poder diseminado, multiplicado, componible. La confianza -no ciega- de los posibles emancipatorios, minúsculos, cotidianos, contaminantes, efectivos.

Cualquier cosa, distintas cosas, inagotables...

Primera parte
Des-armando problemas

1. Pensar el pensamiento

En el devenir de conversaciones echamos a andar algunas imágenes. La trama que activa este movimiento del pensar es difusa y potente al mismo tiempo. Se trata de un estado de discusión que aloja cada vez distintos interlocutores. Nos une cierta tendencia a la problematización. Habría un núcleo “estable” constituido por un equipo de trabajo³, pero al mismo tiempo hilvanamos variables entre compañeros que vamos encontrando en el proceso de circulación de escritos e ideas embrionarias. Si a su vez quisiéramos precisar el campo de problematización, a grandes rasgos diríamos que se trata de la escuela. Sin embargo, una cierta incomodidad subyace a toda clasificación.

Pensamos la escuela pero en verdad, aprovechando este territorio, lo que intentamos es pensar el pensamiento. Pensar lo que (nos) afecta en la relación con las cosas. En este sentido, la escuela sólo se convierte en la oportunidad accesible para dar rienda suelta a las preguntas que nacen de estar ahí. Las imágenes y balbuceos que van tomando forma interpelan modos de hacer, sentir y conceptualizar que suceden en prácticas sin frontera.

¿De qué hablamos? Un día nos levantamos y nos sorprendemos viviendo una situación no buscada, no querida, temida... tal vez. Sorpresivamente no huimos (porque no podemos o ya no queremos, no importa). A pesar del extrañamiento, del miedo, y casi también sin decidirlo (simplemente sucede), nos entregamos. Notamos tenuemente otros aires a los que comúnmente respiramos, una cierta blandura del alma, un abismo, confusión que no obstante podría inaugurar nuevas visibilidades, otros sentires a los acostumbrados. No es magia, es trabajo... mucho trabajo, aunque no del forzado. Trabajo de observación, de imaginación. Trabajo en la molestia, en el fracaso, en la pregunta. En la escucha de los que nos despierta el contacto con las cosas.

Un estado de curiosidad nos invade o como escribía Foucault *“un cierto empeño en cuanto a deshacernos de nuestras familiaridades y mirar de otra manera las cosas; un ardor en aprehender lo que pasa y lo que está pasando; una desenvoltura respecto de las jerarquías tradicionales en cuanto a lo que es importante y esencial”* (Foucault, 1987).

¿Queremos pensar la escuela o lo que nos pasa en el movimiento de aprender? Si algo sostiene a la escuela a lo largo de su historia es la capacidad de “reunir”, de juntar aún en la desunión y las múltiples derivas. ¿Queremos pensar la escuela en relación a su mito fundacional o pensar su devenir inconcluso? Suele pasar que cada vez que nos enfrentamos a hechos que escapan a nuestro hábito de entendimiento, nos asalta una premura de resolución.

Sin embargo, sólo el ser perturbado por un “afuera” radical se halla disponible al pensamiento. ¿Quién no atravesó la sensación de profunda perplejidad en alguna circunstancia en los tiempos que corren? No nos referimos meramente al acontecer de una situación inesperada, sorpresiva, inédita, sino al cimbronazo de referencias y consistencias. Ése es el afuera radical... sucede bien adentro de la experiencia.

³ Nos referimos al equipo de trabajo de la Especialización en Gestión Educativa (modalidad virtual) dictado en la FLACSO (Sede Argentina), de cuyo trabajo nació este libro.

2. Pensar es pensar problemas, y no soluciones

Probemos pensar la siguiente hipótesis: **la escuela necesita de un pensamiento filosófico**. Lo que se juega allí no es sólo una pregunta por el saber pedagógico, la didáctica o la necesidad de ajustar estrategias que mejoren rendimientos, sino algo del orden de un pensar de otro modo. Puede acontecer en el dominio de la enseñanza propiamente dicha, de la convivencia cotidiana, de las relaciones entre los pibes y sus maestros, etc., etc. Si acaso la pregunta sacude la imagen clásica del pensamiento es indistinta la materialidad sobre la que problematizamos.

Lo que percibimos no está en el plano de sucesos particulares (hechos de violencia, de abandono, dificultades de permanencia, rendimiento o atención) sino de lo que acontece entre las cosas. Los pibes no atienden, se dispersan, se pelean, se escapan, se detonan. Los maestros se cansan, se ausentan, se quejan, resisten, insisten. Las gestiones proponen, bajan normativas, diseñan campañas, programas, más programas. Hasta aquí sólo sucesos particulares, a menos que...

Un pensamiento filosófico implica ir más allá o más acá de la anécdota, incluso de los supuestos significados que procuramos develar; más bien se trata de “escuchar” un cierto malhumor contra un modo de estar en el mundo. Advertimos, a veces más conscientemente otras más subrepticamente (seguramente en una primera instancia en un plano muy carnal de sensaciones), que algo de lo que sabíamos, hacíamos o suponíamos no está funcionando.

Esta hipótesis surge de hacerse eco de un estado de inquietud que no alcanza a tramitarse consumiendo recetas, cursos de capacitación o sofisticados enunciados académicos. Tampoco parece desbloquearse acuñando creencias o reivindicando valores cuya “fortaleza” sólo se percibe en la contundencia de sus enunciados o en las imágenes idílicas que insistimos en perseverar.

Diego Sztulwark suele decir que pensar en la intemperie es asumir la condición del “desastre”: sin astros, sin estrellas que nos orienten en el barro. En alguno de sus escritos sostiene que pensar la escuela no es un lujo: se piensa por necesidad o más bien por una violencia del acontecer que nos envuelve de una extrañeza incómoda. Ahora bien, la escuela carga con una imagen de sí misma que sostiene el peso de ser la única institución legitimadora de los saberes sociales. Para funcionar como condición de pensar lo que no se sabe, hay que intervenir, al menos, en esa carga heredada. Pero además, en esa imagen de reproductora del saber, en esa escuela que sabe, también nosotros, los adultos, los docentes, somos sabidos por la escuela, la escuela nos sabe, nos ha pensado, estamos pensados por ella -nos provee estado.

Acaso eso incida en que muchas veces veamos que se prefiere no organizar momentos de pensamiento -y la perspectiva de responsabilidad y potencia de acto que eso implica- aún cuando predomina el malestar, la incomodidad. Claro está que somos un bicho de costumbre y sabemos acomodarnos en la incomodidad, incluso tanto que se percibe más trabajoso moverse para inventar otra postura que tolerar su actual padecer.

Podríamos decir que hoy las escuelas exhiben un tipo de problemáticas cuasi existenciales. Y cuando decimos existencial no nos referimos a un existencialismo que brota del interrogante por el gran sentido sino a cuestiones que rozan el corazón de lo social. La vida misma en su “gestión” cotidiana se ha vuelto inquietante por su grado extremo de imprevisibilidad y las escuelas se presentan como reservorios de máxima notoriedad de las tensiones sociales. La escuela es más territorio de visibilidad de

pasiones y modos artesanales de tramitación que centro de transmisión de valores y producción centralizada de subjetividad. Tenemos la impresión de que las cuestiones que toman la preocupación de los maestros y directivos son aquellas que hacen a la búsqueda de posibles encuentros. Encuentros con la literatura, con campos de conocimientos, con los otros. El encuentro sucede en el medio, entre fuerzas vivas (personas, cosas). No es una cuestión de buen entendimiento. El encuentro no se realiza de persona a persona: el encuentro es con lo que nos mueve en el seno de las relaciones. Nos encontramos con la oportunidad de una experiencia, con la necesidad de investigar el vínculo con aquello que nos sacude, nos inquieta. El encuentro no se busca sino que cuando va sucediendo advertimos que lo estábamos buscando.

Digamos entonces que cuando hablamos de un pensamiento filosófico (no de una filosofía como disciplina) decimos: **estamos en el problema de los encuentros**. Y de esto (paradójicamente) nunca sabemos del todo. Sólo nos queda seguir investigando, probando nuevas facultades, de amar, de hablar, de sentir, de escuchar, de preguntarnos, de habitar. De hacer mundos.

De esta primera hipótesis podemos extraer algunas consecuencias enunciativas:

Primera consecuencia enunciativa: **pensar es pensar problemas más que soluciones**.

¿Pero quién quiere vivir inundado de problemas? Aquí radica un primer equívoco a despejar. En estado de inundación no podemos pensar y en ausencia de perturbación no pensamos. Si el problema viene de afuera (de nuestro poder), no estamos en problemas. El afuera nos toma siempre y cuando el problema implicado suscite una formulación que nos involucra. El afuera como dato pleno de significación o reconocimiento no es el afuera que nos importa en el plano de los problemas que queremos pensar. El afuera que interesa es el afuera de lo pensado, lo que aún no hemos podido pensar.

Nos violenta una fuerza que no sabemos pensar. No es el hecho en sí aquello que nos violenta, sino el estado de perplejidad, de incomodidad que nos quita de la ilusión de entenderlo todo. El problema es la pregunta que nos pone en movimiento.

El siguiente episodio ocurre en una escuela urbana de una provincia argentina. Se trata de esas instituciones que trabajan genuinamente en torno de ciertos enunciados. La defensa de los valores democráticos, el juicio crítico, la apelación a la memoria colectiva, forman parte de su baluarte pedagógico. En esta escuela, cada 24 de marzo se convierte en el día de la memoria⁴. Las actividades planteadas se orientan a reflexionar sobre las atrocidades producidas por la dictadura militar y a enfatizar el histórico “nunca más”. En ese contexto, dos alumnos de entre 10 y 11 años toman de rehén a un tercero y lo hostigan violentamente.

Mientras escuchamos el relato, sospechamos que subyace una asociación entre la escena contada y los métodos aplicados a los desaparecidos durante la última dictadura militar. Presos de esta asociación imaginamos que los actos, que resuenan en nosotros por evocar imágenes pasadas, encierran la verdad de un sentido que habría que desenmascarar. Pero ningún signo extrae el sentido de sí mismo, es necesario ponerlo en relación. ¿Con qué?, con otro signo en el curso de un proceso infinito de relaciones insospechadas.

⁴ Fecha en que se provocó el golpe de Estado que instauró desde 1976 hasta 1983 la dictadura militar más sangrienta que vivió la Argentina.

Si la situación no supone un sentido acabado -por ejemplo la indiferenciación entre esta escena y las cometidas en el contexto de la desaparición de personas-, sólo se trata de desbloquear una relación que bajo la forma de un juego de fuerzas (que prueba los límites propios y los del otro) congela las tensiones, e intentar nuevas experimentaciones en las que ninguna fuerza suprimiría la del otro. Desdramatizar (que no implica no hacerse problema ni dejar de pensar lo que nos inquieta), es decir, dudar del exceso de intensidad, de la tendencia al padecimiento, de las identificaciones arquetípicas.

Se trata sin duda de una situación que en principio despierta un fuerte impacto. No obstante, y a propósito de lo que tratamos de elucidar, la “violencia” no se reduce al hecho en sí sino a lo que es capaz de provocar en quienes intentan leer alguna potencia. ¿Cómo puede ocurrir algo así en una escuela que reivindica la importancia de los valores democráticos?, se preguntarán muchos. Navegando en estas aguas que oscilan en visualizar a los niños como portadores del mal y a la escuela como responsable de mentes bien pensantes o -en su reverso- del fracaso pedagógico, poco se piensa. ¿Cuándo pensamos entonces?

El problema comienza a dibujarse cuando somos capaces de quebrar la asociación mecánica entre transmisión de enunciados/producción de subjetividad. Sin duda esta escuela, como tantas otras, alberga genuinamente la necesidad de generar subjetividades cooperantes. Ahora bien, ¿qué hace a la práctica de la cooperación? ¿Cómo desmoralizar el sentido a la vez que producimos valor social? Habría un pasaje necesario de transitar: del sentido a transmitir a los sentidos producidos. Aprendimos con Nietzsche que la cuestión es tomar la vida sin conferirle un sentido totalizador. Llámese dios, naturaleza, ciencia, ideología... De lo que se trata es de no otorgarle un sentido a la vida, sino de crearlo (Nietzsche, 1972.).

La clave de la composición entre los seres no radica en inocular valores en abstracto sino en investigar las consecuencias de diversos modos de estar en el mundo. La cooperación se torna problema a trabajar y sólo adquiere valor como experiencia vital, corpórea, sentida en sus efectos prácticos, en su capacidad de ampliar nuestro *conatus*⁵, nuestra potencia de existir (Spinoza, 1987).

El problema es en efecto un asunto de creación.

Volviendo a nuestro relato anterior, el pensamiento no lo es de las soluciones sino del modo en que determinamos los problemas. La búsqueda de soluciones se sostiene en la ilusión de saber; y la intención problematizante, en la pasión por aprender.

Deleuze destaca que la función del pensamiento no es solucionar problemas sino zanjar cuestiones vitales a la existencia (1989). ¿Y cuál sería la diferencia?

Veamos qué nos dicen algunas imágenes fílmicas. *Detachment* (cuya traducción podría ser algo así como desligado), una película dirigida por Tony Kaye y protagonizada por Adrien Brody, retrata la vida de una escuela periférica de Nueva York. El personaje principal es un maestro sustituto que llega a esta escuela a la que asisten hijos de inmigrantes, pibes que la pasan mal, habitando las zonas de mayor densidad de enfrentamientos y marginación social. La escuela exhibe casi una caricatura de la degradación institucional. Profesores que se empastillan para tolerar el día a día con jóvenes que no titubean en provocarlos, desoírlos o increparlos. Directivos impotentes y al

⁵ Conatus es el concepto que toma Spinoza para pensar la potencia de existir, la fuerza deseante que alberga en lo vivo.

mismo tiempo aferrados cual garrapata a sus cargos. Docentes nostálgicos de los tiempos de entendimiento entre escuela y comunidad.

En el medio de todo este escenario, el profesor sustituto ingresa por primera vez al aula, y en un momento uno de los alumnos se acerca en tono desafiante y le tira su maletín. Allí sucede algo que merece nuestra atención. El profesor no resuelve la violencia desatada por el alumno que lo hostiga sino que investiga otras formas, distintas a las clásicas sanciones disciplinarias o al modelo jerárquico de autoridad, que abren los posibles del encuentro -nunca resueltos o agotados en una acción. Lo que se zanja allí es la imposibilidad del intercambio. A partir de esa primera condición, que instala otras reglas de juego, se abre un camino de permanente investigación. Si acaso hubo una solución, ésta se expresa en que tiene lugar un universo de alteraciones palpables en los modos perceptivos y de vinculación.

No se pasa del choque feroz al amor y la armonía. No hay encuentro para siempre en el primer gesto de acercamiento. Sólo se trata de la apertura de un camino efectivo de prueba y aprendizajes de lo que podamos hacer juntos.

¿Qué aprendimos?, que el encuentro es un enigma, un plano a conquistar, un horizonte de preguntas... nunca un supuesto, ni un estado congelado. Lejos del romanticismo que alimenta la ilusión de un idilio, los encuentros se avivan en la tensión. Dice Deleuze en Diferencia y Repetición:

“Hay problema y sentido en función de un signo que el pensamiento encuentra y que fractura la unidad de lo dado, introduciendo una diferencia de punto de vista. Lo que quiere decir que el pensamiento no piensa mientras queda encerrado en un punto de vista, mientras se representa las cosas desde este punto de vista. Y sin duda esa representación implica una escisión, una distribución de valores que remite a un acto de evaluación pasado; pero éste, completamente explicado, desarrollado, objetivado, ya dejó de ser sensible” (2002).

Segunda consecuencia enunciativa: **de las cosas que pasan a lo que nos pasa cuando pasan las cosas.**

Podemos hacer un listado interminable de las cosas que acontecen en la escuela pero, ¿cuánto podemos decir-pensar acerca del pasar de las cosas? De lo que permite un pasaje, una variación en los modos de estar. Hay mucho dicho, diagnosticado, explicado y pronosticado sobre el cúmulo de cuestiones que tienen lugar en la escuela pero poco explorado sobre el movimiento de esas cosas: ¿qué nos pasa en el medio de la sucesión de situaciones?

Estamos frente a una cualidad de interrogación indiferente a las anécdotas particulares pero no respecto de nuestra capacidad de afectar y ser afectados.

El alumno de la película tomó por sorpresa con su reacción detonante, provocadora, intempestiva, al profesor. El profesor con su gesto, su intervención, su respuesta, desplegó una capacidad de afectar la situación abriendo el abanico de reacciones posibles a una forma... otras formas (ya no reactividad, sino acto).

¿Acaso el horizonte de posibles es igual si tomamos nota, cual crónica jurídica o informe escolar, de los acontecimientos que presenciamos, que si registramos las afecciones que nos provoca el encuentro con lo otro?

Tercera consecuencia enunciativa: **del Sentido como premisa a los efectos de sentido.**

Tanto hemos leído y oído sobre el sentido de la escuela: gestar ciudadanía, seres ilustrados, hombres y mujeres disciplinados para el mundo del trabajo, hombres y mujeres libres, seres críticos... Muchos de estos sentidos encarnados en funciones socio-históricas determinadas produjeron fuertes creencias y sentimientos de pertenencia, envueltos de la mística y la épica que fundan los grandes relatos. Aún resuenan sus ecos en el universo de representaciones. No pocos de estos enunciados mostraron costados reales sobre todo en el auge de los Estados-nación. Gran parte de esas promesas también se han hecho añicos.

No es nuestra apuesta abandonar el sentido por ineficacia actual, meramente coyuntural. Mucho antes de nuestras circunstancias contemporáneas, Nietzsche y antes Spinoza y más cerca Foucault y Deleuze (sólo por citar grandes pensadores que quebraron la lógica del sentido común), abonaban un pensamiento por fuera del Sentido.

¿Cuál es la actual fertilidad de un pensamiento que se gesta en inmanencia? Percibir que la vida -lo vivo- no crece abrazando trascendencias, no es un dato menor, y seguro roza nuestra fragilidad haciéndola permeable al agotamiento y a nuevas recepciones.

¿Se puede vivir sin sentido? ¿Puede la escuela construirse más allá del Sentido? A la primera pregunta nos arriesgamos a decir que no. A la segunda decimos que sí en tanto preferimos pensar nuestra existencia más allá de tareas que cumplir, de prescripciones que realizar, de significados dotados por poderes que nos exceden y sustraen nuestro poder de querer y pensar. Y además porque constatamos, cada vez más, que cuando se trata de una micropolítica (porque en última instancia es en el plano de las tramas de lo cotidiano donde se verifica el efecto de una política, de una praxis), los que se las tienen que ver con las fuerzas reales, escapan de estructuras y aparatos que se erigen en la lejanía de las prácticas.

El sentido entonces no sería el fundamento, no vendría dado, y guarda relaciones sutiles con el sinsentido. El sentido nunca se realiza plenamente, no persigue fines, no pretende alcanzar objetivos. Está indeterminado.

¿De qué se trata entonces? De querer vivir. Respuesta simple, conquistas complejas, trabajosas, inagotables, a veces traicionadas por nosotros mismos. El sentido se verifica en la experiencia, no se declama, ni se propaga. No se trata del sentido del vivir sino del vivir como sentido. De los modos de vivir que hacen a modos de existir.

Pensar el sentido es pensar el devenir... el valor del pasar de las cosas que nos pasan (Deleuze, 1994).

3. Notas sobre el sentido

Por Marcela Martínez⁶

El pasaje de la escuela disciplinaria o escenario de realización de la promesa de ascenso social a la escuela post disciplinaria o premisa del encuentro cotidiano entre generaciones, es ontológico.

Vamos por partes. El inconsciente colectivo de los docentes todavía alimenta una imagen escolar trascendente, organizada por principios que están más allá de la experiencia misma. La escuela como antesala de la inserción laboral: pupitres ordenados con la línea de producción. La imagen es anacrónica pero, en un plano mayoritario, no ha sido reemplazada. El reemplazo no llega porque se volvió difícil manipular probabilidades, disponer de estados de regularidad que releven con imágenes actuales las figuras del pasado.

Un experimentado profesor porteño dice: “A mí me causa gracia cuando todavía escucho que la escuela secundaria prepara a los chicos para el mundo del trabajo. Yo no tengo idea de qué necesitan saber los chicos para poder trabajar. ¡Ellos lo saben mejor que yo!”.

¿Qué mundo del trabajo espera a los jóvenes egresados de la secundaria? Un mundo caracterizado por trayectos cortos, por una movilidad directamente proporcional a las oportunidades de inserción, con capacidad para el trabajo colaborativo e innovador, en redes, demostrando que pueden resolver problemas creativamente, etc.

La normalización escolar, ese espectro que todavía recorre la escuela, fue subsidiaria de la producción estandarizada y apostaba a una formación estable y reproductiva. Este es el modelo de escuela trascendente: un tipo de ordenamiento sostenido por los enlaces anteriores a la escuela -relaciones familiares- y por los enlaces posteriores -la escuela como antesala de la fábrica o los estudios universitarios-. El principio regulativo de la escuela estaba por fuera de la escuela.

¿Sólo podemos habitar la escuela desde una perspectiva trascendente? ¿Qué efectos tiene pensar la escuela de esta manera? Una escuela pensada desde la trascendencia responde a una razón general y, si este código fracasa, se cae la institución misma. La escuela trascendente sólo puede concebir las cosas desde moldes con pretensión de universalidad que luego deben ser llenados de realidad. Los perfiles de alumno, por ejemplo, la redacción de ese conjunto de aspiraciones acerca de los chicos que luego encuadrarán el encuentro de los adultos con los jóvenes de carne y hueso. El PEI -proyecto educativo institucional- es otra herramienta marco para la elaboración de principios de la organización. Cuando los colegas se toman en serio la construcción de estos acuerdos, los convierten en una instancia permanente de discusión y análisis del sentido de las prácticas escolares. Pero lo habitual es que estas herramientas para la organización del trabajo no superen el estadio de una formalidad burocrática. Una

⁶ Marcela Martínez es socióloga, tutora virtual de la Especialización en Gestión Educativa en FLACSO; capacitadora del Centro de Pedagogías de la Anticipación (CePA); coordinadora del curso *Cómo vivir juntos. Comunidades virtuales y reales en la escuela* de Centro Redes unidad asociada a CONICET y coordinadora del Postítulo en Educación y Tecnología del INFOD.

formalidad que difícilmente despierta la pasión de los docentes. Las instancias administrativas que se realizan como el mero cumplimiento de una formalidad, son algo más parecido a la letra muerta que al fluir de la vida.

Cuando pensamos la escuela desde la trascendencia, la estamos pensando en el espacio de la moralidad, donde las cosas siempre tienen un valor de acuerdo al mundo de sentido vigente. Estamos pensando la escuela que fue, no la que está siendo.

El problema actual es que ya ni siquiera el Estado nacional, responsable último del sistema escolar, funciona como una máquina trascendente, de poder absoluto e in cuestionable, aunque sus agentes se esmeren en ubicarlo en ese plano de autoridad indelegable.

Podemos contraponer otra perspectiva para mirar la escuela, la inmanente. Desde aquí, la dinámica institucional se asienta sobre el principio del movimiento y es más potente cuanto más se alimenta de la incertidumbre como eje del hacer cotidiano. La inmanencia es ese punto en el que podemos conocer las cosas no sólo por su razón actual sino por todas las relaciones de las que son capaces.

¿Cuántas otras relaciones pueden desplegarse en la escuela? Una escuela en inmanencia es la que entiende que el mejor modo de preocuparse por el futuro de los chicos es ocuparse de su presente y se concentra en la disponibilidad al encuentro cotidiano. Una disponibilidad que suele quedar aplastada por el peso de las tradiciones ancestrales. Porque la historia de la escuela aplasta la temporalización de la escuela. Temporalizar es convertir lo eterno o espiritual como temporal, tratarlo como temporal, define el diccionario de la Real Academia Española.

El modelo -la escuela disciplinaria por ejemplo- es, por definición, trascendente. La planificación es uno de los recursos operativos para que la escuela realice el modelo.

Propongo abandonar la persecución de la escuela modélica para encarar la construcción del traje a medida de las escuelas. En términos conceptuales, esto supone el pasaje de la escuela trascendente a la escuela inmanente. El carácter inmanente busca los modos de existencia envueltos en la comunidad educativa, y no los valores trascendentes por fuera de esta comunidad. Esa es la operación de la inmanencia. Pensar los posibles de las instituciones, cada vez, sin descansar en el abrigo de los moldes universales. Una dinámica productora de *conceptos a medida*⁷ de la conformación inmanente de lo real (Bergson, 1976). Porque pensando en inmanencia, ninguna situación puede ser comprendida desde parámetros externos.

Para ser más claros: la escuela pensada desde la trascendencia tiene el sentido de su hacer por fuera de sí misma. Era la escuela que trasladada a los niños desde las manos de sus padres a la de sus capataces. Correa de transmisión entre instituciones. Podía hacerlo porque contaba con la alianza de la familia, con el consenso adulto acerca de cómo educar y también porque conocía el estadio siguiente al que pasarían estos niños, luego de la escuela. Este era el mundo de las certezas del progreso. Reduplicación del diagrama disciplinario en sus diferentes modalidades.

La escuela pensada desde la inmanencia, en cambio, está envuelta en su propio sentido. Ya no puede descansar en la alianza con las familias porque no tiene garantizada la presencia de los adultos responsables ni su aquiescencia sobre las decisiones escolares.

⁷ Henri Bergson advertía sobre la necesidad de los conceptos a medida, ante la amplitud de los sistemas filosóficos: “no están cortados a la medida de la realidad en que vivimos”.

Tampoco puede anticipar el futuro laboral en el presente de sus alumnos porque la velocidad de los cambios en la estructura productiva y por la falta de certezas en el curso del mediano plazo. Tiene que crear, desde su práctica cotidiana, sentidos que sostengan su hacer.

Si en la escuela trascendente el pasado era la familia y el futuro la fábrica o los estudios superiores, en la escuela inmanente se experimenta como un presente absoluto donde el pasado y el futuro hay que reinventarlos cada vez.

4. Escuela parodiada

En "Pensar es pensar problemas, y no soluciones" nos vimos tentados a rodear la escuela de un pensamiento filosófico. Quisimos, aprovechando su materialidad, explorar otro modo de pensar-nos en el seno de las relaciones en las que estamos. Decíamos que los problemas están más en su formulación que en su solución; formulación que no remite a un encabezado retórico sino a lo otro de lo pensado. Problemas que envuelven signos y no premuras de resolución. Signos que no guardan significados ni evocan reminiscencias de imágenes familiares sino que abren imaginaciones activas. Afirmamos a su vez que no es igual dar cuenta de las cosas que pasan, que preguntarnos por el pasar entre las cosas. Y que más allá del Sentido, habría efectos de sentido.

Tomemos dos situaciones para poner a prueba esas hipótesis en un ejercicio de problematización.

Caotizando escuelas

Colegio confesional. Recreo de 15'. Un grupo de alumnas de 5to año (30 pibas aproximadamente) se queda en el aula y en ronda empiezan a cantar y a bailar mientras una de ellas filma la escena. El baile comienza a agitarse, las canciones rezan insultos en contra de la escuela, las sillas y los bancos vuelan por el aire, con una silla rompen el armario que tienen para guardar sus cosas, bajan el cuadro del fundador de la escuela y lo tiran a la basura. La fiesta sigue y sigue hasta que se termina el recreo. Ordenan todo, vuelven a colgar el cuadro, ponen el armario de manera que no se vea lo roto, y cuando entra la profesora parece como si nada hubiera pasado.

Suben el video a youtube. La cosa corre de boca en boca hasta que llega a los ojos de la directora. "¡Algo hay que hacer y urgente!" Sancionar con amonestaciones, dejarlas al borde de todo para que pasen lo que les queda del año y de toda su escolaridad en esa escuela (desde jardín al secundario) penando. Lllaman a los padres, les muestran el video. Uno dice: "el video dice 10.05, ¿a dónde estaba la profesora que tenía que llegar a las 10?"

Nadie vio nada, nadie escuchó nada. El aula está muy lejos de los espacios donde se reúnen los profesores y directivos, además las chicas no tienen preceptores precisamente para propiciar su autonomía –que se suponía debían saber usar.

La escuela puede desarmarse y en pocos minutos volver a tomar "su" forma. Pero acaso en su retorno, ¿retorna lo mismo? Ocurre que una mirada cómplice, clandestina, advierte que en esa repetición se cuele una diferencia. La escuela "vuelta a su lugar" no es lo mismo que el lugar asignado a la escuela. Llamemos a la primera escena "el orden de la

escuela”, a la segunda, “el desmadre de la escuela”, y a la tercera, “la caricatura de escuela”. La solemnidad de la escuela (primera escena) cae en el gesto humorístico que la hace ingresar en el juego. Pero habría un giro más: en el acto de volver todos los componentes a su lugar, se pone de relieve la ineficacia simbólica del ritual⁸.

Caotizar el aula no es un modo de desacralizarla. En todo caso es un modo de hacer visible su sentida desacralización. Caotizar el aula y hacer pública su performance, lo que hace es exponer la caricatura de una creencia que aún insiste en sostener el costado romántico, ideal, grandilocuente, reverente. Lo que se parodia no es una escuela, un territorio de aprendizaje que podemos seguir llamando escuela, lo que se parodia son sus espectros fundacionales a la luz de sus habitantes contemporáneos.

Al colocar algo no correspondiente dentro de un marco establecido, se produce una imagen o un registro grotesco bajo un efecto de tono burlón. Sin embargo, el rasgo afirmativo de la parodia no está en la burla sino en la diferencia que se abre en la repetición (la parodia se visualiza cuando se monta el escenario de la escuela ordenada).

¿Habría en la parodia un gesto político? La risa incorpora un elemento excepcional. No es necesario apelar a diatribas retóricas que expresen el descontento. El juego y la risa sobre lo instituido operan agotando su saturación de sentido e introducen la verosimilitud de una diferencia. La escuela manipulada tal cual arcilla se torna una suerte de Truman Show⁹ en su “retorno original”. De ficción consistente y productora de mundo a teatralización ficcional. La escuela “armada” para sus creyentes, guarda para sus “simuladores” el guiño de una parodia.

Escuela invertida: formas alteradas que distienden el mapa normativo y los espacios organizados desde donde se organizan las jerarquías.

Pero hete aquí que las jerarquías enjuician el juego. Y de este modo los sujetos sancionadores sólo posan su Yo “educativo”, el núcleo duro de la autoridad, sobre las cosas que los asaltan. Lejos, muy lejos de los problemas. Lejos, muy lejos de un pensamiento entre las cosas. A extrema distancia del mundo, el pensamiento no piensa: reconoce, representa, se vuelca al juicio y rechaza la posibilidad inquietante de la creación. Identificación jurídica, miedo, sometimiento al deber. ¿Se trata de permanecer inactivos? ¿Débilmente expectantes? ¿Indiferentes? Hay que hablar con y no sobre, actuar entre y no para. Habría que resistir la trampa de la identificación (con el rol preestablecido), del entendimiento jerárquico (que desde las alturas juzga al “mundo inferior”) y de la tentación al orden (restituyente de la armónica estabilidad).

¿Cuál es el problema? ¿Cuál su formulación? Ensayemos una. La escuela “brota” en su desarme, la escuela es efecto de un nuevo armado. La escuela no se realiza de una vez y para siempre en ningún armado. Investiguemos formas resistentes al establecimiento. Formas consistentes e inconclusas. ¿Cómo conquistar territorializaciones, más que ocupar espacios? La territorialización es más tiempo compartido que espacio establecido bajo propiedades que exceden a sus ocupantes; más proceso de construcción de encuentros que reproducción de relaciones preexistentes. Los territorios de los que

⁸ Como en el cuento “El traje nuevo del emperador” de Hans Christian Andersen: “El rey está desnudo gritaba el niño inocente ante las declamaciones del pueblo que exaltaba su brillante traje” (2005).

⁹ *The Truman Show* (1998), la película de Peter Weir, trata de un programa de televisión, un gran reality, donde su protagonista, Truman Burbank (Jim Carrey), es filmado por miles de cámaras ocultas, las 24 horas del día, desde incluso antes de nacer, sin ser consciente de esta operación televisiva. La vida de Truman es transmitida en vivo a todo el mundo, mientras el productor ejecutivo del programa, Christof, capta la emoción real de Truman y el comportamiento humano ante determinadas situaciones.

hablamos son trazados problemáticos, decididos no en base a fantasías imaginarias sino a partir de las fuerzas vivas que piden formas. Los espacios son entidades cerradas que no pueden habitarse de cualquier modo sino de acuerdo a sus propiedades ya definidas (“esto no es una cancha de fútbol”). Los territorios o, tal como lo pensamos, los procesos de territorialización designan configuraciones vivas y plausibles de diferenciación¹⁰.

Volviendo al relato original: ¿Cómo aprovechar la energía experimental de las alumnas? ¿Cómo seguir el juego... la disposición al juego? Se nos ocurre una idea, sólo una idea, pero que ayuda a pensar en la línea de esas problematizaciones que buscan nuevas vueltas más que soluciones. Los profesores y directivos podrían convocar a una actividad bajo el nombre: des-armando escuelas. Hacer una proyección colectiva de la escena subida a youtube. Lanzar una pregunta ahí: ¿qué armados pueden surgir del desarmado? Imaginemos que el caos es el principio de alguna cosa, en vez de volverlo todo a su lugar, pensemos otro lugar, ¿a qué le queremos dar lugar?, ¿cómo sería? Otra opción. Recrear el desarme: entre todos dar vuelta un aula, pero en lugar de volver todo a su lugar, imaginar qué otros modos pueden tomar las cosas, y manos a la obra.

Por aquí comenzamos a dibujar el problema...

A Dios rogando y con el “entusiasmo” dando

En una escuela de adultos donde los alumnos no son tan adultos, casi todos tienen 18 años, los profesores están preocupados por el desinterés, el de los alumnos, claro. Entonces, se reúnen con ellos y les proponen hacer cosas que les interesen y les gusten. Así nace el Comité de entusiasmo. En esas reuniones, los profesores preguntan a los pibes qué quisieran hacer, y los alumnos se imaginan distintas cosas (como por ejemplo, hacer una radio). Pero después de esas reuniones, no pasa nada, nada se concreta. Nadie lleva adelante las cosas imaginadas, todo se diluye y cae.

La directora del Cens les pregunta: “¿qué pasa?, ¿por qué nada de lo que pensamos acá prospera?” Y un pibe le dice: “lo que pasa es que ustedes están obsesionados con que nosotros aprendamos”.

El entusiasmo se ríe de los comités o los comités se comen el entusiasmo. La obsesión ahuyenta el interés. Cuanto más insistencia, menos “existencia”.

Comencemos por los comités. Semblanza de solemnidad, de preocupación, de activismo, de compromisos. Comité central (órgano máximo de un partido político), comité editorial, comités de ética, comités..., grupos con arreglo a fines, que se dan una serie de normas de funcionamiento.

¹⁰ “¿Por qué no tiramos abajo la pared que une los grados y armamos puertas corredizas de madera?’, tiré en una reunión, pensando que la propuesta sonaría descabellada. Para mi sorpresa, a más de uno le pareció interesante, y el equipo directivo decidió jugar la apuesta. Llamamos a varios carpinteros para pensar soluciones (y presupuestos) y pusimos en marcha el proyecto. El cambio fue radical. Y no sólo por la comodidad de trabajo. Unir las aulas permitió un mejor encuentro entre grupos.” Experiencia relatada por un maestro de una escuela del sur de la Argentina.

Siguiendo con la parodia, podríamos decir que el comité de entusiasmo bien podría sumarse a los guiones teatrales que parodian la escuela¹¹. “Comité de entusiasmo”, así podría titularse una investigación sobre los arquetipos escolares. Una suerte de cartografía en torno de los miles de dispositivos que se montan al pie de los acotados y temerosos registros de la vida en las escuelas. Comité de entusiasmo, nombre de un guión teatral o cinematográfico que navega las aguas del absurdo. Conocemos, de la mano de Beckett, que la escena del teatro del absurdo representa casi siempre un mundo vacío de sentido, poblado de objetos pesados y molestos que terminan por dominar a los personajes (1952). Es imaginable que el impulso “entusiasta” de los propulsores del comité sea deglutido al cabo de un tiempo de resoluciones estériles.

Vaciando una escena convencional (dispositivos escolarizados montados sobre la compulsión reparatoria de los déficits) o poniendo de manifiesto su exceso de sentido, el lenguaje del absurdo permite quebrar la pretendida unidad orgánica. Los supuestos destinatarios del Comité de entusiasmo, ¿son efectivamente interlocutores de acciones de comités?

La parodia del comité pone en escena de manera descarnada el carácter iluso de su operatoria. La parodia se vuelve mecanismo radical de pensamiento, fuga de imaginaciones activas que dejan atrás activismos imaginarios.

Mijail Bajtín estudia las parodias medievales como gestos políticos. Señala que estas parodias no eran meros pastiches o simples degradaciones de los reglamentos y leyes de la sabiduría escolar; la idea por el contrario consistía en trasponer esa realidad, esa información, al registro cómico. En esta inversión quedaba al desnudo una cosmovisión del mundo como así también se daba entrada mediante el humor a otras formas de estar entre las cosas. A la solemnidad se le opone la risa, a la “seriedad” dramática, la problematización alegre; las preguntas serias son reemplazadas por preguntas agudas, sutiles, activas, convocantes, expansivas, prácticas (Bajtín, 1987).

La comicidad medieval, agrega este semiólogo ruso, al desvelar el temor al misterio, al mundo y al poder, descubrió paradójicamente la verdad del mundo y del poder (Bajtín, 1987). ¿Qué nos da más a pensar?, ¿la seriedad de un comité de entusiasmo o su parodia?

Y por último, la obsesión por aprender....

Un fenómeno histórico, un concepto, una teoría, una vez reducidos a un corpus escolarizado, pierden toda vitalidad. No es igual saber sobre algo que vivir algo de lo cual extraemos un saber. No es lo mismo elaborar ideas en el marco de una experiencia que pretender moldear la experiencia a partir de una premisa de conocimiento. De este modo

¹¹ Como la pieza teatral de Rafael Spregelburg titulada “Acassuso”. Una escuela en el Partido de Merlo, a la que se accede por camino de tierra y tiene serios problemas edilicios y de presupuesto, y en la que, a cualquier costo, hay que mantener la matrícula. No falta ninguno de los arquetipos que conforma esta comunidad tan particular: la directora, la vice, la de gimnasia, la secretaria (que es una maestra haciendo tareas pasivas porque no puede estar a cargo de grado), las maestras (por supuesto, y cada una con sus particularidades), la vendedora de ropa (al extremo de tener propio despacho en la escuela; es la que realmente lleva el control de dinero de la Institución), el levantador de quinielas y una representante de la “rama”, la fonaudióloga. Todas estas mujeres se ven convulsionadas por la noticia del robo al Banco Río en Acassuso y siguen los pormenores día a día. Le van imprimiendo, cada una, su propia interpretación, ciertos tonos románticos como una forma de poder aislarse de la opacidad cotidiana. Lo cierto es que un grupo de ellas, con la directora a la cabeza, deciden realizar un acto del mismo heroísmo que el de los ladrones y roban el dinero de la cooperadora para comprar un jugador de Deportivo Merlo con la intención de venderlo a Boca y hacer una importante diferencia de dinero para poder arreglar la escuela. Parodia de la escuela.

la obsesión por que otros aprendan es el mejor antídoto para que efectivamente se aprenda.

No se aprende obsesivamente, no se aprende por capricho ni propio ni del otro. Los alumnos dicen *están obsesionados por que nosotros aprendamos*, que es como decir “si están obsesionados, nosotros no estamos”.

Aprender es primero sentir, pero no registrar un sentimiento personal, sino corporizar alteraciones, en los modos de ver, de significar, de recibir los afectos, de vincularse, de preguntarse. Lo otro es ilustración, recuerdo, información, uso de saberes, pericia, competencia. Nada desdeñable. Sólo que parece que todo esto obsesiona.

Aprender es hacerse problema, ser problema.

5. Notas que se hacen problema¹²

¿Qué decimos cuando planteamos que pensar implica pensar problemas más que soluciones? La premura por resolver muchas veces cancela la problematización de una situación y sus posibles derivas. Internarnos en las situaciones para hacerlas crecer, en lugar de reponer la supuesta armonía previa o, mejor dicho, la ideal armonía supuesta: esa es la propuesta.

Martín: una historia abierta

Pensar problemas, internarnos en ellos, abrir posibilidades en una situación, implica de algún modo pensar los modos de construir un relato. ¿De qué modo describimos lo que pasa? ¿Cómo contamos lo que sucede, lo que nos sucede?

En el documental En la esquina -que nuestro equipo de investigación realizó en una escuela de González Catán¹³-, Nora, una profe de teatro¹⁴, llega a la escuela para trabajar actuación con los chicos. Les propone varios ejercicios. Uno consiste en que, de a uno, los chicos van pasando al frente, se sientan en una silla y le cuentan una historia al resto que los escucha.

El ejercicio que les propone Nora a los pibes pone el ojo en la construcción del relato, en sus cerrazones o aperturas, en las representaciones que activa o las posibilidades que aloja un modo de decir.

Una de las chicas se refiere a lo difícil que es vivir con un hijo drogado (representando el rol de una madre). Su relato se organiza en torno de tópicos genéricos y con mucha carga mediática: “la droga”, “la pobreza”... Más tarde, le toca el turno a Martín. Su enunciación toma otro tono. Lo que nos cuenta es muy breve, casi mínimo, deshilachado: estaba con varios chicos en la pileta, uno de ellos no tenía short de

¹² Estas notas fueron escritas con los aportes de Clara Cardinal, Gabriela Farrán, Sergio Lesbeguiris, María Emilia López, Marcela Martínez y Alejandro Papadopoulos, a partir de dos encuentros de trabajo entre docentes y directivos de distintas ciudades del país y nuestro equipo de trabajo de la Especialización en Gestión Educativa (FLACSO).

¹³ La investigación de la que hablamos gira en torno de la pregunta por el poder de la escuela en tiempos de desfondamiento institucional. Desde el 2004 esta pregunta fue tomando distintas formas de expresión que podemos seguir en los textos y documentales que fuimos elaborando. Integramos el equipo de investigación Diego Sztulwark, Miguel Burkart, Agustina Lejarraga, Bruno Sayaveda, Cristina Ibaló, Gustavo Laskier y Silvia Duschatzky. La investigación se ancla en el conurbano bonaerense y se desarrolla desde FLACSO. Cuenta con un subsidio de la Secyt (Secretaría de Ciencia y Tecnología. Ministerio de Educación).

¹⁴ Nora Moseinco es profesora de teatro, trabaja especialmente con grupos de chicos y adolescentes, y colaboró en la investigación que dio lugar al documental *En la esquina*.

baño y un señor lo señala. *A simple vista, parece una historia “tonta”, absurda. Sin embargo, Nora percibe una riqueza enorme en su decir.*

Tomando el relato como material, Nora lo invita a repetirlo sugiriéndole pequeñas modificaciones: ahora decí lo mismo con un objeto en la mano.... más nervioso Martín, decilo nervioso. Con estas pequeñas marcaciones, su parlamento se va poblando de imágenes sensibles. Pero sobre todo lo que se vuelve palpable es el proceso de diferenciación: la palabra ajena activa nuevas elocuciones.

¿Qué pasó aquí? ¿En qué se diferencia la primera escena de la que protagoniza Martín?

En la primera escenificación, la historia es tomada por el peso de la representación, está saturada de preconceptos. Y en consecuencia la recepción de los interlocutores no encuentra material que abra derivas imaginativas. Se trata de una historia cerrada, una “Gran” historia pero donde ya no hay mucho más para decir, sólo reconocer e identificar los estereotipos.

La pequeña historia que comparte Martín efectivamente raya con el absurdo y es este absurdo lo que impide la clausura del sentido. La historia nace del detalle, de lo mínimo, de lo cotidiano, lo simple y desde allí crece no sólo el relato, también la imaginación del “espectador”. Es una historia abierta, sugerente.

Es cierto que Nora fue capaz de percibir la riqueza de un relato y ayudarlo a expandirse, pero ¿se trata de reivindicar cualidades personales? ¿Virtuosismos de individuos que despiertan en los chicos lo que otros no generan? ¿Profesores de teatro creativos vs. docentes reiterativos? Lejos de esta encerrona, nos interesa destacar la singularidad de una “máquina” perceptiva. ¿Qué habilita otro registro? Nora ve en el relato de Martín un signo porque no busca entender, no pide explicaciones, no conduce el relato hacia una mayor coherencia. Invita, recoge lo que se dice y propone hacerlo jugar en una nueva forma (más nervioso, con un lápiz en la mano, etc.). Si algo busca es extraer muchas consecuencias de ese primer relato. La extrañeza del relato, su aparente “incoherencia”, su plasticidad, abren nuevas cualidades expresivas.

Este simple ejercicio invita a pensar en torno de los modos de problematización en la escuela. Si partimos de un planteo excesivamente genérico, cargado de preconceptos, grandilocuente, nuestro problema corre el riesgo de caer en formulaciones estereotipadas, repetidas hasta el cansancio, y agotarse antes de comenzar. Si en cambio nuestra mirada se detiene en registros sensibles, signos de apertura, los caminos se tornan insospechados, en la oportunidad de pensar cosas que no habíamos pensado antes.

En 15' y casi no se ve

Retomemos nuevamente la escena comentada más arriba, ahora para ver cómo las preguntas que le hacemos a una situación pueden llevarnos a abrir nuevos problemas, cada vez más activos o, por el contrario, a dejarnos girando en la misma formulación.

Colegio confesional. Recreo de 15'. Un grupo de alumnas de 5to año (30 pibas aproximadamente) se queda en el aula y en ronda empiezan

a cantar y a bailar mientras una de ellas filma la escena. El baile comienza a agitarse, las canciones rezan insultos en contra de la escuela, las sillas y los bancos vuelan por el aire, con una silla rompen el armario que tienen para guardar sus cosas, bajan el cuadro del fundador de la escuela y lo tiran a la basura. La fiesta sigue y sigue hasta que se termina el recreo. Ordenan todo, vuelven a colgar el cuadro, ponen el armario de manera que no se vea lo roto, y cuando entra la profesora parece como si nada hubiera pasado.

Suben el video a youtube. La cosa corre de boca en boca hasta que llega a los ojos de la directora. “¡Algo hay que hacer y urgente!” Sancionar con amonestaciones, dejarlas al borde de todo para que pasen lo que les queda del año y de toda su escolaridad en esa escuela (desde jardín al secundario) penando. Llamam a los padres, les muestran el video. Uno dice: “el video dice 10.05, a dónde estaba la profesora que tenía que llegar a las 10?”

Nadie vio nada, nadie escuchó nada. El aula está muy lejos de los espacios donde se reúnen los profesores y directivos, además las chicas no tienen preceptores precisamente para propiciar su autonomía –que se suponía debían saber usar.

La sanción de la escuela es más bien una sanción ejemplificadora. Si bien las protagonistas de la escena están egresando, muchas otras chicas permanecerán en la escuela y se procura que finalmente distingan lo que está prohibido de lo que está permitido. La sanción es la respuesta al miedo, el miedo a que las cosas se salgan de los cauces normales, a que se les vayan de las manos, a que sea cada vez peor. El miedo nos preserva: de las preguntas, de los deslizamientos, de las mutaciones.

Ahora, si no sancionamos, ¿qué hacemos? No es tan fácil. Dice la profesora que relata la escena: ¿qué hubiera hecho yo en el lugar de la directora? No alcanza con decir “no a la sanción”. Pero, ¿hay que hacer algo? ¿A qué obedece el imperativo de hacer algo ya?

La escena plantea la cuestión de la visibilidad. ¿Qué es lo que se ve y lo que no se ve? ¿Las chicas no dejaron ningún indicio en el aula? ¿A quién sancionar? se debatían los directivos. Finalmente una de las mayores sanciones fue para la alumna que filmó la escena. Los adultos recién se enteraron del descalabro cuando las chicas la subieron a Youtube. Paradoja de la situación: que nadie se entere (todo puesto en su lugar), que todos se enteren. Que nadie del lugar-escuela se entere, que todo en los flujos sin localización se asome. Las redes protegen, el hecho una vez subido a la red no tiene dueños, no le pertenece a nadie, es de todos. Parece que hay que cuidarse de quienes custodian la escuela, no de quienes circulan en internet. Inteligencias que leen el mundo, que calculan, que se preservan y exponen al mismo tiempo.

Ahora, cuando salimos de la sanción, del “a quién sancionar”, del “si no sancionamos, qué...”, empiezan a asomar las primeras preguntas: ¿qué hizo que se desatara algo así?, ¿qué era eso que pasaba y no vimos? Inquietudes que se sumergen en el mundo de las causas. ¿Por qué lo hicieron? ¿Cuáles son las causas? Podríamos conjeturar dos hipótesis. Por un lado, que irse no es fácil, y mucho menos después de haber pasado toda una vida ahí¹⁵, y que a veces es necesario enojarse para poder hacerlo. Por otro

¹⁵ Las chicas van a ese colegio desde Jardín de infantes.

lado, podríamos pensar que generalmente, en las escuelas, los pibes tienen que amoldarse al lugar, jugar unas reglas de juego que no les son propias, y que a través del enojo se sale de esa pasividad.

En la película *Hierro 3*¹⁶, el protagonista ocupa casas deshabitadas sólo por el tiempo en que sus dueños no están, y en ese tiempo vive allí casi sin modificar nada, excepto algunos detalles mínimos, como por ejemplo arreglar un reloj roto. De ese modo, en ese tránsito anónimo por el lugar, imprime una huella propia. ¿Podríamos pensar la escena de las chicas como la de un invisible habitante de casas ajenas? Es como si las chicas se preguntaran: ¿Se puede jugar con las reglas de juego?

Si hay algo que sorprende de esta escena es la capacidad de las alumnas de volver todo a su lugar, dejando la impresión de que nada ocurrió allí. Podríamos incluso pensar que la escena es casi una intervención, como esas intervenciones artísticas, esas performances que se montan y desmontan para la ocasión. Si seguimos esta línea de pensamiento, ya no podríamos afirmar tan cómodamente que lo que hicieron fue meramente destructivo. Nos vemos incluso forzados a preguntarnos por el rasgo creador de la escena.

Y en este recorrido abandonamos la pregunta por el porqué, por las causas. Del “por qué lo hicieron” inicial pasamos a indagar las cualidades de la situación, su potencialidad. Estamos más bien en otra pregunta: ¿signo de qué es esta escena? Del “por qué” al “signo de qué es”. Signo no significa que hay un sentido oculto histórico que debemos descifrar, sino que hay una potencia presente que podemos visibilizar.

Aún más, podríamos aventurarnos a decir que no hubo intención premeditada, ni motivación elaborada... simplemente “pintó”. La idea era cantar y bailar (el desmadre no fue calculado), y en el medio de la cosa el entusiasmo fue creciendo. En el pintó hay algo de improvisación, no se sabe lo que va a pasar. ¿Podríamos decir que la escena es signo del pintó? Y si fuera así, ¿cómo ser docente de la subjetividad del pintó?

De la huida de María a la fuga en el aula

Problematizar implica muchas veces demora y tanteo, sostenerse en la fragilidad de lo no resuelto, lo incierto, sin el ropaje que dan los roles y las jerarquías.

Un director de escuela cuenta que María no puede “estarse”, huye del aula, huye de la escuela, se escapa continuamente, se va. Es agresiva y desafiante, hasta llegó a insultarlo, una vez que él se presentó en su aula para hablar con el curso, delante de todos sin ningún tapujo. “Viejo de mierda”, le gritó y salió corriendo, como si probara hasta dónde tensar la cuerda.

Llamativamente el director no se ofende ni la reprime, procura acercarse desde la fragilidad de un ser afectado, que no se cobija en los despojos de una representación congelada. Aún más, se resiste a darle lugar a los pedidos de los docentes que insisten con la sanción.

¹⁶ Hierro 3 es una película coreana dirigida por Kim Ki-duk, estrenada en el 2004.

Los pedidos se van acumulando en el escritorio, y el director espera, no se desentiende sino que se detiene...

En ocasión de un acto escolar, el director invita a María a izar la bandera. Ella acepta. Allí se produjo algo, aunque mínimo, y el director se toma de ese comienzo y le propone huir, pero ahora adentro de la escuela: huir a la biblioteca, o a la dirección, o a un aula. "Salirse" de eso que tanto la inquieta sin necesidad de salir corriendo de la escuela. Esos nuevos recorridos "terminaban" en una charla en la dirección. Comienza a dibujarse así un itinerario de acercamientos.

¿Podemos pensar en una fuga que no es huida? El director hace de la huida una fuga, porque al hacerle lugar a María, aloja la pregunta que María encarna. ¿Qué nos dicen las huidas... de María? ¿Qué nos dice en sus recorridos dentro de la escuela? ¿Qué nos dice sobre la escuela, sobre el aula, los espacios?

Desoír la demanda de sanción, demorar la respuesta, implica pasar del problema de María al problema que percibimos a través de María. María, más que protagonizar el problema expresa la oportunidad de hacer hablar los bloqueos de la escuela: ¿es el aula un formato productivo?, ¿en qué sentido lo es?, ¿cómo fugar de aquello que limita los procesos de diferenciación?, ¿cómo fugar del aula, sin tener que huir de allí? ¿Cómo hacer fugar el aula -como espacio de encierro-?

El problema no pasa por lograr que María permanezca en el aula. El problema no está en la solución. El problema es la pregunta que María nos fuerza a pensar, esa pregunta que necesariamente nos lleva por un camino inédito. Politizar lo personal, hacer que algo que le acontece a alguno nos hable a muchos.

Desprivatizar el problema es verlo con ojos inquietos más allá de un yo crispado, más allá de un yo herido. Cuando María le dice "viejo de mierda", en verdad no sabemos si es el director el destinatario de su odio, pero sí advertimos que sólo porque él no se ubica allí -no se defiende-, se vuelve interlocutor de la situación.

Ni indiferente ni estrategia, el director prueba, va a tientas movido por la curiosidad de ver si otra cosa es posible. *Amor fati*¹⁷, amor a lo que hay: problematización.

¿Qué les importan a ustedes nuestras cosas?

Hacerse problema supone atravesar ciertas dicotomías, esas que pueblan el discurso escolar -docentes-alumnos, ellos-nosotros, adentro-afuera-, atravesar esos límites para ahondar en un común indeterminado.

¹⁷ Diego Tatián, en "Spinoza. Una introducción" (2010) dice "Spinoza se inscribe en una antigua inspiración, que los estoicos llamaban amor fati, un amor a lo que hay, a lo que sucede, un amor a los hechos. No hay un resentimiento contra los hechos, sino que los hechos son siempre una motivación para pensar, para tratar de trabar encuentros con los otros, para construir política e imaginar situaciones. Los hechos, lo que hay, y no otra cosa. Un amor al mundi, un amor al mundo muy pleno. (...) No se trata de reaccionar negativamente en nombre de un ideal (...) ni de una moral que se horroriza frente a lo que pasa; sino de dar cuenta de lo que es y tratar de pensar lo real con un sentido experimental cargado de posibilidades y de formas de vida; se trata de intentar vivir de una manera más plena con otros".

Un asistente pedagógico de un colegio secundario relata que en un 2do año (que es un grupo muy pequeño, de 7 alumnos) acontecen sucesivos conflictos de convivencia. Se trata de un grupo catalogado como “problemático”. Los padres reclaman medidas de prevención. Luego de intentar distintas estrategias para que este grupo se “normalice”, el asistente pedagógico le propone a la directora ingresar al curso para compartir una actividad con los chicos.

Llega con la expectativa de aunque más no sea charlar sobre lo sucedido y se encuentra con la negativa de los chicos. Incluso, una de las alumnas lo increpa diciéndole: “¿Qué les importan a ustedes nuestras cosas?”

Esta pregunta dejó perplejo al profesor. Ahora, una vez repuestos del impacto podemos volver a la pregunta y pensar si se trata de una mera desacreditación, una desautorización sin más, o tal vez un planteo que nos invita a ver otras cosas allí. ¿Es una negativa de parte de los chicos o es el momento en que empezamos a hablar con ellos? ¿Es el punto límite del problema o por el contrario es el momento mismo en que comienza el problema? ¿Adónde nos llevaría tomarnos en serio esta pregunta que nos hacen los chicos?

Lo que parece constatarse es que “sus cosas” (las de los chicos) no son las cosas de la escuela, ni las cosas de la escuela son sentidas como “sus cosas”. Ese abismo que se ensancha puede ser vivido como un obstáculo insondable o como un territorio de exploración. ¿Cómo habilitar puentes entre las cosas? ¿Cómo indagar acerca de “la fuerza de las cosas” saliendo de la dicotomía entre las cosas de los chicos y las de la escuela?

En este sentido, la pregunta que formulan los chicos puede abrir en nosotros un interrogante sobre el interés y lo interesante. No se trata de averiguar qué les gusta sino de procurar invitaciones que resulten interesantes. Encontrar la cosa común.

¿Qué nos importa y en qué sentido nos importa?, y ¿qué consecuencias tendría la posible respuesta a estas preguntas para la relación que los adultos tenemos con los chicos en la escuela? Parecería que estos interrogantes pueden responderse muy concretamente, pero ¿cómo saber, cómo darse cuenta de lo que nos importa? Todo el automatismo social y cultural, la premura por cumplir tareas y mandatos, nos aleja de lo que importa. No hay modo de averiguar lo que nos importa recostándonos en un sentido trascendente ni sumergiéndonos en un supuesto interior subjetivo; es en el movimiento de un hacer, de una prueba, de una insistencia no caprichosa, que se asoma lo que importa, es en los efectos que tiene en nosotros lo que emprendemos. Del sentido a los efectos de sentido, decíamos. Hallar lo que nos importa supone de algún modo traspasar los propios límites.

Comité de entusiasmo

Volvamos sobre otra de las situaciones que ya trabajamos más arriba. Aquí para mostrar cómo la obsesión puede resultar un obstáculo a la problematización que sólo encuentra otras derivas si somos capaces de liberar las formas que una situación aloja.

En una escuela de adultos donde los alumnos no son tan adultos, casi todos tienen 18 años, los profesores están preocupados por el desinterés, el de los alumnos, claro. Entonces, se reúnen con ellos y les proponen hacer cosas que les interesen y les gusten. Así nace el Comité de entusiasmo. En esas reuniones, los profesores preguntan a los pibes qué quisieran hacer, y los alumnos se imaginan distintas cosas (como por ejemplo, hacer una radio). Pero después de esas reuniones, no pasa nada, nada se concreta. Nadie lleva adelante las cosas imaginadas, todo se diluye y cae.

La directora del Cens les pregunta: “¿qué pasa?, ¿por qué nada de lo que pensamos acá prospera?” Y un pibe le dice: “lo que pasa es que ustedes están obsesionados con que nosotros aprendamos”.

La frase “lo que pasa es que ustedes están obsesionados con que nosotros aprendamos” queda resonando. ¿Qué significa que estamos obsesionados? ¿Qué nos quieren decir con eso? La frase desnuda una invitación que, aunque en apariencia cambia de formas, es siempre la misma: la obsesión por el “saber”, que es la obsesión por conservar las posiciones de cada quien: los docentes como poseedores de ese saber y los chicos como ignorantes. Esa “obsesión” que los chicos leen muy finamente es la que nos obliga a pensarnos por fuera de esas formas. Los chicos ya no son tan dóciles a ese lugar “del que aprende” que les otorgamos; los chicos son fuerzas, formas, portan ideas (muchas veces mucho más finas y sutiles que los adultos), y desmontan la escena una y otra vez cuando sienten que los adultos, desorientados, siguen insistiendo en las mismas formas (aunque aparentemente se propongan otras). Es como si se produjera una modificación para que nada se altere, cosa que los chicos desnudan lúcidamente cuando pescan la esterilidad de la obsesión por las formas.

En esta obsesión por que aprendan, hay demasiada finalidad, o demasiadas expectativas. Una finalidad que obstruye. Se sabe cuál es el objetivo: que aprendan. “A la escuela se va a aprender”. Entre paréntesis, no estaría mal volver a preguntarnos qué es aprender. En la obsesión, no hay lugar para el deseo de aprender. Quizá, si nos corremos de la obsesión por el objetivo, por las finalidades, podamos dar paso al flujo deseante.

¿Por qué “ustedes” por un lado y “nosotros” por otro? Suele aparecer la pregunta por el interés de los pibes, pero casi nunca por el interés de los docentes. Incluso, si el interés es de ellos o nuestro, lo que se pone en evidencia es que hay ellos y nosotros, pero no hay aún esa indistinción de roles que suele suceder cuando el deseo y el hacer copan la escena.

Podríamos pensar que es la institucionalización la que produce el desinterés de los pibes, y que es necesario salir de lo instituido para poder preguntarse por el deseo. O dicho de otro modo, la novedad de que la escuela tenga que pensar el deseo expresa el desvanecimiento del modelo disciplinario.

La posibilidad de que en la escuela se juegue algo vital tiene más que ver con el aquí y ahora que con el más allá. No es en un recorrido preestablecido, en unos roles que nos definen, en una historia saturada de sentido o un destino a alcanzar: ¿en medio de qué estamos entonces? Cualquier motivo (los ríos de Asia, el ajedrez o el kiosco para juntar dinero), que esté movido por las fuerzas deseantes producidas/productoras de una relación, puede ser en lo que estemos. Pero... ¿y las tablas?, ¿el objeto directo?, ¿y el resumen y las técnicas de estudio?, y... y... y... y... La pregunta por el “contenido” parece

desviar todo el tiempo la interpelación que nos hace el sujeto. Los maestros parecemos instrumentos de los contenidos: “¡Soy profesor de historia!” ¡No!, sos profe de este grupo y la historia puede ser motivo colectivo del discurrir deseante por la Grecia de Platón, las aventuras napoleónicas o el éxodo Jujeño. Claro que la chance tiene condiciones: que más allá o más acá de la historia, se arme una historia juntos.

La escuela no le pertenece a los contenidos: pueden ser ellos el fruto de un esfuerzo colectivo, activado por el deseo emergente de una relación, que pone ánimo a un vacío inquietante: la clase. Quizá entonces aprender pueda ser la necesaria disciplina - autodisciplina- que supone estar en una relación llamada a descubrir, a comprender, a saber más de uno, de los otros, de lo otro...

El deseo no precede a la situación, tampoco el deseo es deseo de una cosa. Dice Deleuze: “No desean nunca a alguien o algo, desean siempre a un conjunto”. Si el deseo es deseo de conjunto, entonces el deseo nace de las relaciones. Por eso la pregunta para Deleuze es: “¿cuál es la naturaleza de las relaciones entre los elementos para que haya deseo, para que se tornen deseables?” (Colectivo editor Devenir imperceptible, 2010). Más que la pregunta por el interés de los pibes, podríamos preguntarnos por la naturaleza de las relaciones que son capaces de producir deseo.

La triste historia del niño que mordía

Por último, una situación que exige ser pensada en sus tensiones, evitando la privatización de los problemas a la que muchas veces nos empuja el miedo.

Tomí tiene 4 años, cuando estaba en sala de 3, mordía a sus compañeros casi compulsivamente. Los nenes volvían a sus casas con marcas, la escuela labraba actas, los padres se quejaban, miraban mal a la mamá de Tomí, nadie se le acercaba (excepto una mamá). Hoy, ya en sala de 4, la cosa empeoró, Tomí sigue mordiendo, algunos nenes vuelven incluso sangrando, muchos ya no quieren ir al jardín, los padres se acercan a la escuela violentamente, demandan medidas expulsivas. La madre de Tomás está completamente aislada, a Tomás ningún compañero lo invita a su cumpleaños. A su festejo sólo un nene asistió.

La única mamá que se acercó a la mamá de Tomás, un día a la salida del jardín le dice que quizá Tomás necesite jugar y que ella puede invitarlo a su casa. La mamá de Tomí se larga a llorar desconsoladamente mientras dice “no, no” y se dirige a hablar con la directora.

En una salida que organizó el jardín y algunos padres se ofrecieron a acompañar, la única mamá que se acercó a la mamá de Tomás lo tomó de la mano, Tomás la mordió varias veces en el camino. “A mí no me gusta que me muerdan, me gusta que me den besos”, le dijo. A partir de ahí Tomás la tironeaba a cada rato para darle un beso. De regreso, volvió a morderle la mano. Pero ya no hubo oportunidad de decir nada, la maestra se lo llevó con ella.

La escuela indicó a los padres de Tomás que consultaran con un psicólogo. Incluyeron además una trabajadora social en la sala. La

maestra le dice a Tomás que no lo soporta y lo echa de la sala permanentemente. Se escucha a sus compañeros decir “nosotros somos buenos, Tomás es malo”.

La única madre que se acercó a la mamá de Tomás, que es a su vez psicopedagoga, le ofreció a la directora hacer un taller para padres donde tratar el tema de la violencia y el bullying. Le dijeron que no porque se podía ofender la persona del gabinete, la trabajadora social.

En el pedido de linchamiento hay en juego una dinámica de salvación. El mal anida en los otros. La dinámica de la redención resulta peligrosa. El desprecio hacia la mamá de Tomás como la ausencia de los chicos el día de su cumpleaños expresan la ilusión de que es posible conjurar el mal apartándonos de los supuestos victimarios. Sus hijos están a salvo de cometer el salvajismo de morder. Sólo Tomás es malo. El blindaje emocional los preserva de la vulnerabilidad común.

Una de las cosas que pone en evidencia esta escena es la ausencia de toda consistencia de comunidad sustancial. Ante una situación de estas características cada cual hace la suya y elabora estrategias de supervivencia (los padres aconsejando defensa y/o ataque, tomar distancia del chico; los adultos huyendo de la situación, enfadándose con el chico o con la madre; la escuela reforzando una estigmatización por imposibilidad de pensar la situación). Frente a esta descomposición, en la que se pone en primer plano una “guerra de modos de vida”, se impone la tarea de defenderse del “mal” o, por el contrario, intentar pensar las tensiones sociales por fuera de toda idea “perversa” de salvación, punto de partida para el trabajo sobre lo común. Pero lo común no se erige de una vez y para siempre. Sólo podemos hacer la experiencia de un común cuando un problema pide el juego de fuerzas dispuestas a “hacerse” problema.

Si Tomás es el obstáculo, estamos privatizando el problema. Lo volvemos exclusivamente personal, familiar, psicológico, individual. En el Jardín maternal que dirige María Emilia López¹⁸, por ejemplo, cuando algún nene muerde a otro y le deja una marca, les avisan a los papás lo que pasó pero no dicen quién fue el que mordió. Los padres solicitan esa información fervientemente, quieren saber quién es el victimario, el jardín se sostiene en la posición de no decir y los invita a pensar de qué se trata la responsabilidad en niños de dos años. ¿Qué supone hacerse cargo de un daño?, ¿qué pueden los chicos de dos años en relación con sus impulsos? ¿Cómo pensar el acompañamiento?

Tratar el problema implica interrogarnos en el seno de una relación. Si el niño que muerde está en una situación compulsiva se trabaja especialmente en forma personal con sus padres, porque aunque los chicos de dos años tienden a morder como conducta evolutiva, no todas las formas de morder expresan lo mismo... Al que muerde se le dice que eso no estuvo bueno, que al otro le duele, pero también se lo abraza y se piensa por qué estaba tan ansioso o que fue lo que le provocó ese impulso, y qué necesita para bajar su ansiedad o transitar lo que lo molestó... A veces es sólo un rato de exclusividad en el vínculo con el adulto.

Tomás no es el problema, el problema es lo que se hace cuando un niño muerde. Cuando los padres les dicen a sus hijos que cada vez que Tomás los agrede, ellos le peguen o eviten estar cerca, o cuando la maestra lo increpa hostilmente y lo echa, se enquista el malestar. Tomás y su mamá aislados o derivados al “especialista en

¹⁸ También integrante del equipo de Gestión educativa de FLACSO.

agresión” nos deja afuera de la oportunidad de pensarnos en el medio de problemas. Procurando resolver el asunto, lo que finalmente sucede es fijar aún más a Tomás en el lugar del malo, del que sólo muerde y hace daño.

Con la derivación, se busca resolver un padecimiento colectivo mediante una palabra autorizada que se halla supuestamente por sobre ese colectivo, sustrayéndonos todos de la experiencia de tramitar tensiones probando nuevos modos de lidiar con lo que nos inquieta, nos duele, nos asusta. La mera derivación es la respuesta que dilata respuestas. La privatización de los problemas elimina sus dimensiones colectivas vaciando los posibles comunes que constituyen la materia de trabajo de la escuela.

Ahora bien, ¿de qué nos habla un taller sobre violencia y bullying? Lo que predomina en este tipo de dispositivos clasificatorios es un conjunto de clichés de percepción que arrasa con toda problematización de lo real. Encarar el problema desde la violencia fijaría aún más a Tomás en el rol del malo. ¿Por qué no proponer un taller para pensar la vida común en el jardín? ¿O el modo en que los adultos pensamos las cosas que hacen los niños? Navegar en los discursos sobre la violencia activa sensaciones amenazantes y artificios inmunitarios.

Hay un supuesto en la escena: si un niño muerde no es nuestro problema, no compete a la “pedagogía”. ¿Pero que otra cosa sería la pedagogía que un pensamiento en torno de las variaciones de estar en el mundo? Las subjetividades de los niños y de las familias, las redes vinculares y sus efectos son asunto de la pedagogía a menos que decretemos su agotamiento.

6. Un quehacer que no busca soluciones

Los problemas suelen impulsarnos a un quehacer que comúnmente se ahoga en la búsqueda de soluciones. ¿De qué se trata un quehacer que se desprende del imperativo de encontrar soluciones? ¿Qué tipo de pregunta es la pregunta por el quehacer?

¿Qué hacer? Pregunta cuasi existencial, más no exactamente existencialista. No deviene de una especulación en torno al Sentido, ni a elucubraciones encumbradas sobre el ser o no ser, sino que brota de una perplejidad nacida del encuentro con presencias concretas que atacan las expectativas y la ilusión.

“Qué hacer” es la pregunta bisagra entre la impotencia y una fuerza que busca formas de combinar elementos que se han desmembrado.

Pregunta pragmática no finalista: no se trata de un hacer para alcanzar objetivos precisos, no es un hacer estratégico que intenta sofisticar recursos para restituir un orden conocido. Ni siquiera se trata de una pregunta que ilusiona hallar la respuesta que la agote. No es una pregunta tranquilizadora. Es una pregunta vitalista que indaga en la creación de formas de relación. Es una pregunta performativa que en su misma formulación decide un modo activo de “estar ahí”. Es una pregunta política que en su enunciación traspasa la parálisis y se arroja a pensar-armar territorios vírgenes.

Extraña pregunta. Cuando preguntamos solemos suponer una respuesta, respuesta que imaginamos posee un experto, o se encuentra en algún pasado que develar o acaso en un encadenamiento mecánico entre causas y consecuencias. Solemos preguntar hacia atrás (a la historia, a las biografías, a hechos traumáticos o estructurales) o hacia afuera (al experto, al Estado). Se trata aquí de una pregunta cuya respuesta es après coup, se verificará en la propia práctica de las relaciones y en la materialidad de la existencia. Se verificará no en la solución al obstáculo que le dio origen sino en la ampliación de nuestro poder sobre las cosas. Se verificará en mejores y más precisas reformulaciones de los problemas y en la creación de territorios y nuevas preguntas que abran incesantemente tareas, acciones, nuevos quehaceres.

No es una pregunta ex nihilo, una pregunta que parte de la nada o mira el presente como una revelación mágica exenta de procesos y condiciones de producción. Pero si alguna historia o proceso de producción existen, viven en el problema que nos inquieta y no fuera de él. Entonces, se trata de una pregunta en tiempo presente pero que, en sí misma, actualiza la historia que lleva anidada.

No es una inquietud meramente micro aunque sea éste su territorio por excelencia. Se trata de una pregunta nacida de la experiencia y no sabemos de antemano sus derivas. Sólo se conoce la deriva de la reproducción de una “receta”, de lo idéntico a sí mismo. “Qué hacer” supone, para nosotros, aventurarse a la creación de formas que todavía no podemos precisar, pero laten sus posibles en las dinámicas sociales que acontecen. El carácter político de la pregunta no se mide por el tamaño de su territorio sino por sus efectos, sus aperturas, su inagotabilidad.

Segunda parte
Des-armando docente

7. Preferiría hacerlo

¿Qué es una escuela? Cuando nos asalta esta pregunta inmediatamente nos planteamos cuál es su valor. Interrogante que insiste frente al descalabro de situaciones en una suerte de esfuerzo por hacer que la escuela consista nuevamente en una identidad tranquilizadora. Sin embargo, en los últimos tiempos, nuestra práctica de investigación nos enfrentó a la experiencia de pensar las derivas de lo que hay, más que advertir lo que falta y cómo restituirlo. Podríamos decir que nos interesa pensar la escuela como escenario problemático de investigación de un poder social. Por lo tanto, la pregunta por lo que es vira hacia otra que se pregunta por el poder (afectar). No obstante y antes de abandonarla, detengámonos un momento en ella.

Cuando estamos en la escuela, en verdad lo que vemos es *ambivalencia de la multitud*¹⁹, formas varias, encontradas, que conviven sin conformar una síntesis (Virno, 2003). Es indudable su existencia y, como decía Spinoza, parece que todo lo que existe persevera en su ser (1987). ¿Qué hace que la escuela persevera? ¿Bajo qué modos persevera? ¿Persevera su modo histórico de existencia? La escuela está ahí desde ya tiempos casi inmemoriales pero su nombre fundacional no liga con la cosa que nombra en su devenir. Borges en el poema El Golem nos dice “En las letras de *rosa* está la *rosa*/Y todo el Nilo en la palabra Nilo” (1969), ¿qué hay en el nombre *escuela*? Si lo que es, en principio, es lo que existe en sus modos varios de expresión, no sería un equívoco sostener que hay escuela en episódicos momentos de encuentro, que la hay en la detonación intempestiva de pibes y aún de maestros desorientados, que ahí está, en la inercia aún hoy de ciertas prácticas, en la fatiga docente, en las presiones burocráticas, en las armas que portan algunos pibes, en experiencias de aprendizaje, y sin duda en sus *líneas de fuga*²⁰, que hacen que broten configuraciones inéditas (Deleuze, 2002).

Hay un dato duro insoslayable. Diariamente la escuela recibe, nuclea un conjunto de presencias. Su poder mínimo despojado en el comienzo de cualquier jerarquía de valor radica en su capacidad de convocatoria. La escuela es básicamente un nodo. Un punto de conexión no necesariamente vinculante. Hay nada en común, dice Esposito (2003). Pero ese núcleo de indeterminación básico puede atravesar un proceso de efectuación

¹⁹ Ambivalencia de la multitud es un término que acuñó el filósofo Paolo Virno al intentar describir la complejidad del momento político actual para los distintos movimientos y pensar la oscilación entre lo negativo y lo inventivo en la que se mueven esos “muchos” que ensayan formas de vida más allá del Estado y de su decisión soberana. Obedeciendo a la necesidad de encontrar categorías que estén en condiciones de asumir toda la realidad de lo negativo, en lugar de ocultarlo o excluirlo.

²⁰ La fuga siempre lo es respecto de códigos cerrados de significación. Por ejemplo, la figura de “pibe” puede pensarse como fuga de la categoría de “niño”, en tanto niño nos reenvía a un modo de existencia que ya no se corrobora en la presencia real de los pibes. Perforar el código con su sentido saturado libera imaginaciones que se ponen a trabajar en busca de lenguajes y prácticas de mayor potencia. Pero también podría ocurrir que decir pibe nos abroquele en meras retóricas defensivas. Porque las líneas de fuga son movimientos que tienden a liberar el pensamiento, pero no son necesariamente creadoras. Pueden efectivamente abrir nuevos territorios de experiencia expansivos, abiertos a lo múltiple, o enquistarse en relaciones reactivas y defensivas. Sus consecuencias son indeterminadas. Lo interesante es seguir el itinerario o más bien los devenires de esos movimientos desterritorializantes: cómo funcionan, qué juego de relaciones despliegan, qué procesos generan.

colectivo. Una vez reconocido este poder básico de existir, cabe preguntarse por el máximo de potencia que podemos extraer de ese mínimo disponible.

El *cualquiercosismo*²¹ actual de la escuela es al mismo tiempo potencia y desvitalización. Desvitalización si ese cualquiercosismo nos inunda y nos paraliza presos del desencanto de los intentos reconstitutivos; potencia si nos preguntamos por los modos de extraer infinitas posibilidades de combinación advertidos del fracaso de un solo modo de estar juntos.

No nos interesa plantear un modelo de escuela pero sí investigar -poner a prueba- sus potencias de variación.

Tomemos una experiencia, no para detenernos en la anécdota puntual, en el recorte de un acontecimiento (en este caso, trayectos educativos singulares), sino en lo que acontece allí, en lo que circula y en los procesos de aperturas que se despliegan.

En esta experiencia algo se pone de relieve: -que la escuela encuentra sus posibles cuando piensa el exceso de real (y el exceso de real es aquello que no podemos pensar desde coordenadas de sentido a priori; no es lo impensable, es lo no pensado todavía); - que pensar es poner a prueba modos de existencia; -que estos modos múltiples de existencia, lejos de clausurarse en particularismos, abren preguntas en torno a cómo se construye una vincularidad entre ellos, es decir, qué es lo que hace a una trama.

Vayamos a la experiencia:

Una escuela media del sur de la Ciudad de Buenos Aires. Una ciudad que en sus bordes manifiesta más crudamente la vida en la intemperie. 760 alumnos, más de cien profesores. La escuela del barrio de Pompeya intenta gestionar sus dispositivos áulicos mientras crece la fatiga docente frente a una realidad que se escabulle -algunos pibes van armados, algunos empastillados; algunos docentes establecen zonas francas en el aula, caminan sólo hasta el centro... no se animan al fondo; algunos pibes repiten, algunos abandonan-.

La escuela arma un laboratorio de gestión en el que se decide implementar trayectos educativos singulares que acreditarían la escolaridad mediante un trabajo que se desplegaría en un centro educativo comunitario próximo. La escuela, así le llaman a este nuevo emprendimiento, tiene lugar en un centro-no escuela que hace territorio gestionando los desprendimientos de la vida barrial²². La escuela se arma con grupos pequeños, profesores-investigadores, equipos de trabajo pensando el material de las prácticas, trazados

²¹ El cualquiercosismo hace referencia a que las cosas no están predeterminadas, pueden tomar distintas formas según la composición por la que atraviesen. Particularmente, al decir cualquiercosismo, nos interesa destacar que lejos de referir a las cualidades despreciables y temibles de las cosas o a lo que carece de valor, el cualquiercosismo pone de relieve un rasgo de indeterminación que puede ser aprovechado. Hasta ahora se lo ligaba, cuando se pensaba lo extraño en la escuela, a una descalificación del mundo acontecido ahí, a una indistinción inaceptable ("esto no es una cancha de fútbol"). A nosotros nos interesa, por el contrario, poner el ojo en su dimensión caótica, indeterminada, que necesita de una mirada investigativa más que "pedagogizante" para desplegarse y crear nuevas formas de hacer y estar con otros.

²² El proyecto "La escuela" se lleva a cabo en el Centro Educativo Comunitario del Barrio Ramón Carrillo de Villa Soldati, dentro del sistema educativo y en el organigrama del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el área de educación no formal.

singulares de espacios de aprendizaje, reglas de funcionamiento acordadas con pibes y padres, flexibilidad de los horarios y espacios.

Participamos en uno de sus encuentros. El director de la escuela, que impulsa la iniciativa, se integra a su equipo. El director, figura máxima de un organigrama localizado, devino condición constructiva de espacios que atraviesan los muros de la escuela. Devino oportunista, sensibilidad atenta a cualquier posibilidad de agrupamiento. Devino lector de una problemática que apuesta que el proceso vaya lo más lejos posible, que cada acto, cada decisión abra innumerables consecuencias. Ya no se trata de un director de una institución limitada a un espacio sino de un agente de producción de condiciones educativas.

Carla coordina el centro al que ahora se suma la escolita. Comienza la reunión relatando los avatares de la relación con los pibes. Nos lee uno de los escritos producidos por Mariana, una alumna de la escolita:

“Me llamo Marisol Rodríguez, nací el 30 de marzo de 1994 en Villa Martelli, San Justo. Mi mamá se llama Marta y mi papá Osvaldo. El jardín lo hice en un jardín del DE 19. La primaria en la Escuela N°17. Hice la secundaria como 5 veces, fui a la EMEM 2 de DE 19, repetí 2do, me fui al Hipólito Vieytes, me llevé dos materias y no fui a rendir porque tuve problemas por una amiga, de ahí me anoté en La Boca, tuve problemas y me fui a la EMEM 5 a la noche, de ahí no tuve la oportunidad de seguir porque con los de la villa había problemas por mis horarios y de ahí me vine a este colegio donde Carla dijo que me van a tratar de hacer un acelerado”.

Marisol lejos del escribiente de Melville²³ que preferiría no hacerlo, insiste. ¿Qué insiste en ella? ¿Simplemente las ansias de terminar la escuela? Podría ser... pero hay algo más. Su relato no deja ver a una víctima de un sistema ineludiblemente expulsivo, más bien se revela como testimonio de una fuerza que se pone a prueba una y otra vez. Seguramente una rápida lectura activaría una percepción de fracaso y ante el fracaso un intento de reparación. Situarnos en la línea del fracaso puede llevarnos a una lectura empobrecida que inculpa al sujeto caído o a una mirada redentora fundada en una moral reivindicatoria.

Marisol insiste, se cruza la ciudad y parece portar un cuerpo incansable. Probablemente su energía disponible en su juventud lo constata. Sin embargo, esto no sería más que un dato biográfico o meramente biológico. Marisol, recorre la ciudad, insiste a pesar del muro que bien podría haberla hecho desistir. Y en su insistencia hay una potencia. Cuando ella relata sus periplos dice algo más que un itinerario de caídas sucesivas. Dice: “quiero”, y en ese querer hay una fuerza. Leer su fuerza no es equivalente al “tú puedes” neoliberal sino a una inquietud por comprender modos de leer el mundo, formas de relación con las cosas. Leer ahí una fuerza es admitir un sujeto que porta información aprendida en su itinerar por el mundo.

²³ *Bartleby, el escribiente* es un relato del escritor Herman Melville, donde narra la historia de un empleado de una oficina que en un determinado momento, ante cada requerimiento de su jefe para realizar un trabajo, comienza a decir “preferiría no hacerlo”. Al mismo tiempo no abandona nunca la oficina y se instala a vivir allí. Y a pesar de ser despedido, sigue presente en la oficina con su “preferiría no hacerlo”... (2008).

Cuerpo de pibes y cuerpo de profesores

Docentes que salen a buscar a los chicos, que se encuentran con padres que no dudan en dilatar la regularidad de los chicos en la “escuela” si una emergencia de aquellas que hacen a la reproducción doméstica se hace sentir. En el circuito de producción familiar, la escolaridad de los chicos queda subordinada a las actividades económicas. Un director que sugiere bucear en esas experiencias rurales que coordinan los tiempos escolares con los de la producción doméstica.

Pibes que no son alumnos, padres que no son tutores o encargados, profesores que desbordan las premisas clásicas de un docente.

Los maestros también insisten pero se cansan. ¿Será sólo por el diferencial etario? No lo creemos... el cansancio surge cuando nuestros intentos, nuestra energía, avanza como un huracán movida por la representación que albergamos, por la necesidad de provocar lo que creemos debería acontecer en el vínculo educativo, por una suerte de voluntad aguerrida. “Nos ponemos rígidos para orientarnos. Pero es este mismo intento el que nos agota. Echamos mano a lo conocido, casi en automático, más por hábito que por convicción”, comentan algunos profesores.

¿Por qué asociamos trabajar bien con la reposición de regulativos escolares? La escuelita es la expresión manifiesta de la caída de las representaciones clásicas. Sin embargo éstas se nos cuelan inercialmente.

En la escuelita, a cada pibe se le hace un traje a medida: son 14 trayectos singulares. De todos modos, la asistencia es condición de posibilidad de la experiencia. La regla de juego es que vayan al centro en los horarios convenidos. Los chicos hacen una experiencia diferente a la de una escuela convencional. Pueden salir un rato al patio cuando necesitan de una pausa, por ejemplo, y después vuelven. Los mismos pibes construyen la escuela con una libertad de movimientos que en la escuela -aún en las más abiertas- sería imposible.

Los cuerpos (fuerzas con capacidad de afectar y ser afectado), que aloja el centro, pueden más, pueden otra cosa que los alumnos que portamos en nuestras cabezas. ¿Qué pueden? ¿Qué vemos en sus lenguajes, argucias, silencios, estrategias, cálculos, acercamientos? ¿De qué se trata una experiencia educativa con esos cuerpos que leen el mundo en sus relaciones directas y que tanto distan del arquetipo de alumno?

Los cuerpos de los profes, que reciben a estos pibes, pueden más que los docentes que arrastramos en nuestros imaginarios. ¿Qué pueden estos agentes (agente como condición que piensa combinaciones múltiples, agente como el que agencia configuraciones)?

Los cuerpos de los profesores, que reciben a estos pibes, pueden más que los docentes que arrastramos en nuestros imaginarios. Pueden en tanto fuerzas que animadas por el deseo y la curiosidad se lanzan a la aventura de probar qué otras cosas son posibles. Sin embargo, estas fuerzas no nacen de la nada. La escritora Aurora Venturini lo resume sencillamente: “lo real, objetivo, visto, oído, palpado, husmeado, posee aprontes extraordinarios que penetran imaginación y entendimiento. Cualquier subjetividad arranca de la incorruptible realidad. Todo está en el universo impreciso” (2012). Las conquistas poderosas no son aquellas que transforman lo horrendo en bello, lo malo en bueno, lo incompleto en pleno, sino las que supieron extraer de cada cosa lo que aún no ha sido, aquello que pide nuevas formas.

8. Algo me empuja a dejar de ser docente... y al mismo tiempo a seguir siéndolo

En un espacio-taller con maestros y profesores de una escuela de González Catán, en la que desarrollamos una investigación²⁴, luego de compartir algunos fragmentos de la película francesa *Entre los muros* de Laurent Cantet (2008), uno de los docentes dijo: "cuando vi la película y lo vi a ese profesor tironeado por los chicos que lo acribillaban con comentarios intempestivos, pensé cuántas veces siento ganas de dejar de ser profesor y sin embargo no puedo dejar de serlo".

¿Cuál es la fuerza que nos empuja a "dejar de ser profesor" y cuál la fuerza que nos hace seguir siéndolo? ¿Qué sería continuar "siendo profesor" cuando hay fuerzas que piden una fuga? ¿Qué nos produce ese tironeo? ¿Qué pasa cuando la "realidad" nos pide algo que no está previsto en un guión? ¿Dejar de ser profesor es acaso una irresponsabilidad o una responsabilidad frente al devenir de lo real que decide pensar otro modo de serlo? ¿Cómo se recorre ese camino?

Les proponemos pensar la naturaleza de esa fuga siguiendo sus huellas, de modo de ir extrayendo de allí los componentes que podrían hilvanar una idea de los modos de hacer, en los bordes de un agotamiento.

Un docente de escuela media relata:

Comienzo hablando sobre "cultura e identidad", el tema que nos convoca. De los veinte y tantos estudiantes, algunos están "en otra" o charlando (cosa que antes no había sucedido); otros entre dormidos (quisiera pensar que uno de los chicos trabaja de sereno, porque sólo le falta la almohada), uno con el celular en la mano y otra jugando con una regla. El resto, mirándome sin prestarme demasiada atención, o sólo cuando interrumpo la ya tediosa exposición con comentarios "graciosos" sobre situaciones algo descabelladas, o sobre mi propia persona (les divierte que intente reírme de mí mismo al abordar los temas). Pasan los minutos y nada cambia. Esta vez no estoy de ánimo, y me doy cuenta de que estoy hablando solo y sin ganas. Es decir, ni yo me escucho. Me resulta raro encontrarme de ese modo, pero me canso y dejo de hablar abruptamente, para irme del aula sin aviso previo. Camino un rato por la escuela y aprovecho para consultar algo en la Secretaría Académica. Cuando regreso, me siento en el banco del escritorio, abro mi bolso y saco el libro que venía leyendo en el colectivo desde Buenos Aires. Leo para adentro. Los estudiantes ya ni hablan. Se miran, me miran, y la incomodidad pasa a ser compartida. Algunos susurran, como si precisaran ponerse de acuerdo, hasta que una de las chicas me pregunta si me enojé y me pide perdón en nombre del curso (los demás asienten, o parecen

²⁴ Acá se repite la referencia del pie de página N°13 sobre la investigación. No sé cómo se pone cuando se repite un pie de página.

hacerlo), solicitándome que continúe con la clase. Le agradezco el gesto y les digo que no, que no me enojé y que la clase no terminó, o que en todo caso nunca se inició, a no ser por el aburrido monólogo que quisiera no volver a repetir en ninguno de los martes venideros, a menos que quisieran pasar los domingos en casa.

El agotamiento es mucho más que el cansancio, nos dice Gilles Deleuze en *El agotado*²⁵ (1996). El cansado dispone del recurso del descanso para volver a la misma batalla que lo cansó. Repite lo que sabe y en el acto de la repetición su cansancio aumenta. ¿Qué nos cansa? Poner nuestra energía al servicio de tareas cuyos efectos no dejan ver ni sentir alteraciones que desplieguen en nosotros nuevos poderes. Nos cansamos de ser lo mismo. Nos cansamos cuando la experiencia (que implica un “salir de sí”) no se despliega. El agotado en cambio agota lo previsible, lo reconocido. Mientras el cansado ya no puede llevar nada más a cabo, salvo recorrer una y otra vez las coordenadas previstas, el agotado no puede seguir llevando a cabo lo que venía realizando. El agotamiento anuncia, si sabemos verlo, un comienzo.

Otro profesor comenta:

Comencé por sentir que no les gustaba el trabajo que hacía con ellos y decidí cambiar la metodología. Ya era tarde. La insatisfacción creciente de ellos podía más que mis intentos de mejorar mi performance. Eran mis inicios y comencé por pensar que la docencia no era lo mío. No podía ‘controlarlos’, ‘manejarlos’, ‘instruirlos’. Quise huir, escapar, renunciar. Lo hice. Me dediqué a pensar qué pasaba, qué les pasaba, qué me pasaba. Sentí deseos de gritarles en la cara su desconsideración para conmigo, no pude. No debía. No eran ellos. ¿Qué era? ¿Qué caminos se habrían abierto? ¿Qué me significaban esos reproches y esas continuas rebeldías? ¿Cómo buscar y cómo encontrar respuestas al desafío de intentar acercarme? Entendí algo. Acerté. No eran ellos, era yo. No estaba convencido de que lo que decía era cierto. Mis clases no me gustaban a mí mismo. Yo mismo no creía en lo que les enseñaba. Sentí vergüenza de mí mismo, de mi cobardía, de mi necesidad de trabajo y la contradicción que me generaba enseñar algo que ni yo creía que era así. Estaba interceptado por una encrucijada de supuestos que ya no sentía como válidos, y eso lo transmitía, y ellos lo percibían, y lo rechazaban ¡¡y cómo lo rechazaban!! ¡Gracias! Gracias a esos adolescentes rebeldes empecé a ver con más claridad de qué se trata ser profesor. La búsqueda aún no terminó. Los ensayos siguen. ¿Seguirán? Ciertamente. Estoy en eso.

¿Por dónde comenzar a ser un profesor singular? Singular no refiere a un espécimen único, a una expresión recortada de una privacidad. Singular suena a una verdad que se respira en el acto genuino de un encuentro. Lo singular no es equivalente a lo particular,

²⁵ Este ensayo fue escrito por Deleuze a propósito de una de las cuatro obras de Beckett escritas para televisión, titulada «Quad».

lo singular no habla de una excepcionalidad. Lo singular reenvía a formas de estar no deductibles de ideales o leyes trascendentes, ni de totalidades, ni de generalidades prescriptivas.

¿Y un encuentro?, ¿cuándo estamos encontrados? Sin pretender definirlo, podríamos apelar a la imagen de una fuerza que crece en una intimidad. Intimidad que más que presentarse como un tipo de lenguaje es un efecto del lenguaje, como lo piensa José Luis Pardo. Detengámonos un momento aquí. La intimidad es un efecto del encuentro tan necesario que su falta es suficiente para que el lenguaje deje de ser una lengua efectivamente hablada por seres humanos. Ese fondo, dice Pardo, de intimidad cuya sombra se añade a la superficie brillante del significado público de las palabras, ese doblez, no es lo que nos hace hablar con otros pero sí lo único que hace que hablar merezca la pena o nos guste (2004). ¿No será allí probablemente donde se reactive el deseo de ser profesor?

Ese deseo no es un querer esto o aquello, no tiene que ver con la vocación ni con la voluntad, se parece al *querer vivir* del que habla Santiago López Petit. Un querer vivir sólo posible a partir de la politización del malestar (2009). Politización que se produce en el común de un pensamiento que opera variando modos de estar y sobre todo desarmando aquello que bloqueaba el encuentro. ¿Qué sería querer ser profesor, de qué se trata ese querer que no dice “yo quiero” sino que persigue una idea, una pregunta, que necesita echarse a andar en una práctica grupal? Un profesor singular no profesa una verdad, no ejerce una investidura: singulariza una relación con las cosas del mundo, con los signos que piden ser trabajados en la interioridad de un problema.

Una docente de escuela media cuenta:

Entrego las consignas de los exámenes y comienzan a trabajar frente a la hoja en blanco. Trabajamos durante mes y medio con este tema y de diferentes maneras. Tuvieron clases de apoyo, trabajos prácticos en grupos. Después de media hora algunos entregan en blanco. “No estudié profe”, es la excusa, “Yo, de esto, no entiendo nada. ¿Puedo escuchar música mientras?”. El resto sigue trabajando y entregan al finalizar el módulo, una hora después. Al corregir las pruebas me pregunto: ¿qué enseñé?, ¿qué se modificó?

Tal vez haya que cambiar la pregunta... o hacer que las cosas, las circunstancias, los hechos, las vivencias, nos hagan preguntas. ¿Hay algo que merece ser enseñado por fuera de una sensibilidad?

“Me resulta odioso todo aquello que sólo me instruye, sin alimentar a su vez mi actividad o vitalizarme de forma inminente”, así Goethe se pregunta por el valor del estudio de la historia y así Nietzsche comienza su *Segunda consideración intempestiva* (2006). En algunas de sus páginas, nos provoca con la siguiente frase: “la suerte más pequeña, cuando brinda felicidad y está presente, sin duda alguna, es de mayor valor que la suerte más grande que aparece como episodio”. ¿Puede entonces la enseñanza de todo lo que fue, de todo lo consagrado, lo legitimado, competir con el olvido que exige vivir? No obstante, hay memorias que no son historiográficas sino presencias vivas, no porque afloren como fantasmas sino por su capacidad de invocar lo vivo.

Qué enseñamos, formulación que sufre una deriva: ¿dónde hay algo vivo que compartir, cómo extraer sus nuevos posibles?

Una directora de un colegio primario del sur del país relata:

Suena el timbre del recreo, mucho bullicio y contento por salir al patio exterior, ganas de saltar, jugar, gritar, correr y patear la pelota... se pateó tan fuerte que salió hacia la calle, sobrevolando las paredes de la escuela. Él corre, trepa la reja y cruza a buscarla, cuando vuelve decide hacerlo por el patio interno; en el pasillo un maestro lo frena, le llama la atención por su actuar y le saca la pelota. Él ofuscado y con mucha bronca, lo insulta y lo deja hablando solo, retirándose al aula. Lo sigo, decidida a reprenderlo por faltar el respeto a un maestro, entro al salón y ahí estaba sentado sujetando fuertemente su mochila, como en actitud de querer partir, de escapar... su cara roja, mirando el suelo y en sus ojos lágrimas. Le llamo la atención, enojada le pido que me mire, aunque no lo hace, bajo el tono de mi voz, trato de hablar con él, de llevarlo a alguna reflexión de lo que pasó, pero su silencio me lleva a mí a cuestionarme, a cuestionar mi actitud de poder, mi falta de tacto, a preguntarme por mi omnipotencia: ¿qué hace o qué pasa que estos chicos ya no nos hacen caso?, ¿qué cambio?, ¿cuándo?, ¿cómo se recupera? Hoy, después de hablar mucho con él y con su madre, después de la entrevista que tuvo con la vicedirectora para que modifique su actitud violenta, que se preocupe más por sus actividades áulicas, etc., etc.... hoy... lo miro trabajar en el aula, terminando en "tiempo y forma" (mis tiempos y mis formas) las actividades. Se acerca a consultar sus dudas y no tiene problemas de agresión con sus pares, pero... ya no veo en sus ojos ese brillo de alegría que solía tener, su carita denota tristeza. Sí, ya es el sujeto de "enseñanza" que yo esperaba... Pero ¿por qué a mí tampoco eso me hace feliz?, ¿por qué esta nueva situación me provoca el deseo de fugar? Nos miramos... él mira mis ojos y yo los suyos... hay algo ahí... algo me pide y algo le debo... algo tengo que hacer...

Ser docente no es seguir siéndolo a imagen y semejanza de un ideal. El docente como sustantivo se contenta con verificar los reflejos de su esencia determinada. El "seguir siéndolo" se vuelve verbo: *docentear*. Ya nada exterior a una práctica confirma que allí hay un maestro, y este estado puede conseguirse y desvanecerse al instante. ¿La pregunta es por la identidad docente?, ¿o el ser docente es el nombre de una relación que necesitamos pensar?

9. Un docente socrático

Por Diego Sztulwark²⁶

Como parte de quienes vemos películas con la exigencia del disfrute ante todo, *Entre los muros* es una película esclarecedora, certera, que da suficiente sugerencia al pensamiento. No pretendemos hablar desde ninguna de las formas del saber que pretenden agotar el fenómeno de ese disfrute tan esencial. Sólo destilar algunas impresiones, ojalá algunas ideas.

Un docente joven, no un actor profesional, se coloca -en las mejores escenas- al frente de un curso de francés en una escuela pública parisina llena de chicos -adolescentes-migrantes o hijos de migrantes de diferentes regiones de Asia y África. Serán 20 chicos como máximo, tal vez 15. Desde el principio se ve una escuela con buenas instalaciones y docentes bien dispuestos en una institución ágil, bien reglada y sujeta a procedimientos democráticos (la ideología viva del Estado francés). Entre los profesionales hay diálogo, espacio para evaluar de conjunto diferentes clases de problemas (de la cafetera a una medida disciplinaria extrema). Pero, como queda dicho, lo mejor pasa en el aula.

Una serie de conflictos que se desarrollan en el aula irán asumiendo algo así como una centralidad, una estructura (conflicto, desenlace más o menos frustrante). Más aún, podríamos agregar que el docente es autor del libro que inspiró la película. Nada de eso nos interesa en estas líneas. Una vez más, lo decisivo, creemos, ocurre por entero en el aula, y un mérito de la película, nos parece, es que no nos da chance de averiguar nada sobre los personajes que no se nos dé en la situación de aula misma.

Vamos al aula, pues. Allí están el docente, los chicos (ninguno actor profesional, todos apoyados en un cierto entrenamiento teatral) y el cine, es decir, unas cámaras (y un montaje) capaces de disponer las escenas de un modo tal que uno, como espectador, es sobrecogido por una sensación de simultaneidad y murmullo incesante, que no deja de acompañar en todo momento la clase, ni siquiera en los instantes más logrados en términos de exigencia escolar. Este efecto caotizante, nos parece, constituye la idea más potente de la película, y se toca con una universal e inquietante presencia de lo *no-escolar*²⁷ en la escuela.

²⁶ Diego Sztulwark estudió Ciencias Políticas en la UBA y actualmente coordina grupos de filosofía. Como miembro del Colectivo Situaciones y de Tinta Limón Ediciones, ha formado parte de varias investigaciones y textos colectivos. Participa de proyectos de investigación del área de Educación de FLACSO, donde es profesor invitado.

²⁷ Lo *no-escolar* nos habla de un “afuera” que no es físico ni es situable fuera de los muros de la escuela, se trata más bien de un exterior no escolarizado, que por un lado sin duda muestra la insuficiencia disciplinaria, pero por otro lado y sobre todo pone en escena una fuerza que empuja a pensar lo no pensado. Dicho de otro modo, lo no-escolar es el nombre de aquellos momentos donde esos desbordes que disuelven la consistencia escolar se vuelven pensables, dando lugar a la creación de reglas, a la institución de tramas vinculares donde lo que en principio se presenta como obstáculo, es tomado como un diferencial que se convierte en premisa de trabajo. Siempre y cuando no sea significado desde lentes escolarizadas, en ese caso más bien da lugar a categorías -ADD, hiperestimulación, violencia, etc.- que intentan clausurar aquello que interroga lo instituido. Para ahondar más en este concepto, ver el libro *Imágenes de lo no escolar* de Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark (2011).

Detengámonos un momento en esta idea pensada como caos. Digamos, para ser más precisos, que llamamos caos al desencadenamiento y relativa aceleración de las diferentes secuencias (de juegos, diálogos, peleas, “distracciones”, conflictos, convenciones y momentos propiamente pedagógicos) que recorren el aula. Es decir, podemos hablar de caos desde unas expectativas escolares que se ven desafiadas ante el destejido y la libre circulación de dichas secuencias, que imaginamos aún bien ligadas por el dispositivo escolar. Dicho esto, no hay una sola escena que podamos calificar de violenta o escandalosa y, en general, no hay espacio para la conjetura moral. Sin embargo, hay, en el efecto “caos”, una complicidad entre el juego de la cámara y la perspectiva del docente (y quizás, también, con nuestras expectativas).

El docente intenta cada vez dar su clase y, al intentarlo, se ve solicitado por una metralla continua de comentarios (a veces superpuestos) y preguntas, que lo conducen a una serie de diálogos veloces, inesperados y desafiantes, en los cuales la situación escolar se encuentra a punto de encallar. El asunto es que el docente sabe, desde el comienzo, que todo aquello es parte precisamente de su oficio, y que toda idea de pedagogía debe contemplar esta aparente dispersión, que en verdad no deja de lidiar con la pertinencia. Así, ante la consigna de escribir un autorretrato, un alumno se niega a hablar de sí argumentando tanto su derecho a no hacerlo como la bochornosa intrascendencia de este género de escritura, ante lo que el docente se ve empujado a hablar de Anna Frank, de la importancia de poder escribir a partir de uno y, de un modo más general, a argumentar a favor de un tipo de escritura. O a explicar por qué hay que conocer la totalidad de los tiempos verbales de una lengua, incluso de los verbos y formas menos habituales, como modo de obtener mayor potencia expresiva. O a explicar, en medio de uno de aquellos tiroteos, cómo sabe uno qué expresión emplear en una situación, qué cosa es la intuición y si es cierto que le gustan los hombres. No siempre lo logra, pero en principio el docente se entrena en una plasticidad envidiable, muy lejana a la imagen del docente como empleado público caricatural, inercial, del todo anacrónico, para lidiar con las fuerzas de una infancia o una juventud impetuosa e insolente.

Los chicos están en el centro de la escena, aún cuando -queda dicho- el plano se incline hacia el profesor. Ellos imprimen la velocidad, la simultaneidad y las diversas formas de “estar presentes” que determinan las posibilidades y ocasiones para el acto de aprendizaje, a la caza del cual está el docente. Factor de complejidad y de consistencia al mismo tiempo, sus modos de atender, de participar, de tomar en cuenta todo lo que ocurre en la hora-clase, trazan el cuadro inasible y eficaz que da forma concreta a la situación escolar realmente existente.

¿Por qué nos interesan los chicos? La pregunta vale cuando no reflexionamos ni como maestros, ni como padres, ni como pediatras, ni, en general, desde ningún lugar desde el cual se tome a los chicos como objeto singular de preocupación, es decir, cuando nos preguntamos por un interés genérico en los chicos. Nos preguntamos por los chicos, como nos preguntamos por los viejos, las mujeres, la gente de las ciudades o del campo, los ciegos, los ladrones y los espartanos, es decir, cuando nos preguntamos por los modos de vida. Si *Entre los muros* posee un interés en este sentido, lo es en la medida en que la escuela dejó de ser una institución especializada en introducir a los chicos en las reglas y saberes deseables o útiles para nuestra sociedad, para convertirse en un campo de experimentación de modos de vida.

La escuela como campo de experimentación de modos de vida entra en diálogo y relación con experiencias de otros campos. En este último tiempo, asistimos al intento de cruzar experiencias escolares con experiencias psiquiátricas. El primer intento fue a partir de la experiencia de Peter Pál Pelbart y la compañía de teatro con esquizofrénicos de la que

participa²⁸. Desde su punto de vista, el problema realmente importante que debemos enfrentar es el de la modulación de las percepciones. Tenemos demasiado claro lo que esperamos de los demás. Portamos un sistema de expectativas que subestima lo que realmente sucede, a partir de un encuadre fijo en torno a lo que esperamos. Así, no tenemos, casi, ojos, oídos, neuronas disponibles para los modos de estar de los otros que son, a su modo, formas de participar, de estar. De allí que, según su experiencia, se trate de luchar de algún modo contra las expectativas. Saber menos qué es lo que estamos esperando para estar disponibles a lo que realmente pasa (2011).

El segundo fue a partir del intercambio con Marcelo Percia, entre otras cosas un psicoanalista que trabaja en un hospital psiquiátrico²⁹. Él percibía que algo lo unía a las preocupaciones de los que piensan la escuela. Desde su perspectiva, resulta productivo el ejercicio de dislocar clínica y lugar (del consultorio al pasillo)³⁰ y, al mismo tiempo, convivir con aquellas tensiones que en toda institución son fuente de conflictos, partiendo del hecho de que esas tensiones guardan una suerte de saber real sobre lo que ocurre, sobre lo que puede ocurrir y sobre los recursos con los que se cuenta frente a lo que ocurre, en contra de lo que supone el “bien pensante” en búsqueda de espacios cómodos y relativamente homogéneos. Según él, entonces, por un lado, las dislocaciones producen una mirada más amplia en relación a los espacios ya establecidos, y por otro, la aceptación de las diversas formas de asumir la institución como modos de lidiar con fuerzas desconocidas, habilitan saberes nuevos.

Lo no-escolar en la escuela posibilita lazos, en una búsqueda más amplia, con todos aquellos que piensan desde diversos lugares contra los puntos de aprisionamientos clínicos, pedagógicos, institucionales y políticos de la vida.

Hace unas pocas semanas, se pasó, en la Comunidad educativa Creciendo Juntos³¹, la película Entre los muros. Tras reiterados intentos de incluir a los padres en los quehaceres de la escuela, como modo de ensamblar sus expectativas con las posibilidades de experimentación en la propia escuela, fue la película lo que hizo caer en la cuenta, a los padres, sobre la cualidad actual del trabajo docente en las escuelas. Los padres vieron la película como si se tratase de una ventana al aula donde estos maestros trabajan con sus hijos. Y los felicitaron, a la vez que se compadecieron, ante el tipo de exigencia que el trabajo docente, al parecer, implica.

²⁸ El filósofo Peter Pál Pelbart desarrolló estudios y experiencias en torno a la locura. En Brasil, donde vive actualmente, coordina un grupo teatral integrado por psicóticos, donde él mismo participa además como actor.

²⁹ Marcelo Percia es también profesor regular adjunto de la cátedra de Teoría y Técnica de Grupos de la facultad de Psicología de la UBA, tutor y coordinador de grupos de aprendizaje en la Licenciatura en Educación de la Universidad de Quilmes (UNQUI), profesor titular de la cátedra de Psicología de las Instituciones y de los Grupos de la carrera de Terapia Ocupacional de la facultad de Psicología de la UBA, autor, ensayista y compilador de varios libros.

³⁰ Marcelo Percia nos contaba que cuando llega cada día al hospital y se dirige a la asamblea donde se reúnen pacientes, familiares y terapeutas, en ese trayecto los pacientes y familiares se le acercan para comentarle alguna cosa, hacerle alguna pregunta. Estas charlas que se dan “por fuera” del espacio estipulado para eso (la asamblea), tienen mayor potencia y riqueza que las que se dan en el dispositivo clínico tradicional.

³¹ La Comunidad educativa Creciendo Juntos es una escuela de Gestión social que nació a partir del interés y preocupación de un grupo de padres y docentes del Barrio Parque de Moreno por crear una escuela distinta, basada en la construcción conjunta -padres, docentes y alumnos- de la educación.

El docente de *Entre los muros* no es héroe ni víctima. De él no sabemos nada, salvo lo que intenta hacer en sus clases. Se trata de alguien que intenta hacer de la complejidad de “unas vidas” un momento de diálogo y de enseñanza. En ese sentido, hay algo de razón en el comentario de Marcelo Percia cuando dice que la película homenajea al socratismo.

Queda, a nuestro gusto, variar la perspectiva. No ya adoptar la complicidad con el docente y la escuela, y girar hacia la perspectiva -compleja, múltiple- de los chicos. Ellos no sabotean la clase. Están ahí, cada quien de otro modo, tratando de entender de qué se trata el juego y de jugarlo. Su estar ahí es menos un caos y más una presencia efectiva. No son escolares, pero están en la escuela. En una de las escenas finales una chica argelina dice que en la escuela no aprendió nada en todo el año pero que leyó al menos parte de la República de Platón, a partir de verlo en poder de su hermana. Y al rato una chica se aproxima al docente para decirle que ella no había aprendido nada de nada en todo el año.

Sucede en la película un poco lo que Benjamin decía de las generaciones, que tienden a encontrarse, pero han perdido la cita (2008). Sólo un juego inter-perspectivista nos enseña algo de ese intento mutuo necesariamente frustrado.

En algún lugar cuenta Gilles Deleuze que los profetas cantaban y se lamentaban porque Dios les había encomendado una tarea demasiado grande para sus fuerzas. Y así se los veía, entre llantos y quejas, lidiando con la tarea de liberar a sus pueblos sin saber nunca bien de qué modo hacerlo. Algo similar ocurre con algunos docentes de escuela. Sus quejas constantes funcionan como un *ritornello*: ellos han sido destinados a lidiar con unas vidas, con una movilidad y unas energías que los sobrepasan. Y cantan y protestan porque se les va la vida sin llegar a averiguar cómo harán, cómo podrán (2002). Entre los muros (pero y no sólo *Entre los muros*: en la escuela 105 de González Catán se filmó la película *En la esquina*³², comparable en muchas de estas cosas que estamos indagando), nos aproxima a todos la pregunta: ¿Qué cosa es, cómo pensar, qué nos dice ese elefante³³, ese no-escolar en la escuela?

Sin estimación, no hay relación posible

Conversación entre Elina Aguirre y Diego Sztulwark

EA: Cuando vi *Entre los muros* me quedé pensando que a pesar de que, como vos decís, "el docente sabe desde el comienzo que todo aquello es parte de su oficio, y su idea de pedagogía contempla como premisa esta -aparente- dispersión", hay una tensión entre los chicos y los adultos que recorre la película, o para ser más precisa, un juego de resistencias. Los adultos se resisten, al mismo tiempo que intentan, pero básicamente se resisten. Como si a cada cosa que sucede le opusieran primero un gran NO, luego la tomaran porque no les queda otra, y casi siempre trataran de llevar las cosas al lugar donde “deberían” estar.

DS: ¿Cómo pensar esta tensión? Una posibilidad es pensarla como tensión entre expectativas pedagógicas fundadas en una cierta herencia y un modo de estar de los

³² De la que hablamos en el apartado 5 de la Primera Parte de este libro.

³³ Hay una historia en que tres ciegos tienen que reconocer un objeto con las manos. Uno dice “es un muro”. Otro, “es una columna”. Y el tercero agrega “es una gruesa cuerda”. Cada uno estaba tocando una parte diferente de un elefante.

chicos que no es para nada deficitario pero hace entrar en crisis un cierto régimen perceptivo, justamente el de ciertas expectativas.

EA: Ahora, ¿no habrá algo más detrás de esa tensión? Por ejemplo, algo ligado con lo que ustedes llamaron *infantilización*³⁴.

DS: El asunto sería pensar, entonces, si la *infantilización* aquí no se da justamente como efecto de la tentativa del dispositivo pedagógico por fijar a los chicos a los lugares físicos, posiciones, actitudes y sitios de enunciación que las “expectativas” definen a priori para ellos, y a los que, de algún modo, los chicos deberían amoldarse.

EA: Se me ocurre algo más sobre la tensión. Mi sensación es que muchos docentes trabajan en la infantilización de los chicos a través del dispositivo pedagógico, pero a ellos mismos les cuesta (digamos que no lo logran) ceñirse al rol de docente dispuesto por el mismo dispositivo. Quiero decir, nadie puede sostener ese régimen de cosas hoy día, pero son los docentes los que insisten, queriendo hacer ver que ellos sí pueden. Por supuesto, los chicos lo notan, y todo empeora.

DS: Hay resistencias, pero también se ve el modo en que el docente es capaz de responder a las cuestiones de los chicos, logrando algunos “momentos” muy nobles e interesantes.

EA: En la película se ven las dos cosas. Los momentos en que el profesor no se resiste a los chicos, son gloriosos; y no resistirse no quiere decir tomar lo que viene del otro lado de un modo complaciente, si no, simplemente, tomarlo en serio, no desestimarlos.

DS: Mi impresión es que “las dos cosas” son las dos posiciones en que se juega la relación todo el tiempo entre ellos. Los chicos quieren una relación, el profe también. Pero, ¿sobre qué base será posible esa relación? Esa pregunta me parece absolutamente genial, urgente, profunda. Y creo que es la misma sobre la que volvés una y otra vez bajo la idea de “no desestimar”. Sin *estimación* no hay relación posible entre dos que se preguntan cómo relacionarse. Esto, creo, incluso, puede ser dicho de otro modo: si estimar es pensar, desestimar conlleva un gesto infantilizador respecto del otro. Ahora, el paso a dar sería: ¿cómo se da la estimación?, ¿cómo es la estimación del profe en Entre los muros?, ¿es una estimación socrática?, ¿hay otras?

EA: Hace unos días participé de una reunión de profesores, y la escena que se armó era muy parecida a las escenas de charlas entre los profesores en la película. Se dicen las mismas cosas, tienen los mismos problemas, algunos profesores son progresistas, otros más conservadores, pero todos, todos desestiman lo que los chicos plantean. Les propusieron discutir entre todos las normas de convivencia de la escuela. Armaron los talleres para que los chicos dijeran lo que pensaban de lo que habían escrito los profesores y directivos. Y en la reunión de profesores, decían: “los chicos no dijeron nada importante, nada que se pueda tomar en cuenta”, etcétera. Pero resulta que los chicos sí dijeron cosas, pero para ellos eran tonterías o planteos desubicados.

DS: Evidentemente la cosa es por ahí: ¿qué es estimar, cómo estimamos?, ¿no es la estimación -algo difícil, que es como decir “el pensar”-, el modo de tratar con lo no-escolar? Más aún: ¿no es la condición para evitar la trampa del “contrato” (código de

³⁴ En un libro publicado por el Colectivo Situaciones –del cual forma parte Diego Sztulwark-, aparece la distinción entre infancia de infantilización. La *infancia* juega creando sus propias reglas de juego, por eso supone una posición activa frente a las cosas del mundo; la *infantilización*, por el contrario, indica cierta pasividad y reproducción respecto del mercado. Esta diferencia no está dada por la edad, sino por una posición frente a las cosas del mundo (Barraco, N.; Marzo, K y el Colectivo Situaciones, 2006).

convivencia o lo que sea...)? Acá, insisto, veo algo importante: el contrato negocia el dispositivo de la desestimación. Si los pibes entran, si firman, se someten a un dispositivo en el que no volverán a ser estimables/estimados. Lo no-escolar, presiento, es la insistencia de los pibes por ser estimados/estimables, cada vez. Lo que implica una tentativa de su parte de volverse “amables”.

EA: En la desestimación hay operando un código valorativo fuertísimo. No se puede jugar con alguien que considero incapaz de jugar. Así no es posible arma un juego.

DS: Y ese código será decodificado en su doble sentido por los pibes al modo de la *máquina de guerra*³⁵, hasta que los docentes aprendan algo más de la “amabilidad”, que no es para nada cosa de modales.

EA: Está bastante aceptado el discurso que propone que a los adolescentes es necesario oponerles esa fuerza, esa resistencia para ayudarlos a crecer. Los adultos son los encargados de plantarse como una “pared” para que la fuerza de los jóvenes encuentre su límite. Esto forma parte del sentido común, en la familia y en la escuela. En la película, veo esto en las escenas de la sala de profesores, en la dirección, en el momento en que se reúne el comité para decidir si echan a un alumno, y también en algunos momentos del aula, o mejor dicho, cuando el profesor no puede con el aula y apela a la “autoridad/defensa/fuera de juego”.

DS: Me parece importante distinguir estos momentos “reactivos” de una eventual condición general del adulto, del docente, etc.

EA: Para el sentido común, el límite es la amenaza del afuera (que muchas veces se concreta en la expulsión de la escuela), no la regla que nos permite estar adentro con otros.

DS: Lo que aparece es una impotencia, y una impotencia para nada “general”, sino bien situada. Se la codifica con la disciplina, pero se la puede pensar en su singularidad: los pibes como una energía, unas presencias con las que los docentes lidian con poca paciencia, poco saber, poca destreza. Y entonces “reaccionan contra”. Esa energía es lo no-escolar, y la reactividad que genera lleva a los docentes a imaginar cosas tales como que los desafían, o los objetan, o los desvalorizan, y por tanto creen que se juega todo en un problema de autoridad, y no de estimación.

Se ve a los pibes como un afuera, una amenaza, algo a limitar: ahí veo la infantilización.

EA: Parecería que no sabemos estar con los chicos sin decir NO. No sabemos estar con ellos diciendo SÍ. ¿Cómo sería estar con ellos sin oponerle resistencia a su fuerza? ¿Cómo sería estar con ellos suspendiendo la convicción de que sabemos hacia donde debemos ir?

DS: ¿Cómo nos imaginamos ese SÍ?

EA: Una hipótesis: el SÍ va a funcionar cuando tengamos prohibido el NO. Un amigo, que hace teatro de improvisación, dice que una de las reglas fundamentales de la improvisación es que no se puede decir NO a lo que el otro propone. Doy un ejemplo muy simple, alguien entra en escena y le dice a otro “¡papá!”, ese otro no puede responderle

³⁵ Para Deleuze “la máquina de guerra no tiene de por sí la guerra como objeto”. Su objeto es más bien “trazar una línea de fuga creativa, componer el espacio liso y desplazar a las personas en ese espacio”. Las armas de esta máquina son la línea de fuga nómada y la invención. La combinación de fuga e invención, de deserción del aparato de Estado y movimiento instituyente, en definitiva la invención de una fuga instituyente, es la cualidad específica de la máquina de guerra (2004).

“yo no soy tu papá”. Es muy simple, pero es lo que hace que la improvisación se pueda desplegar, que no se agote.

DS: Improvisar, en pocas palabras, sería hacer que un intercambio crezca rizomáticamente, ni de arriba a abajo, ni de abajo a arriba, ni siguiendo principios, ni persiguiendo finalidades: que crezca como las raíces en la tierra haciendo-se lugar, creando espacio, configurando territorio.

EA: Por momentos percibo un abismo de incompreensión entre los docentes y los chicos. Un gran signo de pregunta en los chicos cuando miran a los adultos, y en los adultos cuando miran a los chicos.

DS: Hay un elefante entre ellos. O como decíamos anteriormente recordando a Benjamin, hay una cita perdida entre generaciones: nadie puede llegar, pero tampoco dejar de ir hacia allí.... Pero este abismo no es más que un punto de partida efectivo.

EA: Incluso, puede resultar de una potencia enorme, puede ser el combustible de la escuela. La cosa se frena cuando una fuerza intenta (y muchas veces lo logra) reducir o doblegar a la otra. Allí algo se desperdicia. Es como si los adultos no terminaran de entrar en el juego, y se guardaran en la manga las normas y la expulsión. Otra vez la pregunta: ¿Cómo sería estar con ellos sin contar con la “ventaja” de sacarlos del juego cuando ya no podemos lidiar con lo que se presenta?

10. Qué le voy a enseñar yo: entrenamiento sin bajada de línea

En una oportunidad, una compañera del equipo nos comenta el asombro que le provocó asistir a un espectáculo de danza que ofrecían unos chicos del conurbano bonaerense. Mientras nos relataba sus sensaciones, nos metimos en YouTube y buscamos *Los posibles*³⁶, así se llama la obra que presentó el *Grupo Km29* (haciendo alusión a las coordenadas del barrio en el que se mueven los pibes)³⁷.

Las imágenes no paraban de sorprendernos. ¿Qué hizo “posible” esa composición que combinaba sutileza, fuerza, velocidades disímiles? En medio de la charla, otra compañera cuenta la historia de Juan Onofri, el coreógrafo que gestó el proyecto. Juan porta una sólida formación académica pero agotado de permanecer en espacios excesivamente formateados, comienza una búsqueda por otros territorios más vírgenes, menos saturados, sospechando que allí, en el encuentro con los cuerpos de los jóvenes no “domesticados” por el mundo de la academia, que viven una experiencia intensa en los barrios, anida una corporeidad que merece investigarse.

Nos despertaba una enorme curiosidad la experiencia de producción de ese hecho artístico. ¿Qué ve un coreógrafo como Juan en esos cuerpos, qué imaginación brota de esa observación, qué dispositivo hizo posible *Los posibles*? La performance artística expresaba un recorrido de investigación, prueba, imaginación, producción. Proceso que reconocía la presencia de una coordinación, de un maestro, cuya visibilidad sólo estaba en la expresividad de una danza grupal.

Quisimos abrir un diálogo con Juan y su equipo –del que participan también Marina Sarmiento y Matías Sendón-. Olfateábamos alianzas, búsquedas compartidas... Lo que sigue es el testimonio de esa conversación, entre nuestro equipo y el de Juan³⁸, que indaga en las formas activas de un maestro “invisible”.

El cuerpo que portan los pibes

SD: Lo que me sorprendió del video de los ensayos de Km29 es que no estaba viendo unos pibes bailando, sino un mundo en el movimiento de esos pibes. Como si me pudiera meter en una vida y en esos movimientos estuviera viendo algo de esa vida. Entonces, me preguntaba: ¿qué vieron ustedes en los pibes? Seguramente supieron leer algo que los pibes ya traían y aprovecharlo para hacerlo crecer en nuevas exploraciones. Por eso la pregunta que se me presenta es qué vieron en esos cuerpos, en esa densidad de movimiento que esos cuerpos ya portaban.

³⁶ *Los posibles*, la primera y hasta ahora única obra del grupo, se estrenó en el Teatro Argentino de La Plata en mayo de 2012.

³⁷ En YouTube nos encontramos con dos videos del grupo, uno que recogía el material de los ensayos (<http://www.youtube.com/watch?v=snaAEpFQudE>) y otro que muestra el avance del espectáculo *Los posibles* (<http://shelby.tv/video/vimeo/41045771/km29-los-possibles-trailer-2012>).

³⁸ De este encuentro participaron Juan Onofri, Marina Sarmiento, Matías Sendón, Clara Cardinal, Agustina Lejarraga, Sergio Lesbegueris, Marcela Martínez, Pablo Moseinco, Carolina Nicora, Dora Niedzswiecki, Teresa Punta, Paola Ramos, Agustín Valle, Elina Aguirre y Silvia Duschatzky.

JO: En lo que decís hay una lectura muy acertada de nuestro proceso. En principio nos juntamos para salir de la Capital, ese era nuestro objetivo. Y salir de la Capital tenía que ver con que estábamos cansados del procedimiento artístico de la Capital. Nos sentíamos un poco asfixiados. La endogamia ha sido el veneno de la producción porteña. Acá no se respira ni se oxigena. Entonces decidimos, sin ningún objetivo social, alejarnos de acá. Y así llegamos a Casa Joven³⁹.

El encuentro con los chicos fue muy revelador, en relación al material del que eran portadores. No sólo “portan un rostro”, sino un cuerpo que puede mucho más. Específicamente, lo revelador fue ver el increíble dominio de los chicos sobre su imagen, sobre su presencia y sobre las leyes del escenario. Hay algunas leyes que rigen la escena, que hacen al manejo del tiempo y el espacio, y los chicos poseían ese manejo, que sin duda no lo adquirieron de nosotros. Nosotros lo único que hicimos fue reforzar y coincidir con el modo en que ellos manejaban el espacio. “Ah bueno, pensamos igual, creemos que el espacio se tiene que manejar de esta manera. Casualmente coincidimos, ustedes no sé bien de dónde lo aprendieron y nosotros tomamos clases en el Teatro San Martín.”

Y empezó a rondarnos la pregunta: “¿de dónde sacan los pibes este conocimiento, esa precisión y sabiduría en relación a cómo ubicarse en el espacio?” Y rápidamente desestimamos cualquier tipo de enseñanza que pudiéramos ofrecerles. Hubiera sido una pérdida de tiempo ponerlos a hacer coreografías, casi como estar ciegos. Entonces empezamos a desarrollar un entrenamiento, un entrenamiento que yo hago con profesionales, que no pretende imponerle al cuerpo un material sino más bien proponerle algunas direcciones óseas y musculares que son para todos los cuerpos, y los pibes no fueron la excepción. Así empezamos a escuchar lo que traían y ver lo que podíamos aportar sutilmente nosotros, pero no hubo una bajada de línea. Si acaso la hubo fue la de profundizar lo que ellos traían. “Si ustedes tienen la capacidad de sostener una escena durante 15’, mirándose y caminando en el espacio, entonces vamos con eso”. Eso es lo que hicimos: escuchar el material que ellos traían, estar sensibles a eso, y nosotros quedamos un poco en offside. ¿Qué le voy a enseñar yo?, ¿Graham?, ¿flying low?⁴⁰, ¿o incluso hip hop?!

MSa: Y por otro lado, no queríamos indagar en el mundo privado de cada uno de los chicos. No nos interesaba entrar en ese lugar trillado que dice qué hay que leer, qué hay que estudiar y pensar respecto de estos chicos.

Nosotros éramos totalmente conscientes del peso imaginario de la “portación de rostro” de estos pibes. Un tema de discusión, por ejemplo, que tuvimos al inicio, fue si el Ponchi, que es un bailarín profesional que está en el grupo, debía o no estar con los pibes. Y finalmente decidimos que sí, que tenía que estar. Y después se sumó otro profesional más, que hace acrobacia y parkour.

SD: ¿Cuál era la discusión en relación a si tenía que estar o no, cuál era el punto de tensión?

MSa: Uno de los puntos de tensión estaba ligado a la improvisación y a lo escénico. Si el Ponchi, que es un bailarín profesional, y además blanquito, lindo, casi un modelo, tenía

³⁹ Casa Joven es un centro educativo para jóvenes en riesgo de exclusión, ubicada en el Km 29 de González Catán. Allí Juan y su equipo comenzaron a dar un taller de danza para pibes. Allí se gestó el grupo Km29, y hasta hoy día es el espacio donde ensayan y producen sus obras.

⁴⁰ Graham y flying low son técnicas de danza contemporánea.

que estar con el resto de los chicos. Al principio, y dentro de lo que fue nuestro proceso interno, parecía que el Ponchi ayudaba con ciertas cosas vinculadas al espacio o a arengar algunas cuestiones ligadas con la improvisación. Pero después todos se volvieron una pieza fundamental. Y ahí empezamos a tomar conciencia de la importancia del cruce, más allá del capital social y cultural con el que cuenta cada uno.

Y en eso estamos: eso es lo que nos interesa como grupo. Somos once. La mitad son pibes que vienen con esa historia y de ese lugar, y la otra mitad, que venimos con otra formación y de otro lugar.

JO: Hay algo muy anárquico en la forma en que los chicos aprenden y procesan. Uno de ellos es analfabeto, por lo cual tiene muchas dificultades para el entendimiento de la izquierda y la derecha, los ejes axiales, el equilibrio, porque no tiene impregnado en su cuerpo el sistema de aprendizaje occidental. Por lo tanto, el modo en que procesa la información no sigue un orden preestablecido, y eso hace que le salgan unas cosas increíbles. Pero otras veces sí hay que decirle: “Dani, ahora te tenés que parar acá, porque en esto sí tenemos que ponernos de acuerdo”. Para eso fue importante contar con un profesional que esté muy organizado en esa dirección, para conducir y generar. De todas formas, no fue una tragedia, porque inclusive el Dani, que sigue sin saber leer ni escribir, porque tiene un bloqueo -y no un retraso mental como alguna vez se dijo-, puede desandar ese bloqueo a una velocidad que te deja pasmado. Y entonces te preguntás: ¿cómo este pibe que no sabe leer ni escribir sabe los pies de una obra que dura 55’ en un espacio enorme (no hay una sala igual en Buenos Aires)⁴¹? No tiene sentido. Y ahí entendés que si no puede leer es porque no puede romper ese bloqueo. Entonces, sirvió mucho tener a Ponchi y a Kun⁴², que son profesionales que laburan mucho, para generar sutilmente, desde adentro, una estructura organizativa. Eso en el comienzo, porque hoy por hoy, en las reposiciones, el Jony, por ejemplo, que es un chico con una enorme capacidad de aprendizaje y mucha memoria -y está aún en 7mo grado de la primaria- les recuerda pies a Ponchi y a Kun. Les dice: “che, no, no, vos te tenés que parar acá”. En la reposición de diciembre⁴³, el pibe me decía a mí, que tengo una memoria igual a cero, “no, yo iba acá y con la remera azul”.

Entonces, como decía Marina, con esta mixtura, el proceso de formación es colaborativo, entre lo que los chicos aportan, que es una información maravillosa, un imaginario espectacular -que por supuesto no desestima para nada el nuestro-, y el recorrido más técnico, estructural, institucional, de realización, que aportamos nosotros.

EA: Y esa información parece no proceder de la biografía de los pibes, sino del modo de moverse...

JO: Creo que fue la información kinética que portan los chicos la que nos sedujo, mucho más que la información biográfica. Aunque intentar disociarlas es imposible porque están entrelazadas. Lo que sucede es que nosotros manejamos el lenguaje del movimiento por eso fijamos la atención ahí. Si viniera un profesor de teatro seguramente podría hacer algo buenísimo también con la palabra, con el texto.

⁴¹ Se refiere a la sala del Teatro Argentino de La Plata, el TACEC, donde estrenaron e hicieron varias funciones de la obra durante el año 2011.

⁴² Kun es Pablo Castro, el chico que hace parkour, acrobacia, artes marciales.

⁴³ La reposición de la obra se llevó a cabo en diciembre de 2012 en el Centro Cultural San Martín, Ciudad de Buenos Aires.

SD: Y si tuvieras que decir cómo se gesta esa información kinética, cómo adquiere ese despliegue y esa textura, ¿qué dirías? Porque sería un problema decir: “pero entonces qué copada la pobreza, mirá los cuerpos que produce; mirá estos pibes, que viviendo en la lona, tienen esta capacidad, esta lectura, esta información...”. Creo que sería una conclusión equivocada, entonces probemos otra. ¿Qué otro merodeo es posible para evitar este equívoco y al mismo tiempo volver pensable estas potencias en sus circunstancias vitales?

JO: En coincidencia con lo que decís, hay un primer enunciado que dice “che, mirá vos estos pibes, viven en condiciones de mucha precariedad y lo bien que bailan”. Bueno, sí, hay algo cierto en eso, pero como enunciado también es tremendo. Hay otro enunciado posible ligado a que son pibes que no están afectados por el consumo. Viven en zonas casi rurales y, salvo por el delirio por el celular y las zapatillas de algunos de ellos, son pibes que pasan completamente de todo eso, para ellos ese consumo no es una ocupación. Hasta hace poco no conocían internet, con lo cual no reciben un bombardeo de estímulos de consumo. Y además tienen una relación con la tierra un poco más inmediata que la nuestra. El Ale, por ejemplo, que tiene un arroyo al lado de la casa y le gusta jugar en el arroyo, que se llama “las víboras”, y que también tiene un mambo con las plantas, le gusta plantar, el Ale, tiene un mundo místico excepcional. Hay algo de ese pibe que conecta con lo primitivo y hay algo de su cuerpo que produce en relación con eso. Y por supuesto también está la hostil vida que llevó y llega, y que posiblemente llevará. Eso también aporta a su mundo kinético.

MM: Si hay una productividad, no creo que sea la de la pobreza, sino la del encuentro de lo heterogéneo, ese encuentro de vidas diferentes (que por otro lado estuvo en el móvil que los llevó a alejarse del agotamiento del clima endogámico del mundo de la danza). Es ese encuentro, y no la pobreza, lo que nos revela lo que pueden esos cuerpos, lo que pueden entre ustedes y ellos. Al mismo tiempo pensaba que en el mundo contemporáneo, para decirlo rápidamente, hay una proliferación impresionante de guetos, donde todo lo que se encuentra es tan parecido a sí mismo. Esto lo vemos en la deriva de la escuela pública, por ejemplo. Si en algún momento la escuela fue ese lugar al que todos concurrían sin distinción, hoy las escuelas están pobladas por pibes que se parecen mucho entre sí. Entonces, creo que hay algo que se agota cuando deja de mezclarse.

EA: Me preguntaba, como en una especie de contracara de lo que preguntaba Silvia - “¿qué vieron ustedes en los pibes?”-, ¿qué creen que vieron los pibes en ustedes? ¿Qué creen que hay en ustedes que a ellos les resultó interesante?

MSa: La respuesta a tu pregunta depende del momento histórico del grupo. Creo que al inicio se trató de una curiosidad, para salir de la rutina, de lo repetitivo, por no saber bien qué realizar. Y luego, a medida que todos nos íbamos metiendo en el grupo, fue una necesidad. Una necesidad de los chicos, y también nuestra, en relación a ese encuentro.

JO: Ahora que vimos el video de los ensayos del 2010, que hacía mucho que no veía, me sorprende lo que crecieron los pibes, es impresionante, hoy algunos ya tienen bigotes. En el video tienen cara de niños, hoy están mucho más grandes, incluso nacieron tres niños en este tiempo. Pasó mucho tiempo. Cuando arrancó, fueron engañados. Se los engañó mucho, por ejemplo con que íbamos a hacer hip hop y no sé qué más... Y estuvo buenísimo eso porque yo quería engancharlos, estaba muy enamorado de lo que estaba pasando físicamente, pensaba “no sé cómo explicarles que esto va a estar bueno”, siendo tan chiquitos, entonces les decía “bueno, vamos a hacer hip hop” y les enseñaba algo de eso, “vamos a ir a bailar al Recoleta”, y fuimos y estuvo buenísimo... Había una especie de anzuelo, de zanahoria, porque sabía que cuando la obra estuviera terminada en el

2011 y la expusiéramos en un teatro y los pibes tuvieran la plata y pararan en un hotel y pasaran unos días afuera, iban a sentir lo lindo que es estar arriba del escenario y todo lo que te devuelve la escena y la obra que creamos. Entonces, al principio fue un poco eso. Hoy los pibes hacen chistes con cómo fueron engañados con el tema del hip hop.

Pero nosotros no hacemos hip hop, incluso creemos que ésa era una de las posibles “bananas a pisar”, no por desmerecer el hip hop, simplemente porque no es ahí, en ese imaginario determinado, que responde a una industria, a un proceso cultural acotado, donde nos interesa bucear, aún aceptando que es un buen entrenamiento. Una de las cosas que hicimos nosotros fue no mantenernos dentro de un margen definido. De hecho, cuando estrenamos *Los posibles*, nos dijeron que había que poner en algún lugar el rótulo de lo que hacíamos y no sabíamos qué poner, terminamos poniendo “danza contemporánea”, sólo porque no encontramos otro nombre. Y sí, los procedimientos de creación son de danza contemporánea, pero el resultado es “esto”, que no podríamos decir que es danza contemporánea porque los pibes no se saben ni una secuencia de danza; es un resultado más teatral y físico, pero tampoco es teatro.

En relación a la pregunta, creo que a partir del segundo año los pibes empezaron a disfrutar mucho de la danza, y lo dicen en algunas entrevistas que les hicieron, también lo decían en los entrenamientos: “qué bien que me siento”, “acá me olvido de mis problemas”, frases que tenían que ver con ir al espacio, transpirar mucho, estar 3 horas moviéndose, llevar el cuerpo al límite, liberar endorfina, estar como un poco drogado con el movimiento, con la danza, con lo deportivo (porque nuestra propuesta también está ligada a hacer un trabajo más deportivo).

MSa: En el inicio, además de la curiosidad de los chicos, del “a ver qué nos traen estos”, también estuvo la presencia y continuidad nuestras. Nosotros estuvimos presentes siempre. Creo que esta cualidad, en procesos educativos más del orden de lo informal, es muy importante. ¿Qué vieron los chicos en nosotros? Un fuerte compromiso en cuanto a presencia y continuidad.

Y una tercera cuestión fue la posibilidad laboral. Porque el proyecto les dio una posibilidad laboral a través de la obra.

Son distintas variables que se cruzan; hay una variable más subjetiva ligada con el entusiasmo y el placer en la obra, en el producto físico, y una variable más social ligada a lo laboral.

Entrenamiento y traducción

SD: Me surgen dos preguntas. Una es qué les pasa a ustedes después de todo este proceso. Llegaron ahí, se sorprendieron con lo que encontraron y apostaron a que sucedieran nuevas cosas, pero tal vez hoy se plantean otros interrogantes en relación al campo de la danza, a las posibilidades expresivas, a la idea de estética.

La otra pregunta está ligada con algo que mencionaste, Juan, respecto a la diferencia entre entrenamiento y enseñanza. ¿Qué del entrenamiento tensiona la imagen de enseñanza? En el entrenamiento sin duda pasan otro tipo de cosas que en la enseñanza. De la enseñanza sabemos mucho, del entrenamiento no sabemos tanto, en términos de lo que produce, de sus efectos. En la enseñanza hay jerarquías; en el entrenamiento, entrenadores, activadores. En la enseñanza no siempre hay cuerpo -encarnaduras sensibles-; el entrenamiento no es sin cuerpo.

MS: Digo algo menor en relación al término, por lo general un actor entrena; en el proceso de aprendizaje, cuando está yendo a aprender a una escuela de teatro, se habla de

entrenamiento. Cuando está con un profesor, haciendo una rutina, haciendo una escena, repitiéndola, se dice que está haciendo entrenamiento actoral. Y esto se aplica a la danza también. Es un trabajo relacionado con la repetición.

JO: Creo que tanto la danza como el teatro tomaron algunas definiciones de lo deportivo. El entrenamiento está asociado a lo deportivo, a la repetición, a unas determinadas frecuencias, a unas cargas, que se aplican al cuerpo en un tiempo preciso.

Cuando digo que desestimamos la enseñanza, me refiero al modo en que nos enseñaron. Yo vengo de una escuela excesivamente formal y estricta, la del Teatro San Martín, que va de la mano de la del Colón. Son instituciones muy rígidas en cuanto al aprendizaje, que no me hicieron nada bien. Estoy tratando, en este proceso con los pibes, de desandar todo eso para poder volver al escenario. La mirada que tienen estas instituciones sobre el cuerpo es de una enorme dureza y rigidez, y se hace muy difícil moverse de ese modo. Es eso lo que desestimamos.

Ahora, voy a intentar formular una respuesta a tus dos preguntas. Desde hace algunos años me intriga entender de dónde nace el movimiento que expresamos con el cuerpo. Si se trata de un estímulo del imaginario, o de una experiencia social, o de una experiencia familiar... El cuerpo es una especie de portador de experiencias. Cuando le pido a un chico que no sabe bailar que improvise, ¿qué son esos procedimientos físicos elementales que hace para producir los primeros movimientos? ¿En relación a qué se plantean?

En ese sentido, hay una pregunta que me viene acompañando: ¿de dónde nacen esos movimientos que ejecutamos y realizamos a la hora de improvisar? El entrenamiento, tal como nosotros lo planteamos, intenta develar algo de esta cuestión, intenta ofrecer herramientas para que podamos salir de las capas más inmediatas del movimiento que hacemos cuando bailamos, y encontrar la manera en que el cuerpo se conecte con su memoria más primitiva o más profunda. Algo del entrenamiento viene a tratar de extraer ese material.

Por otro lado, este año, tomamos una decisión más formal respecto de la enseñanza, porque creemos que después de dos años de investigación, los pibes necesitan entrenar algunas cuestiones de coordinación y referencia –para después romperlas si quieren-. Por primera vez, estamos apostando a que el Ponchi les dé danza contemporánea casi de escuela, que el Kun les dé sus clases de Kung Fu combinado con otras técnicas marciales. Pero en un espacio más formalizado. Y por otro lado están nuestros ensayos donde retomamos la idea de búsqueda de material, donde exploramos la genealogía del movimiento, su génesis. En ese sentido, los pibes son muy interesantes para investigar estas cuestiones porque la contaminación que tienen es casi nula, están más próximos a encontrarse con el movimiento más auténtico. Sin embargo, y en aparente contradicción con esto, este año estamos probando dar clases más técnicas para abrir con los chicos investigaciones de un mayor grado de sofisticación técnica. Nos entusiasma tener otra exigencia dancística. Ya empezamos a ensayar en eso y estuvo bueno y vemos que los pibes han progresado mucho.

MSa: Sobre la diferencia entre enseñanza y entrenamiento, lo que quisiera aportar es que el entrenamiento -al menos el que nosotros proponemos- está vinculado a la conciencia; no tanto a la repetición sino más bien a la conciencia de lo que estoy haciendo. Al estar presente en relación al espacio, al tiempo y a los otros. Percibir a qué distancia estoy respecto del otro, entrenar una mirada periférica, etc., etc.

Por otro lado, y en relación a lo que preguntaba Silvia sobre la búsqueda estética y nuestras nuevas preguntas ligadas a la danza, comenzamos a trabajar en una serie de copias, copias que parecen un unísono pero no lo son. Estamos viendo cómo profundizar ese trabajo: cómo copiar a mi compañero. En términos de búsqueda kinética, hay algo ahí que nos interesa mucho profundizar, que no termina siendo exactamente una secuencia, sino más bien algo vinculado a lo grupal, de manera coreográfica pero desde otro lugar.

JO: Es interesante el recorrido que transitamos. Nosotros arribamos a esta metodología de trabajo a partir de los obstáculos con los que nos fuimos encontrando en el recorrido. No estábamos pudiendo armar una obra con los pibes, ya que es imposible hacer una obra de 50' si los pibes no se pueden seguir, y tampoco pueden improvisar 50' seguidos - no estaban en el nivel técnico para improvisar 50', eso hubiera sido exponerlos demasiado, hubiera sido muy repetitivo-, entonces había que armar una estructura. Así apareció una pregunta. El pibe produce movimiento, produce algo muy auténtico, ¿y si hacemos que esto se reproduzca con otro que lo copia? El pibe no copia como nosotros, copia raro, no copia exacto, copia con un pequeño corrimiento, la copia es ya una traducción. De pronto tenemos dos personas que, si los observás por separado están bailando distinto, y si los ves juntos están en relación tempo-espacial pero con un corrimiento, y si un tercero copia al segundo ya la composición del material es otro, y así con el resto. Entonces, armamos estructuras de copia de siete personas, en las que uno inicia el movimiento, pero no sabemos bien cómo ocurre este fenómeno, aunque la indicación sea técnica. Por ejemplo: "trabajá con la tibia y el peroné y con la dirección de las cervicales", entonces improvisa con eso y cuando ya lo tiene, el segundo copia, y así se arma un entramado de copia. Pero allí la copia no es el unísono. La copia entendida desde lo más escolástico es "igual", es fotocopia. Para nosotros es traducción.

Hoy estamos en eso, desarrollando ese trabajo de relación con el otro conservando cierta autonomía. Hay que procesar lo que hace el otro, y ahí aparece el otro como problema, el otro en tanto problema. Estoy en el escenario, estoy con otro, no estoy solo pero tengo que observarlo mucho y traducir lo que hace. Tengo que estar en relación a otro y a su vez hay otro que está en relación a mí, y eso compone un entramado de grupo.

SD: Claro, el problema aparece cuando la copia no es imitación, cuando aparece un hilo de creación dentro de esa copia. No hay reiteración, hay una diferencia, aunque sea mínima. Ahora, tengo una duda, si a mí me dicen "copiá", yo voy a intentar hacerlo igual, en cambio, cuando ustedes les dicen a los pibes "copiá", ya en la copia hay algo diferente, ¿qué hace que cuando ellos escuchan "copia" produzcan una diferencia y que cuando nosotros lo oímos intentemos lo idéntico? ¿Qué hace que los pibes naturalmente "copien" con esa diferencia? Nunca va a ser idéntico, pero nosotros lo intentamos, ¿ellos ni siquiera lo intentan?

JO: Sí, sí, lo intentan, sólo que les sale distinto. De todas formas, los chicos son tan distintos entre sí que me cuesta responder a esa pregunta. Por ejemplo, el Jony es uno de los que tiene más facilidad para copiar y aprender rápidamente estructuras, y es el que menos capitaliza el ejercicio de la copia porque se queda atrás. Cuando intentás copiar, te quedás atrás siempre, te desactualizás. En los videos es al que se lo ve más trabado, porque no está pudiendo jugar con ese material. Y después tenés al Dani, al que no le importa absolutamente nada, el pibe está haciendo lo que quiere, y lo que quiere en general es de un nivel de acierto alucinante.

AV: ¿Creés que hay una preocupación por entender lo que se le solicita que opera como obstáculo?

JO: Sí, ligado también a sus condiciones físicas, Jony tiene más rigidez corporal, eso lo retrasa un poco. Pero es el que podría estar más cerca de nosotros en relación a copiar, que aprendimos a copiar del pizarrón, que tenemos el hábito de copiar de izquierda a derecha, repetir el dictado de la maestra. Jony tiene algo de eso, y eso le juega un poco en contra, lo hace más tosco.

MSa: Más allá de esto, nosotros no tenemos el objetivo de la copia, es más bien un proceso que va decantando y a partir de lo que decanta adviene una reflexión. No tenemos una idea de hacia dónde queremos llegar. Lo importante es que el proceso de la copia, en este momento, abre una capacidad de escucha. Es decir, lo que estamos trabajando es el entrenamiento de la escucha. Ser consciente del otro, de la distancia. Ser consciente del otro escuchándolo, que no es lo mismo que sólo imitándolo. Escuchar significa tomar el gesto del otro. Por lo general, los chicos tienen una capacidad de escucha maravillosa, pueden tomar inmediatamente lo que el otro hace. Quizás en otro contexto, en otra situación de improvisación, eso que hace el otro no es tomado porque se juega más una idea previa que un cuerpo ahí presente.

SD: Claro, hay más representación que percepción directa. Tal vez los pibes no están tan obstaculizados por esa representación, entonces pueden hacer observaciones más agudas, más sutiles...

MSa: más intuitivas.

JO: Los chicos están en un estado de cierta virginidad en relación con algunos mandatos sociales, ellos están menos interferidos y atravesados por esas convenciones y eso hace que se muestren más despojados.

MM: En esta misma línea, que ve en los pibes algo más genuino y menos contaminado socialmente, me quedé pensando sobre la necesidad, que ustedes marcaban, de un abordaje más técnico en el trabajo con ellos. Me quedé pensando sobre esa relación entre lo genuino y lo técnico. Parecería que la técnica aquí es lo que permite multiplicar combinaciones. Porque aún lo genuino se agota. Y esto se relaciona con el título de la obra, Los posibles, como si ese fuera el espíritu de lo que hacen. La técnica viene a hacer que otras combinaciones sean posibles. Una obra de pura improvisación, además de que implicaría mucha exposición para los pibes, se agota, decían ustedes. Ligo esto con nuestro trabajo, nosotros solemos pensar bastante sobre el tema de la disciplina. En general, la disciplina se ve como algo vinculado a una relación jerárquica y de autoridad; desde esa perspectiva, la disciplina es una imposición sobre otro cuerpo. Sin embargo, en esto que ustedes traen sobre la técnica hay disciplina que no es necesariamente coerción sino lo que hace que otros movimientos sean posibles.

MSa: Es interesante lo que decís. Haber tomado la decisión de ofrecerles más propuestas técnicas a los chicos implica también darles la posibilidad de abrir el abanico de opciones.

SD: Pero a su vez los chicos les dieron a ustedes la posibilidad de explorar matices que en el mundo de la técnica se les estaba agotando.

MM: Ahora, parece que el mundo que ellos describían es al revés, es un mundo donde la disciplina se impone y ahoga lo genuino. Pero acá la relación se invierte y en este punto la técnica y lo genuino vuelven a cruzarse.

MSe: De hecho, nuestro trabajo siempre fue disciplinado, el entrenamiento es disciplinar, y ese es el gran esfuerzo de los chicos.

SD: ¿El entrenamiento les permitía bucear allí donde la enseñanza no?

MSe: En el entrenamiento propiamente dicho creo que no, eso más bien se daba en el espacio del ensayo. Lo que puede verse en el entrenamiento es el movimiento de los cuerpos. Todo lo demás aparecía en el momento del ensayo.

MSa: En relación al entrenamiento en términos técnicos, les voy a contar una anécdota. La semana pasada, el Ponchi llegó 20' antes de que empezara la clase y los chicos ya estaban entrenando. Cosa que antes era impensable. ¿Y por qué pasó esto? Porque generamos un hábito de entrenamiento cada vez que empezamos nuestra práctica.

MM: Es esa cosa de pasión y disciplina, donde la disciplina está al servicio de la propia pasión.

MSa: El otro día leía algo en relación a la disciplina y la rutina. Muchas veces podemos hacer algo de modo disciplinado sin que sea rutinario.

JO: Hay una discusión histórica respecto de la técnica. En lo particular, no reniego de la técnica en lo más mínimo. Quizá hoy, por los aspectos que hemos estado resaltando en la charla, pareciera que sólo hay un interés por esa especie de nebulosa creativa y anárquica de los pibes. Pero en realidad hay un aspecto del que nosotros tenemos que hacernos cargo, y que ya tenemos muy incorporado, que es el hecho de que los tres somos muy obsesivos. Nosotros hicimos un trabajo de armado escenográfico y lumínico antes de ir a Casa Joven. En enero de 2010, Matías hizo una maqueta del espacio a escala, armamos instrumentos de iluminación y trabajamos con un escalímetro para medir dónde tenía que estar la luz y cómo había que llenar el espacio. Así se fue trabajando en paralelo todo lo que tenía que ver con el espacio y la luz, con una precisión arquitectónica. Después los pibes volcaron el material en esa estructura muy cartesiana. La formación del San Martín es muy buena para entender el espacio de una manera geométrica, precisa y obsesiva. Y esto nos permitió hacer lo que queríamos hacer.

De esa forma, el resultado final de *Los posibles* tuvo cabida dentro del ambiente artístico. Nos interesaba estar presentes en el ambiente artístico sin tener que decir "miren que estos chicos no bailaban antes". Eso no importaba, se podía ir a ver la obra sin leer el prólogo. Y esto fue posible porque hubo un trabajo de nuestra parte. Aclaro esto para que no suene idílico. La obra no funciona sin ese trabajo, sin ese entramado espacial. Se dibujaron muchos planos y se hicieron cálculos para que la producción grupal pudiera entrar.

MSe: Tampoco es que los chicos cayeron ahí y encajaron perfectamente en algo ya armado, sino que había que hacer funcionar un sistema en ese otro sistema que es el de la sala de teatro.

JO: Con lo cual hay un diálogo entre la técnica y ejes cartesianos, muy obsesivo de parte nuestra.

SD: Ahora, creo que para que la técnica gane en efectividad es necesaria esa sensibilidad para registrar todo eso de lo que hablamos al inicio. Porque alguien fascinado por su propia técnica que simplemente cae en ese mundo de los pibes y no puede observar lo que esos cuerpos portan, no hubiera logrado que la técnica por sí misma tenga el poder de producir esta obra.

MM: La técnica aquí está al servicio de la no-guetización (el no gueto), la técnica aquí abre un mundo que, si no, queda como encerrado en sí mismo.

JO: Nosotros queremos seguir profundizando cada vez más en ese trabajo, casi obsesionado, de investigación del espacio, la luz y el tiempo. Cada vez más, no cada vez menos. Si llegamos a este lugar, entonces sigamos ofreciendo material y herramientas

técnicas a los pibes, porque lo que tienen no lo van a perder, no hay manera de que lo pierdan. Hagamos que adquieran más en esa dirección.

11. “Que pase algo”: trabajo docente

Matías Meerovich y Gabriela Pérez son educadores uruguayos. Ambos trabajan en el Programa *Aulas Comunitarias*, en la localidad Delta El Tigre, ubicada en la zona metropolitana de Montevideo. Aulas Comunitarias es el nombre del proyecto que en el país vecino pensaron para alojar a los chicos que por distintos motivos no sostienen su escolaridad en el Colegio secundario, que ellos llaman Liceo⁴⁴.

Dejando de lado los detalles de este proyecto de carácter nacional, nos acercamos al trabajo que se desarrolla en una pequeña casa que hace las veces de escuela donde algunos alumnos y profesores jóvenes, cuyo ritmo choca con nuestra ansiedad porteña, se reúnen diariamente. Nos acercamos a esta experiencia a través de los relatos que Matías y Gabriela compartían con nosotros, en medio de una conversación donde se esbozaban problemas que íbamos hilvanando juntos. Problemas que iban perdiendo coordenadas espaciales estáticas a medida que los volvíamos comunes y simultáneamente abrían nuevos modos de hacer territorio, allá en el “aula”, acá entre nosotros.

La escritura de Matías y Gabriela muestra la sensibilidad y sutileza de unos maestros que, a pesar de contar con guiones, planes, currículas, proyectos que “bajan” con sendas argumentaciones, necesitan pensarse con otros y lo hacen tomando nota de las impresiones y preguntas suscitadas en el encuentro con los chicos. Tomar nota, trazar enunciados para poder pensar lo que no sabemos. Extraño maestro que para serlo bucea en los problemas, atento a encontrar señales que confieran valor a esa cotidianeidad.

Compartimos aquí uno de esos relatos, una pequeña historia acontecida con uno de los gurises -como llaman ellos a los pibes con los que trabajan-, Cristian. Una experiencia escrita a dos voces, que si bien hablan del mismo chico, lo hacen desde diferentes lugares y en tiempos, que a veces, se cruzan. Gabriela, una de las voces, es la de una educadora que acompañó de forma cotidiana a lo largo de dos años el proceso de Cristian en el Aula. Matías, la otra voz, es la del docente de Historia, que compartió dos meses de clases, con una frecuencia de dos veces por semana.

El modo que eligieron para contar y llegar a esta versión compartida traspasa las consignas: el acuerdo era hablar de Cristian, hablar cada uno de Cristian, sin más. Sin saber qué contaría el otro, sin buscar “darse pie”. Sin embargo, hablando de Cristian, hablan de lo que Cristian nos da a pensar, dibujan un pensamiento cuando se adentran en las fibras de una situación.

⁴⁴ El Programa Aulas Comunitarias (PAC) funciona desde el año 2006 en Uruguay. Es un modelo de intervención educativa dirigido a adolescentes que: se desvincularon de la educación formal; nunca registraron matriculación en el segundo ciclo; cursan el Primer Año del Ciclo Básico y presentan alto riesgo de desafiliación (inasistencias reiteradas, dificultades en el comportamiento y la convivencia en el aula, bajo rendimiento). Las aulas son gestionadas directamente por Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), especializadas en el trabajo con adolescentes y seleccionadas mediante concurso público. La enseñanza de las asignaturas del ciclo básico está a cargo de docentes de Educación Secundaria, quienes trabajan cotidianamente con los referentes técnicos de las OSC contratadas. (<http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,O,S,0>).

Cristian: relato de una experiencia

Por Matías Meerovich y Gabriela Pérez

Abril 2010

El año que lo conocimos casi no lo escuchamos hablar. A Cristian le decían Chucky, “porque es medio diabólico” dijo el primo cuando lo acompañó el primer día. Cristian no dijo nada.

Así lo nombraba la madre mientras conversábamos en la entrevista de inscripción y nos contaba por qué quería que su hijo viniera al Aula. Cristian no nos contaba nada. Nada. Ni por qué querría, ni si no quería. “Y vos, Cristian, ¿qué decís? ¿Te dan ganas de venir o preferís ir a otro lado? ¿qué te gustaría?” Nada.

Lo primero que pensé es que era como si no tuviera gestos, o como si tuviera un único gesto, siempre el mismo. La cara y todo el cuerpo siempre igual, único, invariante. Vino a clase unas semanas. Una profesora se enojaba porque no hacía nada, le molestaba la mirada sin palabra, le asustaba cómo la miraba, creía que le iba a pegar. Las demás no se enojaban, pero decían que no hacía nada.

Hablamos varias veces con Cristian sobre estas cosas, sobre él y sus ganas, sobre cómo se sentía, sobre la posibilidad de decir si no quería ir más. Aparecieron otros gestos, una voz que contestaba sí, no o no sé y bastantes miradas. Entre creer qué está diciendo y entender qué está diciendo.

Octubre 2010

Cuando llegó el momento de irnos de campamento, una de las educadoras dijo “de Cristian no sabemos nada, ¿nos vamos a ir tres días si no hemos podido ni hablar con él en meses?”. Discutimos mucho cuánto de oportunidad tenía, justamente, invitarlo a ir, insistir para que fuera. En desacuerdo le propusimos ir. Le insistimos, pasó del no al capaz, pero no fue.

Volvimos del campamento y Cristian empezó a faltar. Fuimos a la casa. Dos, tres, cuatro veces. Siempre estaba sentado en la puerta, en el piso, los brazos apoyados en las rodillas, mirando al suelo o a la calle. Hablaba yo y él contestaba “no” o “no sé”. Nada, de nuevo.

La madre había empezado a trabajar, todo el día, muchas horas. La abuela vivía a un par de cuadras y se encargaba de los hermanos. Nos dijo que no podía con él, que teníamos que hablar con la madre, y la madre que no podía ir a hablar con nosotros por el horario del trabajo y que ella le decía que volviera, pero que si él no quería...

Abril 2011

Cristian había venido en febrero con la madre. “Tiene que venir, yo ya le dije”. Dudamos si tenía sentido esa vuelta, si no era parte de lo quieto, de lo inmóvil en esa historia. Le dijimos sobre nuestras dudas y que viniera en unos días para volver a conversarlo y que viniera en unos días para volver a conversarlo y que viniera en unos días para volver a conversarlo...

Una de esas veces dijo que quería venir, o algo parecido.

En la mirada de los adultos había dos Cristian, “qué cambiado que está, parece otro” para los que lo conocían del año anterior y “no he logrado que diga una palabra, te mira pero no habla, o ni te mira” para los que nunca lo habían visto.

Octubre 2011

Llegué al Aula, y en mi cabeza la idea más importante era que el objetivo principal debía ser que pasaran la prueba⁴⁵. Tenía por delante tan sólo dos meses de clase, alrededor de ocho semanas, 16 clases. Por lo que había podido averiguar, no habían avanzado demasiado en el programa... y hacía unas semanas que no tenían clase de historia.

Entonces, mi primera preocupación fue cómo hacer para que en tan poco tiempo se pudieran tratar en la clase los temas que correspondían al programa de primero. Detallé entonces un cronograma rigurosamente medido, encastrando cuidadosamente cada tema “necesario”, midiendo cada centímetro de recorte de contenidos.

Con el correr de los encuentros fui dándole cada vez menos importancia a la prueba y cada vez más a que en cada clase “pasara algo”. Si la historia que se proponía en la clase “llamaba la atención”, incluso, sería más fácil la preparación de la prueba. Además, fue creciendo la certeza de que “prepararlos/as” para el siguiente año no era que supieran mucho del programa de primero en sí, sino de ciertas categorías más grandes para “pensar la historia”.

Pero esas categorías no podían ser sólo enunciadas sin más, no alcanzaba con decirlas. En este caso, por lo menos, la sola palabra no alcanzaba. Me pareció que era necesaria cierta “puesta en marcha” de cada adolescente.

⁴⁵ El Programa Aulas Comunitarias plantea una modalidad de evaluación diferenciada de la del resto del ciclo básico secundario. Los/as adolescentes cursan materias semestrales, y más allá de la nota que logren, deben rendir una prueba al finalizar el semestre. Aprueban el curso, únicamente, con una nota aceptable en esta prueba.

En cada clase había alrededor de 16 adolescentes (los 21 de la lista se turnaban para faltar). El reducido número, la disposición de la clase⁴⁶ y algunos encuentros cara a cara fuera del salón, me hicieron ir conociendo a los/as adolescentes bastante rápidamente. Hubo tiempo para reparar en algunas singularidades de cada uno/a.

Me llamó mucho la atención Cristian, por lo que para mí era una enorme pasividad. Sentado cerca del pizarrón, en silencio y sin molestar, siguiéndome con la mirada... pero sin copiar lo que se escribía en el pizarrón, sin realizar las tareas y sin intervenir⁴⁷.

A las dos semanas de clase, un día me quedé hablando con él después de que salimos del salón. Conversamos un rato, en el cual traté de ver por qué tenía esa actitud que a mí me desconcertaba. Porque no era que se portara mal, era algo más parecido a la indiferencia. Me dijo que en realidad no era nada, ni era yo ni era la clase. No era nada... o era todo.

Ese fue el primer intento. El segundo tuvo que ver con el cuerpo. Intenté un contacto desde el cuerpo, desde la postura, desde intencionar mis posturas, movimientos e interacciones, tratando de generar alguna respuesta de vuelta. Si no lo podía la historia, que lo pudiera el cuerpo.

Diciembre 2011

Decía que no le gustaba ir a las salidas por el ómnibus o porque se aburría o porque tenía que quedarse con la hermana. Había ido al campamento, pero a las salidas con los profesores no. Cada vez insistíamos, pero cada vez decía que no. En dos años, no.

Era la última salida del año. El día antes se acercó y me dio el papel con el permiso firmado por la madre. Mirada y sonrisa, sin voz.

Había paro de transporte. Cuando llegué estaba Cristian esperando. Sentado en el piso, los brazos apoyados en las rodillas, mirando para abajo.

Fuimos de paseo al MuHA⁴⁸. Antes de entrar les propuse una consigna: debían elegir tres obras y describirlas. (A su vez, de

⁴⁶ La clase se dispone en dos "mesas colectivas" (Castro, 1966) con caballetes y bancos compartidos. Si bien se mantiene la diferenciación del lugar del profesor y los/as estudiantes, esta disposición genera movimientos e interrelaciones diferentes. No están todos mirando hacia delante y viendo el pizarrón y la nuca de algún compañero/a.

⁴⁷ En un principio, éstas son las cuestiones a través de las cuales los/as docentes realizamos caracterizaciones y evaluaciones de los/as adolescentes.

⁴⁸ La salida al Museo de Historia del Arte era mucho más que el Museo en sí. Tenía que ver con el ómnibus, con irlos a buscar a la parada y acompañarlos, con pasar por el Fotoclub. Tenía que ver con el Museo pero también tenía que ver con caminar por el centro, con subir al Mirador de la Intendencia, con ver fotos, con ir a comer a la Pasiva.

deberes, debían elegir una de esas tres obras, y buscar información al respecto).

Elegir, identificar, describir. Cristian iba haciendo “de atrás”. Cuando se daba una nueva consigna, iba y hacía la anterior. Con ese aparente destiempo fue haciendo cada una de las cosas que se le pedían. Esperaba a que los demás pasaran a otra sala, a otra propuesta, que se olvidaran compañeros y adultos del que venía atrás. De él que venía atrás.

En un momento veo a Cristian parado frente al Toro Apis, estaba escribiendo en su cuaderno.

A la clase siguiente trajo lo que les había pedido de deberes. Había escrito casi una hoja entera. Fue el único que hizo la actividad.

Luego de estos relatos que cuentan desde dos miradas una misma situación, intentamos esbozar algunas ideas, preguntas, problemas, en una escritura compartida con Matías y Gabriela:

Una escritura que se pregunta

¿Qué buscamos con el relato? ¿Qué es lo que hay que preguntarse, qué desplegar, cuál es la potencia del relato? La búsqueda es más allá de la anécdota simple y autocomplaciente, ¿cómo no quedarse en testimonios que siempre pueden parecer -a ojos de quienes los leen- propios de otros adolescentes que nunca son con los que nos toca trabajar?, ¿cómo no quedarse en testimonios de vidas particulares?

La cuestión no es exponer biografías sino preguntarnos qué disparan, qué abren, a qué nos invitan. El relato no termina en la descripción de una escena. Escribimos en torno de una historia, una situación pero en el devenir de la escritura brotan ideas, interrogantes, ondulaciones que escapan de la anécdota. La escritura puede ser un acto de pensamiento, en la medida en que toca percepciones, en la medida en que empuja a una torsión de las cosas.

En la escritura hay una búsqueda, un intento de poner en marcha algo diferente a lo que ya existe, a lo que cada uno trae. Intentamos no mirar en función de si existe acercamiento o no a lo esperado, al molde preestablecido. Más bien se trata de indagar en un hacer para que pase algo, para mover, para tocar fibras de potencialidad, conductos hacia la activación de elementos antes tapados de inercia. Indagar en movimientos que no tienen que ver con recortar o adaptar contenidos para lograr que el otro “pueda entender”, tampoco con “achicar” la propuesta, sino con el trabajo para que “pase algo” con los encuentros.

Hay un intento, aún desde dentro de la clase, de ir más allá de los contenidos específicos del programa curricular del primer año del liceo. El énfasis está puesto en los procesos y no en la repetición de tal o cual contenido puntual. Se vislumbran entonces otros movimientos, que a su vez motorizan el deseo de saber, perforando el programa “educativo” para que el aprendizaje se vuelva palpable.

El trabajo cotidiano, minúsculo, paciente, imperceptible por momentos, frustrante otras veces, afirma huellas que van marcando la arena de la playa (o no, o no por mucho rato, o con caminos altamente tangenciales).

Pensar desde estas miradas es un modo de pensar la escuela, un modo de ser escuela. Sobre ese modo de pensar la escuela, sobre las posibilidades de decidirlo y volverlo práctica, nos seguimos preguntando.

De las variaciones

¿Qué hizo que Cristian pudiera vivir variaciones en sus modos de estar? ¿Qué implica hablar de una variación en el mundo?, ¿qué relación podemos establecer entre “el mundo de Cristian” y lo que ocurre en el aula?; ¿cuánto incide el aula en el mundo-Cristian?

Al llegar al Aula, Cristian viene de un cierto trayecto por la escuela y el liceo, en el cual se fueron conformando ciertas ideas que hacen a la relación con el mundo adulto. Sus experiencias están muy marcadas de ciertas formas del hacer de los adultos: adulto adusto, adulto parlanchín, adulto hiper-presente, adulto significando por demás, adulto temible. Claro que no en términos monolíticos, porque existe un crisol de referencias, pero, en sus pasajes escolares, el otro-adulto tiende a plantearse desde un lugar jerárquico muy rígido y un encuadre institucional muy marcado.

En una primera instancia, si bien se ha encontrado con todo tipo de docentes, el mundo adulto se le representa arbitrario, poco disponible, desafectado, atrincherado en su rol, acartonado y hasta inmóvil, sin las ganas ni la disponibilidad de acercarse a él y de asumir la responsabilidad por crear un lazo. Poco disponible quizá por estar excesivamente hecho. A su vez, Cristian está pero sin responder a lo esperado por la institución. Cristian se le escapa a los personajes instituidos, no ingresa en sus expectativas. Aquel Cristian-Chucky que llega al Aula en un primer momento es el mismo que circulaba por el liceo: no habla, su mirada desconcierta, asusta. Permanece quieto, indiferente a la solicitud escolar. Silenciosamente Cristian molesta, intimidada, atemoriza.

Cuando Cristian cuenta por qué dejó el liceo, su enunciación deja ver la parálisis de los adultos con los que se enfrentó. Se repiten los relatos de conflictos en los que ningún adulto (ni del liceo ni de su familia) parece encontrar formas de tramitación de las molestias y diferencias, para que Cristian pueda seguir estando allí.

Este año Cristian va a cursar segundo año en el mismo liceo al que concurría antes de su llegada al Aula. Puede que el liceo sea el mismo que antes del 2010, Cristian no. Algo se fue alterando en su paso por el Aula, no se va igual que cuando llegó. Se comunica de otro modo, se desenvuelve de otro modo. Su presencia es otra.

Hacer mundo

Ignoramos cómo será su nuevo paso por el Liceo, qué de todo lo vivido afectará su modo de transitar el mundo-liceo, quizás porque no sabemos qué de esto tiene que ver apegadamente con el espacio, la propuesta, los adultos y sus modos, con el mundo-Aula. “Si anda bien sólo cuando está conmigo, entonces no anda bien, es más, no anda”, nos decía un educador hace años. O quizá podamos pensar que si algo en algún lugar se abre, funciona, fluye, entonces anda. Tal vez sólo se trate de ver qué hace que allí funcione y qué impide que fluya en otros espacios, probablemente excesivamente codificados.

El Aula es parte del mundo de Cristian, no es “el mundo”, sino sólo una parte, aunque quizás sea la parte más dinámica, más poblada, más variada, más y menos cotidiana a la vez, la que seguramente más le demanda, y quizás la que más le brinda. Es una parte del mundo que incide, como cada parte de su mundo. Ahora, pensar que el Aula es parte del mundo de Cristian es un modo de ver la cosa, otro modo sería pensar que Cristian, como

cualquiera, dispone de una fuerza que unida a otras hacen mundo. No hay un mundo al que pertenecer, sólo experiencias que hacen o no un mundo.

¿Qué es el mundo? ¿Alguno de nosotros está en el mundo entero? ¿Existe un mundo fuera del mundo que habitamos? No es fácil hacer mundo, no hay un mundo por fuera de una relación. ¿Armar mundo no será hacer encuentros? Cuando veo mundo veo afecciones, cuando hacemos mundo poblamos afectos, relaciones que crecen en su proximidad y que su vez nos hacen más permeables al “afuera” (un afuera que no es por oposición al adentro, sino que es aquello por vivir).

Parece innegable que Cristian varía su modo de estar en el mundo. Sus respuestas a las afecciones que recibe no se estereotipan. Cuando Cristian puede estar en el Aula de otro modo, está pudiendo variar su modo de estar en el mundo. Variar los modos de estar puede significar pasar de ser un demonio a un obediente. Las variaciones que nos interesan son aquellas que amplían nuestro poder, que nos hacen más nosotros y a su vez menos yoicos. Nietzsche dice que la felicidad es llegar a ser lo que uno es (1991). ¿Acaso hay un ser esperando ser descubierto? Llegar a ser lo que uno es pasa por conquistar una vitalidad cuyas formas desconocemos de antemano. Hay una suerte de alegría que podría ser el termómetro de habitar verdaderamente una circunstancia. Las variaciones de las que hablamos son aquellas que expanden la imaginación y la capacidad de enriquecer la existencia.

Sí, podemos preguntarnos cuánto de todo esto es una variación de Cristian más allá del “pliegue” Aula, cuánto de sus movimientos se producen bajo el “efecto burbuja” del Aula, cuánto se sostienen a condición de mantener ese ambiente. Y estas inquietudes instalan la preocupación por los límites del proyecto Aulas Comunitarias. Pero también podemos preguntarnos, saliendo de esta encerrona, si habrá otros modos y caminos para abrir y extender el pliegue-Aula al territorio liceal. ¿Cómo propagar el virus-Aula a otros territorios educativos?

Jugar fuera del estereotipo

En el Aula crecen formas de relación que des-arman la representación escolar, de Cristian y todos los que estamos allí. Suceden situaciones y experiencias que parecen desacomodar la idea que traíamos del mundo escolar. Como si algo de la imagen clásica de escuela necesitara esfumarse para convertir ese instante, ese tiempo, en un desierto donde todo puede pasar, donde cualquier cosa pudiera pasar. Sin olvidar que el cualquiercosismo es interesante pero no está por fuera de la ambivalencia.

Pasan cosas diferentes a las acostumbradas, y en algún momento esas novedades dan lugar a embarcarse juntos. Frente a las mismas conductas (esas que se repiten en otros ámbitos educativos), se reacciona de otra forma a la esperada y se propone algo distinto. Hay un trabajo de hormiga que no se cansa. Hay un momento en el cual, chicos y adultos se disponen a nuevas activaciones. Tiempo en que se borran identidades fijas (chicos-adultos) pero se sostiene lo que Rancière llama *exigencia mutua* (2012), fuerzas que se tensionan para descubrir el poder de las cosas, de nosotros entre las cosas.

En el Aula, el mundo adulto intenta el acercamiento desde diferentes acciones que tienen que ver con sostener la presencia: no se plantea una lógica de identificación de problema/intervención/cambio, tampoco una lógica de emisor/receptor. Sino un estar de una cierta manera, un modo determinado de estar disponible y ser accesible y buscar que en el otro pasen cosas. Un estar atento a que no se agote el encuentro.

Se trata de generar un dispositivo que pueda sobreponerse a las frustraciones y permita abrir variaciones. Un trabajo a largo plazo que no debería cesar de proponerse. Un estar a disposición que no se lleva adelante de cualquier manera sino con la intención de jugar fuera del estereotipo esperado en una institución escolar.

Se supone que la posibilidad de un adolescente de permanecer e ir avanzando en nuestro sistema educativo tiene que ver básicamente con sus posibilidades de relacionarse de cierto modo (o al menos no relacionarse de algunos otros modos) con el saber, con los adultos y con los pares con los que comparte el espacio. En los tres sentidos, Cristian logra apropiaciones, cambios, adaptaciones que le permiten completar “exitosamente” ese primer año.

Cuando termina el año en el Aula, aprueba casi todas las materias. Es el primero en ir a anotarse al liceo, una nueva oportunidad que asume con ganas. Lo acompaña su papá. El padre nunca había sido la referencia adulta para el Aula, el contacto siempre era con la madre, lo que tenía que ver con Cristian parecía ser sólo asunto de la madre.

Cristian va al Liceo. Pero ¿qué es lo que importa de su ir al Liceo? El desafío de la vida con sus compañeros, la curiosidad por lo que sus profesores puedan ofrecerle, el deseo de caminar en tierra ahora desconocida, el trabajo de pensamiento que pudiera acontecer, son preguntas que cobran vida. Y en torno de todo esto nos queda seguir investigando.

Tercera parte
Des-armando institución

12. Escuela minimalista

Partamos de una pregunta: ¿De qué hablamos cuando decimos que pensamos de un modo *minimalista*⁴⁹? ¿Qué es ser minimalista, más allá de medidas? Esta pregunta nace de constatar que sólo en el seno de la experiencia palpable podemos dar cuenta de que las cosas se mueven. Si hay algo evidente en estos tiempos es la distancia sideral entre los problemas concretos y las grandes retóricas emanadas de los centros de poder.

Si la escuela es existencia supone que todo lo que allí vivimos pasa por un orden expresivo: toma alguna forma de la que podemos dar cuenta. La pregunta que flota aquí es de qué se tratan esas formas, y si nos hacen bien o nos hacen mal; si nos acercan a los chicos (que encarnan nuevos lenguajes, sensibilidades, percepciones y modos de hacer) o nos distancian; si multiplican los vínculos o los estrechan; si amplían el poder de hacer cosas o nos sumen en una rutina empobrecedora; si nos sitúan frente a nuevos desafíos o nos achican el radio de experimentación.

La hipótesis que queremos explorar es la de la *escuela minimalista*. Antes de darle rienda suelta a la idea conviene despejar algunos equívocos, por lo menos dos. Que el minimalismo no es cuestión de dimensiones, como si se tratara de algo acotado, chiquito. Y que el minimalismo excluye, desprecia o puede prescindir de lo macro o de las políticas más amplias. Deleuze, en *Conversaciones*, decía que sólo se puede pensar el Estado en relación con su más allá y su más acá. El más allá es el mercado mundial de la economía y la globalidad de la información. El más acá, y es esto lo que nos importa destacar, se refiere a los devenires, esos movimientos que escapan al control y a toda prescripción, “esas minorías que no cesan de resistir y resucitar” (1999).

Entonces, un pensamiento minimalista bien puede leerse en una política pública estatal si es que la naturaleza de sus propuestas es efecto de una lectura de las señales que están en las prácticas concretas y piden nuevas formas, si es que estas políticas se han supeditado al “mundo inferior” (Nietzsche, 1972). Si es que estas políticas tocan fibras sensibles de la vida cotidiana. La experiencia de la Escuela de verano implementada por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut es un ejemplo que bien grafica esta tensión entre el minimalismo y las políticas públicas.

Veamos de qué se trata este proyecto en palabras de Teresa Punta⁵⁰, una referente de Desarrollo profesional del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.

La escuela de verano (EV) convoca a alumnos de escuelas secundarias que adeuden espacios curriculares con la intención de trabajar con ellos en diferentes formatos. No los escolares tradicionales. Las escuelas pueden elegir si desean implementar las EV para sus alumnos o no. Los chicos pueden ir a cualquier escuela que implemente EV aunque no sea la suya. Se hace una convocatoria amplia de docentes y los que tienen prioridad son los docentes de

⁴⁹ Para ahondar más en esta idea, sugerimos la lectura de la obra de Miche Foucault “El yo minimalista y otras conversaciones” (1996).

⁵⁰ También integrante del equipo de Gestión educativa de FLACSO.

cada escuela, pero si con los docentes de cada escuela que desean trabajar en las EV no alcanza, la convocatoria se puede ampliar a docentes de otras instituciones. Desde el ministerio se formó un equipo itinerante que iba por las escuelas que decidieron proponer EV a sus alumnos y empezamos a trabajar juntos con lo que le va “volviendo” a cada escuela. Los modos de convocar a los chicos fueron diversos de toda diversidad. Hubo escuelas que hicieron convocatorias radiales, otras llamaron por teléfono a todos los alumnos que tenían espacios curriculares pendientes, otras se imprimieron remeras con la sigla EV y empezaron a transitar los barrios de los pibes, salía por la tele, una escuela hizo un pasacalle.

Los chicos empezaron a anotarse y fueron muchos... ¡mucho! más de los que los profesores que se habían anotado podían atender. Las escuelas y el equipo itinerante del ministerio empezamos a pensar “la cosa” de la forma que se iba presentando en cada escuela. Había escuelas en las que se anotaban chicos que no eran de esa escuela... porque su escuela no hacía EV o porque estaban pasando el verano en otra ciudad. Había escuelas en las que los porteros presentaban un proyecto para trabajar en un taller con los chicos y el acompañamiento de algunos docentes. Había tantas ideas como escuelas, como chicos, como adultos... todas las pensábamos, las amasábamos y veíamos cómo echarlas a rodar. Hubo que hacer un “recorte” de alumnos... no pudimos con tantos... dijimos “los que tienen entre 3 y 6 espacios curriculares”. Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) se ensamblaron a la propuesta y realizaron actividades -principalmente recreativas- con los chicos que “quedaban afuera”.

Las actividades que los chicos realizaran en la EV les permitían promocionar los espacios curriculares que esas actividades contemplaran. Esta promoción era resuelta por el equipo de la EV y se les extendía un documento que así lo expresaba a los chicos que habían transitado EV en otra escuela que no fuera la suya. Hubo talleres, clases formales, foros de debate, ciclos de cine... lo variopinto invadía. Las formalidades y lo novedoso se entrelazaban y daban a luz cada vez nuevas ideas.

Estamos pensando que si con la EV no dimos abasto, poner en marcha la Escuela de Invierno (EI). Estamos pensando que no tenga sólo que ver con lo curricular que los chicos no hayan alcanzado... que sea abierta a todo mundo y que se pueble aun más de maneras, de modos, de formas. Estamos pensando hacerla extensiva a todos los niveles de la escolarización en la provincia. Estamos pensando... Y si después de todo esto, igual nos hace falta “el dato”, “la estadística”, “el número”, digamos también que la movilidad (promoción) en la escuela secundaria chubutense fue del 82 % más en 2012 con respecto a 2010. El número también nos alegra... pero ya estábamos contentos antes de hacer la cuenta.

En principio digamos que minimalismo refiere a una tendencia sensible del pensamiento. Lo mínimo no es lo restringido sino lo sentido, lo palpado, aquello que nos afecta. Lo

mínimo es la experiencia y la experiencia puede atravesar multitudes. El punto es no sólo poder dar cuenta de ella situacionalmente sino habitar eso que enunciamos como experiencia. La experiencia no es del orden meramente discursivo ni sabe de prescripciones. Dar cuenta de la experiencia requiere de un modo de decir que no puede abreviar en ideales ni jergas puramente retóricas. Deleuze decía, a propósito de Foucault, que él nunca hablaba de lo que no vivía (2003). El minimalismo entonces no está arriba ni abajo, no es reivindicación populista ni una vuelta a ideales universales y voluntaristas de transformación. El minimalismo es cuestión de una sensibilidad que enuncia, piensa, problematiza lo que vive.

Volvamos, desde esta perspectiva minimalista, a dos situaciones de las que ya hablamos en capítulos anteriores.

En la película *Detachment* acontece algo cuando el profesor sustituto se encuentra con el pibe que lo provoca⁵¹. Un acontecimiento, afirma Deleuze, no es lo que acontece, sino que está en lo que acontece (Zourabichvili, 2004). Aquí encontramos una de las claves de una lectura minimalista. ¿Importa la anécdota puntual? Seguramente tomará por un rato a sus eventuales protagonistas pero detenernos ahí en exceso nos deja sumidos en las emociones reactivas de la situación -miedo, bronca...-, y en el mejor de los casos cierta empatía aún con el agresor. ¿Qué es lo que acontece? ¿Qué valor político, público, encontramos en pensar desde una situación singular? ¿Qué pensamos más allá de quedarnos en supuestas justificaciones o lecturas indignadas frente a hechos inauditos que traspasan toda moral civilizatoria?

Esa pequeña situación de alto voltaje deja ver modos de existencia: ¿aguerridos?, ¿desconfiados de los roles?, ¿cansados?, ¿cínicos?, ¿solitarios?, ¿lastimados?, ¿empáticos? Modos de existencia que se rozan en el punto desde el cual se tira para seguir enlazados. Ambos, el profesor y el pibe, son seres vulnerables (¿quién no?). Una vulnerabilidad que no se ampara en una jerarquía para zafar de la situación o poner en orden las cosas desmadradas. Si algo de otro orden comienza a acontecer, si alguna variación se suscita en la relación es porque se han dado por agotadas las prerrogativas de los roles y funciones. Si algo del maestro tiene chance es porque soltó la investidura o la impostura. El valor político del acontecimiento está en esas preguntas que emanan del agotamiento, preguntas que incitan a imaginaciones activas de cualquier situación que muestre a las claras la necesidad de vivir una relación desde la prueba y la experimentación.

El pensamiento minimalista nos exige “estar ahí”, que no supone mera presencia física sino habitar problemas comunes. La situación no es una parte de un todo, en la situación está todo. La película muestra que no es imprescindible apelar al archivo de las biografías de los chicos (que algunos llaman prontuarios) para apreciar los posibles de un vínculo educativo. ¿Acaso no está todo ahí, expuesto en la situación, aún de modos subrepticios? Si se pone el foco sobre el conocimiento de la “vida personal” del otro como antecedente, no se habilitan aperturas. El afuera está adentro, sólo se trata de verlo en el juego de relaciones en las que estamos involucrados. ¿Por qué necesitamos el historial para experimentar un plano distinto de relación con el otro? ¿Es posible establecer una relación no “personalista” (centrada en el yo) con el otro?

Decíamos que el minimalismo del que hablamos requiere del agotamiento de una percepción sometida a la moral, al voluntarismo de cambio. Hay algo que cae para dar lugar a otra cosa cuya forma no sabemos de antemano. Hablando de la escuela,

⁵¹ Ver el apartado 2 de la Primera Parte de este libro.

podemos pensar en un agotamiento de un registro de las identidades (docente, alumno, alumno-problema, ADD, etc.), para habilitar otro tipo de relación. No se trata de un “hacé lo que se te cante” sino de probar otra cosa, una variación, a partir de una lectura sutil de las fuerzas que anidan en todas las formas de existencia que se reúnen en la escuela.

Conocer las formas de existencia no implica celebrar un multiculturalismo light y políticamente correcto. Conocer a qué son sensibles los pibes, a qué son propensos, qué los afecta, de qué modos son afectados, qué los desafía, qué pueden, cómo elaboran sus experiencias..., de forma tal de diseñar invitaciones a un hacer que active lo que podrían, lo que podríamos juntos.

Algo de eso pasa en la experiencia del grupo Km29⁵²: una lectura de las afecciones que lleva a diseñar un proyecto para hacer juntos. La pregunta minimalista sería: ¿Qué lee Juan en los cuerpos de los chicos? ¿Cómo hace para extraer más potencia, más poder, de esos cuerpos-movimiento?

El punto de partida es el agotamiento. Dice Juan Onofri:

“Nosotros nos juntamos y partimos, nos juntamos para salir de la Capital, ese era nuestro objetivo. Y salir de la Capital tenía que ver con que estábamos un poco cansados del procedimiento creativo-artístico contemporáneo de la Capital. Estábamos un poco asfixiados. La endogamia ha sido el veneno de la producción porteña. Acá no se respira ni se oxigena. Entonces decidimos, sin ningún objetivo social, alejarnos de acá.”

Y una lectura que hizo a un encuentro:

“El encuentro con los chicos fue muy revelador, en relación al material del que cual eran portadores. No sólo “portan esa cara”, sino que portan un cuerpo y una imagen que desprende ese cuerpo. Específicamente, lo revelador fue ver el increíble dominio de los chicos sobre su imagen, sobre su presencia y sobre las leyes del escenario.” (...) “Y empezó a rondarnos la pregunta: ‘¿de dónde sacan los pibes este conocimiento, esta precisión y esta sabiduría en relación a cómo ubicarse en el espacio?’ Y rápidamente desestimamos cualquier tipo de enseñanza que pudiéramos ofrecerles. Hubiera sido una pérdida de tiempo ponerlos a hacer coreografías, hubiera sido estar ciegos. Entonces empezamos a desarrollar un entrenamiento, un entrenamiento que yo hago con profesionales, que no pretende imponerle al cuerpo un material sino más bien proponerle algunas direcciones óseas y musculares que son para todos los cuerpos, y los pibes no fueron la excepción. Así empezamos a escuchar lo que traían y a ver lo que podíamos aportar sutilmente nosotros...” (Juan Onofri, director del Grupo Km 29).

Continuemos con la práctica de un pensamiento minimalista. Juan habla de entrenamiento, no de enseñanza. Puede haber enseñanza y no haber aprendizaje pero no puede haber entrenamiento sin afección. La enseñanza, tal como la conocemos, supone jerarquía. El entrenamiento involucra un entrenador (tal vez) que se dispone como recurso activador. El entrenamiento cambia un estado, la enseñanza (como imagen disciplinante) moldea, cuando moldea. El entrenamiento no sabe lo que puede provocar, la enseñanza instituida se rige por un saber certero y busca objetivos precisos.

⁵² Ver el apartado 10 de la Segunda Parte de este libro.

¿Qué hay en común entre Detachment y Km 29? Probablemente, el agotamiento no como sofisticación teórica o experimentalista sino como necesidad existencial. Algo pide un pasaje, pasar por otro lado y que pasen otras cosas que los meros desencuentros, las tranquilizadoras rutinas (que ni siquiera podemos conseguir en estos tiempos), las quejas insistentes, las derivaciones de casos, las licencias por cansancio acumulado, las retóricas bien intencionadas, las demandas excesivas, las lecturas indignadas, etc., etc. En estas dos experiencias, hay también un más allá de lo obvio, un más allá que vive en los detalles opacados por las representaciones totalizantes. Un más allá que pide desautomatizarnos y volvernos exploradores no de otros mundos sino de lo otro del mundo.

13. La paradoja de una escuela que se hace en su éxodo

Nos gusta pensar la siguiente paradoja: la escuela se hace en su “afuera”. Afuera que no refiere a la contrapartida espacial de un adentro sino a todo aquello proclive a la diferenciación (afuera de lo conocido, de lo sabido, de lo acostumbrado, de lo familiar, de lo controlable). El núcleo fundacional de las instituciones disciplinarias descansaba en la neutralización del afuera -de cualquier proceso de heterogeneización, de diferenciación-. Lo que pretendían los sistemas de encierro era evitar la proliferación de mundos posibles, por eso su incansable reiteración de ritos, rutinas y discursos. Sin embargo, hoy intuimos que cuanto más “afuera” más experiencia educativa. Y esto en sí mismo, como formulación, es paradójal. Atentos hoy a pensar las derivas de la escuela, prestamos especial atención a ciertas experiencias que no sólo perforan la existencia disciplinaria sino que arman su singularidad hallando signos que la impulsan a encontrarse en nuevos armados nacidos de problemas comunes.

Lo que sigue es una conversación con un compañero del equipo⁵³, Sergio Lesbegueris, que además dirige un Centro de Formación Profesional (modalidad educativa destinada a la formación de oficios de jóvenes y adultos)⁵⁴. Quisimos pensar juntos “la cocina” de esta experiencia que encuentra su potencia en el devenir de lo múltiple⁵⁵. ¿De qué se trata este proceso de des-armar institución?

Los comienzos: una mirada animal

SD: ¿Cómo llegaste al CFP?, ¿cómo empezó ese movimiento que traspasó la identidad de un mero "centro de formación profesional"?

SL: Yo asumo en Febrero del 2000. Y dos condicionantes marcaron el inicio. La primera, que la escuela estaba abandonada, deshabitada, y la segunda que yo no venía de una formación pedagógica. Esas dos condicionantes hicieron que mi entrada a la escuela estuviera despojada de fuertes expectativas. Por otro lado, estaba el contexto previo al 2001. La gente se acercaba a inscribirse con una sensación de mucha angustia, dado que es un Centro de Formación Profesional, que implica cierta intersección entre educación y trabajo. Muchos venían, realmente desesperados, buscando una solución a su problema laboral, que obviamente no estaba ahí adentro, ni en los programas, ni en las currículas habituales.

Esa conjunción hizo que nosotros desplegaráramos, casi intuitivamente, una serie de acciones; una de ellas fue una asamblea con los alumnos y los docentes para pensar la educación y el trabajo, que luego dio origen a la Cooperativa fundada en diciembre de 2001. Fuimos a inscribir la Cooperativa el 18 de diciembre, el día anterior al 19 y el 20 del

⁵³ Acá se repite la referencia del pie de página N°3: “Nos referimos al equipo de trabajo de la Especialización en Gestión Educativa...”

⁵⁴ Se trata del CFP N°24 de la Ciudad de Buenos Aires.

⁵⁵ Lo múltiple no es muchos, es el proceso colectivo de creación de nuevos lenguajes, juegos de poder no localizables, no estratificados. Generación de sentires, afectos, prácticas que abren la existencia social hacia su “afuera”, afirmándola.

2001. Eso fue pura intuición. No sabíamos que el día después a esa inscripción iba a “estallar” la Argentina, pero a la distancia podemos decir que algo intuíamos.

Estas condiciones (una escuela que estaba deshabitada, que no tenía una historia institucional grande; un director sin currículo pedagógico, sociólogo y recién recibido) hicieron que el peso de lo institucional y de la historia escolar no fuera tan denso, lo cual permitió ensayar otras formas. Variables que jugaron a favor en el ensayo de ir haciendo escuela.

SD: Y, ¿qué tiene ese Centro que hace que lo nombremos escuela?, ¿qué hace que sea una escuela?

SL: Esa percepción fue variando. Al principio teníamos la necesidad de mostrarnos como escuela porque no lo éramos, pero en la medida en que empezamos a hacer otra cosa diferente, esa presión fue cediendo en beneficio de los proyectos que fuimos armando. La exigencia de armar escuela bajo una representación de escuela fue perdiendo relieve a medida que las dinámicas propias del Centro desbordaban esa expectativa.

SD: ¿En qué sentido decís que no era una escuela?

SL: El edificio estaba abandonado, no había alumnos, carecía de estructura, no disponíamos de baños... El abandono funcionó en su reverso, nos invitaba a pensar formas de ocupaciones. Hoy, me siento más *okupa* de una escuela que director.

SD: ¿Es posible pensar que la cooperativa estaba de alguna manera inaugurando algo no-escolar u otra forma de pensar la escuela? Porque si hay algo que sostiene a una cooperativa es el valor del trabajo colectivo, y si hay algo que sostiene la escuela, en la imagen histórica, es el valor de la desigualdad en las relaciones: la disciplina, la jerarquía docente-alumno. ¿Podemos hablar de un no-escolar fundacional?

SL: Sí, totalmente. En principio porque establece un pie de igualdad entre docentes y alumnos. Somos todos asociados, todos pensamos, todos tenemos cargos electivos. Allí hubo una condición de igualdad que rompió con la estructura tradicional de la escuela. Hicimos una asamblea al calor de las demandas iniciales por una salida laboral, y el hecho de captar ese tono emotivo hizo que digamos “bueno, juntémonos con la gente a pensar”. De ahí en más realizamos seis asambleas en las que participaron entre 50 y 60 personas. Este proceso creó una igualdad de base, de cooperación en los vínculos, que progresivamente necesitaba ser nombrado en su singularidad. Qué era esa institucionalidad de nuevo tipo. No fue un punto de partida ideológico, sino una dinámica y una intuición que se echó a rodar a partir de lo que percibíamos en las relaciones que se desplegaban con los que iban llegando.

SD: Por lo que contás, desde el comienzo pudieron soltar los clichés institucionales. Tomaron por otro lado y eso lo hicieron en función de una lectura coyuntural y a partir de imaginar qué puede una “institución” no instituida.

SL: En verdad se generó un proceso ambivalentemente. No escapamos de ciertos clichés que no obstante la situación pedía que se desmontaran. Fue una situación bastante compleja en la que mientras instalábamos ciertos dispositivos más tradicionales (esto es, los cursos), simultáneamente crecía lo no-escolar, otra forma de vincularnos entre nosotros y con los alumnos.

SD: ¿Es posible pensar que algo del devenir institucional de este CFP esté más ligado a la presencia de una multitud que a la figura de alumno?

SL: Sí, y en este sentido no haber pasado por la formación docente jugó a favor. Me costaba ver “alumnos” o ver “institución”. El hecho de que los alumnos de un CFP fueran

adultos, también generó algo distinto. Ellos se acercaban a hablar y planteaban sus problemas. Además, necesitábamos de la cooperación para levantar la escuela. No fue una estrategia, fue una necesidad convocarnos a ocupar la escuela concretamente. Percibíamos que no había Estado que pudiera asistirnos. Estábamos en ruinas, el barrio, los alumnos, la escuela. Ahí se jugó ese plano de igualdad. Leer esa condición de angustia nos permitió encontrar complicidad y aliados para plantear otra cosa. Paradójicamente estábamos levantando escuela con un no-escolar.

SD: ¿Cómo se recibía a la gente a la que no veía como “alumnos”? ¿Qué forma tomó cuando recién empezaron a abrir las puertas y hablar con los vecinos, con los que se acercaban?

SL: Como el lugar estaba tan desprestigiado armamos un periódico que se llamaba “El Aprendiz”. Lo entregamos a los vecinos como para ir recomponiendo la relación con un lugar que portaba una historia bastante oscura -allí se vendían drogas, entre otras cosas-. Además ofrecíamos una serie de cursos. Pero rápidamente esa lógica era desbordada por otra dinámica. La recepción era desde lo escolar. Se les decía “vení, inscribite, este es el curso, son tantas horas, tenés que traer esto”, pero en realidad la dinámica hacía que lo escolar quedara como una cosa más en la escuela y no lo que ordenaba todo.

SD: De pronto tenía lugar una asamblea y ahí había que ponerse de acuerdo, en algo, por lo menos.

SL: Sí, apenas llegamos ya estábamos convocando a asambleas. Eso fue muy interesante porque se daba de forma casi intuitiva; no había una gran reflexión acerca de si la educación estaba desvinculada del trabajo, más bien percibíamos lo que se presentaba y la asamblea lo tomaba como pregunta: “¿Cómo vinculamos la educación con el trabajo?”. Ahí surgió la idea de armar la cooperativa.

SD: Estoy pensando sobre todos los elementos no-escolares que le fueron dando vida a esa institución. ¿Puede ser que haya sido la lectura de esos problemas absolutamente cotidianos, inescindibles de la existencia misma, la que los llevó a introducir algo vital en la gestión de la escuela, más que la típica lógica de una promesa futura? ¿Es posible que resulte más vital pensar la existencia cotidiana que la imagen futura?

SL: Sí, totalmente. Teníamos una especie de mirada salvaje, animal, sobre la escuela que nos hacía estar a la caza de lo que ocurriera. No había que aprender grandes cosas, había que estar ahí, atentos, al acecho, buscando signos, atrapando señales para entender qué estaba pidiendo la situación. Teníamos la sensación de que el sentido ya no nos preexistía, lo teníamos que armar ahí. Inscribir una cooperativa el 18 de diciembre de 2001 tuvo que ver con esa lectura, más que con saber lo que teníamos que hacer y ser. Contaban más las dinámicas sociales que se gestaban que la fidelidad a los mandatos escolares. Cuando uno se ata a una fidelidad está más pendiente de cumplir con ese objetivo que de las cosas que van pasando. Nosotros no teníamos ataduras a esos mandatos, y esto nos hacía más porosos a lo que sucedía.

Una institucionalidad que se va armando con lo que hay

SD: Muchos maestros suelen decir que las presiones burocráticas en la relación con el Estado les impiden tomar ciertas decisiones más ligadas con lo que se vive cotidianamente en las escuelas. ¿Cómo manejaban la relación con esas presiones burocráticas de las cuales imagino que no pueden desprenderse completamente?

SL: En principio, diría que el CFP tiene un nivel de formalidad menor al de la educación primaria o secundaria, aunque no carece de ella. Dicho esto, creo que las configuraciones

que se fueron gestando al pie de lo que pasaba, hicieron que las exigencias burocráticas quedaran en un plano secundario, como algo que era necesario resolver pero que no constituía el eje organizador de la práctica. Es más, armamos una “inteligencia” para resolver rápidamente lo burocrático, y eso permitió que nuestra energía quedara disponible para instalarnos rápidamente en las dinámicas que estaban en proceso. La idea siempre fue: “¿Esto hay que hacerlo? Bueno, hagámoslo rápido, prolijo, elevémoslo, pero la escuela pasa por otro plano”. No se trató de una cuestión intelectual, sino práctica. Necesitábamos disponer de ese quantum de energía para las dinámicas que estaban en proceso.

SD: ¿Y qué la hace una institución? ¿Podrías definirla como una institución?

SL: Creo que sí. Hoy me parece que, paradójicamente, hay escuela en la medida en que hay capacidad de pensarse. En la escuela histórica todo venía ya pensado, sólo había que ejecutar. Hoy la cosa se dio vuelta: no hay institución si no hay capacidad de pensarse y, en ese pensarse, fundar las reglas de una nueva institucionalidad. Por eso creo que si no se piensa, no hay institución.

SD: Sería algo así: si damos lugar a formas de intercambio, si tomamos los problemas como investigadores, si producimos saber sobre nuestros modos de gestionarnos, si armamos redes, entonces habría institución, es decir, procesos de constitución que instituyen aunque de manera precaria y paradójica.

¿Y a través de qué dispositivos, mecanismos o procedimientos piensan? ¿Cómo hacen para pensarse? ¿Cómo se da eso en la escuela?

SL: La asamblea del 2000 devino Cooperativa en el 2001, y algo de esa asamblea también devino en un grupo de pensamiento que se llamó “La ventana”. Siempre hubo un lugar para juntarnos a pensar más allá de roles, jerarquías y mandatos. “La ventana” es una experiencia colectiva que reúne alumnos, docentes, vecinos, gente interesada en la movida del CFP. En ese espacio nos juntamos a pensar cuestiones relativas a la escuela, pero también a nuestro momento vital, nuestro tiempo, a eso que llamamos no-escolar... allí se mezclan un montón de cosas. Sentarse con otros a pensar es un hecho político si inaugura condiciones diferentes.

SD: Nombreste tres cosas: la asamblea que devino cooperativa que devino La ventana. Lo que nos dice esto es que en verdad no hay un dispositivo por excelencia que organiza la forma de pensar sino que ese dispositivo va deviniendo siempre otra cosa, y lo que lo determina es una lectura de la práctica. Fue la práctica misma la que “leyó” que la asamblea ya no podía seguir siendo asamblea porque seguro se iba a cristalizar, y necesitó diferenciarse y ser Cooperativa. Y fue la misma práctica la que advirtió que la Cooperativa no lo resumía todo y entonces necesitó de La Ventana... Esto, tal vez, está ligado con la idea de multitud, que no es lo mismo que muchedumbre, no son muchas personas reunidas, sino procesos que continuamente van diferenciándose.

SL: Creo que se superponen miradas. En la escuela conviven múltiples perspectivas. Hay miradas más crudas, “salvajes”, que perciben los flujos y no se detienen en las formas cristalizadas. Pero también permanecen otros registros más preocupados por sostener una estética escolarizada. Se conjugan distintos planos. Ya no estamos en el registro único que prescribe cómo hay que hacer las cosas. Estas distintas percepciones conviven problemáticamente. Esa es la ambivalencia con la que trabajamos. A veces salen cosas interesantes y otras nos quedamos enquistados en el malestar. La posibilidad de diálogo entre esas diferentes capas es lo que hace a la productividad del trabajo.

SD: Porque se trata de presencias heterogéneas. Es decir, algunos quizá están más ajustados al rol y otros lo desbordan completamente, y es ahí donde hay que hilvanar esa multiplicidad heterogénea.

SL: La diferencia entre una muchedumbre en la escuela y una multitud en la escuela es justamente la capacidad de encontrar esos hilvanos, y para eso es necesario pensarse. De lo contrario se vive una gran desorientación. Contra esa mirada que ve desorden, una mirada que muchos tienen de nuestro tiempo, cuando en verdad es un tiempo muy dinámico, hay que juntarse a pensar. He ahí la diferencia. Y pensar significa encontrarse en una condición de precariedad en torno de lo que somos, lo que hacemos, lo que sabemos.

SD: Tal vez ustedes están elaborando una nueva definición de institución en la práctica. Justamente porque el pensamiento es la posibilidad de conceptualizar nuevas cosas que a su vez encierran una cierta potencia para seguir liberando formas. Esta idea de institución que están forjando, en vez de definirse como una serie de regulaciones, se define por los modos en que un grupo de gente gestiona una experiencia colectiva. Una institución, no estrictamente pensada como un sistema de prescripciones y artificios que van a conformar una práctica, sino como configuraciones nacidas al calor de pensar problemas, al calor de la gestión de existencia.

SL: Entre la forma establecida y lo que no tiene forma, está el trabajo de buscarle forma a lo que sucede. Ahí en el medio trabaja el pensamiento tratando de hilvanar las formas, de relacionar lo que va pasando, de leer hacia donde van esos ritmos, esas ganas y esa potencia. Y eso no puede hacerse si no es pensando juntos, porque no viene dado, hay que ir construyéndolo. Tenemos que construir el barco al mismo tiempo que vamos navegando. No nos podemos dar el lujo de no construirlo porque si no, se cae en la muchedumbre.

SD: ¿Existen tensiones entre estos distintos planos de la escuela? Si tomáramos una tendencia más preocupada por las formas establecidas y otra menos apegada a lo instituido, ¿cómo se tramitan esos distintos planos en tensión?

SL: Todo es con tensiones. No hay nada que no sea con tensiones. Tensiones más o menos fuertes, algunas veces con una tendencia más cercana a la reacción. Cuando suceden cosas negativas no esperadas, las fuerzas reactivas son las que avanzan más. Nietzsche dice que hay una afinidad de lo negativo con las fuerzas reactivas (Deleuze, 1994). Cuando sucede algo negativo avanzan las fuerzas reactivas. Cuando la cosa va para adelante, las fuerzas activas tienen más empuje. Es un vaivén. No se trata de personas reactivas o no reactivas, sino de fuerzas que nos recorren a cada uno de nosotros. No hay buenos y malos, todos estamos recorridos por esa sensación de ambivalencia. Ahora, en nuestra experiencia se plantea una fuerza que arma cierta institucionalidad que hace que lo activo traccione más que lo reactivo.

Fuerzas expansivas y fuerzas reactivas

SD: ¿Podrías contar alguna situación en la que se ponga de manifiesto la tensión entre los planos más expansivos, como La Casona⁵⁶, y esos otros más conservadores o reactivos?

SL: Por ejemplo, en la escuela robaron varias veces. Y cada vez que ocurre un robo se oyen comentarios como: “Bueno, acá falta jerarquía; qué hace el Director; por qué no

⁵⁶ La Casona es otra de las derivas del trabajo colectivo del CFP, así como la cooperativa y La Ventana.

llamamos a la policía y hacemos la denuncia”. Otro ejemplo: en una ocasión, una chica le pegó a un docente. Entonces hubo gente que reaccionó con mucho enojo: “qué pasa, el hecho de que todo sea tan abierto hace que ocurran estas cosas”. Generalmente apenas sucede algo no esperado, no deseado, es tomado por fuerzas reactivas que se resisten a pensarlo y bregan por la restitución de mecanismos de control. Lo que comienza a circular son comentarios del tipo: “volvamos a la jerarquía, volvamos al control, no ven que esto es un caos...”.

En cambio, cuando aparece La Casona, pasan otras cosas. La Casona es una casa, que está a media cuadra de la escuela, que conseguimos y pudimos gestionar a partir de pensar en La Ventana (que es este grupo heterogéneo del que les hablaba) la posibilidad de ampliar o, como le decimos nosotros, de *irnos acá* -no de “irnos de acá” sino de *irnos acá*-. La Casona, decía, era una manera de poder irnos acá, es decir, es un modo de hacer que ese no-escolar que está en la escuela también haga una experiencia.

SD: ¿Cuál sería esa diferencia entre “irse de acá” e “irse acá”?

SL: Es la diferencia entre huir de un sistema que nos agobia, nos cansa, que no soportamos más, y generar otras formas que convivan más vitalmente con nosotros, con nuestros propios modos de sentir y pensar. “Irnos acá” es esa metáfora que habla de una fuga que no escapa, de un construir ahí un territorio mucho más vital que el que viene ya dispuesto. Es una buena imagen que surgió de La Ventana y que tomó cuerpo en La Casona. Una casa muy grande que decidimos abrir a otros Colectivos y así hacer una experiencia de institucionalidad diferente, ya no atada a la historia institucional sino al pie de lo que pueda construirse. En esta casa tan grande, que compartimos con otros Colectivos, tenemos que ensayar formas de estar juntos a partir de pensar qué problemas nos unes y qué reglas nos damos, porque allí ni siquiera hay una historia previa que organice. La escuela te invita a pelearte porque tiene un formato que ya marca cómo hacer las cosas, un formato que no va más pero que igual resiste y da pelea. En cambio, en La Casona está todo por hacerse y aquí radica el desafío.

SD: ¿Es como un territorio que se anexó a la escuela para seguir expandiendo cosas que pasan en la escuela pero que también pasan en otros grupos?

SL: Claro, y eso también genera más inquietud en la escuela, porque es un territorio que se pensó desde la escuela pero que paradójicamente no es para hacer más escuela, sino para hacer una experiencia distinta a la escolar. Y surgieron comentarios del tipo: “che, ¿tenemos más lugar y no lo usamos con más cursos?”. Trae tensiones, como decíamos, y lo que va orientando la cosa es la fuerza de lo que va poniendo a jugarse en cada situación.

SD: Mientras te escuchaba, recordé algo que leí hace poco: “lo real está en lo que se mueve”. Esta idea viene a tirar por la borda esta cosa de que mirar la realidad es mirar a los niños pobres, o la violencia, o mirar al que tiene ADD, o mirar el futuro. Hay realidad en la medida en que algo se mueve, y lo que ustedes están poniendo de manifiesto es que tal vez eso tenga poco de escuela, pero mucho de esa realidad que siempre se le reclama a la escuela -“que esté articulada con la realidad”-. Hay algo que está en movimiento todo el tiempo, creciendo todo el tiempo, anexando y combinando continuamente.

SL: Hay algo político que funda lo común. Actualmente se judicializan los conflictos y esto acontece en el vacío de problemas comunes, entonces las respuestas son siempre individuales. Cuanta más retórica de lo común -entendido en términos de lo que debe ser-hay en la escuela, más judicializables o potencialmente judicializables se tornan sus

prácticas cotidianas. Si no hay común que amarre, que aglutine, aparece el discurso que dice: “mirá que si pasa esto, sucede lo otro”. Armar lo común funda una manera colectiva de pensar problemas que son colectivos y no individuales.

EA: Cuando contabas lo del robo en la escuela, pensaba que en otras condiciones se hubiesen impulsado respuestas judiciales, aumentando la sensación amenazante y la premura de sofisticar mecanismos de seguridad. Y en esa línea, en lugar de expandirse o nutrirse lo común, se empobrece, porque cada uno trata de cuidar lo propio -vos como director, no tener ningún problema legal, el otro como docente, que no le falte nada, y así...-.

SL: Por eso me parece que la retórica tradicional se muestra en retirada en cada uno de esos gestos. Siempre que se pone a jugar algo de la práctica, los principios de la retórica resultan ineficaces. Fundar lo común es tramitarlo en común. Respecto del robo, me decían: “bueno, hay que cerrar la puerta, poner un policía, cámaras de seguridad”. Reacciones inmunitarias, judicializables, a problemas que son colectivos. En ese mismo registro se decía, en relación con la alumna que agredió al profesor, “hay que echarla”. La multitud está en la escuela y estas cosas pueden pasar. ¿Cómo armamos un sistema de cuidado que no suponga inmunización?

EA: Son problemas que se pueden atravesar con más vínculo y más lazo, y no al contrario.

SL: Claro, esa es la apuesta. Lo contrario sería identificar a cada quien, confeccionar fichas, que luego se transforman en “prontuarios”. Se malogra así la lógica del cuidado, del armado de lo común. El desafío es fundar una trama de cuidados para ir percibiendo señales y trabajando sobre los problemas antes que la cosa estalle.

EA: No procurando evitar sino afirmando situaciones a partir de una lectura sensible.

SD: Habría, en este punto, una especie de reformulación de la idea de formación. La escuela tradicional es el espacio de formación para algo que “vendrá”, el trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, etc. Para ustedes, en cambio, la formación es inmanencia. Cuando abren una casona y aprovechan un recurso para experimentar con distintos colectivos que no están en la escuela, que no necesariamente son alumnos, lo que están haciendo es ensayando prácticamente este lazo social. Digamos que es una puesta en acto de experiencias de gestión social.

SL: Sí, me parece que es así. Se trata de ensayar formas blandas de hacer. La escuela invita a formatos rígidos, y es necesario en principio sustraerse a esas formas para encontrar otras. La Casona es directamente un terreno más virgen donde hay pura experimentación. Me pregunto, ¿podríamos “virginizar” la escuela?

SD: Seguimos hablando de escuela. ¿Habría algún núcleo que reúne esas experiencias rizomáticas? La escuela es la escuela, pero es también La Casona, la asamblea, La Ventana, y quizá un aula de un taller en el que un docente enseña algún oficio... ¿Habría alguna cosa que insiste como para seguir diciendo escuela?

SL: Se me hace difícil esa pregunta. Me parece que hay escuela en la medida en que, descentrada, sigue siendo un lugar que convoca a experimentar formas de trama social. Todos los días nos damos cita un grupo de personas ahí y me parece que esa insistencia sumada a la capacidad de pensarnos, nos hace escuela. Ahora, no puedo decir escuela si no se juega esa capacidad de pensarnos.

Escuela constelación

SD: Tal vez no sea tan importante si lo que hacemos en la escuela la haga merecedora de seguir llamándose escuela, porque estaríamos demasiado presos de las nominaciones, sino aprovechar el hecho de que estamos ahí todos los días reunidos e ir viendo lo que somos capaces de generar, no ya preocupados por saber si eso corresponde o no corresponde con alguna imagen de escuela. Probablemente no sea necesario reservar una especificidad para la escuela respecto de otras instituciones, experiencias o grupos; lo que importa es aprovechar la oportunidad de que ahí estamos todos los días y ver lo que esa reunión produce.

SL: Los cursos convocan pero también convoca la Milonga, los proyectos de Misiones, La Casona, La Ventana... Hay núcleos convocantes que arman la escuela, pero no núcleos duros. Hay dinámicas que traccionan a ciertas personas. Creo que por ahí pasa la capacidad de hacer escuela hoy.

EA: Insistís mucho en que se piensan y buscan siempre los dispositivos para pensarse, ¿podés contarnos alguna experiencia que muestre esto?

SL: Hace algunos días estábamos en La ventana y surgió la necesidad de juntarse con todos los docentes de la escuela, cerca de 60 docentes. Se nos ocurrió armar encuentros grupales en los que cada uno diga qué es el CFP hoy. Fuimos enumerando y describiendo los proyectos que hay en la escuela: la escuela de Misiones, la milonga, los cursos... Se dibujó una *constelación* de cosas, y así quedó diagramado en un papelógrafo. Decíamos: "Bueno, ¿dónde ponemos cada cosa?". En ese momento pensamos la idea de una escuela constelación... una constelación de cosas que es lo que hoy hace que la escuela sea escuela.

Advertimos que la escuela ya hizo el éxodo de la escuela tradicional, de las jerarquías, de ese modo único de hacer, y devino otra cosa, tomada por otra dinámica, que se parece más a una constelación, recorrida por afectos, por impresiones que nos provocan sensaciones de lo más diversas y que en el mejor de los casos nos invitan a preguntarnos por los modos de efectuación de una experiencia.

SD: Esa sería una imagen de la multitud en la escuela, que no es muchos proyectos fragmentados sino formas que se relacionan entre sí, no de una manera dura y estable, sino en perpetuo movimiento. Un movimiento abierto a nuevas articulaciones.

SL: Me parece que es muy tranquilizador poner en el mismo plano todas las cosas que se van haciendo. Este ejercicio te permite aceptar que lo que sucede funciona en un plano no jerarquizable y que la tarea subjetiva es, justamente, vincularlas. La escuela es en la medida en que pueda narrarse con esas cosas que vamos hilvanando.

14. Una escuela que se gestiona a sí misma⁵⁷

Es una tarea de nuestro tiempo desarrollar una *inteligencia colectiva* para resolver el cotidiano, para armar proyectos, que prescindan de algún modo de la lógica estructural pensada más allá del espacio en el que estamos, es decir, de la lógica estatal. Prescindir de la lógica estatal no es negar el Estado, sino sortear esa mirada trascendente que supedita la práctica a principios “superiores”.

La lógica estatal convalida un estado de necesidad. Cuando desarrollamos un estado de pensamiento, un estado deseante, nos alejamos del estado -pasivo- de “necesitado”. Por supuesto que todos necesitamos cosas, pero una cosa es la necesidad surgida de una red de equivalencias pensantes y otra es la necesidad surgida de una posición de dependencia y sometimiento a un padre (Estado, Sindicato, etc.), que detecta faltas y el recurso que las colmaría. Lo que “necesitamos” se gesta de otro modo, se gesta en las interrelaciones.

La escuela como paradoja, de la que hablamos en el punto anterior, es una escuela que sale de sí misma y busca mayor existencia en las redes y relaciones de pensamiento. Una escuela que sale de sí misma es una escuela que comienza a gestionarse a sí misma. Pero a la inversa de lo que podría suponerse, no se encierra en una particularidad, es más bien una experiencia que busca interlocutores para seguir existiendo. Entonces, gestionarse a sí misma significa de algún modo crear una red de interlocutores para sumar existencias. Y no aislamiento.

Al mismo tiempo, una escuela que se gestiona a sí misma es una escuela que está leyendo continuamente las relaciones que la constituyen. Y esas relaciones son concretas y cotidianas. En el día a día, lo que nos hace pensar, lo que nos inquieta, lo que nos provoca malestar o alegría, lo que nos hace pregunta, es el contacto con los otros. Por eso una escuela que se gestiona a sí misma no está pensando moralmente cuán cerca o lejos está el Estado, sino la relación con los otros con los que se encuentra todos los días.

Ganamos en libertad cuanto más conscientes somos de las múltiples determinaciones que nos constituyen. Cuanta mayor capacidad de leer nuestro entorno, sus complejidades, sus conexiones y los múltiples encadenamientos que existen, hay una libertad que se conquista.

Leer las determinaciones implica una mirada atenta a lo que va sucediendo en cada situación. Para eso es necesario salirse de la lógica binaria donde el Estado viene y repone lo que falta, desde un organigrama o programa ideal, y comenzar a percibir que hay muchas cosas que condicionan la existencia. Determinación no significa impedimento, sino lo que hace que un mapa de composición sea posible y no otro. Sería como leer con qué cosas algo puede crecer y en qué relaciones se desvitaliza. Es decir, leer las determinaciones no es leer un fatalismo sino percibir con qué cosas, con qué relaciones, con qué combinaciones, nuestra vida sí puede expandirse y con cuáles no. Claro que esas combinaciones no las elegimos tan libremente. Esto es bien distinto a la

⁵⁷ Este texto fue escrito a partir de una serie de conversaciones entre Clara Cardinal, Gabriela Farrán, Sergio Lesbegueris, María Emilia López, Marcela Martínez, Alejandro Papadopoulos, Elina Aguirre y Silvia Duschatzky.

lógica del impedimento, es lo contrario, cuanto más advierto qué puede determinar una situación, más posibilidades de expansión existen. Cuanto menos consciente estoy de aquellas fuerzas que están en juego en una situación, que pueden combinarse o disolverse, menos posibilidades se abren. Un simple ejemplo puede graficar esta cuestión de la “determinación”: imaginemos que ingerimos un líquido que resulta ser tóxico. El resultado es que nos enfermaremos. Cuanto más hacemos la experiencia de los elementos con que podemos descomponernos o componernos, mejores encuentros podemos desarrollar.

Si sabemos leer el entorno que nos determina, de una manera diversa, compleja, múltiple, se amplía nuestra perspectiva, y de algún modo nos corremos de la representación que sostiene que es el Estado el único o el que con más fuerza determina lo que pasa en la escuela. En este sentido, podemos preguntarnos qué tipo de relación construir con el Estado en el contexto de una trama de relaciones plurales.

Si creemos que lo que determina la escuela es el Estado y su estructura (y las relaciones tal como las define esa estructura: directivos, docentes y alumnos, en ese orden), lo más probable es que no podamos ver otras presencias -y otras formas de estar presentes- que también están determinando la situación, y que por lo tanto son al mismo tiempo posibles conexiones. Si estamos atentos a la multiplicidad, se amplía el campo de intervención y composición. Si decimos, “la escuela está así porque el Estado no se hace cargo”, quedamos ciegos a la multiplicidad que determina la escuela y las posibles composiciones que podemos construir a partir de ella.

También podríamos pensar que somos libres cuanto más orfandad conquistamos. Porque para leer esas determinaciones necesitamos conquistar un estado de intemperie. Si estamos tomados por una lógica binaria en la que hay un dador y un receptor pasivo, se empobrece la mirada y la posibilidad de composición. La orfandad, lejos de suponer debilidad, es lo que permite ensayar múltiples relaciones en la situación en la que estamos. No se trata de la orfandad de los otros, sino de la orfandad de la obediencia, del miedo, del tutelaje. La escuela es un espacio complejo, habitada por múltiples relaciones.

El Estado y el problema de lo común

Al contrario de lo que se piensa comúnmente, que cuanto más Estado más vida en común, lo que vemos hoy día es que cuanto más Estado más aislada la existencia. Cuanto más Estado -Estado como organizador de la vida social-, más aislada la existencia, porque en realidad nos dormimos respecto de los vínculos que podemos ir forjando, de los aliados que podemos ir construyendo, de los grupos que podemos ir armando, de las afinidades que pueden hacer de la existencia un espacio mucho más poblado. Es necesario estar en situación para estar sensiblemente despierto y registrar qué tipo de redes se pueden dar *aquí*. Y Estado no puede proveernos este registro. Podemos, en todo caso, ver dónde sí el Estado aparece como un nexo o un recurso. Pero cuanto más uno espera al Estado y siente que la vida depende de esa supremacía, más se aleja de una política de lo común.

Ocurre algo similar cuando nos aferramos al diseño curricular. Cuando la expectativa es que el Estado nos marque la ruta (bajo la forma de aplicar un diseño curricular como una receta), los modos singulares de relación con el aprendizaje quedan invisibilizados, desestimados. Y surge así un sinnúmero de inconvenientes: la desatención, el aburrimiento, la “violencia”... Todas situaciones que también están ligadas de algún modo con pensar el Estado como proveedor de contenidos, de soluciones a todos los conflictos. Hay sin duda muchas situaciones en que el Estado resulta necesario y muchas otras en

las que apabulla. Por ejemplo, la cuestión de la planificación. Existen cada vez menos situaciones en las que los chicos están en proceso creador (donde hay juego, exploración, encuentro, vínculo). Podríamos pensar que este hecho se vincula con la expectativa de que el Estado organice absolutamente los contenidos, y si fuera así la relación aprendizaje-creación se disuelve. Si logramos corrernos de esta imagen, probablemente demos lugar a problematizar la planificación, corriéndola de la mera aplicación. De este modo dejaríamos de padecer la presencia del Estado como imperativo que obtura la posibilidad de pensar entre los que trabajamos juntos, en la situación que compartimos.

Si entramos a la escuela y lo primero que vemos en un pibe es a un alumno, y al alumno como una prescripción, la distancia entre lo que vemos y ese alumno de nuestra representación se ensancha. El obstáculo no es el Estado, es la lógica estatal corporizada en los agentes educativos. Veo al otro con los lentes de lo que se supone debería ser, y pierdo la posibilidad de entrenar el registro concreto de lo que hay entre los cuerpos, y las preguntas que esa aproximación despierta. Si miramos desde la representación, desde la lógica estatal, desde un saber trascendente u organizador superior, nos quedamos solos, porque no podemos conectar con las presencias efectivas. En este sentido, el Estado obtura la posibilidad del encuentro.

Dentro de la lógica estatal, somos videntes de jerarquías. Y como efecto se invisibilizan las relaciones horizontales, las conexiones posibles. Si las energías están puestas en las jerarquías, los roles, las funciones, los mandatos, las formas establecidas, no disponemos de una percepción para el despliegue de alianzas en situación, para la exploración situacional de fuerzas, de esos desbordes que forman parte de la vida, de eso que ocurre cuando nos cruzamos con otros y a partir de lo cual podemos inventar otras formas de vida. Esta mirada más horizontal, menos jerárquica, está desvalorizada en la escuela, incluso es algo a conjurar. Ahora, cuando las jerarquías ya no organizan las relaciones, como lo hicieron en otro tiempo, se hace necesario desarrollar una disponibilidad que sea capaz de mirar de modo más horizontal.

¿Y qué significa esto? Por ejemplo que los problemas encuentren una formulación colectiva. Pensar “el problema es nuestro” es agenciarlo como algo que desde el nosotros colectivo es necesario resolver o intentar tramitar. De cualquier situación de donde provenga un problema, cualquiera sea su procedencia, es posible pensarlo así, como un problema del *nosotros*. De ese modo es posible romper los límites de lo que es pensable para ese colectivo.

Por ejemplo, en el Jardín Maternal que dirige María Emilia López⁵⁸, si un día se ausentan muchos maestros, todos hacen de maestro, esa es la prioridad uno; todos, no importa la función o el rol que tengan, hacen de maestro, porque eso es lo que necesitan los chicos, que son la prioridad. Y al mismo tiempo, más allá de resolver la cuestión puntual, se instala la conversación sobre la dimensión ética del trabajo (qué significa nuestra ausencia para los chicos y para los compañeros). La normativa fija 29 días por enfermedad de hijo, 45 por enfermedad propia, 6 por motivos particulares. Podríamos no trabajar durante 4 meses. “Tengo un trabajo del Estado, entonces tengo estos derechos”, podría argumentarse. Pero, ¿es acaso la dimensión jurídica la única que nos constituye como trabajadores? ¿Nos constituimos sólo en la esfera legal? ¿Qué hace que queramos estar en un territorio, desplegando una práctica singular?

Esta dimensión jurídica, otra cara de la lógica estatal, hoy aparece más imposibilitando las relaciones que organizándolas. Cuando estoy muy preocupado por “mis derechos”, las

⁵⁸ También integrante del equipo de Gestión educativa de FLACSO.

relaciones se diluyen. Cuando estoy tan atento a las formas de zafar, se empobrece mi vínculo con ese territorio. La lógica estatal regula desde la obligación y el deber. Pero ¿cómo pensar la decisión de estar allí?

En la situación del jardín, la directora podría decir “yo como directora tengo derecho a preservar mi rol y no hacer de maestra”. Si lo pensamos a la inversa, podríamos preguntarnos qué de la existencia está pidiendo un derecho, pero no un derecho planteado por fuera de la dinámica de las situaciones sino un derecho que es la consecuencia de habitar la situación. La lógica estatal organiza prerrogativas, legítimos derechos. Sin embargo habría un cúmulo de derechos que no pueden anticiparse sino que son empujados por los problemas con los que nos vamos encontrando.

Cuando estamos metidos en el sentido que forjamos colectivamente para estar ahí, no nos hace daño dejar “nuestro rol”, al contrario, disfrutamos de movernos del lugar en el que estamos para poder sostener esa constelación que armamos juntos.

Allí también hay otra idea de lo común. Podríamos pensar que lo que organiza lo común es ese conjunto de normas y leyes que garantizan el derecho de cada quien, pero lo que vemos en las escuelas es lo contrario, que ese conjunto de derechos no organiza ningún común. Más bien produce dispersión, de cada uno pensando en sus propias necesidades. Lo común se arma desde una pregunta que procura pensar cómo resolver situaciones de la vida cotidiana en la escuela que nos afectan a todos. No a través de prescripciones ya dadas, sino a través de pensar con otros cómo solucionar los problemas, que además son singulares, propios de cada lugar.

Tal vez no sea tan interesante preguntarse por lo común en tanto definición sino advertir qué ocurre en su ausencia. O mejor, cuál es la forma de trazarlo. Es más sencillo percibirnos en común cuando eso sucede, cuando estamos en una situación de conversación o producción colectiva. Vivimos un común pero no podemos explicarlo o definirlo. Lo sentimos o no lo sentimos, lo vivimos o no lo vivimos. Y entonces lo pensamos, pensamos lo sentido. Ahora, cuando advertimos que no estamos viviendo lo común, lo común puede tornarse pregunta, problema.

Frecuentemente las preguntas por lo común y el Estado surgen más del temor a abandonar la moral del Estado que de los problemas que trae la propia práctica. Por ejemplo, si una escuela se gestiona a sí misma, ¿en verdad no se está aislando o abandonando el problema de lo común? O, si una escuela se gestiona a sí misma, ¿entonces no necesita del Estado? Estas preguntas están ligadas a un tipo de registro que observa a una excesiva distancia.

Arrojarse al proceso de forjar un común requiere de una sensibilidad que ya no se sienta arropada por esa comunidad sustancial que confería la lógica estatal. Cuando ya vemos que la cosa está lo suficientemente fragmentada, que los cuerpos no se componen a través de un sentido trascendente, es necesario declarar agotadas estas coordenadas (que hoy producen malestar, aburrimiento, sinsentido) e iniciar la búsqueda de algo más vital. La vitalidad puede ganarse en el éxodo.

Es notable que las escuelas más vitales hoy, son aquellas que están pudiendo hacer la experiencia del éxodo (de la lógica estatal), como el CFP del que hablamos en el apartado anterior. En muchas oportunidades, esa experiencia se gestiona desde la micropolítica que perfora una burocracia insensible a las dinámicas locales.

En unas escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires se inventaron trayectos educativos para los chicos que no lograban transitar los cinco años de la escolaridad formal. La propuesta fue recorrer la experiencia escolar en tres años y en colaboración

con un centro comunitario barrial. Esta iniciativa surge cuando algunos directores comienzan a advertir que el formato tradicional (exceso de materias, de horarios de cursada, de tiempo transitado) “hace agua” y que muchos jóvenes no pueden sostenerlo. Se lleva a cabo el proyecto. Los chicos se entusiasman, asisten, conectan con las propuestas, escriben, se preguntan cosas, se arman grupos, etc. Ahora, ¿puede el Estado desde su perspectiva macro impulsar estas experiencias? Si se piensa como recurso que activa inteligencias locales seguramente tendrá una chance. Si en cambio sólo funciona como presunto organizador de territorios y subjetividades, es poco lo que podrá desplegarse cuando las presencias reales se “resisten” al formateo.

El Estado no está disponible para albergar estas experiencias si su lógica supone un “para todos”, un supuesto común. Pero necesitamos pensar nuevamente lo común. Lo común no es el “para todos”. Lo común no es lo igual para todos, lo común es que todos puedan atravesar en ese espacio sus procesos de diferenciación. Y eso requiere del despliegue de micro experiencias que permitan que algo de todos pueda alojarse y crecer. En ese proceso, el Estado podría aportar recursos, pero recursos sin manual de instrucciones. En una lógica inversa a la que suele operar, donde el Estado pueda estar al servicio de la inteligencia social. Si hay exceso de Estado, más que acompañar y ayudar a desplegar esa inteligencia social, se convierte en interferencia.

Lo común no se refiere a la cantidad de gente, sino más bien a la posibilidad de ampliar y conectar experiencias de gestión de lo social. Lo común es entrenar un modo de producción social heterogénea que no excluye al Estado sino que piensa la relación con el Estado.

15. “No puedo pensar en *la* escuela, sólo puedo pensar en *mi* escuela”

En el 2010 publicamos un libro: *Escuelas en escena* (Duschatzky, Farrán y Aguirre). Nos interesaba bucear en los ecos de su lectura y se nos ocurrió convocar a un encuentro con algunos directivos, docentes e investigadores de diversas instituciones de la ciudad de Buenos Aires y de Rosario.

Nos interesaba bucear en los ecos de la lectura del libro pero sobre todo buscar alianzas, alianzas insólitas tal vez, porque se tejen más en torno de problemas comunes que de organigramas escolares. Como en *La Ventana*⁵⁹, donde la institución se des-arma por otras vías más allá de los instituidos. Si se trata de animarnos a pensar en los bordes, sabemos que no podemos hacer este trabajo solos.

La idea de este encuentro⁶⁰, que a continuación compartimos, fue seguir afinando una percepción en torno de la escuela como problema. Probar un dispositivo conversacional que, pasando por las situaciones que nos inquietan, se torne procedimiento vital de una producción discursiva. En el encuentro, Francisco D’Agostino decía “No puedo pensar en *La* escuela, sólo puedo pensar en *mi* escuela”, y en ese intento anduvimos, abandonando la retórica de *La* escuela, pensando al pie de cada escuela, inclinados a encontrar un común que contagie, en lugar de clausurar.

Soledad y entusiasmo

CL- Como equipo de gestión venimos viendo que tenemos mayor predisposición para trabajar con los chicos, para “soportar” lo que plantean los adolescentes hoy en día, pero que el problema se nos presenta a la hora de trabajar eso con los compañeros docentes. ¿Qué hacer ante el docente desbordado, ante el docente que no puede, que se quiere ir? Esto está planteado desde el inicio en el libro *Escuela en escena*, allí aparece la idea de rodear de otro modo este problema. A eso nos ayudó pensar la cuestión de los *falsos problemas*⁶¹ (2010). Nuestra escuela tiene cuatro talleres de formación laboral y los

⁵⁹ Ver el apartado 13 de la Tercera Parte de este libro.

⁶⁰ Estuvieron presentes en este encuentro. Invitados: Javier Iriarte, Vicedirector de EEM N° 2 DE 4/ Reingreso; Néstor Abramovich, Director del Colegio de la Ciudad; Francisco D’Agostino, Rector del Instituto Privado Colegio Aula XXI; Pablo Bana, Docente de nivel Secundario, Superior y Universitario; Roxana Levinsky, Vicedirectora de la Escuela N°10 D. F. Sarmiento; Graciela Piccioni, Directora de la Escuela N°10 D. F. Sarmiento; Cecilia Leguizamón, Directora de la Escuela N° 2061 del Barrio Ludueña de Rosario; Maricel Alarcón, preceptora de la Escuela N°2061; Juan Sodo, miembro de la Universidad Experimental de Rosario, trabaja con directivos y docentes de la Escuela N°2061. Miembros del Equipo de Gestión educativa: Gabriela Farrán, Marcela Martínez, Liliana Maltz, Sergio Lesbegueris, Alejandro Papadópulos, Agustín Valle, Pablo Moseinco, María Emilia López, Paola Ramos, Carolina Nicora, Clara Cardinal, Dora Niedzwiecki, Silvia Duschatzky y Elina Aguirre.

⁶¹ Un falso problema es básicamente un enunciado formulado en negativo, por ejemplo: “a los chicos no les interesa nada” o “los chicos no prestan atención”; problema que así planteado supone su reverso: deberían interesarse por lo que les ofrece la escuela, deberían prestar atención. El “problema” de los falsos problemas es que su formulación no impulsa a ningún tipo de intervención o intervención que sume nuevas cualidades, nuevos modos de expresión a lo que se presenta; sólo se remiten a juzgar los hechos, categorizarlos a partir de valores preestablecidos procurando restituir “paraísos perdidos” o insistiendo en que se cumplan

maestros de los talleres son personas grandes con formación técnica, que se encuentran desbordados ante la problemática que plantean hoy los adolescentes. Pensar sobre los falsos problemas hizo que nos preguntemos qué les estamos pidiendo a estos maestros.

La mayoría de los docentes que trabajan en la escuela eligió trabajar allí, en una escuela nocturna, ubicada en el medio de una villa de emergencia. Somos una escuela que arma lazos de mucha proximidad y tenemos la ventaja de ser pocos, pero aún así, ante el docente que nos dice “no puedo”, no sabemos qué hacer.

MA- El “no puedo” generalmente viene asociado a un pedido de sanción, algo así como “o se va este pibe o me pido licencia”. Y en ese punto se hace difícil pensar algo distinto. Los docentes sienten que “apañamos” a los chicos revoltosos, cuando no respondemos a esa demanda. Estos son los falsos problemas. Acá se nos hace difícil desandar esa idea del alumno modelo y la clase modelo, y comenzar a pensar en las *pequeñas ficciones*⁶² que es posible construir en el día a día. Cada vez que irrumpen situaciones críticas, se vuelve una y otra vez a la idea de que alguien sancione, expulse, de que alguien sepa qué hacer.

SD- Quizá sería interesante rodear la frase “no puedo”. Hay distintos modos de abordarlo. Hay escuelas, como por ejemplo la escuela donde trabaja Roxana⁶³, en que el “no puedo” es tramitado a través de un proyecto de escuela paralela, en el que se suman otras figuras distintas a la figura docente tradicional. Y ante esto, algunos de los antiguos docentes comienzan a ver cosas que antes no veían. Entonces el “no puedo” se transforma en “no puedo de este modo”, no puedo si insisto en la reiteración, si me obsesiono con una expectativa.

Creo que hay que darle más vueltas a este “no puedo”. Vengo de trabajar con docentes en Neuquén, y ahí también me planteaban algo parecido: “no sabemos qué hacer, nos aburrimos dando clases, tenemos miedo de hacer otras cosas”. Pero aquí el planteo es interesante porque por primera vez no hablan de lo que no pueden los pibes o los padres, o de lo que no garantiza el Estado, hablan de sus miedos, su aburrimiento, su no saber. Cuando aparece esto tan descarnadamente, ya no podemos hacernos los tontos. Entonces, ¿cómo rodear este no puedo? ¿Cómo se hace este rodeo cada uno en su lugar?

expectativas prolijamente diseñadas. Para ampliar esta conceptualización, ver el Capítulo IV: “¿Algún problema?” del libro *Escuelas en escena. Una experiencia del pensamiento colectivo*.

⁶² La escuela -y también la familia-, tal como la vivimos durante un tiempo histórico disciplinario, fue la respuesta (ficcional) que encontraron las sociedades a la pregunta por la ciudadanía. La respuesta a este interrogante vino de la mano de una Ficción normalizadora que se arrojó a construir una sofisticada maquinaria de preparación de sus habitantes. La vida, en tiempos del auge institucional, fue una gran ficción, pero no por una pretensión mentirosa sino por su efecto constructivo. No hay vida social sin revestimientos y formas que hagan que lo creado sea creído. Ahora, esta Ficción hoy parece hacer aguas. Caída esa Ficción con mayúsculas, esa que se montaba en un guión preestablecido, esa de pretensión totalizante y que nos precedía para ser aprendida, pareciera abrirse el terreno para armar ficciones con minúsculas. Las ficciones con minúscula, minimalistas, son operaciones microscópicas no por insignificantes sino porque devienen de una percepción atenta a la potencia del caos, la potencia de esos elementos que desprendidos del sentido que los organizaba se encuentran disponibles a la creación de nuevas formas. Las ficciones nos piden una mirada niña mas no infantilizada, es decir, una mirada que no sea el puro objeto de una consigna externa que la ordene, sino que sea capaz de jugar en serio, de crear el juego apoyada en la contingencia pero una vez existiendo organizando lo real, armando escena consistente. Para ampliar esta conceptualización, ver el Capítulo V: “Una ficción... una escuela” del libro *Escuelas en escena. Una experiencia del pensamiento colectivo*.

⁶³ Roxana Levinsky es la Vicedirectora de la Escuela N°10 D. F. Sarmiento.

CL- Nosotros, concretamente, con una docente que estaba muy mal, que ya venía mal desde el año pasado, y que recién este año pudo decir “no puedo”, porque antes la culpa de lo que pasaba para ella era nuestra, intentamos acompañarla en el aula. Maricel, que es la preceptora, empezó a entrar a las clases con la docente.

MA- Al principio, esta docente me convocaba porque sentía que si yo estaba, garantizaba el orden. Este lugar no era cómodo para mí, pero a la vez era cierto que cuando yo estaba los chicos hacían silencio. Por otro lado, los chicos decían que si había otra persona en el aula, la docente se relajaba, estaba distinta.

La docente me planteaba que ella carecía de autoridad en el aula. Entonces comenzamos a pensar cómo traspasar algo de eso para que su palabra tuviera algún valor para los pibes. Y yo empecé a entrar al aula, con el mate, sobre todo acompañando a la docente para que no se sintiera sola, y no tanto para sancionar las actitudes de los chicos. Así pasaron algunas clases, y un día que yo no pude estar, ocurre una pelea entre los chicos, y cuando me acerco al aula para ver qué había pasado, me encuentro con que la docente estaba muy tranquila. Una situación que en otro momento la hubiese desbordado, ahora la encaraba de otro modo, con otro tono, otro estado.

CL- Esta docente también había planteado que se aburría dando siempre lo mismo. Y después de la presencia de Maricel en sus clases, una alumna la interpela, de un modo que antes le hubiese resultado intolerable, sobre una cuestión de su materia (se trataba de una pregunta sobre el peso del agua), y este cuestionamiento la llevó a hacer una serie de pruebas en su casa para luego trabajar con los alumnos. Es decir, lo que antes hubiese leído como una falta de respeto, ahora la había movido, le había permitido encontrar un gusto por su trabajo.

Lo que me pregunto, aunque se trate de pequeños cambios, ¿qué fue lo que provocó la presencia de Maricel en el salón? ¿Qué fue lo que pasó ahí?

SD- Hay algo ahí: el estado de soledad del maestro. El maestro siempre se encontró solo frente a un grupo de alumnos, sin embargo su inquietud no pasaba por la soledad; la soledad no era una inquietud justamente porque el Estado con toda su maquinaria acompañaba y creaba comunidad de referencia. La corporación acompañaba, la solidez del currículo ofrecía un anclaje, la pedagogía sujetaba y organizaba la ansiedad de pararse frente a un auditorio estudiantil. La soledad del maestro es algo interesante para trabajar porque es la expresión no sólo de un declive sino de una pregunta: ¿quiénes pueden ser aliados, cómo acompañarse?

Parecería que hay algo de la sensibilidad que tiene que ser tocado para pensar de qué modo acompañarse para ampliar el poder de actuar.

GF- Un profesor de física, al que hace dos años le iba muy mal con los alumnos, abre una jornada de trabajo entre docentes diciendo cosas muy interesantes sobre el vínculo con los pibes, el modo de trabajar, etc., etc. Y yo pensé, ¿qué pasó en estos dos años? ¿Qué pasó con ese docente que parecía que no iba a durar en la escuela, que no iba a aguantar? No sé bien qué pasó, pero tal vez algo ligado con la pasión. Pienso que la soledad se combate con pasión. No estoy segura si la pasión se puede encender en todos, pero hay mucha gente que se olvidó que la tenía o que no sabía que la tenía, y creo que gran parte del trabajo de los que están en la conducción de un colegio esté ligado con el encender un fuego.

MA- Como decíamos antes, es más sencillo pensar estrategias para trabajar con los chicos que para trabajar con los docentes. Entonces nos preguntábamos justamente por el entusiasmo. Creíamos que el docente es el que tiene que entusiasmar a los chicos y

entonces nos preguntamos: ¿es el Director el que tiene que entusiasmar a los docentes? ¿Es un trabajo del Director o es algo que tiene que construirse en conjunto?

GF- No sé si es un trabajo específico del Director, lo que sí creo es que es necesario introducir una ajenidad, un *otro*. Ese otro puede ser un directivo pero también puede ser un compañero, un pibe, una idea, un libro... algo que está “afuera” pero que interpela lo propio.

SD- Es imposible que el entusiasmo sea un mandato o un imperativo. No creo que alguien pueda proponerse entusiasmar. En un momento del trayecto de la investigación que venimos realizando⁶⁴ sentimos que algo nos empujaba fuera de la escuela. Nos preguntamos: ¿qué nos entusiasma? Pensar lo *no-escolar*⁶⁵. ¿Y dónde está lo no-escolar? Si está en la escuela, lo pensamos en la escuela. Si está afuera, nos vamos. Porque el entusiasmo no se produce en abstracto sino en relación con algo en lo que podamos “morder”. Así surgió un encuentro con unos jóvenes que trabajan con pibes que merodean las estaciones de tren. Nos entusiasmaron las formas de relación que elaboran con los chicos, los problemas que abren, las hipótesis que trazan. Ahí fuimos. Y aunque no es una escuela, hay algo de lo educativo que pareciera pasar por ahí y que nos hace pregunta.

Entonces, ¿qué nos entusiasma? Tener una pregunta. Ahí creció nuevamente nuestro entusiasmo. El entusiasmo crece cuando uno se topa con algo inquietante.

¿Por qué el director tendría que entusiasmar al docente?, ¿quién entusiasma al director? Creo que el entusiasmo nace de verse en el medio de un problema que nos da ganas de descifrar, de descubrir hacia dónde nos lleva. Estamos llenos de problemas si sabemos mirar. Cada momento interesante que podemos habitar es producto de haber abierto un problema. Sin embargo, muchas veces sobreviene el decaimiento.

Abrir las puertas del infierno

Jl- La confusión comienza cuando uno se pregunta cómo desactivar ese monstruo que se llama escuela, con todo lo tradicional que tiene, con sus “pilotos automáticos”. Y en ese punto ingresa el miedo.

¿Hasta qué punto podemos plasmar en el campo de lo cotidiano, pequeño, artesanal, eso que teorizamos, ponemos en palabras, escribimos? ¿Cuánto de esto podemos poner a jugar para producir un movimiento interesante, que contamine, contagie, afecte, que se transforme en cultura institucional de algún modo? Creo que el hecho de que se traduzca en cultura institucional es lo que permite que el otro se anime a hacer movimientos. No sé si se trata tanto del entusiasmo como de habilitar ciertos movimientos. Eso es lo que rompe la soledad: sentir que hay movimientos habilitados, porque se inscribieron desde la conducción.

Soy vicedirector en una escuela de reingreso y hace un tiempo con el director armamos unos cuadernillos con algunos textos bajo la pregunta “¿qué significa ser docente en una escuela de reingreso?”. Sabíamos que nos íbamos a encontrar con frases del estilo: “todo muy lindo, pero el que pone el cuerpo en el aula soy yo”. Sin embargo, ese compilado de textos teóricos que escribió “gente que no conoce la tiza”, encuentra un correlato en una forma de mirar a los pibes, de acercarse a ellos, de hablar con el compañero, de buscar

⁶⁴ **Acá se repite la referencia de los pies de página N°13 y 24 sobre la investigación.**

⁶⁵ **Acá se repite la referencia del pie de página N°27 sobre lo no-escolar.**

un lugar de encuentro, y de saber que ese lugar está habilitado. Por ejemplo, si un docente tiene que parar la hora de clase para hablar con los alumnos sobre la convivencia, la idea no es que ponga en el libro de temas: "Llegada de los europeos a América", sino lo que hizo realmente con los pibes. Así se construye ese registro. Y si instalamos este tipo de cosas en la dinámica institucional, las cosas que estamos pensando tienen más chances de volverse acto.

PB- Algo de lo que decís me recuerda que algunos compañeros, muy refractarios a los libros de pedagogía, suelen decir: "los que escriben libros de pedagogía son corresponsales de guerra, pero la guerra la peleamos y la perdemos nosotros".

GP- Tal vez en ese perder hay también un ganar. Porque en el perder tomamos conciencia de cosas que antes no habíamos visto. Y entonces ganamos la posibilidad de habilitar otras experiencias. Quizá no sea una pérdida, sino un intervalo.

EA- Me quedé pensando en lo que planteó Javier acerca de desactivar el monstruo que es la escuela, y también en lo que decía Silvia sobre ese entusiasmo que se reactivó cuando salieron de la escuela en busca de lo no-escolar. Parecería que el entusiasmo se abre cuando logramos desactivar algo de ese monstruo -en el peor sentido del término- que es la escuela. Me pregunto si no será eso lo que estamos intentando hacer continuamente en las escuelas donde trabajamos: tratando de derribar algo de lo rígido y establecido que tiene la escuela, para que otra cosa pueda nacer. Cada vez que cae algo de lo rígido de la escuela, surge el entusiasmo.

SD- Un compañero me decía dos cosas interesantes. "Lo que sucede nunca está mal", sólo está sucediendo, puede dolernos, entristecernos, alegrarnos, enojarnos, activarnos. Lo que sucede entonces no está mal sino que nos afecta de distintas maneras y estas afecciones pueden hacernos bien o no, ampliar nuestra potencia o debilitarnos. No son las cosas en sí sino lo que pasa en nosotros cuando pasamos por ellas.

El otro comentario, que mi compañero tomó de Freud, es: "hay que abrir las puertas del infierno". Hay algo paradójico aquí, y es que el único modo de seguir vivos, de hacer que algo crezca, es meternos en lo real, abriendo las puertas del infierno. Si abrimos las puertas del infierno veremos que allí, como decía Calvino, no todo es infierno⁶⁶. Pero lo que sucede es que a veces el miedo hace que no queramos abrir las puertas del infierno, creyendo que si le hacemos "olee" y lo eludimos, zafamos, pero en verdad de lo que zafamos es de advertir lo que no sabíamos que podíamos.

Creo que las escuelas hoy sólo tienen chance de seguir vivas si se animan a abrir las puertas del infierno, es decir, si se meten con lo no-escolar, y si se convencen de que lo que sucede nunca está mal, sino que es pensable. Y esto es paradójico porque durante toda su tradición, la escuela sostuvo que se hacía posible justamente si eliminaba las puertas del infierno, para lo cual construyó una gran cantidad de recursos y dispositivos. Hoy parece que hay escuela únicamente en la contracara de la escuela. O al menos esa es la hipótesis que nosotros queremos trabajar.

NA- Retomando esto de las puertas del infierno, y volviendo sobre lo que decía Elina, no sé si la cosa pasa cuando se desactiva el monstruo, sino más bien todo lo contrario. Creo

⁶⁶ Dice Ítalo Calvino en *Las ciudades invisibles*: "El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio" (1999).

que hay que dejar que el monstruo se exprese, caminar ahí, andarle al lado, cerca, cabalgarlo a veces... dejar que sea un monstruo, porque no sé si puede no serlo.

EA- Tomaba la palabra monstruo de la frase de Javier. El la usaba para nombrar lo rígido y pesado de la escuela. Pero quizás esa rigidez es lo menos monstruoso, si por monstruo entendemos “las puertas del infierno”.

SD- Quizá lo monstruoso sea equivalente a lo no-escolar porque es aquello que no tiene una forma reconocida, familiar. Y es rodeando el monstruo -o lo no-escolar- que podemos extraer el valor de alguna cosa para que tome alguna otra forma más “amigable”.

Lo monstruoso, en rigor, no es lo temible, lo horroroso, sino lo extraño. ¿Por qué será que asociamos lo extraño a lo monstruoso y lo monstruoso a lo insoportable de ver?

La radio que hicimos en la Escuela 105 de González Catán⁶⁷ es una forma amigable que surgió de leer el monstruo: los lenguajes de los chicos, sus presencias esquivas... Con la radio, el monstruo se hizo amigable, pero antes de que se armara la radio hubo que convivir con el monstruo, que tiene una forma irreconocible: el modo de hablar de los pibes, sus detonaciones, las disrupciones, sus sensibilidades extrañas, etc.

PM- Me parece que Elina y Javier hablaban más bien del “piloto automático” de la escuela, de esa maquinaria que no se detiene a pensar, que va a una “velocidad crucero”, y que de algún modo nos aplasta. Esa rutina que nos hace llenar ese libro de temas que no tiene ningún sentido para los docentes. Pero que si se transforma en un registro al que vale la pena volver, seguramente tome otro color.

GF- Me gusta la imagen de la “velocidad crucero” porque señala que cuando vamos en ese tipo de naves, sólo podemos ir al ritmo que va la nave. Pero resulta que todo el que va en esa frecuencia cae, se enferma, tiene que pedir licencia, etc.

Rutina y diferencia

MM- Siguiendo la metáfora de la velocidad, me quedé pensando en el aburrimiento de los docentes, el aburrimiento de escuchar ese montón de palabras desencarnadas. Y me preguntaba si no se estará colando aquí algo de la velocidad hiperkinética del “mundo del espectáculo”, donde lo que vale es lo entretenido. Leo en el aburrimiento la impronta de una cultura del entretenimiento, de la hiperestimulación.

SD- Pero los maestros que decían “me aburro” más bien estaban registrando que ya no creen en lo que hacen. Como si la pérdida del Sentido nos dejara sin sentidos.

NA- Por fin no se lo creen.

MM- Es cierto, pero cambiando la perspectiva y tomando la escuela como un elemento más de un conjunto más amplio, creo que hay una demanda de entretenimiento que también es necesario trabajar, algo ligado con la velocidad y la intensidad.

GF- Es necesario ralentizar los tiempos de la escuela. No se trata de afirmar una inercia que choca con las velocidades de los pibes, sino ese otro tiempo que es el tiempo para pensar, para producir una cuña. Porque así como la lentitud está en un piloto automático, la velocidad también lo está.

⁶⁷ La radio La batidora se gestó en el marco de la investigación que coordina Silvia Duschatzky desde 2004.

SD- Creo que en este punto podemos hacer una distinción, tomando lo que planteó Cristian Alarcón⁶⁸ en la presentación de la película *La batidora*⁶⁹. Cristian decía que cuando veía la radio veía también que algo de la rutina organizaba allí la vida de los chicos. Los chicos quieren ir a la radio, y no quieren ir a la escuela. La radio también es una rutina, pero se trata de una rutina que siempre te sorprende. Sabés que algo te espera al otro día, pero no sabés exactamente qué va a acontecer en eso que te espera.

RL- Hay una regularidad que no es exactamente lo mismo que una rutina.

SD- Si no hay repetición (algo que me espera al otro día) tampoco puede haber diferencia. Si no vuelvo todos los días al espacio de la radio, no puedo ejercitar una diferencia. La diferencia es diferenciar un estado de cosas, pero se necesita una materialidad para experimentar el diferir. La diferencia se ejercita en la repetición. La rutina que aloja la posibilidad de una diferencia no es igual que la rutina de la lógica escolar de “más de lo mismo”.

Con el aburrimiento pasa algo similar. Una cosa es que sintamos la necesidad de la lentificación o la interrupción y otra que alguien advierta que ahí, en ese modo, en esa situación no le pasa nada. Leer este aburrimiento es interesante porque es allí donde podemos armar una alianza y decir “ya tenemos algo en común”. ¿Qué es lo común? ¿La ciudadanía? No lo creo. ¿Que somos parte de la comunidad educativa? Tampoco. Lo común es que vos y yo queremos investigar cómo salir de esa forma de aburrimiento, que no significa entrar en el “acelere”, sino encontrar algo genuino, que nos anime a continuar.

Encontrar un común desde el aburrimiento quizá sea nuestra posibilidad de armar un común, ya que hoy no es posible armar común desde las grandes retóricas. El común se arma desde sensaciones pequeñas y concretas, como el miedo o el aburrimiento, que hacen que vos y yo queramos navegar alrededor de este problema. Me puedo imaginar cómo tramitar juntos el miedo, cómo conectar con los chicos, cómo armar un dispositivo, cómo escribir tal vez un libro, cómo gestionar una radio, pero no me imagino cómo construir ciudadanía.

RL- Creo que no hay posibilidad de construir lo común si nos quedamos adentro del código. La prueba está en esas pequeñas o medianas experiencias que podemos ir haciendo en las escuelas.

¿Qué significa por fuera del código? Fuera del código significa hacer experiencia. Lo que ocurre comúnmente en la escuela no es del orden de la experiencia, sino más bien de la repetición, la memoria, la mecanización, de la no participación de los chicos...

Un ejemplo de esto es la famosa Planificación. Las planificaciones que todas las escuelas en el mes de abril tienen que presentar, planificaciones que muchas veces ni siquiera lo son ya que se repiten borrando las fechas del año anterior, pero aún aquellas que no son copias del año anterior y que incluso pareciera que traen nuevos temas y revoluciones en

⁶⁸ Cristian Alarcón es periodista, escritor, investigador. Publicó dos libros surgidos de una profunda investigación sobre la vida de los pibes chorros, *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, y sobre el mundo del narcotráfico en una villa porteña, *Si me querés, quereme tranza*. Creó y dirige actualmente la revista digital Anfibia.

⁶⁹ El documental *La batidora. Radio en la escuela* es uno de los tres documentales (junto con *Entrelíneas* y *En la esquina*) realizados en el contexto de la investigación coordinada por Silvia Duschatzky, en la Escuela N°105 de González Catán. El documental retrata la experiencia de una radio en una escuela del conurbano bonaerense donde la inercia escolar se ve interrumpida por una energía juvenil que deja ver sensibilidades, inquietudes y tensiones que con frecuencia son opacadas por el desencanto de los adultos y el peso de rutinas escolares desvinciadas.

los contenidos, son planificaciones que le dan al docente cierto grado de previsibilidad. Y allí está el problema: si no nos corremos de las previsibilidades, no hay experiencia, no hay tampoco posibilidad de entusiasmo, ni de parte de los chicos ni de los docentes.

En el proyecto que estamos realizando en nuestra escuela se nos ocurrió algo con esto de las planificaciones. El “sistema” nos pedía que presentemos las planificaciones para el año, entonces los docentes comenzaron a armarlas. Algunos intentaron hacer seriamente un programa de la materia, pero se encontraron con que en la medida en que los alumnos se hacían visibles, esa visibilidad mostraba que había que desechar el programa. Los programas de los especialistas no servían. Si atendemos realmente a ese otro que está allí sentado en el banco, inmediatamente registramos que no pasa nada con los contenidos, porque de lo que se trata no es de contenidos sino de prácticas.

Pero hubo un docente que intentó hacer la planificación de otro modo, decidió planificar en la marcha. Hizo una planificación narrada, construida en el diálogo entre cierto grado de previsibilidad y la visibilidad de los chicos. Visibilidad que, por ejemplo, hace que nos encontremos con que los chicos no pueden tomar apuntes o que no comprenden un párrafo que supere las cinco líneas. Entonces, la posibilidad de parar, de escuchar, de inventar, de poner en diálogo con lo que pensaba hacer, crea un nuevo tipo de planificación, que ya no es estrictamente una planificación. Esto es del orden de la experiencia. Los chicos empezaron a participar. Los chicos no participaban cuando había *una* planificación y el docente dictaba u ofrecía sus apuntes. Comenzó a haber un quiebre cuando el docente dejó de pensar en lo planificado y se abrió la posibilidad de una experiencia. Y esto es vital porque hoy la escuela es casi el único lugar donde los chicos pueden hacer una experiencia intelectual diferente.

Se trata de animarnos a pensar en los bordes, a caminar por esos bordes haciéndole un poco “pito catalán” a las demandas burocráticas. Pero esto no lo podemos hacer solos, tenemos que tejer redes entre escuelas.

FD- A mí lo que me pasa es que ya no puedo identificar la escuela. No puedo pensar en *La* escuela. En este momento solamente puedo pensar en *mi* escuela. Donde sí creo que puedo correr el riesgo y abrir las puertas del infierno concretamente.

En una jornada docente, por ejemplo, sucedió algo que no estaba previsto. La escuela donde trabajo es privada, los chicos tienen cierto poder adquisitivo, tienen acceso a la tecnología. Una nota al margen: taller de radio hay hace mucho tiempo, pero el punto no es el formato, sino el estado de conversación que se produce allí. No importa si es la radio o una clase, lo que importa es lo que está pasando ahí. Entonces, comenzamos a usar la tecnología y se propagó una especie de obsesión por el registro. En medio de esta obsesión, les dimos una cámara fotográfica a los chicos de 5to un día que venía una profesora invitada a dar una charla. Mucho tiempo después me encontré con las fotos. Había allí un relato, una historia armada por ellos, pasándose la cámara unos a otros. Pero era una historia completamente paralela y ajena. Cuando los docentes vieron esas fotos fue como abrir las puertas del infierno. Y ahí se hizo posible la experiencia.

SD- El código no hace lo común. Blanchot destaca que lo común surge del vacío, y no de lo preestablecido (2010). Todo lo contrario a lo que siempre creímos. El código preestablecido en verdad produce muchos *unos*, y luego creemos que eso es una comunidad. Pero lo común no se puede preestablecer.

SL- La escuela está llena de finalidades y es necesario suspender esas finalidades para que se abra un campo de afinidad. La afinidad nace en el momento en que interrumpimos las finalidades.

SD- Si no hay finalidad, necesitamos percibir la materialidad de las afinidades.

NA- Volviendo al monstruo. La idea del monstruo me gusta mucho, y la idea de la guerra también. No evitaría la guerra. En todo caso hay que pensar quién es el oponente, qué territorios queremos conquistar con esa guerra, si el monstruo está o no de nuestro lado. Hagamos la guerra en el sentido del fragor, de la batalla, no tanto para ir por la muerte de alguien en particular.

AV- Hay una frase de Mao que dice: “desterrar la ilusión, prepararse para la lucha” (Badiou, 2009). Nosotros podríamos decir ahora: desterrar el ideal y abrir las puertas del infierno. Y los contendientes pueden ser los *falsos problemas*, pero también los *falsos posibles*.

PB- Esto nos lleva a pensar qué pasa cuando cae el sentido. Uno cree que va a aparecer la delicia de la libertad, y lo que aparece es la incertidumbre. Habría un arduo trabajo que hacer allí -quizá esa sea nuestra “guerra”-, volver a crear institución implica un trabajo complejo, con la velocidad y la fluidez, con el sentido, con el aburrimiento... Creo que el aburrimiento nos va a acechar permanentemente en las aulas; quizá sea uno de los monstruos.

La escuela es un monstruo que fagocita lo nuevo y la resignifica como novedad institucional. La escuela resignifica lo no-escolar en formato escolar. Y eso es lo más aburrido que hay. Los docentes pecamos de enlatar la novedad. Y nos aburrimos.

LM- La contracara de eso es dejarnos sorprender. Como esa profesora que se encontró haciendo pruebas en su casa a partir de lo que le planteó una alumna, o esa planificación que tuvo que replantearse cuando percibió lo que pasaba con los pibes. Nos dejamos sorprender cuando nos corremos de las rutinas y rituales de la escuela. Aferrarse a las rutinas, rituales, planificaciones, conjura el miedo de la caída de la escuela.

Jl- Los rituales escolares remiten a la necesidad de conservar un orden. El desafío es instituir nuevos sentidos, y que esos nuevos sentidos no tengan el formato de un mandato. Evitando esta “desviación profesional” de querer estructurar en formato escolar esas experiencias buenísimas que a veces suceden en las escuelas. En nuestra escuela, uno de los puntales de contacto con la comunidad son los talleres optativos, no curriculares. El primer año de funcionamiento fue una explosión de producción. Al año siguiente pusimos un coordinador de talleres y organizamos un cronograma, y lo que logramos fue que ya no quisieran venir esos alumnos a los que les costaba engancharse con la escuela y entonces comenzaron a venir los “mejores alumnos”. Por estructurar los talleres, nos alejamos de la experiencia. Este es un problema de la gestión. Allí donde rigen los mandatos, se opaca la experiencia.

Una vez como docente me encontré en la paradoja de proponerles a los chicos pensar juntos algunos textos y despegarnos del manual, de la idea de aprobar la materia, del formato organizado por el aprobar. Cuando noté esto les dije, antes de empezar, que todos estaban aprobados, así la preocupación dejaba de ser la aprobación y pasaba a ser el pensar juntos. Pude hacer esto sin obstáculos porque además de docente soy Vicedirector de la escuela. Quizás a un docente que sólo tiene horas cátedras le resulte más difícil hacerlo. Por eso insisto con que desde la gestión es necesario habilitar estas experiencias, para que se produzcan movimientos. Ahora, por otro lado, no es posible desde la gestión bajar como mandato este tipo de movimientos, es decir, la novedad como mandato. Allí hay una tensión para pensar.

¿Qué hay en común? En busca de un universal concreto

MA- En nuestra escuela podemos elegir a los docentes que van a trabajar con nosotros. Y en las entrevistas tratamos de transmitirles cómo trabajamos en la escuela, nuestra historia, la relación que tenemos con los chicos. Los “contenidos” no están en el centro de la escena. En la entrevista que tuve cuando entré a trabajar en la escuela como preceptora, en ningún momento me enumeraron las tareas que debía hacer. Me contaron, en cambio, los problemas que tenían, las cosas que estaban pensando. En esa línea, intentamos pensar la evaluación, no como normativa, sino como intervención. Por ejemplo, con un alumno que tenía muy buenas notas pero muchas inasistencias, notamos que si justificábamos sus inasistencias, terminábamos afirmándolo en la posición de víctima en la que se sostenía para no venir a la escuela. Entonces le pedimos que viniera en diciembre y en febrero a recuperar las materias, aunque no lo necesitara desde el punto de vista académico.

SD- Creo que aquí hay un problema interesante para pensar, relacionado con lo que decía Francisco: “no puedo pensar en *la* escuela, sólo puedo pensar en *mi* escuela”. En la investigación que hacemos en González Catán, nos pasó casi lo contrario a la situación que relata Maricel.

Sólo al interior de las situaciones es posible evaluar cuán acertados estamos con una intervención. Ahora bien, ¿qué es hablar de la educación si ya no podemos decir “*la* escuela”? ¿De qué hablamos si no hablamos de la escuela? Porque tampoco se trata de hacer un acopio de anécdotas. Diego Sztulwark traía en una oportunidad la idea de *universal concreto*. ¿Cómo encontramos eso que, hablando de la situación, al mismo tiempo tiene la capacidad de hablarle a muchos? ¿Cómo hablamos de la escuela sacando el “*la*”, sin caer en el acopio de particularidades? ¿Qué de cada situación puede tocar amplias sensibilidades? ¿Qué de cada experiencia puede volverse concepto, idea, pregunta de investigación?

Les decía que en la escuela de González Catán pasó casi lo contrario. Osiris, uno de los raperos que participa de la radio en Catán, no hizo más que 1er año de la escuela secundaria y después dejó. Empezó a venir a la radio porque ahí tenía la posibilidad de rapear, pero no quería saber nada con volver a la escuela. Osiris tiene una capacidad de producción y de lectura, una capacidad para mostrar a través del rap su conexión con la realidad, de escribir sobre problemas sociales y contemporáneos, que nos llevó a plantearnos la cuestión del título de Osiris por fuera del recorrido pautado por el cronograma escolar. Por qué no darle el título si está demostrando habilidades que se supone exige el currículum. Por ejemplo, tiene pensamiento crítico, uno de los tópicos de las ciencias sociales, porque tiene una capacidad impresionante de polemizar con lo que se vive; tiene lectura y comprensión de textos, dado que lee libros de psicología y filosofía para entrenar la mirada sobre el mundo, sobre la calle, etc., etc.

Entonces, ¿qué hay en común entre estas dos situaciones? Haríamos muy mal en decir que una de las dos intervenciones es equivocada, porque sólo al interior de las situaciones es posible percibir sus efectos, los efectos que produce en quienes viven esa situación. ¿Dónde está el universal concreto aquí?

Si nos quedamos en las particularidades, permanecemos en la esfera de la privacidad del que relata. El que no las vivió entra en relación si algo de su experiencia, de sus interrogantes, de su sensibilidad, se ven activados. El tema es pensar de qué se trata esa habilidad de relatar algo que pueda tocar a otros. Cómo se entrena esa habilidad para que lo que diga no quede encerrado en lo que viví, sino que a través del relato de lo que viví pueda tocar a muchos. Creo que se trata de entrenar una enunciación. Y en ese punto se

abre la dimensión política, que hace que sea interesante estar aquí hablando de nuestras experiencias singulares. Para eso hay que mantener una tensión en la discusión donde siempre estemos todos. El desafío es entonces hablar de la escuela sin dejar de hablar de “mi” escuela.

MM- La escuela es más potente cuando logra armar algo del orden de lo común. La pregunta que sigue vigente entonces es: ¿cómo vivir juntos? Y este vivir juntos a veces está ligado con priorizar la permanencia de un pibe en la escuela y otras con pensar vínculos que traspasen la permanencia. La dimensión política hace al modo de enlace con los otros. Ahora, para plantear la pregunta por cómo vivir juntos en la escuela hay que desmarcarse de una tradición educativa que se sostiene en la idea de ciudadanía nacional. Suele confundirse la herencia común con la inmanencia de lo común.

SD- Tomando lo que dice Marcela, se ilumina algo del universal concreto en relación a las dos situaciones. En ambas situaciones, la intervención pasó por instaurar una condición para que algo de la trama no se agote. Allí podemos encontrar ese universal concreto, aunque el recorrido haya sido absolutamente diferente.

MM- Nos seguimos preguntando por el modo de enlace, porque nunca se resuelve. Porque en el modo de enlace que propone el régimen de asistencia, no se enlaza nada ni nadie. Sin embargo, ese modo tiene una fuerza impresionante. La fuerza de la corporación es uno de los términos en la conversación que sostenemos.

SD- Muchas veces, la figura del educador con sus derechos, el discurso gremial y estatal, boicotea lo común. Como en el proyecto de la escuela que dirigen Graciela y Roxana. Allí trabajan como docentes chicos jóvenes, muchos de ellos estudiantes universitarios, que logran crear con los chicos una trama de relaciones y experiencias, que muchos docentes con título habilitante no logran armar. Y la fuerza de la corporación pone en riesgo la continuidad del proyecto. Sin embargo, lo interesante no es instalar un litigio entre los viejos que ya no pueden y los jóvenes que todo lo pueden. No es un tema de docentes vs no docentes, ni de viejos docentes y jóvenes, sino de advertir qué procedimientos, modos, tonos, escuchas, hacen que algo se mueva, cambie su color, dé lugar a nuevas conexiones.

RL- Hay algo con peso en ese territorio que es la escuela. Alguien me decía que la escuela es el único lugar que aún permite reunir tanta gente y en el que estamos obligados a vernos las caras. Nos podemos ver las caras en otros ámbitos públicos numerosos o multitudinarios, como una tribuna, pero allí más bien nos rompemos las caras. Lograr hoy que haya tanta gente en un mismo espacio forzada a verse las caras es algo importante. Ese lugar puede ser la radio o una clase o un proyecto. Lo que tenemos en común quizá sea eso: un espacio donde nos juntamos tantos para vernos las caras, y en el que podemos inventar distintas trayectorias.

Es falso que el que termina 5to con 10, 9 u 8, logró herramientas para empezar estudios superiores o un trabajo -si esa es la función de la escuela secundaria- más que el rapero. ¿Por qué no le podemos dar el título entonces? Podríamos pedirle en todo caso que haga algo más con el rap, que profundice en el rap y la improvisación.

Nosotros tuvimos un alumno, Emanuel, que había caído en el paco y estaba muy mal. No podía permanecer en el aula. Sin embargo el pibe no dejaba de venir a la escuela, venía todos los días. En una oportunidad le pedimos a un docente (de estos que no lo son, que participan en nuestro proyecto), que en otro espacio fuera del aula lo ayude con una materia, y por otro lado, como a Emanuel le gustaba el teclado, trajimos uno y un profesor de música le enseñó a tocarlo. Se armó algo interesante. Seguía con el paco pero no

dejaba de venir a la escuela. Una vez hubo cuatro días seguidos sin clases y lo encontraron casi muerto.

Qué hubiese pasado si Emanuel seguía durante un tiempo tocando el piano y estudiando alguna materia. No estaba en el aula pero estaba en la escuela. En una escuela que tiene un proyecto con docentes que no tienen título de docentes pero que sin embargo son educadores.

FD- Cada universal concreto tiene su escenario. Habría que construir un universal concreto en el aula, otro en la escuela, y así... Nuestros problemas son las cosas que tienen capacidad de forjar un común. Nuestros problemas son esos universales concretos.

JS- El universal concreto sería una cierta predisposición afectivo-pensante a que la trama no se agote. Ahora, nuestro problema es la enunciación, para evitar que las escenas que traemos pasen a formar parte de un acopio de particularidades en lugar de transmitir esta predisposición a la estrategia, la elaboración, el pensamiento.

AV- En algún momento de la charla apareció la palabra "contagio". Apareció ligada al entusiasmo, pero también al poder -o al "podermiento", como dice Gombrowicz en su novela *Ferdydurke* (1983)-. Alguien puede algo, aunque sea chiquito, y eso produce un contagio de *podermiento*. Creo que el problema es que no hay una transferencia literal de las experiencias. El filósofo catalán Santiago López Petit dice algo así como que nuestra verdad es una verdad que no se puede comunicar: se comparte (2009). Lo que importa de un texto, o del relato de una situación, no es tanto lo que dice sino la afectividad de esa voluntad de decir. Entre una escena y otra, ¿qué hay? Podríamos decir que hay una intención de que no se agote la trama, pero hay algo de la escena que es intransferible a otra escena. Sin embargo, sí puede haber contagio. El contagio tiene la condición de la proximidad pero su extensión no tiene otra limitación a priori.

SD: Creo que en esta conversación se volcaron algunas ideas fértiles. Por un lado, la imagen de la "guerra" contra los falsos problemas o los falsos posibles. Pero una guerra que funciona en términos de estar alerta con uno mismo, con las propias torpezas. No habría en esta guerra enemigos externos, sino modos que entorpecen. Por otro, la idea de lo común como aquello que se construye en la ausencia de código, o donde el código incluso atenta contra lo común. Otra idea interesante es la posibilidad de pensar la escuela desde un plano ético, más que desde el umbral de la moralidad. Otra idea interesante es la posibilidad de pensar la escuela desde un plano ético, más que desde uno moral. Dos situaciones muy diferentes, unidas por esa dimensión política que es la pregunta por cómo hacer para que la trama no se agote. Aceptando que en verdad son operaciones muy concretas y distintas las que van a funcionar para que la trama no se agote en cada una de las situaciones.

Tendríamos que avanzar en construir figuras y conceptos que permitan ir describiendo el campo de otro modo. Y en este proceso nos encontramos con el problema de la enunciación de los problemas.

PB- Pero creo que esto no es una carencia. Porque caído un código, la construcción de nuevos conceptos requerirá de estas "idas y venidas", de estas búsquedas, con estos problemas de enunciación. Será balbuceante y dubitativo.

AV- Lo único válido para todas las situaciones es el lema que dice que no hay recetas sino una larga preparación.

Hacer público: políticas de enunciación

GF- Se me actualiza en este punto una pregunta: ¿qué pasa con la acumulación de experiencias, en términos políticos? La proliferación de experiencias, hace unos años, sólo podía pensarla bajo una matriz donde la sumatoria permitiría el “gran salto”. Hoy me pregunto si no habrá una acción política en el acto de pensar esas experiencias mínimas, y si no es ese acto mismo lo que trama.

SD- Benjamin dice que después de la guerra, no hay experiencia que contar (1991). Es decir, no hay relato porque hay pobreza de la experiencia. Hoy hay muchas situaciones, pero si no encontramos una enunciación que dé cuenta de cómo nos vamos transformando en esas situaciones, tampoco hay experiencia.

CC- Creo que se trata de construir las condiciones para que ese contar produzca una condición de escucha. Y esto está ligado con lo común. El peligro de la comunidad es que se anule la incertidumbre, que llegue un momento en que digamos: “listo, llegamos, somos una comunidad”. Ahí algo se obtura.

PM- Lo que hay son problemas, situaciones, vivencias. No hay un código, más bien hay estado de conversación.

SD- Pero eso que hay tiene que pasar por un camino de elaboración de conceptos y de nuevos modos de decir para que adquiera otro relieve. O tal vez se trate de ver los conceptos, su estado embrionario, en la superficie de las experiencias. Capturar las señales, como si se tratara de una dimensión más de las propias prácticas, pero que sin el trabajo de interrogación y problematización no podrían ganar en expresividad.

JI- En este punto la preocupación por la enunciación quizá sea un poco precipitada. Más que preocuparme por la enunciación, tengo que preocuparme por el territorio, me tengo que arremangar y meter en el barro, y ver cómo me enlace con el otro.

SD- La enunciación no tiene que ver con las palabras que decimos, sino con registrar en qué medida eso hace algo en nosotros. Porque si no tenemos registro de en qué medida ese meterse en el barro hace algo en nosotros y en esos con los que estamos, se torna mero desgaste de energía. La enunciación habla del modo en que nos pensamos.

JI- En ese punto hay que volver a la práctica y ver qué pasa con estas escenas cuando las echamos a rodar en la escuela. Incluso para hacer eso se necesita un acto anterior que es ir más allá de la norma para poder llegar al momento de pensamiento, porque si fuera por la agenda educativa nos relacionaríamos con los compañeros dos veces al año.

RL- No hay posibilidad de escuela si no vamos más allá de la norma.

EA- Tal vez estemos señalando dos planos diferentes. A veces no se arma escena y de lo que se trata es de armar escena, como cuando Maricel entró al aula para acompañar a la docente de física, y recién ahí se armó una escena. Uno puede entrar a una escuela y que no haya ninguna escena. Ese es un plano, y otro plano es el de pensar qué liga a las escenas entre sí.

GF- Lo que pasa es que la escena no es sólo que suceda algo, sino que suceda algo que se lo piense. Hay millones de situaciones en las escuelas, pero sólo si se las piensa se arma escena.

RL- Ahora, ¿cuánto se escuchan estas escenas en las escuelas? Por eso insisto tanto en la idea de empezar a hacer público lo que está pasando en las escuelas, aunque sean unas pocas. ¿Cuántas escuelas habrá en las que pasan cosas y no nos enteramos? Nos

puede parecer que todos tienen acceso a estas experiencias, pero en realidad somos muy pocos. Entonces, si existen estas experiencias, tenemos que alimentarlas.

CC- Roxana, ¿a qué te referías con “hacer público”?

RL- Hacer público es dar a conocer que sí se pueden hacer cosas y que de hecho se hacen y que no se está tan solo, porque si estuviéramos tan solos no podríamos hacer lo que hacemos. Hacer público es construir escenas de ilusión para otros, escenas de ilusión de que se puede. No somos magos ni superhéroes, si nosotros lo hacemos, por qué no van a poder hacerlo otros. Hay además mecanismos para compartir, ligados con la clandestinidad⁷⁰. Creo que ése es el común que tenemos que construir: ¿cómo se hace para trabajar en la clandestinidad? Lo que no podemos hacer es inventar algo y quedarte encerrado en la escuela. No sólo para que eso se repita en otra escuela, sino para transmitir algo del orden del mecanismo, del modo de transitar la clandestinidad.

SD- Ligando esto con el tema de la enunciación, diría que una cosa es relatar una situación como una crónica y otra cosa es mostrar cómo hicimos para pasar de una situación a otra situación, cómo hicimos para que una operación haga posible una variación. Para mostrar esta variación voy a necesitar el ejemplo, pero sólo para mostrar el movimiento. Lo interesante de socializar es este mecanismo a través del cual pasamos de una situación a otra. Y eso comienza a dibujar un plano común. Lo común no supone alcanzar a todos sino tocar problemas, armar trazos que actualicen existencias compartidas. No se trata de contar para que se replique el ejemplo, no se trata, por ejemplo, de hacer una radio en todas las escuelas, de lo que se trata es de mostrar qué toca *esta* radio, por qué, en qué medida interpela a *esta* escuela. Eso es lo interesante de dilucidar.

La escuela no se deja ver si no es metiéndonos en lo real. Antes podíamos pensarla desde la retórica que indicaba cómo debía ser. Digamos que la imagen era suficiente para dar cuenta de esa supuesta cosa que llamábamos escuela. Hoy, sin ese real, no la podemos pensar. Ahora el problema es ver cómo se comunica ese real.

AV- En una entrevista que le hace el *Colectivo situaciones* a Sandro Mezzadra, en el libro *Conversaciones en el impasse* (2009), dice que uno de los desafíos políticos contemporáneos más difíciles de pensar es la traducción entre experiencias. Si actualmente el único código que pone en equivalencia algo abstracto de las situaciones diversas es el capital, y nosotros queremos rastrear cómo pueden fortalecerse las experiencias de heterogeneidad, la producción de lazo regulado por otras reglas diferentes a las del capital, nuestro problema es el de la traducción entre las experiencias.

SD: Nuestro problema es encontrar el lenguaje de lo común que no esté organizado por un dispositivo ajeno a los cuerpos que lo viven. Uno de nuestros desafíos es volver a pensar el lenguaje, es decir, cómo se piensa, cómo se nombra, cómo se expresa el devenir de lo común, y el común como devenir.

⁷⁰ Clandestinidad aquí no tiene la connotación de ilegal sino de aquello que se construye de modo artesanal más allá de los instituidos, de los mandatos, de lo establecido.

Epílogo

¿Nos anima acaso una voluntad de desarme? ¿Quién desea destruir sin que lo acompañe la imagen de una nueva construcción? Pero si no se tratara de imagen anticipatoria, ¿qué hace al desarme? El desarme nos asalta, no lo elegimos. Nos encontramos perdidos, desorientados frente a situaciones que nos descalabran seguridades y vuelven inútiles las brújulas. En esas desorientaciones hay señales. Claro que podemos desoír las, abrumarnos de palabras explicativas, insistir en acomodar todo en su lugar. Aunque también es posible tirar de esas señales para intentar armados siempre provisorios. Soportando el no saber bien cómo se sigue.

“En un ángulo del sótano había un Aleph... uno de los puntos del espacio que contiene todos los puntos. Su diámetro es de dos o tres centímetros, pero el espacio cósmico está ahí. Cada cosa es infinitas cosas...” (Borges, 2005).

¿La escuela es infinitas cosas?, ¿los maestros lo son de modos infinitos? Des-armamos problemas, des-armamos docentes, des-armamos institución, des-armamos movidos por la intuición de que si nos despojamos de un lenguaje gastado podremos revestir de experiencia la desnudez de lo vivo. ¿Qué es lo vivo en la escuela? Pregunta indefinida, investigación abierta a un terreno de conquistas...

Bibliografía citada y consultada

- Andersen, Hans Christian (2005): *El traje nuevo del emperador*, España, Alfaguara.
- Arendt, Hannah (1996): “La brecha entre el pasado y el futuro”, prefacio a *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- Badiou, Alain (2009): *Pequeño panteón portátil*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, Mijail (1987): *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: El contexto de Francois Rabelais*, Madrid, Alianza Estudio.
- Barraco, Nicolás; Marzo, Kris y el Colectivo Situaciones (2006): *¿Quién habla? Lucha contra la esclavitud del alma en los calls centers*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- Beckett, Samuel (1952): *Esperando a Godot*, Paris, Editions Minuit.
- Benjamin, Walter (1991): *El narrador*, Madrid, Taurus.
- (2008): Tesis sobre la historia y otros fragmentos, México, UNAM.
- Bergson, Henri (1976): *El pensamiento y lo moviente*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Blanchot, Maurice (2010): *El último hombre*, Madrid, Arena Libros.
- Borges, Jorge Luis (1969): *El otro, el mismo*, Buenos Aires, Emecé.
- (2005): *El Aleph*, Buenos Aires, Emecé.
- Calvino, Ítalo (1999): *Las ciudades invisibles*, Barcelona, Ediciones Minotauro.
- Castro, Julio (1966): *El banco fijo y la mesa colectiva. Vieja y nueva educación*, Montevideo, Instituto Cooperativo de Educación Rural.
- Colectivo editor Devenir imperceptible (2010): *El ABC de Deleuze. La penúltima entrevista (1988)*, Buenos Aires, Colectivo editor Devenir imperceptible.
- Deleuze, Gilles (1994): *Lógica del sentido*, Barcelona, Paidós.
- (1994): *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama.
- (1996) “El agotado”, *Revista Confines*, n°3, año 2, setiembre, Buenos Aires.
- (1999): *Conversaciones*, Valencia, Pre Textos.
- (2002): *Diferencia y Repetición*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2003): “Deseo y placer”, en *El yo minimalista y otras conversaciones de Michel Foucault*, Buenos Aires, Ed. La Marca.
- (2004): *Mil mesetas*, Valencia, Pre-Textos.
- Duschatzky, Silvia; Gabriela Farrán y Elina Aguirre (2010): *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*, Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, Silvia y Diego Sztulwark (2011): *Imágenes de lo no escolar*, Buenos Aires, Paidós.

- Esposito, Roberto (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Madrid, Amorrortu.
- Foucault, Michel (1987): *Vigilar y Castigar*, México, Siglo XXI.
- Garcés, Marina (2013): *Un mundo común*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Gombrowicz, Witold (1983): *Ferdydurke*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Larrosa, Jorge (2005): “Una lengua para la conversación”, en *Entre Pedagogía y Literatura* de Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Coords.), Buenos Aires, Miño y Dávila.
- López Petit, Santiago (2009): *Breve tratado para atacar la realidad*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- Melville, Herman (2008): *Bartleby, el escribiente*, Madrid, Nórdica Libros.
- Mezzadra, Sandro (2009): “Gubernamentalidad: fronteras, código y retóricas del orden” en *Conversaciones en el impasse* de Colectivo situaciones, Buenos Aires, Tinta Limón.
- Montaigne, Michel de (2004): *De la experiencia*, México, UNAM.
- Nietzsche, Friedrich (1972): *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1991) *Ecce Homo*, Buenos Aires, Siglo Veinte.
- (2006): *Segunda consideración intempestiva: Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, Buenos Aires, Zorzal.
- Pál Pelbart, Peter (2009): *Filosofía de la deserción*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- (2011): “Política de la percepción” en *Imágenes de lo no escolar* de Duschatzky, Silvia y Diego Sztulwark, Buenos Aires, Paidós.
- Pardo, José Luis (2004): *La intimidación*, Valencia, Pre-Textos.
- Rancière, Jacques (2012): “Jacques Rancière: Lo real es algo de lo que no se puede escapar”, entrevista realizada por Horacio Bilbao e Ivanna Soto, *Revista Ñ*, noviembre, Buenos Aires. Disponible en línea.
- Spinoza, Baruch (1987): *Ética*, Madrid, Alianza Editorial.
- Tatián, Diego (2010): *Spinoza. Una introducción*, Buenos Aires, Quadrata.
- Venturini, Aurora (2012): *El marido de mi madrastra*, Buenos Aires, Literatura Mondadori.
- Virno, Paolo (2003): *Gramática de la multitud*, Buenos Aires, Colihue.
- Zourabichvili, Francois (2004): *Deleuze, una filosofía del acontecimiento*, Buenos Aires, Amorrortu.