

UN ELEFANTE EN LA ESCUELA PIBES Y MAESTROS DEL CONURBANO

Taller de los sábados

Un elefante en la escuela : pibes y maestros del conurbano. - 1ª

ed. - Buenos Aires : Tinta Limón, 2008.

144 p. ; 22x15 cm. - (De Mano en Mano; 7)

ISBN 978-987-23140-7-1

I. Sociología de la Educación.

CDD 306.43

Fotografía | Liliana Parra

Diseño | Carlos Fernández

dgcafernandez@yahoo.com.ar

Corrección: Graciela Daleo

© 2008 Tinta Limón

Casilla de correo 1, sucursal 41 CP 1441 -

Ciudad de Buenos Aires, Argentina

www.tintalimonediciones.com.ar

www.situaciones.org

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ÍNDICE

SOBRE EL TALLER / INTRODUCCIÓN	7	EL TALLER DE LOS SÁBADOS	33
HOJA DE RUTA	11	El motín	
DEL MAESTRO MILITANTE A LA ESCUELA QUE NO SABE	15	Desde los caños	
El maestro militante		La transmisión	
La comunidad educativa		Proyecto de aprendizaje	
Lo público no es lo estatal		Discapacidad no es incapacidad	
		Implicación o participación	
		Miedo y objeción	
19/20	25	EL MAESTRO IGNORANTE	41
En la calle		Entendimiento y comprensión	
En la escuela		Explicación y cohesión social	
Cambiar de posición		Normalización	
		La escuela explicadora y el maestro emancipador	

Los lenguajes del contrato
¿La vuelta de la disciplina?
Las operaciones concretas de la escuela
Los recursos no existen: hay que crearlos
Clandestinidad
Una escuela perpleja
Los "afanos" como Telémaco
Correrse para existir
Centralización y dispersión
El uso de las inteligencias
¿El "método" Jacotot?
Suspender el "ser actual" en nombre de la promesa
Traducción y contra-traducción
Orientaciones oficiales y experiencia real
Estar en órbita

DESENCUENTROS

Deserción y pereza
Resistencias
Del apostolado a la investigación
Auto-institución
Cuerpo a cuerpo
La crisis de los cuidados
Más allá de la contención

67

HACER ESCUELA, ESTAR EN BANDA

Ya te conozco
La fuga del no-lugar
Subjetividades callejeras
Máquinas de guerra
Escuelas en banda

79

APUNTES INSPIRADOS EN UNA CONMOCIÓN

Una escuela muy normal
La mirada de los pibes
Lo posible y lo pensable
Crónica de un almuerzo en La Matanza
Un elefante en la escuela

87

LA INVITACIÓN

Implicación y objeción
Aperturas y cierres
Lo variable: del molde a la modulación

99

¿QUÉ PUEDE UNA ESCUELA?

103

INFANCIA E INSTITUCIÓN / CONVERSACIÓN CON PAOLO VIRNO

109

SOBRE EL TALLER/ INTRODUCCIÓN

Imaginemos una superficie amplia. En ella observamos espacios cubiertos y descubiertos. También objetos: pizarrones, redes, televisores, tizas y marcadores, aros de básquet, objetos de cocina y de limpieza, sillas, pelotas, etc. Imaginemos que esa superficie se recubre de chicos y chicas. Imaginemos finalmente a un tipo especial de filósofa/o –que aquí llamaremos maestras/os– cuyo oficio consiste en preguntarse por el modo de participar activamente en la creación de un mundo en torno a esa multiplicidad, con la cual han decidido involucrarse. Imaginemos que es esta escena elemental la

que contiene, en una primera instancia al menos, el potencial articulador de esas multiplicidades. Resulta evidente la crisis de la adultez como autoridad institucional. Su signo más saludable es el modo en que grandes y chicos, pibes y maestros comienzan a replantear sus vínculos más allá de ese universo decadente de la disciplina. Se abre ante nosotros un juego en el cual la adultez consiste más en una posición móvil, que en un conjunto fijo de saberes a priori. Un juego en el que la regla es interior al juego, y no su límite previo. Y en el que la responsabilidad no existe como adecuación a las formas, sino

como habilitación de un espacio afectivo/pensante capaz de asumir las consecuencias inesperadas de una situación compartida. Una nueva adultez, tal vez. Pero no una retórica o utópica, sino una que ya advertimos en nuestro entorno en cada tentativa de pensar con los otros los efectos (sean cuales fueren) de la producción de los vínculos. En este libro se dan cita ciega unos pibes que saben de la reversibilidad de estas posiciones y unos maestros que se adiestran, como pueden, en infancias propias y ajenas. Y en ese encuentro imposible, en el corazón fracturado del juego mismo, inventan lazos vitales.

De eso trata esta larga conversación. Casi infinita. Porque se volvió método de trabajo. Estas páginas que siguen recorren año a año (entre 2001 y 2005) el modo de habla que surge de un taller colectivo, variable en número y en momentos, pero que se convierte por su funcionamiento en una máquina de enunciación de problemas, sensaciones y escenas muy concretas que hacen alianza con la fuerza del pensamiento. Y así, esa lengua colectiva-de taller *quiere decir* algo.

La enunciación consiste aquí en un espacio y un tiempo del hablar. Un tiempo que es el de un coti-

diano –el escolar– que necesita abrirse a otro tiempo que lo atraviesa constantemente: lo no escolar. El taller mismo es una de las maneras en que esa mezcla toma cuerpo. Es también un espacio móvil, pero constante, con una sistematicidad paciente. A su vez, este tipo de enunciación no puede distinguirse de un espacio y un tiempo de la escucha. La palabra toma así cierta consistencia: es meticulosa del día a día y a la vez expone las condiciones generales de lo que hoy significa producir palabra-acto. En este sentido, esta larga conversación *dice* lo difícil y trabajoso que es hablar cuando se pretende hacer de la palabra una inventiva pública, una tarea colectiva, un modo en que el verbo se haga carne. Y esta elaboración es posible precisamente en una escuela. Pero no en la escuela *privada*: es decir, privada de mundo en la medida en que se cierra sobre la axiomática del dinero. Tampoco en la escuela *estatal* que sólo conoce un mundo estático, ya hecho, montado y limitado por el pre-supuesto (de lo) público: es decir, que se torna estática al aceptar lo público como presupuesto, y no como desafío. La escuela *en cuestión* se construye más allá de las formas jurídicas y los estereotipos, como

proceso de investigación-intervención sobre el lazo social. Es una escuela que asume ese mismo proceso como acto creador de momentos de comunidad desde abajo.

El taller se inscribe en ese movimiento amplio: es un procedimiento que se plantea cómo hacer de lo pensante un modo de existencia de la escuela y de cada uno. Pero el taller mismo es como un juego de cajas chinas entre otros procedimientos que se muestran, se discuten, se prueban, se deshacen o se vuelven a probar. Son esos compromisos concretos, cotidianos, de ensayo, los que hacen que la escuela exista como laboratorio de una forma de lo público que evita los automatismos y está en alerta frente a la pereza y el cinismo.

Taller de los sábados
septiembre 2008

HOJA DE RUTA

A lo largo de todos estos años el Taller conoció distintos tipos de encuentros, algunos azarosos y otros buscados. Lo que sigue es un recuento de las personas que tuvieron una presencia importante como interlocutores sostenidos u ocasionales, y de las actividades que sirvieron como espacios de elaboración colectiva. De esta manera intentamos mostrar la red de experiencias y conversaciones con las que fuimos intercambiando.

Las primeras visitas a la escuela fueron precedidas por una serie de reuniones que tuvieron como sede el asentamiento *Los Horneros*, adonde –como Colectivo Situaciones– llegamos invitados por Elisa y sus hijos, con quienes desde entonces nos hemos encontrado con cierta frecuencia. En esas conversaciones participaban el filósofo Miguel Benasayag y la periodista Florence Aubenas, ambos radicados en Francia, quienes propusieron cartografiar un conjunto de experiencias que se organizaban en Moreno en torno a diversas problemáticas sociales. Fue así que conocimos, durante ese año 2000, el trabajo del

padre Elvio, el hogar creado por Marité para alojar a chicos sin familia, el colectivo El Brote y la cooperativa de transporte El Colmenar, entre otras.

Durante el 2001, ya como Taller de los Sábados, participamos en el encuentro sobre educación organizado por SUTEBA en La Matanza, invitados por Cristina Ibaló quien por entonces ya formaba parte del taller. A nosotros nos tocaba animar una fallida comisión sobre el “conocimiento inútil”, que terminó en un malentendido cuando parte de la conducción del sindicato boicoteó activamente la discusión, acusando a Creciendo Juntos de ser una escuela de elite (sic) y tachando al Colectivo Situaciones de intelectuales posmodernos. El fracaso fue un buen impulso y como desagravio grabamos la primera conversación, que luego formó parte de la publicación *Borradores de Investigación sobre el Conocimiento Inútil*¹.

La puesta en marcha del taller motivó la búsqueda de interlocutores, especialmente aquellos que nos pudieran aportar miradas interesantes sobre cuestiones pedagógicas y didácticas, rubro desconocido

para quienes no trabajábamos en educación. Por entonces nos sirvieron las conversaciones con Ignacio Itzcovich (que a su vez nos presentó a Guy Brousseau) y sobre todo con Carlos Skliar, quien fue el responsable de nuestro encuentro con Joseph Jacotot, personaje clave en toda esta historia. También por entonces revisamos los escritos de Francisco Varela y de Paulo Freire, y hasta recorrimos la *Ética* de Spinoza para tomar nota de la diferencia que allí se establece entre los tres niveles de conocimiento.

En 2002, los artistas alemanes Andreas Siekmann y Alice Creischer –que trabajaron en el país a propósito del proyecto *ExArgentina*– armaron un taller con los chicos de la escuela para trabajar con plastilinas. Ese año estuvimos en el encuentro *Foro de Acá*, realizado en Montevideo, como invitados por Argentina junto a las compañeras de la fábrica ocupada Brukman y los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) de Solano y Almirante Brown. También expusimos nuestro trabajo en la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, en el marco del Congreso Anual sobre los Derechos Humanos. Allí nos relacionamos con el pedagogo Ricardo Baquero quien nos invitó a la Facultad de Psicología.

1. Versión digital en www.situaciones.org.

En 2003, fuimos invitados a un encuentro del seminario de capacitación docente de la Ciudad de Buenos Aires (CEPA). Ese mismo año también viajamos a Apurímac, Perú, a un encuentro de educación alternativa coordinado por Juan Carlos Giles.

En 2004, disfrutamos la visita de Santiago López Petit y Marina Garcés, filósofos catalanes que compartieron una tarde de reflexión en la escuela.

Fuimos a un ateneo organizado por la cátedra Sociología de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y coordinamos un espacio de trabajo en las jornadas del Enero Autónomo del 2004, junto al *Taller del Maestro Ignorante*². Fue también durante ese año cuando compartimos, con las compañeras del Grupo de Arte Callejero (GAC), varias películas para pensar la cuestión de la violencia en los barrios. En ese ciclo proyectamos la brasileña *Ciudad de Dios*, además de *Elephant*.

A fines de 2004, trasladamos por un día el taller a la Escuela 105 de González Catán.

2. Taller realizado por el MTD de Solano y el Colectivo Situaciones que culminó con la realización del cuaderno, en enero de 2005, *El Taller del Maestro Ignorante*. Versión digital en www.situaciones.org.

En abril de 2005 recibimos la visita de Gloria Muñoz Ramírez, quien presentó en la escuela su libro *EZLN. El fuego y la palabra*, donde recoge la experiencia de los pueblos zapatistas de Chiapas, con quienes convivió durante diez años. A la presentación asistieron chicos, maestros, padres y vecinos de la escuela. Ese mismo mes, en Buenos Aires, participamos de una reunión sobre el *maestro ignorante*, coordinada por Jacques Rancière, a quien le contamos algunas preocupaciones del Taller de los Sábados.

También nos juntamos con los chicos y chicas del MTD de Guernica que nos hablaron de su experiencia como grupo de jóvenes, llamados *los vándalos*, y con el periodista uruguayo Raúl Zibechi, para conversar y compartir algunos videos sobre la realidad latinoamericana.

Hacia finales de ese mismo año organizamos con algunos colectivos (GAC, MTD Guernica y Solano, lavaca) el taller *Politizar la tristeza*. Fueron varias tardes en las que se expuso la experiencia (y la crisis) de cada uno de los grupos. Como resultado del debate difundimos el texto que lleva el mismo título que aquel taller. En ese año participamos del

encuentro con la psicoanalista brasileña Suely Rolnik, de visita en Buenos Aires. También fuimos a una reunión en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), coordinada por Silvia Duschatzky.

En mayo 2006 visitamos la muestra *Ninguna mujer nace para puta*, organizada por Asociación de Mujeres Meretrices de Argentina (AMMAR) Capital y por el colectivo boliviano Mujeres Creando en el Centro Cultural Borges. A la muestra concurrieron los chicos de noveno año, quienes participaron de un taller sobre sexualidad coordinado por una de las mujeres que organizaron la exposición. Por esos días también tuvimos un encuentro en la escuela con el colectivo *Precarias a la deriva* de Madrid, quienes nos dejaron su preocupación y pensamiento en torno a la necesidad de recrear una política contemporánea de los cuidados.

Unos meses después recibimos al filósofo italiano Paolo Virno, que presentó su libro *Ambivalencia de la multitud*, con la presencia de amigos y vecinos de la escuela. El productivo diálogo que tuvimos con él forma parte de este libro.

Durante el año 2007 recibimos en la escuela a un

grupo de compañeros bolivianos que viven en la villa 1.11.14 y participamos de una reunión organizada por ellos en el Bajo Flores, para discutir sobre la difícil coyuntura política que atraviesa Bolivia. En noviembre de ese mismo año organizamos la presentación en Moreno del libro *Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, del pensador italiano Franco Berardi “Bifo”, quien visitó la escuela para conversar con los maestros y vecinos.

A lo largo de todo este tiempo hemos contado con la lectura atenta de los materiales del taller, por parte de distintos compañeros. Agradecemos entonces la disposición de Pancho Ferrara, Marta Malo y Marisa Pérez, Rafael Leona y Joana Zatz. También los comentarios de la versión final por parte de Bruno Sayavedra, Miguel Burkart, Silvia Duschatzky y Valeria Alcino.

DEL MAESTRO MILITANTE A LA ESCUELA QUE NO SABE

Esta historia comenzó a fines del año 2000. Nos cruzamos antes del estallido de la crisis. O dicho de otro modo: las jornadas callejeras de 2001 ya nos encontraron trabajando juntos.

Quienes por entonces integramos el Colectivo Situaciones intentábamos ligar la investigación militante con el impulso de un “conocimiento inútil” (o anti-utilitario). No se trataba de postular un saber neutro, sino de explorar la gratuidad como potencia de toda experiencia pensante.

Pero estas preocupaciones carecían de eco en la universidad. Era como si habláramos otro idioma. El encuen-

tro con Creciendo Juntos fue, en este sentido, de una complicidad inesperada.

Creciendo Juntos está ubicado en la localidad de Moreno, en la zona oeste del gran Buenos Aires, muy cerca de la autopista. El recibimiento fue cálido y un interés curioso allí se afirmaba. La primera decisión común fue dedicar tiempo a la simple labor de conocer. Realizamos entrevistas y conversaciones, actividades y reuniones, con docentes, padres y madres, donde fuimos recordando cómo se construyó el proyecto educativo comunitario.

El maestro militante¹

Cuando se fundó el jardín de infantes, en 1982, nosotros teníamos un ideario en el que afirmábamos que queríamos un *maestro-militante*. Esta imagen se modifica diez años más tarde cuando la escuela se propuso desafíos políticos, no tanto en sus contenidos sino en la relación con lo que pasaba fuera de la institución. En nada se parecía a lo que proponían los partidos políticos convencionales, sino que apostábamos a una politización de la comunidad. Sin embargo, todavía vivíamos la política como una tarea a realizar después de salir de la escuela. Es decir, se trabajaba de maestro de la mejor manera posible y la militancia era algo que se hacía en otro lado.

En el año 2000 reelaboramos esta idea, con varios compañeros que se incorporaron a la escuela. Descubrimos el verdadero valor del maestro-militante cuando percibimos la importancia de no separar lo

que sucede afuera de la escuela y aquello que tiene lugar en el aula. Y si arribamos a esta conclusión es porque conocimos excelentes militantes de una agrupación que sin embargo eran maestros mediocres. Nos dimos cuenta de que para modificar el pensamiento docente, la clave estaba en el hacer cotidiano de todos los días y de cada momento.

Las cosas no quedaron allí: este hallazgo nos modificó nuestra propia concepción de la política. Si en el ideario original teníamos metas a alcanzar y un programa de qué escuela queríamos, es decir, una militancia normativa organizada en torno al deber ser; ahora más bien sentimos que el compromiso pasa por cierta coherencia entre lo que hacemos y lo que pensamos. Por ejemplo, si creemos en la solidaridad, la cooperación y el respeto como pilares de una escuela, no podemos seguir aferrados al poder adulto sobre los chicos.

Por eso comenzamos a hacer reuniones donde imaginamos situaciones para ver cómo cada quien las resolvería. Intuimos que en la manera como se resuelven los problemas está la ideología, en lo concreto de la vida cotidiana.

1. El texto que sigue es una reescritura de la entrevista realizada a *Creciendo Juntos* por el Colectivo Situaciones en agosto de 2001. Participaron una veintena de integrantes de la comunidad educativa, entre docentes, padres, autoridades y amigos. Fue publicada en *Borradores de investigación. Sobre el conocimiento inútil*.

La militancia tiene que ver con lo que pasa en una época, es uno de sus lenguajes. En los setenta se hablaba de enajenación respecto de la realidad, porque la vida estaba un poco escindida: por un lado el ámbito del trabajo o de la actividad personal y, por otra parte, lo que se hacía en lo social. El maestro-militante trata de romper esa escisión.

En el mismo sentido aparecía la distinción entre lo público y lo privado. Cuando lo público sólo se identifica con lo estatal, muchas experiencias colectivas quedan afuera. Pero lo público es lo que pertenece a toda la sociedad, y la militancia no es otra cosa que la construcción de espacios de comunidad. Al mismo tiempo, rompe con la visión de que lo privado es lo último que queda de libertad individual, porque lo personal es también una construcción colectiva. Y la escuela es un ámbito donde estos cruces se verifican todo el tiempo.

Para nosotros la militancia era un deber revolucionario, lo cual nos impulsaba a estudiar y dar el ejemplo con actos. No se trataba de un modelo a seguir, sino de estar siempre buscando ideas nuevas, ser cada vez más coherentes, mejores personas en la vida. Nosotros pensábamos que ser militantes era

ser el mejor en el trabajo, el más sacrificado. Estamos hablando de una época en la que ceder los tiempos y las cosas individuales te hacía sentir bien.

El maestro-militante fue también una respuesta a la gente con ideas progresistas que no llevaba sus hijos a la escuela estatal del barrio porque decía que en la escuela privada les enseñaban mejor; o como aquellos militantes de izquierda que mandan a sus hijos al Nacional Buenos Aires porque es la “cuna de la enseñanza y del saber”. Eran decisiones que no entendíamos, porque siempre nos pareció que había que desplegar la vida y la inteligencia del lugar donde uno está trabajando y de la comunidad que te está rodeando.

Hace poco unos estudiantes de la Universidad de Luján fueron a Santiago del Estero, a convivir un tiempo con la gente del Movimiento Campesino (MOCASE). Antes de salir les preguntamos a qué iban y contestaron: “A buscar realidades que sensibilicen a los estudiantes universitarios”. ¿Será necesario ir allá para sensibilizarse? ¿Es que en Luján no se encuentran problemas? No nos parece que para

comprometerse haya que ver gente que vive peor. Como tampoco creemos que necesariamente se precise ir a otro lado para encontrar algo fabuloso. Eso no quiere decir que debemos quedarnos inmóviles, porque si hay alguien que está en las antípodas es el que no tiene nada que buscar, el que viene a trabajar y nada más, el que cumple con lo administrativamente estipulado y no se problematiza nada. A nosotros nos encantaría ir a conocer el MOCASE, pero no para sensibilizarnos ni para hacer alianzas políticas como antes, sino para descubrir otra forma de vida.

La comunidad educativa

En la escuela la comunidad está muy presente, en encuentros donde no se habla tanto de cuestiones pedagógicas sino más bien de las problemáticas que vivimos. Se trata de un ejercicio permanente y es a eso a lo que le llamamos militancia. Los padres tienen que estar, porque entendemos la educación como algo que se hace entre todos, en comunidad. No tiene sentido hacer una escuela solos.

A nosotros este problema se nos plantea siempre que surge una pregunta: ¿quién es el dueño de la escuela? Porque si bien somos una escuela comunitaria, más cercana a una cooperativa, la figura legal que nos corresponde es la de una escuela privada. Intentamos que la propiedad no se individualice y que más bien dependa de la participación. En la medida en que quienes habitan la escuela se apropien de lo que implica hacerla, entonces pasan a tomar las decisiones.

A veces surge la pregunta: ¿por qué los padres dedican dos horas de su día a estar acá si hay otras escuelas donde nadie tiene que “perder el tiempo”? Participando crean la forma de vida en la que quieren estar. Por eso en las reuniones hablamos de los temas que traen ellos y juntos los vamos resolviendo. No suele haber muchos lugares así, aunque tenemos el recuerdo de las sociedades de fomento, donde se podían compartir problemas comunes. Pero lo importante es que los padres que se acercan a esta escuela no buscan un lugar donde depositar a los chicos y ya.

La comunidad educativa existe en los docentes que no trabajan simplemente para ganar un sueldo y en los padres que no ven a la escuela como una forma de sacarse a los chicos de encima. Para que esta relación se verifique hay que poner esfuerzo. Muchas veces los padres son convocados sólo para transmitirles quejas o una moralina, y hay un momento en el que dejan de venir; al maestro entonces le da bronca y termina diciendo: “Si los padres no hacen nada, ¿de qué me preocupó?”. Así se cierra un círculo en el que todos confirman que no se puede: el alumno no se cree que nosotros lo escuchemos de verdad, el maestro no da crédito a la posibilidad de algo distinto, y los padres no confían en que queramos construir juntos.

Cuando sólo estaba el jardín de infantes la experiencia era más chica. Pero una vez que abrimos la escuela y se incorporó gente que no conocíamos, el proyecto se tornó más complejo. Entonces intuimos que hacía falta reunirnos y comenzamos con los encuentros. Al principio discutíamos artículos y hablábamos fundamentalmente de la vida cotidiana, de las situaciones que se viven en la escuela y hay que resolver de alguna manera. Los temas que

suelen aparecer son la violencia, la desocupación, la familia, los medios. Antes también convocábamos a los padres, pero sólo cuando era preciso construir la infraestructura de la escuela. Por esa misma necesidad de *buscar* conocimos a un sociólogo que vino varias veces a charlar. También nos acercamos a la carrera de Educación Popular en la Universidad de las Madres, porque hacía rato que Paulo Freire nos estaba interesando.

Una de las decisiones más difíciles es la elección de los docentes, posibilidad que tenemos por no ser una escuela de gestión estatal. Aquí no se ingresa por puntaje, sino que le damos mucha importancia a la entrevista con aquel/la que desea entrar a trabajar en la escuela. De todas formas, esa primera conversación no garantiza mucho, por eso luego empezamos a probar. La persona que se incorpora lo hace como titular, o sea que para moverla una vez que está adentro no es fácil: hay que pedirle la renuncia al cargo o bien echarla. Pero esto último no lo solemos hacer, entre otras cosas porque cuesta mucho dinero. Entonces tratamos de ver qué

pasa en la relación, buscando otras soluciones. En realidad, lo importante en el vínculo con el docente no se establece cuando ingresa, sino que tiene que ver con como se va apropiando del proyecto.

Hemos tenido algunos docentes que no se han comprometido cómo quisiéramos. Y los primeros en notarlo fueron los padres, pues los chicos distinguen y comentan quién les grita mucho o los trata mal. Una vez, una maestra renunció argumentando que los niños de esta escuela tienen mucho poder. Decía que los pibes acá “la movían”. Pero en realidad lo único que hacemos es escuchar lo que dicen los chicos.

Otra vuelta, una mamá nos dijo: “Yo no sé qué pasa, pero los martes mi hija no quiere venir nunca”. Siempre le pasaba algo: un día le dolía la panza, otro la cabeza, pero siempre los martes. Nos pusimos a pensar y descubrimos que ese día venía la docente de música. Hasta que, efectivamente, la nena nos dijo que no le gustaba la clase de música porque la maestra era mala. ¿Por qué? “Lo que pasa es que ella habla con la policía”. Resulta que la maestra cuando quedaba desbordada, para pedir silencio les decía a los chicos: “Si ustedes siguen así yo llamo a la poli-

cía”. A ellos les daba terror, pero especialmente a esta nena que vive en el complejo Las Catonas, donde hablar de la policía es como hablar del cuco. En estos edificios muchas veces la policía entra y se lleva a los vecinos, amigos o parientes. Imagínense el pánico que debía sentir cuando pensaba que la policía también vendría a la escuela.

Una vez le contamos el proyecto de *Creciendo Juntos* al director general de Escuelas, que atiende en La Plata. El señor reaccionó preguntado: “¿Pero ustedes qué quieren hacer?, ¿qué chicos quieren formar?”. Nosotros partimos de lo contrario, es decir, ante todo tratamos de des-estructurar a los chicos. Porque pensamos que ellos llegan aquí “deformados” por los medios de comunicación. Nos gustaría que desarrollen una actitud crítica y para eso lo más importante es construir experiencias que tiendan a afirmar sus convicciones propias.

Uno de nuestros criterios es que los pibes sean moralmente autónomos. Si ellos no logran en lo cotidiano exponer sus ideas, confrontarlas, reconocer su valor, ¿qué sentido tiene entonces acumular

conocimientos? Por eso nosotros ponemos en discusión aquí lo más cotidiano, que son las normas con las que nos movemos, pues sólo así podrán tomar confianza y participar de aquello que quieren cambiar. Ya egresaron dos generaciones y algunos chicos vienen, nos visitan, nos cuentan de las otras escuelas. Lo primero que dicen es: “Allá te pegan tres gritos y se terminó”.

Pero no es fácil, porque cuando decimos que tratamos de formar chicos más solidarios, que valoren lo cooperativo, nos contestan que esos valores ya no existen y lo que prima es el individualismo. ¿Qué sentido tiene construir un espacio de igualdad, si cuando salgan de la escuela van a conocer la jungla? Éste es el punto de partida de la pregunta que nos hacía el director general de Escuelas.

La dificultad mayor es, para los pibes, transmitir la experiencia que viven acá. Uno aspira a que ellos salgan lo suficientemente preparados como para enfrentar la futura exigencia burocrática sin perder la libertad y el gusto por la crítica. Es decir, de alguna manera hay también un rasgo militante en los chicos. Cuando nos visitan y dicen que aquí era mejor porque permitíamos un cuestionamiento

mientras allá son reprimidos, lo único que podemos decirles es que se trata de un problema que tienen que resolver ellos. Algunos lo solucionaron bien, organizaron un centro de estudiantes o se juntaron para hacer un planteo.

La relación con los sindicatos es para nosotros problemática. Cuando hay paros docentes las decisiones implican al conjunto: paramos todos, o nadie. Nos hace ruido cuando algunos docentes adhieren y otros no en la misma escuela, porque pareciera que están los “buenos” y los “malos”, los que quieren trabajar y los que no quieren, y queda todo flotando, sin fuerza. Intentamos decidir juntos qué es lo mejor en cada momento, según qué motiva la lucha, quién la convoca y cuál es el sentido de la medida. Hemos participado de paros que no eran tan masivos y no adherimos a otros que fueron multitudinarios. Es decir, no actuamos de manera automática pero, a la vez, ésta debe ser la única escuela privada de la zona que hace huelgas y se moviliza.

La semana que viene empieza la actividad escolar y ya tenemos un conflicto. Aun no decidimos qué

hacer, pero lo que no nos gusta es que los padres y los alumnos se enteren por la televisión si hay clases o no. Tampoco vemos bien a los docentes “pillós” que les dicen a los chicos: “Nosotros venimos, pero ustedes hagan lo que quieran”.

Lo público no es lo estatal

En un reciente congreso del SUTEBA² en La Matanza, el secretario gremial del sindicato (en ese momento conducido por la lista violeta) dijo que la nuestra es una escuela privada y no pública. Y argumentó que no estaba de acuerdo con las subvenciones a las escuelas privadas, con lo cual cerró todo diálogo, igualando nuestra experiencia con una empresa o con una escuela de la Iglesia. El apoyo que recibimos del estado es sólo para los sueldos, todo el resto lo sostenemos entre maestros y padres.

Pero lo importante es que nosotros no creemos que lo público pueda reducirse a lo estatal. Y lo

privado lo entendemos como un emprendimiento orientado a conseguir beneficios económicos, donde son pocos los que toman las decisiones. Lo que es privado está, como su nombre lo dice, cerrado. Acá, por el contrario, hay muchos vecinos. Y más de la mitad de los padres no pueden pagar y sin embargo nadie los expulsa. Muchos de ellos colaboran con la limpieza, el mantenimiento, estando en la escuela para lo que se precise. Lo público no tiene que ver únicamente con lo económico, sino con la idea de comunidad que la escuela produce.

Por otra parte, el estado funciona muchas veces como un dueño, y entonces hace suya la lógica privada. Es un dueño pues impone, por ejemplo, que no vayas a tal lado, que no involucres a los padres, que se cierren las puertas con candado. Hemos escuchado sugerencias sobre la conveniencia de que los padres se despidan afuera, que no entren a la escuela. ¿Qué espacio público es ése? Por el contrario, acá entra cualquiera y si un vecino precisa un lugar para hacer una reunión, pide el espacio y lo usa. Se han reunido los desocupados de Moreno, ha habido encuentros del movimiento de mujeres.

2. Sindicato único de trabajadores de la educación de Buenos Aires.

¡Cómo nos gustaría tener la llave colgada del mástil de la bandera! ¡Y que toda la comunidad lo sepa! Eso sería ideal, pero hoy en día es un poco riesgoso.

Pareciera que quien se pone a pensar en algo que no sea la satisfacción de las necesidades básicas, es porque ya tiene las cosas resueltas y "se da el lujo" de ponerse a crear. Lo cual supone dos cosas: que si hay necesidades insatisfechas, no puede haber imaginación; y que sólo piensa cosas nuevas el que tiene plata. Se trata de una ideología muy fuerte, un tipo de racismo justificado con argumentos marxistas, que impregna al sindicalismo de hoy, y en general a buena parte de quienes defienden la educación pública. En la universidad se piensa muy parecido. Y esta ideología impide que se hagan cosas, achata, oculta posibilidades que dependen del compromiso. A veces definimos al estado como un monstruo, porque no estamos de acuerdo con el modo en que se maneja esta sociedad. Por eso la idea es manotearle algo, por ejemplo el subsidio, y también libertad para armar una escuela. Pero la verdad es que el estado hoy no tiene mucha capacidad de

control, ni administrativa ni curricular. Es mentira que te bajan todo desde arriba: arriba no hay nadie y no baja nada. Entonces, en la escuela estatal esta libertad también existiría si los docentes y las directoras se lo propusieran. El problema es que rara vez se lo plantean, porque están tan estructurados y compartimentados que cuesta hacer algo diferente. Y los docentes que lo intentan son pequeñas islas que flotan aisladas.

Nosotros al estado le sacamos el sueldo de los docentes, para construir una escuela que nos guste. Pero luego hay otras cosas que las tenemos que ir resolviendo entre nosotros, por ejemplo el mantenimiento de la escuela. Algunos recursos salen de la pequeña cuota de los padres, que a veces es de cinco, diez, veinte o dos pesos. Otro poco surge del trabajo nuestro: muchas veces vinimos a cambiar el alambrado, hacer el arenero o el contrapiso. Y otra parte lo aportan los papás que vienen, muchos de ellos desocupados, y dicen: "¿Cómo puedo colaborar?"

Durante los días 19 y 20 de diciembre de 2001 la ciudad crujió.¹ La conmoción no se vivió del mismo modo en los barrios céntricos que en las periferias: mientras en buena parte de la Capital los sucesos constituyeron un desafío al estado de sitio por parte de una multitud harta, burlona y festiva, en la provincia de Buenos Aires hubo escenas de miedo, enfrentamientos y saqueos,

acrecentadas por operaciones de inteligencia y una fuerte amenaza represiva.

La escuela Creciendo Juntos enfrentó como pudo la situación, desorientada y boquiabierta, pero unos días después intentó elaborar los acontecimientos, partiendo de vivencias distintas y ensayando voces que aun conservan marcas de la sorpresa.

1. Este capítulo retoma una sección del libro 19 y 20. *Apuntes para el nuevo protagonismo social*, Tinta Limón Ediciones, escrito en los primeros meses de 2002, a partir de una serie de entrevistas realizadas por el Colectivo Situaciones a diferentes personas de la Comunidad Educativa *Creciendo Juntos* que estuvieron en la escuela o participaron de los eventos callejeros.

En la calle

“Escuché los disparos que venían del supermercado Carrefour. La gente corriendo por las calles iba en masa hacia el lugar. Mi hijo de 19 años fue a una fiambrería de acá cerca. Me contó que la gente, desencajada, paraba los camiones y rompía los que no llevaban mercadería. Después se metieron en una carnicería y algunos lo primero que hicieron fue abalanzarse sobre la caja registradora. Entonces él tiró la caja al suelo para que no robaran el dinero y pidió que solamente tomaran la comida que necesitaban. Pero lo empezaron a cuestionar y él se fue, aunque antes sacó comida para todos y se trajo un queso.

Los negocios chicos del barrio estaban armados para enfrentar a quienes quisieran robarles. El día 22 apareció el rumor de que venían “los camiones con gente a saquear”. Los avisos surgían de todas partes y repetían lo mismo: que estaban “atacando”. Al escuchar tantas versiones iguales, nos pareció que ya no era un simple comentario, así que nos dio miedo. Yo me fui a dormir y mi marido se quedó con otros vecinos armados que hicieron

fogatas en la esquina. Pero la policía pasó cerca de las dos y media de la mañana diciendo que se fueran a dormir, que no pasaba nada, que el barrio estaba tranquilo. O sea, inventaron los rumores y después ellos mismos los disolvieron. Fue un pánico general que duró como dos días”.

Norma, madre de la escuela y vecina

“El 19 estaba en casa almorzando y sentí detonaciones que venían del Carrefour. Como el pibe mío que tiene 14 años andaba en la calle, lo fui a buscar. Estaba en la esquina mirando cómo unas cien personas tiraban piedras a la policía, mientras ésta respondía con disparos de balas de goma y gases. Le pedí que se fuera a casa y me quedé tratando de hablar con la gente, porque me pareció una situación que no llevaba a nada: toda la policía estaba protegiendo el supermercado. Como algo había que hacer, ya que en mi barrio mucha gente estaba mal, propuse ir a la ruta a parar camiones, sin violencia. Paramos algunos y les explicamos a los choferes que la gente tenía mucha necesidad, que el seguro les iba a pagar lo que perdieran y que ni al camión ni a ellos les pasaría nada. Entonces

abrían la lona y nosotros repartíamos la mercadería. Hicimos eso con un camión de aceite, con dos que contenían productos lácteos y otro que transportaba carne. Pero cuando estábamos con el camión de aceite apareció una camioneta con cinco personas de dos metros de altura, y unas espaldas imponentes, con botellas de cerveza rotas, que querían todo lo que quedaba. Se cargaron las botellas en la camioneta y se fueron. A los tipos ni los conocíamos, no eran del barrio. Así se desvirtuó todo y empezaron a parar cualquier cosa que pasara; por ejemplo, un camión de Correo Argentino. Nosotros les pedimos que lo dejaran ir porque no llevaba mercadería, pero lo agarraron y vaciaron (después andaba todo el mundo con la camisa de Correo Argentino). También dejamos pasar un camión de mudanzas y más adelante lo paró gente que se llevó sombrillas, hamacas, sillones.

En Carrefour tuvimos un enfrentamiento, pero no fue por la comida. Había más de cien mujeres y en un momento las autoridades les pidieron que hicieran una fila para permitirles pasar. Pero luego no las dejaban salir, casi tomándolas como rehenes y hasta las golpearon allí adentro. Nos agarró tal

indignación que queríamos entrar a quemar todo y matar a los policías. Así que rompimos veredas, juntamos piedras, arrancamos un cartel con el que nos cubrimos y nos cagamos a pedradas con la policía. En un momento se quedaron sin balas y apaleamos a cuatro miembros de la Gendarmería. Hubo heridos, a mí me dieron un balazo de goma en el codo y otro en la espalda. Pero tiraban también con balas de verdad. Fue muy duro. Yo en un momento tenía tanta indignación que corrí a un policía. El tipo me empezó a tirar. Fue como en las películas, porque yo escuchaba cómo las balas me pasaban por al lado. Me zumbaban. El policía, sorprendido porque no me había podido pegar, se quedó parado y bajó el arma; entonces le mandé un ladrillazo que le partió la cabeza.

Llegó Gendarmería y tuvimos que correr. Cuando retrocedimos éramos como doscientos, todos con hondas, y pasamos por el Vital, otro hipermercado que está frente al Carrefour, cruzando la autopista. Allí había sólo cuatro policías y el gerente dijo que nos daba comida si no lo saqueábamos. Nosotros ni siquiera pensábamos atacar, pues pasábamos por allí huyendo de la Gendarmería. Así que saca-

ron unos veinte carritos colmados de mercadería. Después de eso se calmó todo”.

Oscar, padre de Creciendo Juntos

En la escuela

Mientras, en la escuela se daban clases para los estudiantes que habían reprobado los exámenes ordinarios. Al escuchar los disparos que venían del Carrefour, ubicado a sólo cinco cuadras de *Creciendo Juntos*, la sorpresa fue general.

“Era una situación extrañísima, porque dimos las clases con una rara naturalidad, totalmente impen-sada, que no hubiera resultado si lo hubiéramos planificado previamente. Cuando vuelvo sobre ese momento me cuesta entender nuestra actitud, que fue de lo más sincera; pero, en el fondo, no se pudo reaccionar ante la velocidad y la magnitud con que se dieron las cosas. Era realmente de no creer. Recuerdo que pasaron chicos por la ventana diciendo: 'nos vamos a Carrefour'. Nosotros no exigíamos que se quedaran a estudiar, lo que intentábamos

transmitir era que había que tener mucho cuidado. En el aula, los chicos charlaban entre ellos, comentaban lo que pasaba y era obvio que no podíamos imponer silencio. Se escuchaban tiros, algunos decían que después irían para allá y seguramente sabían que tenían familiares en los enfrentamientos. Yo me sentía un poco ridículo, trabajando en algo absolutamente desligado de lo que sucedía. Estaban aconteciendo cosas de una dimensión impresionante y nosotros no atinamos a hacernos cargo de lo que ocurría afuera”.

Un maestro de Creciendo Juntos

Frente a los saqueos, la mayoría de los docentes quedaron profundamente desorientados. Esa espontánea perplejidad puso blanco sobre negro la ignorancia de la escuela ante la situación.

“Yo no tengo una respuesta, creo que más bien se trata de elaborarla. Siempre quisimos construir una escuela que no estuviera ni adelante ni detrás de la comunidad que la rodea. Pensamos este proyecto como un intercambio permanente con los padres, donde las cosas las construimos juntos. Y

lo que ocurrió ese día fue un buen ejemplo. Luego nos sentaremos a analizarlo y seguramente vamos a retomar estas preguntas en las reuniones mensuales que acostumbramos tener, con todos los padres que quieran venir. Precisamente habíamos hablado en la última reunión antes del estallido sobre cómo se toman las decisiones en la escuela y en el país. La discusión derivó en que no vivíamos una auténtica democracia, porque se toman decisiones que no representan lo que está pasando abajo. A esa conclusión llegamos acá, quince días antes de los saqueos. Por eso, creo que a nosotros no nos pareció ni bien ni mal que la gente fuera a buscar la comida y las mercaderías que necesitaba. Y si me preguntan cuál es nuestra respuesta como institución, yo te contesto que no la tengo. Porque la institución es la comunidad que la rodea y cualquier respuesta debe elaborarse con ella”.

Otro maestro

“Yo pienso que la función de los maestros es educar y enseñar, pero si la escuela tiene que opinar sobre la situación que ocasionaron los saqueos, donde estuvo en juego algo tan primordial como es

el hambre, no puede haber argumentos en contra. Porque a un chico le podés enseñar matemática y ciencias naturales, pero si el niño tiene hambre, ¿cómo le vas a explicar que está mal ir a saquear un supermercado?”

Oscar, padre de la escuela

Cambiar de posición

Habitar la incertidumbre sin quedar reducidos a la torpeza y la inoperancia, no es una capacidad muy frecuente en las instituciones tradicionales. Lo habitual es, por el contrario, eludir la responsabilidad en todo aquello que las “trasciende” y exigir que otras instancias se encarguen de proveer las soluciones. La escuela está para “educar” a chicos que, dentro de las resistencias previsibles, “se dejen educar”. Cuando alguna anomalía interrumpe este proceso y lo supera, la escuela se declara impotente, “deriva” el problema y acude a otras instituciones en su auxilio.

Una historia reciente y real ilustra este tipo de situaciones inesperadas, que cada vez son más usuales y

menos extraordinarias. A comienzos del año 2002 la Defensoría del Menor de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue consultada por algunos colegios secundarios que (atentos a la conflictividad social que se respiraba) preveían la ocupación de los edificios por parte de alumnos y vecinos. Cuando los enviados del organismo concurren a las escuelas fueron sorprendidos por los criterios que predominaban entre las autoridades y los docentes: casi todos ellos se inclinaban por una salida que los eximiera de cualquier complicación legal, trasladando la responsabilidad a los jueces. Además, en las escuelas no sabían qué hacer (ni a quién acudir) ante la decena de pedidos por parte de las asambleas barriales que existían por entonces, solicitando las instalaciones para reunirse en el invierno (cuando las plazas de la ciudad no fueran sitios apropiados para el encuentro).

En *Creciendo Juntos* los saqueos tuvieron un efecto similar, al poner en evidencia la precariedad de los supuestos que animan la institución escolar. En estas condiciones sólo el autismo más agudo puede permitir que se siga educando del mismo modo, eludiendo la profunda reflexión que se pre-

cisa. Sobre todo cuando no hay a quién acudir, en tanto la familia y el estado ya no alcanzan por sí mismos para instituir una autoridad y un horizonte de integración.

En estas condiciones, admitir abiertamente que la escuela “no sabe” es una novedad cargada de posibilidades. Quien asume su ignorancia se resiste a creer que “no puede”, al tiempo que promueve una invitación a pensar juntos, con los padres y con los chicos, sobre la profundidad de los cambios que vivimos. Esto no implica negar los conocimientos técnicos que poseen los maestros, pero exige tener muy presente que su transmisión depende de un proceso ético y comunitario más abarcador. Por el contrario, quien olvida lo anterior no sólo corre el riesgo de quedar desorientado. Hay algo peor: adoptar una posición de enfrentamiento con los chicos, porque no se adecuan a los parámetros que la escuela espera.

Según uno de los fundadores del colegio “esa función social la estamos construyendo. Seguramente estamos un poco más convencidos de quién tiene que enseñar matemáticas, y de cuáles contenidos de ciencias naturales nos interesa transmitir. Pero

cuál es la función de la escuela como institución, la verdad es que lo estamos investigando”.

Es preciso “cambiar de posición”, en un sentido físico y actitudinal muy concreto. Se trata de una modificación sencilla pero esencial, menos elocuente pero más significativa que los grandes cambios de opinión y las reformas institucionales de la enseñanza. La experiencia indica que cierta humildad frente a los chicos y los padres abre un mundo diferente, habitado por una sabiduría nueva que surge del aprender a escuchar. Hay que combatir la “soberbia del saber”, para experimentar la enseñanza como un proceso que acontece “con” el otro y no como algo que le sucede “al” otro.

EL TALLER DE LOS SÁBADOS

Los esporádicos encuentros en Creciendo Juntos poco a poco se hicieron más frecuentes. Una intuición compartida nos hizo persistir y a esa insistencia la llamamos “Taller de los sábados”. Desde mediados de 2002 hasta fines de 2005 nos reunimos (semanal o quincenalmente) bajo los árboles del patio cuando el tiempo lo permitía, o en las aulas o el comedor, en pleno invierno.

Nunca estuvimos del todo seguros por qué nos reuníamos. La duda generaba preguntas mutuas: ¿a qué vienen ustedes?, o, ¿por qué siempre nos reciben con tanto entusiasmo? Luego el taller necesitó encontrar una lengua propia. Hubo ensayos, balbuceos y fracasos, hasta que pudimos

hablar a través de “las reseñas”, un registro escrito de lo que se discutía en cada encuentro, para impedir que los problemas se diluyeran entre reunión y reunión.

Ese puñado de hojas impresas que se fueron acumulando constituye hoy una memoria de los años que pasamos juntos. Pero aquella elaboración nunca tuvo el horizonte inmediato de convertirse en libro. Al reescribirlas para su publicación decidimos retomar las ideas y pasajes que poseen actualidad, pero procurando preservar la constelación conceptual que daba consistencia al taller, convencidos de que la palabra pierde fuerza cuando queda abstraída de la materialidad que le proporcionó su particular entonación.

El motín¹

Un pequeño acontecimiento tuvo lugar en el aula cuando uno de los docentes propuso la proyección de un film a su juicio muy interesante, que sin embargo terminó aburriendo a los alumnos. Este hecho desencadenó, en palabras del maestro, un verdadero *motín* de los chicos, que abandonaron la actividad masivamente. ¿Cómo pensar *en* el vacío que se abre cuando la situación escolar ha quedado a la deriva?

Imaginemos que el aula es un barco que navega en altamar, cuyo capitán actúa de manera errada ante una fuerte tormenta. Y no sólo fracasa sino que además carece de “plan B”. Según la racionalidad habitual existen dos posibles soluciones para la previsible rebelión de los marineros: o bien son arrojados al agua quienes se insubordinan, o el capitán es abandonado en una isla para que otro asuma el comando. En ambos casos todo depende de la confianza que depositen los tripulantes en su capitán.

¿Pero qué pasa con la autoridad cuando resulta impo-

sible disipar el riesgo de naufragio? ¿Y si el capitán asumiera su impotencia ante la gravedad de la situación y en vez de apelar a un poder sin fundamentos, propusiera las condiciones para un nuevo vínculo?

En nuestra anécdota escolar la sorpresa de los chicos fue mayor, ante una reacción de este estilo por parte del docente. No consiguieron asumir del todo los efectos generados por su motín, pues se aferraron a la espera de un maestro que ofreciera garantías de llegar a buen puerto. Sin embargo, nuestro maestro sospecha que en realidad ya somos todos náufragos, aunque sigamos creyendo en flotas con diestros capitanes.

Desde los caños

Si hiciéramos de la sospecha un método, llegaríamos a constatar que la escuela no puede hacer descansar su existencia en el puro funcionamiento institucional, en la medida en que –como muchas otras instituciones y normativas que décadas atrás regulaban la vida social– no tiene una eficacia garantizada. Esta realidad suele ser asumida de dos maneras distintas.

Por un lado, es motivo de lamento para una escue-

1. Las reseñas de este capítulo fueron elaboradas entre los últimos meses de 2002 y los primeros de 2003.

la que percibe cómo se licuan sus certezas, y en el mejor de los casos se enoja, protesta y exige al estado una solución. Los síntomas concretos de esta sensibilidad son variados: enfermedades docentes, ausentismos, aumentos de licencias, depresiones, reiterada apelación al paro y al reclamo gremial como formas de lucha.

Pero la sospecha también es fuente de un preguntar insistente, movido por el desafío de *hacer escuela*. Este tipo de apuesta no encuentra garantías y sólo puede volverse consistente al vincularse con el deseo de unos pibes, llamados alumnos, que asisten con tozudez a un edificio llamado escuela. Para dar cuenta de este impulso constructivo, proponemos una imagen-concepto: hay que partir *desde los caños*. Se trata de asumir hasta qué punto fue dinamitada buena parte de los supuestos institucionales con que contábamos. Y no sólo los que sostenían la fachada sino también los que hacían de cimientos. Sin embargo, el derrumbe no nos deja necesariamente en la posición del damnificado. Pensar *desde los caños* es situarse en las entrañas de la actividad educativa, en la infraestructura del edificio, en la sala de máquinas del barco, para interrogar los

afectos y las subjetividades que alimentan los proyectos de aprendizaje, en la búsqueda de unos recursos que hasta ahora sólo fueron utilizados residual y clandestinamente.

La transmisión

Un grupo de chicos se robaron los útiles de propiedad común que ellos mismos utilizan diariamente en *Creciendo Juntos*. Frente a tal situación, la escuela no sintió la necesidad de enjuiciar el hecho ni de culpabilizar a los sospechosos o amenazarlos con un castigo.

Lejos de sentirse ofendida y hacer tronar el escarminamiento, la escuela decidió dar cuenta del dolor que la aqueja cuando los chicos destruyen el patrimonio común. Más que un insulto a la autoridad, lo que está en juego es el desgarramiento del colectivo al que se pertenece. En lugar de apelar al mecanismo policíaco y judicial previsto por la sociedad para inhibir futuras indisciplinas, la escuela procura producir una regla que instituye un código compartido.

La importancia de esta actitud no es menor, sobre

todo si tomamos en cuenta la grave crisis que afecta en la actualidad a las formas tradicionales de transmisión de valores. Día a día constatamos la precariedad de los procesos que dependen de los acuerdos de palabra y de la concordancia de intenciones. Aun así se sigue apelando a la “reflexión” pues, se supone, el problema es la “falta de conciencia”. Sin embargo, cuando se trata de encontrar un criterio ético de orientación en situaciones concretas los que priman son los afectos y las significaciones que surgen de ellas, por sobre toda la información moral almacenada en la conciencia. Es allí adonde la escuela debe remontarse, para descubrir qué valores convienen a la experiencia colectiva que se procura crear y percibir los códigos que se esbozan en las así llamadas “problemáticas” escolares.

Proyecto de aprendizaje

El hacer cotidiano de cualquier colegio está permanentemente tensionado por dos caminos que se bifurcan. De un lado hay algo que preexiste: el entramado institucional del sistema escolar, con sus *pro-*

yectos de enseñanza listos para ser aplicados. Por otra parte, hay una escuela que se organiza en torno a los *proyectos de aprendizaje* que los chicos despliegan, exponiendo sus dudas e incertidumbres. El nudo que enlaza esta disyuntiva (y que quizá se trate de desatar) es el dispositivo de la evaluación.

Si la escuela es una institución de enseñanza es sobre todo porque acredita a los chicos como personas aptas para participar en el resto de las instituciones sociales. También suele decirse que posee un modelo igualador capaz de trascender las distinciones que priman en otros ámbitos de la sociedad, por ejemplo en el mercado.

Pero la escuela que pone en el centro de sus preocupaciones la aventura de aprender (con sus ritmos propios y sus énfasis particulares), no puede obviar una serie de preguntas significativas: ¿cómo se evalúan los *proyectos de aprendizaje*, teniendo en cuenta la singularidad del tejido de motivaciones y capacidades que los chicos desarrollan? Y, ¿cómo adecuar la valoración múltiple que tales procesos requieren con las exigencias del sistema educativo? E incluso, ¿cómo implicar a las madres y los padres en esta búsqueda a pesar de las expectativas que suelen poner en la ense-

ñanza y sus promesas de ascenso social? Cada uno de los movimientos de apertura que la escuela promueve son una manera de elaborar su incomodidad con la norma que funda la evaluación. Contra la exterioridad de los criterios que los modelos de enseñanza proponen, hay escuelas que ensayan un conjunto de operaciones de acompañamiento, sin puntos de llegada ni progreso lineal hacia el saber. En estos espacios toda imagen de “fracaso escolar” queda desbaratada.

Discapacidad no es incapacidad

Cada año el primer grado se puebla con una proporción mayor de chicos que poseen algún tipo de discapacidad sensorio-motriz. No se trata de las dificultades habituales que son fácilmente diagnosticadas, sino de un muestrario de estructuras cognitivas muy dispares que imposibilita sostener un ritmo homogéneo en el aula.

El problema se manifiesta en un primer momento como una supuesta incapacidad del maestro/a. ¿Qué dinámica colectiva consigue dialogar con la

existencia de (por ejemplo) siete chicos, sobre un total de treinta, cuyos tiempos de aprendizaje son diferentes? La reacción institucional amplifica la frustración, cuando constata la carencia de recursos materiales y de condiciones objetivas para contener a estos chicos. La conclusión es que “no se puede” y así se apela a la previsible “derivación del caso”.

Para eludir esta rigidez hay que destrabar las condiciones “objetivas” que certifican la impotencia, atacando su aspecto inmodificable. ¿Y si en la raíz de esos impedimentos hay factores subjetivos, que impiden la producción de una lengua común? No se trata de minimizar los obstáculos que la escuela enfrenta, sino de tornarlos pensables, inventando otro tipo de disponibilidades y de códigos, ensayando formas más complejas de acompañamiento y una mayor sutileza en la atención.

Quizás esta perspectiva nos lleve a cuestionar los procedimientos invariantes que le dan consistencia al sistema educativo desde su origen. Es posible que haya que repensar cada uno de los mecanismos que conforman el esqueleto escolar, los mismos que en otras circunstancias cimentaron una escuela que muchos todavía añoran.

Implicación o participación

En la medida que pasa a primer plano la heterogeneidad de los chicos que van a la escuela (y su clasificación homogeneizante como alumnos no es ya operativa), se hace necesaria una modificación en el modo en que madres y padres se relacionan con ella. No tanto por el evidente deterioro de la enseñanza, sino porque su pura adhesión al proyecto escolar es vivida como un peso antes que como un aporte, en tanto exige de la escuela un nivel de consistencia que difícilmente consiga sostener.

Pongamos como ejemplo la opinión que prima entre las madres, sobre la conveniencia de no inmiscuirse en las cuestiones que suceden en el aula, pues su papel se reduce a colaborar en las labores que no involucran directamente a la actividad didáctica (el comedor, el edificio, la disciplina). ¿Puede sostenerse esta actitud cuando surgen “anomalías” como las del primer año, que impactan de lleno en la trama escolar aunque no necesariamente se relacionen con los contenidos pedagógicos? Es evidente que en estos casos no alcanza con redoblar la asistencia o reforzar la comunicación, porque ya no está

en juego sólo el apoyo o el consentimiento; lo que se precisa es recrear la idea misma de participación.

A la hora de encarar un replanteo, siempre es saludable volver a calibrar el significado de las palabras para forzar nuevas o más precisas significaciones. En esta ocasión podríamos distinguir entre la *participación* y la *implicancia*. Si con *participación* nos referimos al mero “estar” en un colegio que se presenta como ya hecho, con *implicancia* nombramos la posición activa de “ocupar” una escuela que exige siempre ser construida. Si algo distingue a esta nueva *implicación* de los padres y las madres es el hecho de que el aula no puede ser ya un espacio vedado para ellos. El simple hecho de que los chicos dejen el aula en horario de clases para juntarse en el patio o los pasillos, es algo cada vez más visible para todos y una invitación a crear otras modalidades de comunidad educativa, menos dependiente de la distinción tajante entre el adentro y el afuera o lo pedagógico y lo convivencial.

Un desafío similar surge a partir de las dificultades actuales para la enseñanza de la lecto-escritura. Como es sabido, los métodos utilizados por la escuela para consustanciar a los chicos en el lenguaje

alfabético entran en conflicto con los parámetros culturales que hoy priman en la sociedad, a partir de la difusión de Internet y de los códigos mediáticos en general. Ahora bien, desde el punto de vista de quienes observan el problema con cierta exterioridad, sólo se percibe que los chicos “no aprenden” y se difunde la sospecha de que la escuela “no puede”. Es el caso de los padres/madres que, sin ensayar otro vínculo con la escuela que la mera *participación*, devienen cada vez más consumidores, no sólo porque están dispuestos a pagar a cambio de una “buena educación”, sino también cuando exigen resultados sin *implicarse* de algún modo en los procesos de hacer escuela.

Miedo y objeción

Suele suceder que en los momentos de crisis y desorientación reaparezca la necesidad de apelar al proyecto originario de la escuela. Como si las crisis se debieran, en última instancia, a un olvido de esas intenciones fundacionales. Si “el proyecto” es aquello que ha sido elaborado de una vez y para

siempre, es previsible que retorne sobre la escuela como una imagen idealizada e inflexible de sí misma. Por el contrario, cuando el proyecto permanece abierto a novedades, es capaz de renovar los propios términos de su formulación inicial.

Desarmar este ideario que volvía finalmente como modelo a realizar, desarmó también la polémica por ver quién se convertía en su auténtico intérprete y, por otra parte, sentó las bases para una discusión a fondo sobre qué se quiere “aquí y ahora” de la escuela, a la luz del tipo de compromiso con las tareas asumidas y con las disponibilidades concretas con que contamos.

La diferencia fundamental entre el “proyecto modelo” y el “proyecto por resolución de problemas” son los tipos de implicación que produce.

El “proyecto-modelo” provee cierta estructura de roles y una imagen más definida de nuestro lugar en la escuela; un sentido para cada una de las funciones que realizamos, lugares precisos para la participación, explicaciones sobre qué se espera de cada uno. Su objetivo es garantizar una temporalidad previsible y consistente, además de transmitir la sensación de que hay otro a quien interrogar frente

a una desorientación momentánea, o ante una injusticia: hay alguien arriba que asegura, en última instancia, la coherencia.

El “proyecto de resolución por problemas” surge de la multiplicidad y no pretende organizarla. Depende del interés que logra suscitar en el colectivo su invitación a pensar y sostener cada una de las decisiones que constituyen al proyecto. Su fuerza radica en la eficacia para disolver sentidos previos, operación que permite conocer la naturaleza de los problemas actuales. Lo difícil es convivir con la incertidumbre que supone reconocer que no hay garantes, y que se trata por tanto de desarrollar tareas de investigación, sin un futuro previsto que oriente la marcha. Toda consistencia es aquí provisoria, y depende de quienes alimentan el proyecto y se implican en él.

La escuela organizada por un “proyecto modelo” precisa centros decisorios capaces de juzgar quién está dentro o fuera del proceso. El miedo (a quedar afuera) es la otra cara de ese adentro inmodificable, frente al que sólo queda la justificación o el respeto por una jerarquía a la que hay que adecuarse.

En la escuela que trabaja a partir de los problemas, no hay alguien que personifique la esencia del pro-

yecto sino procedimientos grupales de elaboración, decisión y sostén. Por eso la *objeción*, es decir el hablar desde afuera, interponiendo una distancia entre quién opina y la escuela, es una actitud que desarma las condiciones de elaboración colectiva.

Hay una pregunta que no ha cesado de aparecer en los últimos años: ¿es la horizontalidad una forma superior de organización, o es mejor que dirijan “los que saben” porque la “democracia” no pasa de ser un discurso que legitima las decisiones tomadas verticalmente? Más allá de toda corrección política, no se trata de un tema sencillo.

Suele identificarse la horizontalidad como el hecho de que todos hablen, procurando construir un consenso colectivo. La democracia, por su parte, sería la posibilidad de que todos los implicados además de voz tengan voto. Pero ninguna de estas cuestiones alcanza. Lo que distingue a la horizontalidad es, creemos, la capacidad de hacerse cargo de lo que se decide. Y la democracia real no funciona sin la formación de un cuerpo afectivo e intelectual vivo, capaz de poner en juego un nuevo tipo de responsabilidad, según el cual pensar y resolver van junto con el esfuerzo de sostener lo que se decide.

EL MAESTRO IGNORANTE

Durante el año 2003, y a partir de una conversación con el pedagogo Carlos Skliar, quien por entonces vivía en Brasil, nos enteramos de la existencia de un libro mágico. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, escrito en 1987 por el filósofo francés Jacques Rancière, traducido y publicado al español recién a comienzos de esta década. Sentimos que teníamos en nuestras manos un material riquísimo para introducir en las dinámicas de taller en las que por entonces veníamos trabajando.

No es habitual tener experiencias de lectura de

extrema conmoción. Menos lo es hacerlo en modo reiterado. Pero este libro de Rancière nos dio esa posibilidad: al mismo tiempo que lo leíamos y discutíamos en la escuela *Creciendo Juntos*, organizamos un taller paralelo con el Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano.¹

La inquietud inicial se relaciona con el aparente oxímoron que contiene el título: maestro ignoran-

1. Para registrar lo debatido en aquellas reuniones semanales en el sur del conurbano bonaerense publicamos un cuaderno –enero de 2005– llamado *El taller del maestro ignorante*, que puede encontrarse en www.situaciones.org

te. La historia del “maestro ignorante” comenzó hace mucho. Hay que remontarse, como lo hizo Rancière, hasta 1770, año en el que nació Joseph Jacotot en un pueblo del interior de Francia. Se trata de una época y una vida marcada indeleblemente por uno de los acontecimientos más importantes de la modernidad: la revolución francesa de 1789. Y Jacotot fue un revolucionario. Participó como artillero del ejército y secretario del Ministerio de Guerra, director de la Escuela Politécnica, y más tarde profesor universitario. Incluso fue elegido diputado de la República, pero cuando sobrevino la Restauración monárquica tuvo que exiliarse en Holanda (que aun se conocía con el nombre de Países Bajos). Allí, Joseph Jacotot pensaba descansar y dedicarse a la lectura. Sucedió entonces aquel hecho azaroso que cambiaría su vida.

Un grupo de estudiantes “holandeses”, enterados de su larga experiencia personal, le propusieron que fuese su maestro. Pero un obstáculo volvía difícil esta posibilidad: ni los jóvenes conocían el francés, ni Jacotot hablaba el flamenco. El maestro, carente de las condiciones mínimas para la tarea, sólo atinó a salir del paso sugiriéndoles que

estudiaran un libro clásico –el *Telémaco* de Fénelon– de reciente edición bilingüe. La sorpresa fue mayúscula cuando constató, pasado no mucho tiempo, que los estudiantes habían aprendido por sí mismos su idioma.

¿Cómo pudo suceder que un grupo de jóvenes aprendiera sin que nadie les explicara? ¿Qué sentido tiene entonces la explicación?

De improviso y en un instante, Jacotot comprendió la radicalidad de estas preguntas, su capacidad para develar hasta qué punto la sociedad se erige sobre un “orden explicador”, basado en una poderosa ficción: la incapacidad de aquel a quien hay que explicar. Quien es explicado aprende... que él no puede aprender sin explicación. De ahí que toda explicación constituya un hecho de “atontamiento”. Es decir, si algo hay que enseñar es que no tenemos nada para enseñar, salvo a usar la propia inteligencia. La ignorancia deviene, por esta vía, construcción de un círculo de potencia, reunión de voluntades donde se apela a lo que cada uno puede. Y toda la fuerza antipedagógica del maestro-ignorante se libera en esta afirmación: “No hay nada que el alumno deba aprender. Aprenderá lo que quiera; quizá nada”.

Debemos a Rancière la comunicación entre dos épocas, pues gracias a sus investigaciones sobre el movimiento obrero francés se topó con Joseph Jacotot en el período del surgimiento de la educación estatal moderna y su mito pedagógico. Rancière mismo se benefició, siglos después, hacia 1981, con los argumentos del maestro ignorante contra unas instituciones pedagógicas ya maduras. Tenemos ocasión nosotros, ahora, de agregar a este diálogo un hipotético tercer momento. El ejercicio que nos hemos propuesto en el taller es traer a Jacotot y a Rancière hacia nuestros propios problemas; esta vez seremos nosotros los traductores de las aventuras de Jacotot. En este tiempo nuestro, que no es de fundación ni de madurez de las instituciones estatales, sino de agotamiento, insistencia y reconversión. En esta crisis, que convive con intentos de estructurar nuevos sistemas jerárquicos, volvemos a hacer uso de la hipótesis de la ignorancia y la igualdad de las inteligencias, ya no para alimentar experiencias en los márgenes, ni “alternativas”, sino más bien para afirmar movimientos imprescindibles en cualquier construcción autónoma, aun si ella continúa –como en la época de

Jacotot– resistiendo con la misma tenacidad su conversión en un nuevo método explicador.

El año 2003 fue paradójal. Se encontrarán marcas de esta rareza a lo largo del texto que sigue, que reúne lo elaborado en el “taller de los sábados” entre mediados de ese año y marzo de 2004. Nunca será del todo fácil entender esos momentos en que se instala la sensación de que ha llegado la hora de volver a una cierta privatización de las vidas cotidianas. ¿Cómo nombrar esos momentos, que son simultáneamente de angustia y descanso? ¿Cómo dejar escapar las sensaciones construidas en aquella apertura de lo doméstico a las dinámicas sociales más amplias de los años previos? Desde entonces es el propio cotidiano el que no ha dejado de estar vinculado a la excepcionalidad, que si antes consistió en volcarse a la calle, al piquete o a la politización de la precariedad hoy constituye toda pretensión de normalidad.

Entendimiento y comprensión

Según Joseph Jacotot, se trata de tener en cuenta que “nadie conoce más de lo que comprende”.

Entender y comprender parecen ser dos cosas muy distintas. Se entiende lo que es explicado, y esta deducción depende de una autoridad: la que explica y decide cuándo algo ya fue entendido. De allí que Jacotot sostenga que explicar es atontar: plegar una inteligencia a otra.

La *comprensión* es el modo de aprendizaje que va más allá de las explicaciones. Su potencia es la de las inteligencias y todo aquel que participa de la lengua la posee por igual. Nadie tiene la “incapacidad” de *comprender*. Pero Jacotot también nos dice que esto no es sólo una cuestión de inteligencia –ya que si fuera así todos comprenderíamos todo, sin más– sino también de *voluntad*.

Esta distinción nos permite profundizar nuestra imagen del *proyecto de aprendizaje*, como un encuentro entre la potencia de comprender (inteligencia) y la voluntad de comprender (deseo), siendo la inteligencia un elemento que suponemos presente en todos y la voluntad algo esquivo, oscilante, *oscuro*.

Sabemos bien que cuando algo gusta o interesa no hace falta explicación. La *comprensión* precisa de una voluntad activa, en la que la inteligencia se potencia; en cambio, el *entendimiento* no requiere

de voluntad alguna en el explicado, pues ella ha sido sometida, en tanto pasiva participante del mundo *atontador*, adecuando la inteligencia “explicada” a la del “explicador”.

Hay una *distancia* entre quien explica-lo-que-sabe y quien debe-entender, que otorga “al que sabe” la facultad de juzgar la capacidad de entendimiento del que aprende. Allí se juega por entero una relación de poder que no se da exclusivamente en el aula o en la escuela; en la vida cotidiana nos encontramos con cientos de estas situaciones. Pero si hay un juego de poder, habrá siempre resistencias. Por ejemplo, la “falta de respeto” de los chicos hacia los maestros se da sobre todo en el aula, mientras que en el patio (o en la calle) las cosas son bien diferentes. Tomada como resistencia, esta “falta de respeto” sólo aparece en situaciones donde el vínculo exige una *dependencia* que somete la voluntad de los pibes.

Explicación y cohesión social

Se puede ir más lejos en esta distinción entre *comprensión* y *entendimiento*.

Hay explicación donde la voluntad no es la que produce la relación con el conocimiento. Pero, ¿qué hacer cuando esa voluntad aparece despotenciada? ¿A qué se debe el desgano de los chicos en la escuela?

La “explicación” no es superflua. Se explica lo que se aprende por exigencia exterior (por ejemplo: por exigencia de los programas que baja el ministerio). La *explicación* se muestra como lo otro de la *comprensión*. Contiene y reproduce las convenciones sociales. Se explica en la familia, en la escuela, en el trabajo, pero estas explicaciones nos pueden dar pistas fundamentales para elaborar estrategias que nos permitan habitar (y resistir) cada uno de esos espacios.

La escuela, en tanto institución puramente explicadora, no podría existir sin la ficción de un *contrato*. Esta ficción contractual no es otra cosa que el conjunto de explicaciones que permiten a los chicos aprender la situación escolar como tal: saber responder a las preguntas de los maestros, incluso si luego se olvidará todo. Además de “enseñar” las reglas sociales que hacen a la cohesión social, la escuela “desactiva” la voluntad mientras activa un tipo de predisposición especial: *entender* para zafar.

Entonces, ¿puede la escuela apostar a la inteligencia

de los otros? Jacotot parece creer firmemente que *una institución sólo explica la desigualdad que la funda*.

Y bien, qué nos dice la experiencia de Jacotot, de naturaleza *extra-institucional*, a quienes estamos trabajando en un lugar paradójico: más allá de la institución, en la medida en que estamos en un taller, un sábado a la mañana fuera de los horarios habituales de la escolaridad, pero también dentro de la institución, dado que estamos en una escuela, preocupados por lo que pasa en ella. ¿Se puede pensar una escuela en la que el *contrato* (copiar, repetir y memorizar) conviva con una práctica sostenida en el despliegue del proyecto de aprendizaje de cada chico?

Normalización

Hay momentos en que la exigencia exterior sobre la escuela para que desarrolle ciertos contenidos y provea determinada (in)formación aparece con más fuerza. Se podría pensar que el proceso normalizador que se activa a partir de la estabilización política que comienza en 2003 (luego de la primera elección presidencial tras la crisis de 2001) consiste

en reorganizar el espacio de la escuela en función de una nueva obediencia: aquella requerida por las jerarquías productivas que derivan de la actual reestructuración de las relaciones económicas y políticas. El sentido actual de la renovación sería la “subordinación de la inteligencia” y la consecuente “neutralización de la voluntad”.

Y bien: ¿qué pasa con la escuela cuando se hace evidente el desacople con respecto a otros ámbitos de lo social como el trabajo y la familia? Por lo pronto, la caída de las funciones tradicionales de la escuela no implica, claro está, su desaparición, en tanto nuevas fuerzas se apoderan de ella.

El resurgimiento de una expectativa social en la reinstitucionalización del país, que a su vez moviliza un deseo de orden y estabilidad, tiende a recentralizar el poder social y político en el aparato de gobierno, y a verticalizar los parámetros y exigencias del sistema educativo. Un ejemplo de esto es el “regreso” de los exámenes integradores. La renovación del proceso institucional-estatal exige por parte de la escuela una renovación de sus capacidades y funciones explicadoras, lo que interroga directamente la persistencia de este taller y su legi-

timidad: ¿queda margen para leer *El maestro ignorante* en la escuela hoy?

Dos hipótesis nos permiten dudar de que este espacio de pensamiento haya perdido su eficacia. Por un lado, la escuela no responde ya a un enjambre institucional capaz de mantener la ecuación obediencia-repetición a cambio de un futuro lo suficientemente prometedor. ¿Puede la escuela asumir su condición de productora de una fuerza de trabajo improductiva?

Por otro lado, si es cierto que la normalización actual no es otra cosa que la excepción vuelta ella misma orden, ¿qué justifica que se renuncie a conquistar espacios capaces de afrontar la persistente incertidumbre, la precariedad y la pérdida de toda capacidad de promesa por parte de las instituciones estatales?

La escuela explicadora y el maestro emancipador

Sabemos, por el propio Jacotot, que la “educación universal” (tal es el nombre de su novedoso sistema) no es –nunca– un método. Y que no es deseable

“aplicarla” para hacer una nueva escuela, en la medida en que ninguna institución “hace pensar”. Sin embargo, la obra de Jacotot, por la radicalidad de lo que sugiere, nos fuerza a pensar permanentemente. Vale la pena acercarnos más aun a la figura del *maestro emancipador* porque en esa figura resuena el *maestro militante*.²

Volviendo, entonces a Jacotot, la diferencia esencial entre *entender y comprender* consiste en que lo primero subsiste de modo más o menos implícito en la *desigualdad de las inteligencias*, mientras que la relación comprensión-maestro emancipador se funda en la *hipótesis de la igualdad de las inteligencias*. ¿Puede pensarse en la escuela una *convivencia* en la que por un lado persista la pasión por la desigualdad de las inteligencias (exigencias sociales, contrato, explicación, etc.) mientras que –a la vez– se experimentan prácticas fundadas en la hipótesis de la igualdad de las inteligencias?

La pregunta tiene más relevancia por cuanto los principios en que se fundan ambas prácticas son

2. La figura del *maestro militante* está desarrollada en el capítulo “Del maestro militante a la escuela que no sabe”.

radicalmente heterogéneos. El maestro atontador –y hay que tener en cuenta que todos nosotros lo somos en la medida en que participamos de la vida social– cree enfáticamente en la *desigualdad presente* de las inteligencias. De allí que su gran coartada sea su deseo de *igualdad futura*. La escuela *debe igualar*, y la acción igualadora queda en manos de los desiguales, es decir, de los *explicadores*. El maestro “emancipador” de Jacotot, al contrario, parte de la igualdad *aquí y ahora* de las inteligencias, y a partir de esta premisa organiza su práctica. La pretensión ya no es la de igualar, porque la igualdad es el principio que nos permite pensar juntos desde el comienzo.

Pero, ¿cómo imaginar prácticas educativas que supongan un “pensar entre iguales”? ¿El maestro emancipador no podría ser aquel que se ofrece como recurso o medio a la inteligencia del otro?

Según Jacotot, maestro emancipador es aquel que da la orden de entrar en un problema del que no sabemos la solución. Aquí la estructura antipedagógica se deja entrever: “dar la orden” consiste en la subordinación inicial de la voluntad, pero no de la inteligencia. No requiere explicación. El “problema” se pone como punto equidistante entre las

inteligencias concurrentes. El maestro mismo, al no saber la solución, no es sino un medio, cuyo papel consiste en presentar un problema, en crear la situación de pensamiento, en colaborar a desentrañar el enigma.

La hipótesis de la igualdad de las inteligencias trabaja aquí suponiendo que si “el problema” y sus posibles “respuestas” están hechos del mismo material –la inteligencia humana– no hay nada en ellos que se presente como obstáculo impenetrable. En este esquema –provoca Jacotot– no hay nada que explicar. La cuestión pasa fundamentalmente por retomar la voluntad, y ponerla al servicio de la propia inteligencia.

Los lenguajes del contrato

Partiendo de la idea de Jacotot de que la explicación es un modo de atontar, nos propusimos una pregunta: ¿mantiene la noción de *contrato* el significado progresista que le otorgan las didácticas contemporáneas –en el sentido de desplazar la responsabilidad del aprendizaje a los chicos mismos– o,

por el contrario, el contrato no es sino la base desde la cual se hace posible, precisamente, la *explicación*? La cuestión se puede plantear también del siguiente modo: ¿los maestros no precisan de los medios didácticos adecuados para producir *condiciones de aprendizaje* efectivas? Y, entonces, ¿no es *necesaria* –y por tanto *positiva*– la existencia de un *contrato* entre el docente y los alumnos a fin de producir dichas *condiciones de aprendizaje* y, por tanto, la *escuela* misma?

Aparentemente llegamos a un punto sin salida: la noción de *contrato* parece colocarnos en el límite de lo que es pensable en, para, y desde la escuela. Por un lado, nos plantea que no hay poderes exteriores que garanticen la creación de condiciones de aprendizaje. El *contrato* en este sentido es la forma con que los actores de la escuela (padres, chicos, docentes) producen sus reglas. Desde esta perspectiva, cuestionar la idea de un *contrato* supone la disolución misma de las condiciones de aprendizaje.

No obstante, la noción de *contrato* no deja de parecerse ambivalente (e, incluso, peligrosa): si, por un lado, moviliza las disposiciones subjetivas para hacer funcionar el proceso educativo, por el otro,

construye una ficción de igualdad cuyo propósito no es más que reponer los términos tradicionales de mando y obediencia.

Vale la pena interrogarnos sobre el lenguaje de tales contratos, que tanto pueden conducir a la producción de una *situación de aprendizaje*, como a sentar las bases –prestar consentimiento– para la reproducción de una relación de atontamiento. En el primer caso, el *contrato* nos lleva a nuevas formas de compromiso, en cuya base está el reconocimiento del *deseo* y la *inteligencia* de los otros. En el segundo, certifica la *desigualdad* de las inteligencias.

Esta paradoja causa aun mayor inquietud en la medida en que nos lleva a sospechar de las didácticas más avanzadas, mejor intencionadas, y menos autoritarias. Jacotot mismo nos sugiere esta actitud: la explicación es tanto más atontadora cuanto más eficaz, dedicado y bien intencionado es quien explica. Cabe preguntarse, entonces, qué cosa entendemos por *contrato*, cuáles son sus cláusulas, qué se pretende con él y cómo se llega a él.

¿La vuelta de la disciplina?

En una reunión zonal con las autoridades educativas se habló de los problemas de la escuela en términos de lo *indisciplinados* que llegan los chicos a la escuela. Allí se fue produciendo un extraño consenso sobre las causas de la crisis de la escuela como efecto de una extendida conspiración que abarca desde la influencia de la televisión hasta la desatención de las familias hacia los chicos, pasando por la permisividad de los maestros jóvenes. Si el diagnóstico es la crisis, su síntoma más evidente es la presencia de un temible enemigo: la *indisciplina*. El antídoto parece evidente: la *disciplina* se propondrá como remedio ante el mal que acecha a la escuela. Sin embargo, el diagnóstico, los síntomas y el remedio –la *crisis de la educación*, la *indisciplina* y las *medidas disciplinarias*– se revelan absolutamente inútiles cuando esconden los continuos fracasos de las formas *disciplinarias* de producir escuela. Es que el mundo clásico de la *disciplina* no se articulaba de manera aislada (sólo en la escuela), sino de modo integral en un conjunto de instituciones (la familia, la fábrica, la cárcel, etc.). Lo que obser-

vamos, en cambio, es que cada uno de los viejos espacios disciplinarios acusan a los demás de su defección: la escuela sospecha que la indisciplina anida en la familia, y la familia cree que es en la escuela donde esto sucede.

A la vez, la escuela misma no logra responderse las preguntas básicas frente a la *presión re-disciplinante*. Si la escuela ya no logra disciplinar, ¿en qué puede consistir una intensificación disciplinaria sino en una carrera cada vez más represiva, alejada de cualquier efectividad a la hora de producir las añoradas condiciones de aprendizaje? ¿Y si este llamado a la disciplina fuera, en cambio, una traducción escolar de la “mano dura contra la inseguridad”? O, tal vez, ¿no podría ser este mandato re-disciplinante parte de un intento de renovar la obediencia/jerarquía frente a la expectativa de una reproletarización general del país, tras el impacto de la desocupación masiva?

La disciplina era percibida por los participantes de aquella reunión zonal con las autoridades como un medio *necesario* –más que deseable– para alcanzar un *modelo* de egresado pleno en “virtudes críticas”. De este modo, esta exigencia se presenta

con las mejores intenciones, asimilándose a un pedido general de orden (y sanción) que supera –y abarca– a la escuela.

Llegados a este punto, nos preguntamos si es posible pensar vías alternativas a la intensificación disciplinaria a fin de producir en la escuela condiciones que posibiliten el aprendizaje. ¿De qué modo la práctica del maestro militante habilita esta vía no disciplinaria para producir condiciones de aprendizaje?

Si la imagen escolar clásica supone una “materia prima” (los chicos), un “procedimiento de trabajo” (pedagógico/disciplinario) y un “producto” (*modelo* de alumno caracterizado como crítico, autónomo, etc.), una vía diferente para pensar la educación puede ser un corrimiento de este complejo de supuestos (desigualadores), de sus medios (explicadores/disciplinarios) y de los “modelos” que presupone. En la medida en que el *contrato* actúa como un dispositivo que confirma esta imagen, se ratifica como base de la desigualdad de las inteligencias. Esto nos obliga a pensar otros fundamentos para la escuela.

Las operaciones concretas de la escuela

La noción de *clandestinidad* puede dar cuenta del desfasaje entre ciertos procedimientos de trabajo que buscan sustraerse a la vía clásica pedagógica/disciplinaria y el esquema general educativo que promueven las autoridades. La *clandestinidad* –o la fachada que encubre lo real de las experiencias– se desarrolla, de hecho, frente a ciertas exigencias de las burocracias escolares. La *clandestinidad*, podríamos decir, es el modo de funcionamiento real –aunque de maneras múltiples, diversas– de todas las escuelas.

La red de instituciones disciplinarias sustentadas por el estado nacional, en la que se sitúa la escuela, se encuentra hoy en crisis y sus capacidades para organizar el sentido e, incluso, el funcionamiento más básico de las instituciones, se van agotando. Esta situación da origen a tendencias diversas, coexistentes y, en muchos casos, contradictorias: espacios-tiempos desreglados por la pura ineficacia del proyecto disciplinario; espacios-tiempos sometidos a la generación de una nueva obediencia requerida como “tonalidad afectiva” de una fuerza de trabajo precarizada, etc.

Volvamos a la cuestión de la *clandestinidad*. Cuando la red disciplinaria efectivamente funcionaba *disciplinando*, la *clandestinidad* podía aspirar a la construcción de espacios de autonomía para organizar la rebelión; en la crisis actual, en cambio, la *clandestinidad* nombra el conjunto de operaciones necesarias –no reconocidas institucionalmente– que posibilitan que la escuela exista.

En resumen, la *clandestinidad* es la realidad de todas las instituciones tradicionales: ella nombra la grieta que se abre a partir del desacople entre lo que el imaginario estatal dice que la escuela debe ser y lo que realmente es. O, en otras palabras, la *clandestinidad* no es otra cosa que el conjunto de prácticas que intentan –con resultados dispares– suturar su propia imagen como institución respecto de su impotencia actual.

¿En qué medida *Creciendo Juntos* es parte de esta dinámica?

Podemos pensar que lo que ocurre aquí es que la clandestinidad se “des-clandestiniza”, es decir, se intenta abrir espacios de visibilización, de investigación y hasta de politización de tales prácticas “clandestinas” y se apuesta a evaluar estos procedi-

mientos, registrar su funcionamiento, constatar sus posibilidades.

Al mismo tiempo, estos procedimientos son llevados a fondo, incluso, cuando se convierten en fuentes de incontables conflictos que no tienen que ver necesariamente con la presión disciplinaria de las burocracias educativas sino de las propias familias que depositan en la escuela todo aquello que ellas no pueden resolver en las casas. De esta manera, puede pensarse la escuela como un conjunto de ensayos que van configurando una *tecnología* propia: las rondas de charlas con los chicos, los modos de encarar las situaciones con los alumnos que están en condiciones de repetir el grado, la comisión de padres, y hasta el taller mismo forman parte de esas operaciones concretas que, con suerte diversa, trabajan sobre el fondo de esa crisis.

Los recursos no existen: hay que crearlos

Cuando los padres demandan *disciplina* no es tanto por una creencia en la disciplina como tal, sino por considerarla un indicador que permite

constatar si en la escuela efectivamente se enseña. La relación entre la disciplina y la escuela también habría que pensarla en función de los distintos momentos por los que transitan los chicos. Así, en el jardín de infantes, la disciplina se desdibuja a partir de la posibilidad que abre trabajar la relación directa que existe entre creatividad y aprendizaje (sobre todo en las áreas de arte y plástica); lo que debilita, al mismo tiempo, la estructura de “explicar-evaluar-acreditar”. En cambio, la disciplina como tal es exigida sobre todo en los primeros años de la vida escolar. Luego, el modelo disciplinario cuenta –sobre todo– en relación a las perspectivas de conseguir trabajo.

Las familias *delegan* una cantidad de cuestiones en la escuela suponiendo que ella cuenta con los poderes tradicionales para “enseñar lo que tiene que enseñar”. En ese sentido, el pedido a la escuela es más amplio y podría ser descripto como un querer que allí “se aprenda más”. Lo que se reclama es más *explicación*.

¿Cómo ir más allá de la posición en que los docentes funcionan como receptores de demandas?

Nuevamente nos sentimos conducidos hacia la pre-

gunta que abre nuestra lectura de Jacotot: ¿es posible introducir cambios en la escuela desde una perspectiva no disciplinaria? La experiencia indica que las cosas no se modifican en la escuela en la medida en que no se modifican quienes trabajan en ella. El trabajo de reflexión sobre la práctica se convierte, en este sentido, en el fundamento de toda nueva experiencia. Así, cuando surgen ideas nuevas, éstas no aparecen tanto como verdades “a aplicar”, sino como intuiciones a corroborar o como conclusiones de una elaboración que debe transformarse –trabajosamente y sin garantía alguna– en nuevas prácticas en la escuela.

La hipótesis práctica de *Creciendo Juntos* no se funda en “una lógica alternativa”, sino que está hecha de elementos que permanecen al costado del sistema educativo en una “lógica recombinate”. No es, por lo tanto, generalizable ni replicable.

Un ejemplo: las *rondas* en las que se charlan los problemas de la escuela convocan unas expectativas desmedidas en los chicos; se cree que ellas, mágicamente, arreglan las cosas. Pero las *rondas* surgen como una modalidad de trabajo que depende no tanto de la idea de ronda en sí misma, cual si

fuera un modelo institucional, sino de la manera de llevarlas adelante, de la disposición con que se participa de ellas, etc. Ellas marcan a fuego a los chicos, quienes se acostumbran al diálogo y a sostener discusiones, lo que muchas veces entra en contradicción con otros espacios u otras dinámicas (la familia o un trabajo, por ejemplo).

Este tipo de recursos no pueden ser “donados” desde afuera (bajo diversas formas de la asistencia) porque no “son”, sino que hay que crearlos. No están disponibles en la “sociedad”; sólo emergen en una situación concreta, si en ésta se despliega una inteligencia atenta.

Ésta es una imagen diferente a cómo se presenta el dilema de la educación pública, y de quienes piensan en su “mejoramiento”: ellos siempre cuentan con los recursos existentes, los cuales son ínfimos respecto de la magnitud del problema.

Clandestinidad

La escuela se nos dibuja dividida en dos: de un lado, es puro *proyecto de aprendizaje*; del otro, *explicación*

y *disciplina*. Pareciera, entonces, que el *secreto* de la escuela es lograr que ambos planos convivan armónicamente. Así, el punto de partida puede ser el siguiente: si la *explicación-disciplina* satura la institución, la escuela pierde sentido vital. Pero, a la vez, no parece posible una escuela sin funciones disciplinarias-explicativas. A lo sumo, podrían discutirse las proporciones en que estos componentes se articulan; e, incluso, qué “dosis” de *clandestinidad* es necesaria para desarrollar todo aquello que escape al proyecto explicador-disciplinario de la escuela.

La explicación no es otra cosa que una consecuencia derivada de que el objetivo está dado por el docente. Los alumnos de la escuela –a diferencia de los de Jacotot– vienen a que se les enseñe. La escuela misma, entonces, parece jugarse en este punto: ¿es posible producir una *experiencia de aprendizaje*?

La escuela posee bases estructurales e institucionales muy difíciles de modificar. Según una enumeración rápida, todo intento de trabajar iniciativas inspiradas en proyectos de aprendizaje atraviesa un cierto umbral a partir del cual obligaría a la escuela a romper la nivelación, los tiempos formales, los modos de planificación, la cantidad de chicos, etc.

Llegados a este punto, cabe hacerse una pregunta a modo de ejercicio: ¿cuales serían –en cada caso– las rigideces concretas que impedirían avanzar en estas experiencias más allá de la estructura de la escuela actual?

Una escuela perpleja

Hay robos en la escuela. ¿Qué puede hacer la escuela frente a esto? ¿Qué *debería* hacer? Hay un grupo que roba y sus compañeros callan porque “no son buchones”, a pesar que en *Creciendo Juntos* se tiene la experiencia de que contar lo que sucedió no significa lo mismo que afuera. Acá no se trata de un trámite policial. De hecho, frente al pedido de alguna madre de revisar a los chicos a la salida de la escuela, la respuesta fue que en *Creciendo Juntos* no se revisa a nadie.

Sin embargo, descartados los procedimientos policiales, no aparecen formas de tratar el problema. Pero tampoco cabe la indiferencia, sobre todo porque la situación crea conmoción en todos: así no se puede seguir dando clases, se perdió la confianza,

hay tensión. El problema requiere ser elaborado, exige ser trabajado. ¿Desde dónde hacerlo cuando ya no funciona el lugar de la autoridad disciplinaria pero tampoco se quiere acudir a ella?

Como tantas otras veces, la clave parece estar en *pensar desde los caños*. Pero, los caños no son la nada. Implican un punto de partida desde donde preguntarse las cosas en su máxima crudeza, aun –y sobre todo– cuando no tenemos respuestas para ello.

La escuela planteó a los chicos que no iba a ser la única en poner la cara frente a los padres de quienes sufrieron los “afanos” y que, en todo caso, la próxima vez deberán ponerla ellos. La escuela, además, se muestra perpleja: ¿por qué los chicos roban en un espacio donde todos son de condición social similar?

Se ha convocado a una ronda para que el tema surja y se hable sin formalismos, como algo común en la medida en que afecta a todos.

Son momentos en los que la autoridad queda “sin saber qué hacer”. No queda otra opción que usar la inteligencia de todos, sin poder apelar a falsas *desigualdades*. Aparece entonces una disponibilidad de pensamiento que no surge en una clase por

brillante que sea. El problema, cuando es común, genera implicación.

Todo parece apuntar a la ecuación: aprender = pensar. De allí que en el tema de los “afanos” no haya nada que esperar de la escuela “en tanto escuela”. Lo que se haga frente a este tema nos pone a prueba como personas pensantes, y pensar es modificar, modificarse. Por lo tanto, aquella distinción que pondría un límite entre el *adentro* y el *afuera* de la escuela cae.

Hoy, para los chicos, los adultos no son creíbles. Los pibes no miran a los ojos cuando charlan. Pero además es normal que en el aula varios de ellos estén mirando para otro lado. La vieja disposición disciplinaria de la clase, donde todos miran y se distribuyen según un centro –el profesor–, no funciona. Se trata de recrear un vínculo cuando las relaciones de autoridad están vaciadas. Y para eso, los pibes tienen que realizar “un cálculo mínimo” para evitar que la relación se destruya del todo.

Tal vez las experiencias de pensamiento *inútil* (como las del taller) valgan sobre todo por la radicalidad de las preguntas que se alcanzan a formular. ¿Qué sucedería si nuestra contemporaneidad preci-

sase de la inteligencia en una medida infinitamente mayor para transitar las diversas situaciones de la vida, cuyas consistencias ya no están garantizadas?

Los *afanos* como *Telémaco*

El problema de los *afanos* se encaró en el taller de video de la escuela (EDI), donde surgió la idea de hacer un documental sobre el tema. El punto de partida fue la pregunta: ¿por qué se roba? ¿Qué utilidad se persigue? Es decir, se propuso una investigación sobre “qué es robar” y por las causas mismas de los robos.

La hipótesis de partida fue que se roba para dar de comer. Pero pensando en los *afanos* en la escuela, esta presunción no vale demasiado. Para pensar “estos robos”, la hipótesis varía: se roba para “sustentar vicios” y para “joder”. De hecho, la mayoría de los robos son los viernes, cuando se viene el fin de semana, y se roba ropa que se vende en el barrio sin dificultades.

La sensación, desde los chicos, es que no va a haber “reparaciones”. Esto lo dicen los chicos con cierto

tono de desaliento. El pesimismo surge de la ausencia de sanciones y de la imposibilidad de encontrar soluciones. Por un lado, los chicos quieren que la escuela se haga cargo pero en la práctica tampoco exteriorizan valores, modos de sanción o formas de reparación que partan de ellos.

Los maestros se corren del lugar de la solución, para aparecer de otro modo en el problema. Los *afanos* aparecen de una manera similar al libro *Telémaco* en el experimento de Jacotot. Alrededor de él se organiza una dinámica donde la desigualdad de las inteligencias propias de la escuela se desarma. Nadie puede usar la trampa de la *incapacidad*: yo no puedo, no entiendo... “No hay nada que entender. Todo está en el libro”, decía Jacotot respecto al *Telémaco*. Todo está en el problema, dicen en *Creciendo Juntos* respecto a los *afanos*.

Correrse para existir

Cuando se intentó indagar –en una ronda– por qué no se concentran los chicos, surgió una revelación sorprendente: querían “más tiempo para jugar”. Y

es que la escuela es prácticamente el único lugar de encuentro que tienen, porque casi no salen por miedo a que algo les suceda a sus casas. En muchas ocasiones, estando las casas vacías han entrado a robar lo poco que se tenía.

Algo similar pasa con los padres. Un síntoma recurrente desde hace un tiempo es la respuesta de varias madres para explicar las razones de su imposibilidad de participar en la escuela. Argumentan que no pueden dejar la casa sola. La escuela, a su vez, les pregunta: ¿y a los chicos sí se los puede dejar solos?

Muchas veces parece que padres/madres y escuela hablan idiomas distintos. Una incompreensión que radica en unos padres que cada vez se recuestan más en demandar a la escuela que cumpla su rol (“tiene que encargarse de mis hijos”), y una escuela que cada vez más necesita correrse de ese lugar para existir.

Hay una contradicción entre el mensaje de la escuela (“háganse cargo de la escuela que es también de ustedes”) y la realidad de los pibes y las familias (delegar, quedarse en silencio, no poder hacerse cargo, reclamar, no saber cómo resolver

ciertos problemas y cierta resignación ante esta incertidumbre).

Si antes había que participar para decidir, ahora es al revés; primero hay que decidir, y recién después se puede efectivamente participar. Así se formula la diferencia fundamental entre *participación*, esa forma de estar que los padres y maestros tenían en la escuela de antes, e *implicancia*, aquello que se precisa hoy para que exista un proyecto.

Centralización y dispersión

¿Qué hace *Creciendo Juntos* frente a esta lógica de la *inseguridad* que atraviesa los barrios y se extiende en reclamos disciplinarios?

Si en 2002 la escuela estaba llena de gente, las asambleas eran masivas, y era mucho el movimiento que se producía en ella, a través de ella y a su alrededor, este año, por el contrario, priman la quietud y el repliegue que mueve a los vecinos a “cuidar lo que se tiene”.

El miedo lleva a reproducir escenas de violencia cada vez más reiteradas, incluso entre padres de la

escuela. Frente a esta situación, lo que hace la escuela es publicitar, contar todo, hablar, producir espacios de reflexión, abrirse. Se trata de quitar el miedo, relajar, evitar una separación aun mayor. La palabra abierta, a partir de la escuela, se ofrece como mediadora y tranquiliza.

El problema está también en las familias, en la distancia entre los códigos que manejan muchas de ellas y la escuela. Los padres creen que la escuela ya está construida y que ahora pueden delegarlo todo. Sin embargo, la escuela “ya no resuelve” porque no puede y, también, porque no quiere.

El repliegue y la delegación tienen que ver con el miedo que abre paso a una subjetividad de la inseguridad. Se abandona la calle y se reclama a las instituciones que resuelvan. Sobre esta base surgen hoy planes policiales y disciplinarios de todo tipo. El repliegue sobre lo mínimo de cada quien produce un encierro que deja un espacio que se llena con miedo y reclamos de seguridad. En este contexto la implicación pública es mucho menor.

El desencuentro fundamental, entonces, se da entre un reclamo de institución disciplinaria –que confirme el repliegue– y una decisión de la escuela

en insistir en la implicancia como modo de (auto) producirse a sí misma. O se logra trazar vínculos que hagan escuela o bien todo se deshace. La disciplina y la fragmentación son parte de una misma dinámica actual a la que la escuela no sobrevive sin actos concretos de implicación. El desafío, entonces, consiste en investigar cómo crear las condiciones para que esta implicación sea posible.

El uso de las inteligencias

Según Jacotot, pensar es producir relaciones. Pensar es relacionar. Así, la memoria y los otros usos del pensamiento poseen todos la misma naturaleza: la potencia de vincular aquello aparentemente desvinculado. Esta potencia de prestar atención, de relacionar o de pensar, no es delegable en una inteligencia social. Al contrario, sólo existe en el ejercicio de cada quien.

De allí la formulación –aparentemente contradictoria– según la cual la inteligencia es igual y diferente. Las inteligencias son iguales por naturaleza pero son diferentes en lo que hace a sus usos.

La inteligencia es aquello que relaciona todo lo que existe (*lo ya pensado*) y todo lo que podemos relacionar (*lo pensable*), pero depende siempre del “momento actual”, de la capacidad de usar la inteligencia (prestar atención) aquí y ahora.

¿En qué consiste esa diferencia, que no emana de su naturaleza? Jacotot-Rancière sugieren que la inteligencia actual –como potencia viva– consiste en una capacidad de transmitir un flujo de voluntad suficiente a la inteligencia. La potencia de la inteligencia no se deriva de su naturaleza, sino de la voluntad que tiene a su disposición en una situación concreta.

Tenemos ya, aquí, la fórmula de la emancipación intelectual pregonada por Jacotot: *la disposición de la voluntad al servicio de la inteligencia*.

¿El “método” Jacotot?

Estamos tentados de decir –en palabras de Jacotot– que la crisis de la escuela a la que estamos asistiendo es la crisis del “viejo método pedagógico”. Y esta crisis no pertenece a la época de Jacotot sino a la

nuestra. O a la época en que Rancière decide rescatar al olvidado maestro ignorante.

La escuela contó tradicionalmente a su favor con la docilidad de las inteligencias de los alumnos. Lo que se esperaba de ellos era una dócil subordinación a los tiempos y los contenidos prescritos por las autoridades pedagógicas. Esta subordinación ya no se constata, y los modos disciplinarios, lejos de producir una subordinación de este tipo, sólo pueden aspirar a reprimir ciertos efectos perniciosos de la desconcentración masiva de los chicos respecto de aquello que se intenta hacer en la clase.

Claro que el agotamiento de los modos de obtener esta dócil subordinación no nos habla del fin de las *inteligencias*, ni de las *voluntades* (o deseos), sino del modo en que la sociedad disciplinaria las articulaba en sitios como la escuela (o la familia). De hecho, sabemos hasta qué punto los chicos van a la escuela porque quieren. Y cómo, más allá de la diferencia entre aquellos que prestan más o menos atención en las clases, todos saben de qué manera “pasar por la escuela” (pasar los exámenes, preparar materias a último momento, etc.).

En las circunstancias actuales, entonces, todo se

nos presenta como si estuviéramos ante un problema mayúsculo en el orden de la adquisición de saberes: de un lado la crisis del “viejo” (modelo pedagógico), que ya no encuentra disposición a la subordinación (explicar-atontar); de otro, la aparente ausencia de una voluntad afín a la “emancipación intelectual”. Pero, ¿esto es así?

Esta última pregunta parece muy difícil de responder desde la escuela, ya que ella es más el sitio de la crisis del “viejo” (modelo atontador) que el lugar previsto para la “emancipación”.

Si de saberes se trata, dicen Rancière-Jacotot, conocemos dos vías: las pedagogías –cada vez más esforzadas, ya que deben luchar por captar (subordinar) una inteligencia/atención que se les resiste– o bien el llamado “método Jacotot” que, como aclara Rancière, no es propiamente un método.

¿Qué sucede con el “viejo”? No confía en las inteligencias, y por eso las subordina. ¿Qué dice el “método” Jacotot? La inteligencia depende de la voluntad de la que se sirve, y por tanto posee mucha más potencia cuanto menos se subordine a una inteligencia ajena. Se ve entonces que no caben las simplificaciones: ni el “viejo” se reduce a un conjunto

exclusivo de didácticas (más bien las acompaña a todas, y tanto más a las contemporáneas y progresistas) ni Jacotot propone una “anti-didáctica”. La disputa no es “metodológica” sino de principio: el “uso” que cada cual hace de las inteligencias.

La discusión parece reducirse al siguiente punto: ¿qué uso de la inteligencia permite adquirir saberes con más potencia: el “viejo” que trabaja a partir de la subordinación de la inteligencia o la emancipación que prescribe la autonomía de la inteligencia, servida por la propia voluntad?

Suspender el “ser actual” en nombre de la promesa

Sócrates fue el primer explicador, el gran explicador. Explicaba pero no emancipaba. Éste es el principio del “viejo”, que se agota ahora en la escuela actual. Leyendo a Jacotot, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿soporta la escuela un cambio de principio? ¿Puede la escuela sostenerse de acuerdo al “viejo”? ¿Admiten las didácticas ser reorganizadas por el principio de la emancipación?

Volvamos a Jacotot, al principio según el cual “el

todo está en todo”. Éste es el fundamento de la emancipación. Una vez afirmado en él, todo puede ser visto de otro modo. Cualquiera didáctica corrobora esto y, por tanto, puede resultar útil a la emancipación intelectual. Sin embargo, y hasta donde sabemos, estas didácticas –las más disciplinadas o las más seductoras– suelen venir acompañadas por exigencias de una dócil subordinación de las inteligencias. ¿Podemos imaginar otra adecuación de las didácticas al principio de la emancipación? Ésta no es una indagación sencilla. El principal problema para seguir avanzando en esta investigación está dado por las exigencias de los padres y sus expectativas en restablecer el “viejo” para que los chicos aprendan.

En este sentido, si la escuela precisa de alumnos dóciles, Jacotot y su proyecto precisan de ignorantes que deseen hacer(se) preguntas. Si abandonamos el principio disciplinario –ya no sólo por indeseable sino que ahora también por impotente– deberemos aprender a valorar la pregunta del ignorante. Sin embargo, la pregunta del maestro ignorante no es la del sabio. Ésta es puramente retórica, ya que el sabio es quien posee un saber a

transmitir, y un principio de transmisión de saberes: la subordinación.

La pregunta del maestro ignorante sólo requiere de un ignorante implicado: la tarea es juzgar si hay implicación de las inteligencias, y valorar el trabajo hecho. El maestro ignorante contribuye a la emancipación de los poderes de la inteligencia sin ayuda de la ciencia. Se siente llamado a despertar el poder del ser inteligente como tal. Su principio es la puesta en común de alguna “cosa” (el Telémaco, o cualquier cosa que obre como medio). Aquella “cosa en común” que opera como puente que une (voluntades) y separa (inteligencias) simultáneamente.

El principio de la emancipación convoca de los ignorantes algo fundamental: su atención. Pero, ¿qué es la atención? Para Jacotot, no es otra cosa que la capacidad de hallar algo nuevo. En ese sentido, la función del maestro ignorante es la de mantener al otro en su búsqueda atenta. Si el sabio verifica el resultado al que arribó el alumno (puesto que ya lo conoce), el maestro ignorante verifica la atención puesta en el proceso.

Pero el maestro ignorante no es un “ignorante más”, sino uno ya-emancipado: o sea, alguien que

posee la experiencia del viajero que ha seguido el principio del “conocerse a sí mismo”, de no dejarse educar ni juzgar por los otros, aunque este proceso nunca esté del todo garantizado ni finalizado. Conoce el valor de la pregunta, lo que ella puede suscitar. El maestro ignorante sabe comunicarse de “buscador a buscador”.

En un barrio cercano se realizó una encuesta a las familias sobre la razón por la que los padres mandan a los chicos a la escuela. Y el resultado mayoritario de las respuestas fue: “Para que en el futuro sea alguien”. La sensación, desde la escuela, es que ese tipo de respuestas hipoteca el presente de los chicos a un futuro imaginario. El día de mañana desplaza al de hoy. Por otro lado, ¿quién es este “alguien” que debe advenir en el “futuro”?

Una lectura precaria nos llevó a interpretar que ese “alguien” es la fábrica, contra el presente “denigrante” del “plan trabajar”. Es como un ritual: frente a la desesperación, se confía en la escuela. No se sabe bien si la escuela nos “hará alguien”, pero por lo menos aparece como una posibilidad que desplaza a la familia de la pura resignación. Pero esto hace que en la escuela se suspenda el *ser actual* en nom-

bre de una promesa de futuro. Aquí nos encontramos nuevamente con el “viejo”: subordinación para hoy a cambio de la promesa de un mañana.

Traducción y contra-traducción

Jacotot nos dice que la igualdad de las inteligencias es un punto de partida indemostrable. Por tanto, no se trata de demostrarlo, sino de explorar todas las posibilidades que se abren si partimos de este supuesto. ¿Cómo explicar la diferencia de rendimientos entre dos hermanos (criados en iguales condiciones) –según el ejemplo de Jacotot– si se parte de la igualdad de naturaleza de ambas inteligencias? Los que confían en la desigualdad sabrán explicarla por las diferencias sociales, de medio social, de clase, o del tipo que sean. Pero si se insiste en la igualdad de las inteligencias como punto de partida, habrá que comprender esas diferencias como el efecto del ejercicio diferente de una misma facultad. Y esa facultad es la de “prestar atención”. La atención, dice Jacotot, tiene efectos materiales. Ella se hará presente cuando las circunstancias y

las necesidades así lo exijan. Es el ejemplo de cada niño que despliega su atención al máximo para lograr “insertarse” en la sociedad a través del aprendizaje del lenguaje y adquirir la lengua materna. La atención se relaja cuando las circunstancias son menos exigentes. Dice Jacotot que donde cesa la necesidad, la inteligencia descansa, a menos que una voluntad más fuerte la obligue a no ceder frente a la distracción.

La igualdad de las inteligencias no será demostrable, aunque tampoco refutable, pero si se apuesta a ella, resulta verificable. Las fórmulas de Jacotot podrían ser planteadas, esquemáticamente, así: inteligencia = atención = necesidad (o exigencia de la situación) = voluntad.

La diferencia de atención es una diferencia de voluntad. La voluntad es el trabajo sobre sí: requiere atención y búsqueda, es potencia de actuar. Eso es lo característico del hombre y la mujer según Jacotot: ser una voluntad servida por una inteligencia. Este ejercicio de prestar atención se ve obstruido por la pereza que reemplaza la experiencia intelectual; la impotencia aparece cuando decimos “no puedo”. Pero, como insistía Spinoza, nunca se

sabe lo que un cuerpo puede, y Jacotot agrega: un individuo puede todo lo que quiere. La única recomendación que nos ofrece el maestro ignorante es la de volver a sí mismo.

El lenguaje es un esfuerzo de relación: de habla y de escucha. Claro, también se puede hablar sin esfuerzo: siempre se pueden decir palabras vacías o hablar sin tomar en serio lo que decimos, o estar convencido de que el otro no va a entender lo que estoy diciendo. También se puede simular una escucha: realmente no me importa lo que el otro está diciendo, o no lo creo capaz de decir nada interesante. Son dos modos prácticos de no creer en la igualdad de las inteligencias.

Hablar y escuchar con atención es a lo que Jacotot llama “traducción y contra-traducción”: ambas operaciones necesitan de la premisa de la igualdad de las inteligencias. Sólo así la práctica de hablar/escuchar se llena de afecto y supone una implicación material. En el esfuerzo de querer transmitir mis pensamientos, busco herramientas expresivas: invento sonidos, improviso un modo de decir/hacer. Quien escucha, contra-traduce. Es también un esfuerzo, una atención concentrada en conmo-

verse con aquello que se quiere transmitir, en relacionar lo que se escucha con la propia experiencia. Se nos aparece otra fórmula: “hablar-escuchar-relacionar-implicado”, de la que se deduce que pensar es *ser artista*.

Orientaciones oficiales y experiencia real

Jacotot nos impulsa a preguntarnos por nuestras propias situaciones escolares, hoy ganadas por una fuerte apatía. En ese marco se inscribe el fenómeno de la deserción escolar. Un cálculo rápido de lo que sucede en *Creciendo Juntos* indicaría que mientras un 50% de la clase está en una situación de atención, el otro 50% aproximadamente permanece en un completo desinterés. Las familias de estos chicos se acercan a la escuela a decir que no pueden “hacer nada”. En la escuela estatal, los repetidores la abandonan automáticamente. De hecho, en la Ciudad de Buenos Aires ya empezaron a implementarse programas para ir a buscar a los chicos a los barrios y proponerles que vuelvan a la escuela.

Todo esto nos habla de los niveles de desmotivación que existen actualmente. En este contexto, el cambio de gobierno nacional se manifiesta en nuevas presiones en lo que hace a políticas educativas. Se habla de cambiar este estado de cosas a partir de recuperar la autoridad de los docentes. Hay, incluso, un documento de la Provincia de Buenos Aires –que fue circulado a las escuelas– donde se dice que estaríamos ingresando a una tercera etapa luego de los años noventa: hubo un primer momento dedicado a la organización de la reforma educativa y un segundo período dedicado a la “contención social”. En este tercer momento el rasgo definitorio debería ser la exigencia y la excelencia en los contenidos pedagógicos. El tono que utiliza el gobierno provincial –en sintonía con el ministerio nacional de educación– recupera una retórica disciplinaria, pero advierte contra el autoritarismo. Se trata de recuperar el “respeto” a la escuela y a los docentes. ¿Pero qué realidad práctica tienen estas políticas educativas en la escuela? Hablar de una etapa de “contención” parece absurdo. La “contención” es un eufemismo para nombrar los comedores. Pero, además, la escuela no ha abandonado en ningún

momento sus prácticas expulsivas. Jamás hubo un pensamiento serio sobre qué sería una escuela de la contención y del mismo modo es absurdo discutir ahora una escuela disciplinaria. En rigor, mientras se habla de contención, los pibes y pibas no están. Muchas veces los docentes participan de la misma desidia. En una escuela estatal cercana, por ejemplo, hablan del comedor pero ni lo conocen, nunca se quedan en el horario de la comida; y, más aun, la práctica de los “maestros-taxi”³ implica un desprendimiento (huída) de los maestros respecto de la situación de la escuela.

En estas condiciones, ¿quién va a desarrollar la escuela “de la excelencia” que se propagandiza? La distancia que hay entre las orientaciones oficiales y la experiencia real con que funcionan las escuelas es apabullante. Las autoridades suponen que “hay

3. El maestro-taxi es una modalidad de la docencia que en las últimas décadas se ha difundido mucho, producto de las reformas educativas neoliberales. El docente ya no se encuentra ligado a una institución determinada, sino que va rotando cotidianamente de escuela en escuela. Terminado su turno en una escuela, corre hacia la otra para tomar otra clase y completar el sueldo que precisa. De esta manera, resulta difícil implicarse en la trama comunitaria que sostiene toda escuela. El maestro-taxi pertenece a varias escuelas y a ninguna al mismo tiempo.

escuela” y se limitan a bajar línea, mientras que en las escuelas no hay un proceso de discusión y compromiso que permita intentar implementar tal o cual línea. La indiferencia de las escuelas respecto de las líneas del ministerio es creciente. De un lado están las directivas; del otro, la gestión concreta de una escuela desarticulada de tales normas. Por eso, el pensamiento sobre la escuela sólo puede producirse hoy a partir de la propia escuela.

Pareciera ser, sin embargo, que en medio de la desidia el discurso oficial pretende ligar toda una serie de expectativas sobre la escuela con las ficciones que promueve como “directivas”. Así, mientras los docentes piden sanciones y hablan de disciplina y los padres dicen que no saben qué hacer con los chicos –delegando en la escuela el “problema”–, las autoridades hablan de “exigencia” y de “hacer estudiar a los pibes”. Pero la pregunta que surge es: ¿en qué parte del discurso oficial, y de las expectativas que esta retórica pueda despertar, hay un sitio para elaborar la desidia generalizada de padres, docentes y chicos?

Estar en órbita

La desidia da cuenta hoy de una lógica social muy fuerte. Siguiendo a Jacotot, podemos tomar su idea de que la sociedad es “la unión en la pereza” y es esa misma forma de relacionarnos –de agregarnos– la que sustenta la jerarquización de los hombres. Hay jerarquías cuando uno deja descansar su atención, su capacidad de actuar, en otros.

La sociedad funciona así a partir de un conjunto de códigos que nos permiten relacionarnos sin implicarnos, hablar sin decir, oír sin escuchar, votar en una asamblea sin asumir la decisión. Son simulacros sustentados en la pereza. Una actitud opuesta es la de “estar en órbita”, la de hacer el trabajo expresivo del pasaje del sentir al pensar y del pensar al decir. Porque existo pienso, y sólo porque ésa es una relación de pensamiento, puedo hablar diciendo, transmitiendo, conmoviendo a los otros.

La desidia parece tener como sustento una cuestión moral, un *deber ser* (o deber hacer) ajeno al mundo de los pibes. Un deber ser que no convoca, que no logra implicar. Así, la desidia de los pibes no es tanto sinónimo de su pereza sino el producto

evidente de la pereza de la escuela. El síntoma más obvio es la imposibilidad de comunicación, la existencia de dos sujetos que hablan idiomas distintos. Incluso más: se podría pensar esta desidia como una forma de resistencia a la pereza de la escuela, como –al mejor estilo Bartleby⁴– un “preferiría no hacerlo”: ni obediencia ni insumisión (dos pasiones muy modernas), *éxodo*.

4. Bartleby es un personaje del cuento "Bartleby, el escribiente" de Herman Melville que inventó la fórmula "preferiría no hacerlo", para evitar decir "no" y a la vez abstenerse de afirmar los términos instituidos.

DESENCUENTROS

La voluntad, puesta en relación con la inteligencia, no tiene nada que ver con el voluntarismo, que es una forma de abstracción de las condiciones concretas que nos rodean. La voluntad es una fuerza plástica: puede aliarse a la inteligencia o tener una relación perezosa con ella.¹

1. Este capítulo fue reescrito en base a las reseñas de los talleres que tuvieron lugar durante marzo y abril de 2004.

Deserción y pereza

Varios artículos aparecidos recientemente en los diarios discuten el problema de la deserción escolar. Cada año al comenzar el ciclo lectivo los medios suelen pasar revista a las carencias del sistema educativo y es usual que los análisis privilegien la dimensión económica. La eficacia de estos diagnósticos es dudosa, ya que convierten una realidad próxima y palpable (la falta de trabajo que aqueja a padres y vecinos) en una problemática abstracta e inalcanzable (la desocupación y la crisis económica como causa

de la deserción escolar). Cuando la crónica enfatiza las privaciones e imposibilidades en lugar de elaborar su sentido para imaginar alternativas, lo que consigue es alejar aun más a la escuela de su tarea. Y como es evidente que la escuela no puede resolver algo tan complejo e inasible como “la economía”, entonces sólo le resta quedar *a la espera...*

Un razonamiento que permanece implícito termina decantando al final de esta secuencia mediática: “Si el estado no es capaz de garantizar cierta normalidad, si no resuelve la crisis, ¿qué podemos hacer al respecto los padres, los docentes y los directivos?”. El argumento tiende a cerrarse en un círculo vicioso, porque para que funcione la situación escolar, el estado y la economía deberían asegurar ciertas condiciones básicas (los chicos en el aula, atentos y disponibles), pero aquellas premisas no se dan porque hay crisis del estado y de la economía. Estos discursos son un caldo para el cultivo de la impotencia, en la medida en que alejan a la escuela de su capacidad de investigar cuáles son las nuevas posibilidades de intervención, *en* la crisis y a pesar de ella.

No es sólo una cuestión del contenido de lo que se debate, sino de la voluntad que en esos argumentos

se expresa. Las retóricas que anhelan el retorno a la normalidad pretenden que, con la moderación de la crisis económica y política, la escuela recobrará su bella interioridad, restableciendo fronteras nítidas respecto al afuera. Como si tras la interrupción momentánea de “lo escolar”, pudiéramos ir asistiendo lentamente a una normalización de su actividad tradicional.

Sin embargo la escuela vive *su propia crisis*, irreducible, imponente, encastrada en el aula bajo la forma de una tendencia a la dispersión y la desidia, en la que conviven el maestro-taxi, la falta de tiempo para discutir la conflictividad cotidiana, el crecimiento de los pedidos de licencia y la tendencia a resolver los conflictos por medio de (infructuosas) sanciones disciplinarias. Estas inflexiones constituyen la evidencia diaria de que el afuera se ha plegado íntimamente con el *adentro*, frustrando los intentos de volver a descansar en un ideal asegurado, sobre unas “premisas” que por sí mismas nos devolverían a la tradicional institución educativa.

¿Cómo salir de esta rueda de impotencia?

La hipótesis que trabajamos es la de partir *desde los caños*, en un doble sentido. Poner en juego una

fuerza de demolición contra la nostalgia paralizante, capaz de derribar esos supuestos del pasado que han devenido objetos de adoración ritual; que permita una actividad de elaboración permanente, capaz de partir de lo real-cotidiano, orientada a producir ideas e iniciativas que logren afrontar la tarea de gestión de la situación escolar.

Resistencias

Los espacios de pensamiento ya no deberían ser vistos como “un lujo”, pues allí se elaboran insumos básicos que son imprescindibles para quienes desarrollan su labor en la escuela. Sin embargo, estos talleres suelen generar resistencias, ya sea por cansancio o desconfianza. Se trata, para el propio taller, de una pregunta relevante: ¿cómo abrir el diálogo cuando éste tiende a cerrarse en el “no puedo”?

Sabemos que habitualmente el “no puedo” es un disfraz del “no quiero”, la señal de una indisposición a continuar el intercambio. Pero no siempre es el mero cansancio lo que se trasluce en esta negativa, hay también una *pereza*, un cierto modo de estar

en la escuela que insiste y se blindada. Esta apuesta minimalista se ampara en reglas reconocidas por la institución para disminuir el riesgo de los abismos cotidianos. El problema es que los abismos están allí y se tornan inevitables para cualquier *sensibilidad* que busque detectar, leer y elaborar los signos reveladores de la realidad escolar. Y esta disponibilidad no puede ser prescripta, no se escuda en regla alguna, pues ella misma funda nuevas normas, que reconstruyen el oficio docente.

¿Cabe hablar de *clandestinidad* para dar cuenta de esa labor *invisible* que problematiza los vacíos que presenta el cotidiano de la escuela, que procura “transitar” la distancia que se abre entre estas vacilaciones y los modos de recorrerlas? Si consideramos que la escuela hereda un conjunto de reglas explícitas e implícitas de la tradición, pero también que afronta nuevas realidades y contextos que exigen un esfuerzo y una reflexión, ¿cómo concebir la elaboración de ese *plus* exigido para el tratamiento real de la situación escolar? La clandestinidad entonces es el primer modo de afrontar los vacíos que pueblan la situación escolar como real frente al cual se elaboran recursos diversos. De lo que se

trata, como segundo momento, es de visibilizar esos procedimientos y recursos, para convertirlos en espacio público.

Estas preguntas nos permiten aproximarnos aun más a nuestra hipótesis: la vida escolar contiene en potencia un valor de investigación inmenso para comprender los avatares del lazo social. El modo en que el lazo se modifica y en que las subjetividades varían encuentra en la escuela una visibilidad potencial, a condición de que la escuela misma se interese por esta dimensión investigativa como parte fundamental de su tarea. La reflexión que proponemos surge como posibilidad inmediata y concreta cuando nos damos cuenta de que las prácticas escolares son ellas mismas portadoras de una información, de una inteligencia imprescindible para inspirar la recreación de las propias reglas y códigos de la escuela.

Partíamos de la pregunta *¿por qué no vienen al taller la mayoría de los docentes de la escuela?* Ahora estamos en condiciones de reformularla: *¿y por qué deberían venir todos?* Una vez que comprendemos que no hay una situación reflexiva privilegiada, sino una realidad pensante que atender, ¿no se trataría

más bien de difundir la reflexión como estilo de trabajo en todas las instancias que articulan la vida escolar? ¿O acaso es posible pensar nuestra experiencia de taller desvinculada de las reuniones de padres, de docentes, las rondas con los chicos, etc.?

Del apostolado a la investigación

Un viejo chiste dice que los docentes se vuelven interesantes cuando se les prohíbe el lamento. Pero podemos también preguntarnos si hay algo interesante en el lamento mismo, en tanto constituye el registro de una discontinuidad entre la tradición y las nuevas condiciones en que se despliega su trabajo. El lamento puede funcionar como un modo de percibir esos vacíos de la situación escolar y, a la vez, de invocar fuerzas para enfrentarlos. Más profundamente, el docente es un verificador de distancias: las que separan su imaginario de los acontecimientos cotidianos de la escuela. Por debajo de la queja escuchamos un canto que quiere delimitar un espacio ante la hostilidad del contexto.

De allí que valga la pena revisar la tensión entre

dos formas de la voluntad: una que se aferra a un imaginario (“no estamos preparados para afrontar lo que se nos pide porque estamos preparados para otra cosa”) y otra que se compromete con las exigencias que, a cada momento, plantean las situaciones. ¿Qué hay por detrás de la fácil oposición entre maestros “a reglamento” y “maestros apóstoles”? Tal vez, la sospecha de que la distancia abierta entre aquello para lo que un docente se prepara y la realidad que efectivamente debe asumir no se puede “llenar” con un puro voluntarismo.

Estamos acostumbrados a encontrar, tras las experiencias innovadoras en el terreno social y educativo, un núcleo pequeño de personas que persisten a pesar de todo, acumulando en sus espaldas el peso de la experiencia: ¿se trata realmente de un nuevo apostolado?

La figura de un docente “apóstol” es la presentación mitificada de una disponibilidad investigadora.

Si hemos evocado antes la figura del *maestro ignorante* como aquel que hace de la ignorancia una potencia, y de esa potencia una decisión, podríamos ahora traer la idea nietzscheana de un *más allá del bien y del mal*, en el que se desempeña el maestro

investigador, que no se entrega simplemente por el *bien* (que siempre se deduce por los hábitos morales establecidos), sino que explora más allá de esos valores, planteando nuevos problemas y elaborando vías para recorrerlos. No hablemos ya de apóstoles. La investigación no es celeste sino terrenal. Hablemos de la docencia como trabajo intelectual, afectivo, creativo.

Auto-institución

Volvamos al inicio. Habíamos rechazado el diagnóstico genérico de la deserción escolar porque presentaba como realidad estadística lo que la escuela puede pensar con otra proximidad. Entonces, frente a la deserción como diagnóstico no podemos hacer nada. Pero si nos preguntamos *qué pasa* con los pibes que no están viniendo a la escuela se abre un campo de acción posible.

Más radical aun: ¿qué hacer con esa enorme cantidad de chicos (un cincuenta por ciento aproximadamente) que sí van a la escuela y que sin embargo “no hacen nada” (no escuchan, no participan)?

¿Qué hacemos, podemos agregar, cuando ya lo hemos probado todo a nivel de la innovación de las didácticas?

La mayoría de prácticas de modelización didáctica naufraga porque su funcionamiento depende de unos supuestos que casi nunca son efectivos.

Lo que sorprende en ese cincuenta por ciento de los chicos es, justamente, que *no desertan*. Que vienen a la escuela, y que lo hacen voluntariamente.

Descubrimos, en primer lugar, que la escuela desconoce una potencia propia: los chicos sí quieren asistir. Pero ese “querer” de los chicos no necesariamente coincide con lo que la escuela supone o atribuye.

La escuela no sabe, en realidad, a qué vienen los chicos, y no lo sabe porque no puede imaginar de qué está hecho ese *querer* de los chicos y chicas; un *querer* no escolarizado que ya no coincide con la imagen que la escuela tiene de sus propios alumnos.

Ese desconocimiento tal vez se deba a que la escuela aun está demasiado convencida de sí misma y de lo que debe hacer. Desde esta posición, se dedica a hacer “como si”: a simular una enseñanza. Con la crisis, la mímica se transformó en sentimiento de “estafa”, pero no es posible comprender este proce-

so partiendo de la auto-eximición. ¿Qué lograría la escuela, en cambio, si diese lugar y se permitiese comprender las formas de *querer* no escolar de la presencia de los chicos?

En las escuelas del conurbano es posible ver maestras de primer grado recorriendo los barrios para reclutar alumnos en sus propias casas. Es la condición para llenar el cupo mínimo exigido por el sistema para abrir un curso o, de lo contrario, se corre el riesgo de perder puestos de trabajo. Los padres, a su vez, suelen estudiar detenidamente qué servicios les “ofrece la escuela” a sus hijos, antes de decidir dónde anotarlos. Padres que muchas veces tienen una vida móvil producto de las exigencias laborales (aumentando también la movilidad –entradas y salidas– de los chicos respecto de las escuelas). El propio barrio tiende a diluirse, en estas condiciones, como sitio estable de referencia.

Todas estas dinámicas constituyen indicadores inmejorables para comprender la transformación neoliberal del entorno escolar: chicos que no van a estudiar (sino “a otra cosa”), docentes buscando su “clientela” y padres que estudian “ofertas”, a la vez

que son permanentemente movilizados en tanto fuerza de trabajo precaria; así completan el cuadro de una escuela en permanente mutación.

Cuerpo a cuerpo

La pregunta por el cincuenta por ciento de los chicos que “no hacen nada” (en rigor hacen mucho, pero “nada” de lo que se espera de ellos) se torna central. El vínculo ya no está asegurado a priori, desde que el lazo disciplinario docente-alumno se ha debilitado. No se trata de que los pibes hayan perdido su sentido de pertenencia a la escuela, ni puede decirse que desapareció todo tipo de vínculos fecundos, pero ya no hay un modo preconcebido de estar en la institución escolar.

Partimos de una situación en la que a los chicos les cuesta atender en clase y no quieren hablar. Quizá no estemos ante alumnos sino más bien frente a un grupo de *chicos*, o simplemente ante *unos chicos* que están solos. ¿Es realmente posible concebir la escuela como un sitio en el que ocuparse de los chicos, cuando éstos ya no actúan como *alumnos*,

desacomodando los roles escolares? Éste es nuestro punto de partida, desde este “aquí” se intenta construir con *cada uno* de los chicos. Porque *los chicos* aparecen ahora como singularidades puras, con quienes hay que trabajar cuerpo a cuerpo. Partiendo de situaciones mínimas, de tonos y aproximaciones afectivas. De una palabra sensible, de un seguimiento de cada diálogo, a ver hacia dónde se desarrolla.

Desde allí se puede palpar algo real: unos *chicos* que quieren “estar” en la escuela. Unos padres que creen importante que *estén* allí. Unos docentes que resultan tanto más efectivos cuanto más afirman su decisión de *estar* allí.

¿Qué cosa puede ser una escuela hoy sino la imaginación como fuerza real para idear un juego que tenga en cuenta estos elementos? ¿Y qué incógnita guardan estos modos posibles de estar en la escuela?

La crisis de los cuidados

La escuela siempre contó con un conjunto de dispositivos que producían la entidad llamada *alumnado*.

Los alumnos eran sujetos vacíos, disponibles para la transmisión de saberes a través de las didácticas. Pero, ¿qué sabemos de esta multiplicidad que son los pibes hoy? En primer lugar, los chicos son capaces de afectos que hay que explorar. Para transitar esta exploración es necesaria una consideración sobre los *cuidados*. Llamamos *cuidados* a la práctica de darse el tiempo y la oportunidad de rehacer cada vez la manera de estar con los chicos.

Es cierto que el debilitamiento de los modos instituidos de la existencia comunitaria no se traduce necesariamente en un aumento de las posibilidades colectivas e individuales, pues quedan inhibidas por la incertidumbre y la angustia que priman en los momentos de inestabilidad. No sólo eso: la propia libertad, bajo nuevas formas de servidumbre, se coloca hoy (así como la capacidad de ser flexible) en el centro de las nuevas formas de jerarquías y opresión que se experimentan en el trabajo y fuera de él. En este contexto, precisamente, es donde la cuestión de los cuidados ocupa un lugar central. Cada cuerpo individual y colectivo resulta movilizado por una nueva dinámica que modula los afectos sociales. Entre las consecuencias más preocupantes de

esta modificación se encuentra la privatización de la salud y la educación pública, de la previsión y la seguridad social, así como la mercantilización del cuidado de los niños y los ancianos, etcétera.

¿Qué papel cumple la escuela en este contexto de fragilización general de los vínculos y de la existencia misma?

El colectivo *Precarias a la Deriva*, de Madrid, viene desarrollando una investigación sobre los circuitos de la precariedad femenina. Ellas encontraron en la cuestión de los *cuidados* no sólo un síntoma de la impotencia contemporánea sino también un recurso fundamental para desafiar el presente y explorar sus posibilidades.² Algunas de sus elaboraciones pueden ayudarnos en nuestro camino, especialmente la crítica que realizan al lenguaje de la *contención*, hoy omnipresente en las escuelas.

Si hay algo en común entre Buenos Aires y Madrid, parece, es el agotamiento de un modo de regulación social de los *cuidados*.

De un lado la familia organizada para la reproduc-

2. Ver *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*, Editorial Traficantes de Sueños, Madrid, 2004.

ción, con su ama de casa dedicada al espacio interior, donde se cuida del niño y el padre, que deberán cumplir luego las funciones sociales ligadas a la producción de valor, ya sea directamente en la fábrica o en la preparación futura para ese trabajo que significa la escuela. La familia, como se sabe, está en el centro mismo de la institución escolar, pues ella se encarga de la vida del niño, de los criterios básicos de socialización, mientras la escuela le ofrece formación moral y profesional. Pero este modelo familiar cada vez existe menos.

El segundo modo de regulación de los *cuidados* en la sociedad moderna es el sistema de asistencia pública garantizado por el estado. La privatización y el vaciamiento del sistema público de los servicios ligados a la atención social motivaron el desarrollo de un verdadero mercado de los “afectos”. Con todas las distancias del caso, puede constatar una generalización de la lógica que rige desde hace siglos en la prostitución, ahora aplicada al cuidado de los chicos o a la compañía de los abuelos. Incluso, es cada vez más común conseguir esposas o adoptar niños a través de la institución del consumo.

Por su parte, en las regiones donde la privatización

de las prestaciones públicas no es relevada por el mercado, porque no hay dinero para pagar los cuidados, es la sustentabilidad de la vida lo que está en crisis. Por esa vía asistimos a la desestructuración progresiva de las relaciones entre vecinos, motivada por la movilidad cada vez mayor de familias que no consiguen organizar la subsistencia en torno a empleos estables y se ven obligadas a migrar.

Comprender la magnitud de esta crisis nos permite formular nuevas preguntas: ¿qué tipo de relaciones son las que hoy arman familia, cuando los marcos para el *cuidado* se han desmoronado? ¿Tiene sentido seguir descansando en la centralidad que les otorgamos a los vínculos filiales? ¿Qué experiencias, por ejemplo, vinculan a los pibes que están “en banda”?³ ¿Qué nuevas solidaridades los relacionan? E incluso, ¿qué cosa es el afecto y por qué canales circula cuando priman la fragmentación, la velocidad y la falta de sentido? Y por último: ¿qué tipo de valor es aquel que se crea mediante el *cuidado*?

3. Sobre la expresión “chicos en banda” ver el libro del mismo título, de Cristina Corea y Silvia Duschatzky, Paidós, Buenos Aires, 2003.

Es muy posible que la escuela pierda todo sentido si elige distraerse de la crisis que afecta a los modos subjetivos, más o menos estables y homogéneos con que trabajó hasta aquí: ciertas pautas básicas de socialización y de respeto a la autoridad, niveles estándares de atención, aptitudes lingüísticas y dialógicas normales, equilibrio emocional y psíquico, una estructura de comprensión determinada, de higiene, etc. Estos parámetros han mutado, estallaron, o bien se han disuelto. Plantear este cuadro, sin embargo, no es una enumeración resignada. Señala la necesidad de ver qué se produce más allá de esas grietas.

Más allá de la contención

Quienes se aferran al principio discursivo de *la seguridad* distinguen el “adentro escolar en peligro” de un afuera cada vez más amenazante y riesgoso, ya sea que hablemos de la calle, la familia o incluso de la televisión. De este modo buscan reponer la autoridad vacante para resguardar la integridad de cada rol, preservando el orden y la coherencia

institucional. Para ello solicitan la acción de jueces y policías o bien demandan la restitución de la importancia social del maestro. Conocemos este enunciado restrictivo y no resulta difícil señalar sus severos límites.

Pero el problema se complica cuando la crítica de esta lógica securitaria conlleva también una dinámica jerarquizante, al apoyarse en *la contención* como mecanismo inclusivo suficiente y deseable. Frente a las pretensiones contenedoras de la escuela progresista, que supone una diferencia de cualidad entre fuerzas estables y consolidadas capaces de integrar a pibes desbordados, la imagen de *los cuidados* desarrolla una conciencia sobre la precariedad general de la existencia contemporánea, que le permite ante todo asumir la aguda fragilidad de los propios procedimientos escolares. Por otra parte, toda práctica de cuidado es esencialmente autogestionada, pues precisa de un mínimo de intimidad y coexistencia, que no admite la distinción tajante entre sujeto y objeto, entre “continente” y “contenido”.

El replanteo viene entonces de la mano de la *ignorancia*: la presencia de los pibes nos muestra hasta qué punto es necesario participar de un proceso abierto

de recreación de los términos escolares, acompañando sus mutaciones y puntos de inflexión.

La noción de *cuidado* nos permite pensar esta labor de una manera muy concreta, al indicarnos el plano en el que se constituyen las subjetividades de los chicos, los padres y de los maestros mismos. Nos ayuda a eludir el gesto típico de los “especialistas”, que hacen lo suyo (detectar carencias, arriesgar diagnósticos y esbozar apresuradas respuestas) sin reparar en las inflexiones esenciales que ligan la actividad escolar con la dimensión afectiva. No es posible comprender las dinámicas institucionales actuales sin una mirada implicada en estas *redes de afecto* (que incluyen todo el complejo mundo de las pasiones), que están en la base de todo vínculo y racionalidad social, constituyendo la condición de posibilidad de cualquier actividad.

Situar al *cuidado* en el centro de nuestras experiencias implica romper con el mito de la “autonomía individual”, para el cual hacerse cargo de otros significa un auténtico conflicto, pues supone cargar con un peso excesivo que limita esa misma idea. Luchar contra el encapsulamiento de los afectos y la racionalidad del individuo neoliberal, permite

volver visible la materialidad del lazo social, que se despliega de manera transversal y opera como condición de toda individualidad, como sustrato de todo acto, pensamiento, gesto o palabra.

HACER ESCUELA, ESTAR EN BANDA

Ya te conozco¹

Al hablar de los *cuidados* no podemos dejar de tener en cuenta su contracara social más evidente: el discurso de la *inseguridad*. En ambos casos estamos hablando de los cuerpos y la manera en que se afectan.

Hay quienes suponen que puede haber entre ellos una relación de natural complementariedad, pues los cuidados serían lo propio del ámbito privado o

íntimo (la casa, el trabajo), mientras la seguridad se reserva para el ámbito de lo público, allí donde reina la inseguridad (la calle). Creemos todo lo contrario, es decir, que seguridad y cuidados son dos modos excluyentes entre sí de hacerse cargo de las vidas en las sociedades actuales, dos fuerzas sociales que se repelen y descomponen entre sí. Cada una de ellas, además, determina de una forma distinta la relación entre lo privado y lo público. La “inseguridad” no se limita a describir ciertos fenómenos sociales ni es sólo un discurso de alerta ante el aumento de los robos o la violencia. Se trata más

1. Este capítulo fue reescrito en base a las reseñas de los talleres que tuvieron lugar durante mayo y junio de 2004.

bien de un conjunto de procedimientos que definen la presencia de los otros como “cuerpos peligrosos”, y al mismo tiempo instituyen como condición universal de todo cuerpo la de ser una “existencia en peligro”. Si todo cuerpo puede ser potencialmente un arma contra otro, entonces también puede ser destruido en cualquier momento. La única intimidación posible es la de un interior amenazado y alerta ante un exterior amenazante. Nuestro espacio vital resulta circunscrito y codificado por una perspectiva securitaria que bloquea las relaciones posibles con el afuera. Allí cada cuerpo funciona como un término relativo del aparato de seguridad.

Consideremos una historia reciente. En una conversación entre adolescentes una chica le pregunta a un pibe con fama de “pesado”, si de encontrarse con él en la calle le robaría. “Por supuesto que sí”, es la respuesta espontánea del muchacho, que motiva el llanto de la chica. Un tanto preocupado por las consecuencias de su sinceridad, el chico le pide que pare de llorar, porque en realidad a *ella* no la asaltaría porque *ahora la conoce*.

La escena imaginaria del robo se deshace cuando flaquea el supuesto que la constituye: la “necesidad de

desconocer” al otro. No se trata tanto de que el llanto de ella haya conseguido “ablandar” al chico. La lógica de la *inseguridad* es una ideología que sólo puede funcionar en un espacio insensibilizado y empobrecido, en el que sólo queda lugar para el peligro.

Por otra parte, esta historia dice algo más: no hay cuerpo definido de manera terminante con anterioridad a las afecciones que lo interpelan. Todo cuerpo se modifica según la situación en que se encuentra. Cuando el pibe formula la frase “yo ya te conozco” lo que está nombrando es un cambio de escena, la elección de ciertos criterios más ligados al cuidado que a la “peligrosidad”, mediante la activación de una sensibilidad y comprensión específica. Pero la contingencia y fragilidad de este cambio, la intuición de que puede ser reversible, nos muestra el contexto problemático en el que debemos pensar esta dimensión constructiva de los cuidados.

La fuga y el no lugar

Daniel asiste a *Creciendo Juntos* por pedido del padre Elvio, el encargado de un hogar de chicos que es-

tán bajo vigilancia del juez y que acuden a este sitio como casa provisoria. A Daniel los del hogar le advirtieron que si no cumple con ciertas normas será expulsado y él no se siente cómodo con la situación de tener que obedecerlas. Dice preferir *la calle*. La escuela le ha propuesto una convivencia *sin amenazas*, sin embargo insiste en querer abandonarla.

Para la escuela explorar esta relación implica rever su propia estructura. No hay modo de convivir con Daniel sin que la escuela se reinvente pensando qué cosa puede ofrecerle, para lo cual tiene que flexibilizar horarios (por ejemplo “que Daniel venga tres veces por semana”). La ley común que rige un único tiempo/espacio de la escuela debe dar lugar a una multiplicidad diferenciada de zonas, temporalidades y reglas.

Si pensamos la relación de los pibes con la escuela desde esta perspectiva, es decir, como una fuga condicionada por un *desinterés* dado que la escuela ha dejado de hablarles, entonces puede decirse que hay *expulsión* antes que un fenómeno de deserción. La pregunta ya no sería tanto “por qué se van”, sino más bien “por qué siguen viniendo”. O en el extremo, ¿qué significa que estos mismos pi-

bes a veces vuelvan a la escuela? ¿Y qué es lo que hace que espacios como éstos se vuelvan atractivos para los chicos?

En verdad nadie *vuelve*. La *fuga* no es reversible. Los pibes cuando regresan ya no son los mismos que eran antes de vivir en la calle. Por eso, para restablecer el vínculo, se requiere de una sensibilidad abierta a la creación de lugares nuevos. Es la escuela misma la que se expone al cambio en el contacto con los pibes.

A esta altura no aparece otro interrogante: ¿puede la escuela asumir una relación activa con los “chicos peligrosos”? ¿Qué diferencia un sitio de estudio y de cuidados, de un “aguantadero” o de una cárcel?

Si admitimos que los chicos se fugan, habría que distinguir al menos dos tipos diferentes de evasión. De un lado quienes dejan de asistir a la escuela. A esta fuga podríamos denominarla “expulsión”. Pero quedaran todos aquellos chicos que, acudiendo a la escuela, desertan de su condición de alumnos. Si los primeros se fugan de un espacio vacío de afecto y hostil a sus deseos (escuela que expulsa, pero también familia que rechaza), los que “están sin estar” despliegan una presencia que incomoda, una indiferencia cues-

tionadora, que cuestiona el imaginario institucional. Ellos asisten diariamente, pero con su aparente pasividad hacen fracasar la relación escolar, al punto de que ya no tienen razones para marcharse.

Se trata de una fuga menos ostentosa, que se ahorra el movimiento físico de la huida.² Mientras unos abandonan la escuela, otros la vacían de lo que tiene de propiamente escolar. Ambas situaciones nos advierten la masiva desconexión de la escuela respecto de planos enteros de la vida afectiva y significativa de los pibes.

Subjetividades callejeras

En el barrio hay miedo porque algunas bandas violentas están ocupando la calle, sobre todo en las noches. ¿Cómo es posible que haya chicos que salen de noche y andan en la calle, mientras otros se quedan en sus casas asustados o sólo salen acompañados por sus padres?

2. Este “estar sin estar” nos remite a *Bartleby*, el personaje del cuento de Melville. Ver nota página 66 de este libro.

Quizás el miedo y la precaución son inevitables y hasta aconsejables en circunstancias como éstas. Pero, ¿cómo pensar esa capacidad de los chicos que han aprendido a sortear los riesgos de la calle y de la noche en sus barrios? ¿No es la banda una modalidad del agrupamiento con el objeto de ocupar el espacio público? Una vez que han dejado de existir las garantías de una efectiva seguridad urbana, surgen nuevas modalidades colectivas de ocuparlas de modo directo. ¿Qué posibilidad tiene la escuela de indagar en este *ser grupal* de los pibes?

Ocupar las calles colectivamente puede servir para replantear los dispositivos propios de la ideología de la seguridad, que separan tan drásticamente día y noche, calle y casa. Las calles (ciertas calles, a ciertos horarios) son peligrosas para quienes las atraviesan *solos* (da igual si se trata de un hijo/a o de un padre-madre, de un/a alumno/a, de un/a docente, o de un/a padre-madre, pues estas representaciones resultan insignificantes para los códigos de la calle). Esas mismas calles no son tan peligrosas para quienes las recorren en compañía.

Ocurre lo mismo con los adultos: en un barrio FONAVI de Rosario los vecinos se organizan para

ir juntos a la parada del colectivo. En diferentes escuelas de Buenos Aires se organizan corredores de seguridad, para que los comerciantes de la zona vigilen la afluencia de los chicos al colegio. Existe una conciencia general de la vulnerabilidad en ciertas zonas de la ciudad, y se difunden modos de agrupamiento que permiten hacer ciertos recorridos en horarios puntuales. Pero lo que consiguen las bandas de pibes es otra cosa, pues literalmente se instalan en la calle de modo permanente: la ocupan. Contamos con antecedentes muy directos de ocupación de calles en el contexto de ausencia o desintegración de la autoridad estatal. Especialmente la experiencia de los distintos movimientos piqueteros, que supieron proyectar a gran escala esta modalidad del tomar las calles.

Máquinas de guerra

El antropólogo francés Pierre Clastres³ propuso concebir las comunidades indígenas como verda-

3. *La sociedad contra el estado*, Monte Ávila Editores, 1978.

deras *máquinas de guerra*, para resaltar la existencia de sociedades sin estado y que empleaban la guerra como principio fundamental de constitución y reproducción: no sólo permitían el intercambio con otras comunidades, además evitaban la emergencia de un poder centralizado.

Giles Deleuze y Félix Guattari despliegan las implicancias de la tesis de Clastres en nuestro presente. No sólo en los inicios de la historia es posible encontrar *máquinas de guerra*, sino que las propias sociedades contemporáneas son atravesadas por lógicas colectivas que se sustraen a la lógica del estado.⁴ Si el aparato estatal cuadrícula el territorio con el fin de regular todo elemento heterogéneo, la máquina de guerra trabaja desreglando según el principio de la multiplicidad. A la matriz sedentaria del quehacer estatal, la máquina de guerra le opone un movimiento corrosivo que carcome la ley, imponiendo un tiempo-espacio descentralizado. En lo

4. No deja de ser llamativo que Deleuze y Guattari se inspiren para pensar las *máquinas de guerra* en las bandas juveniles de las grandes ciudades sudamericanas, retratadas por Jorge Amado en su novela *Los capitanes de la arena*. Ver *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Pretextos, Valencia, 1988.

que nos interesa, la línea que separa ambas constelaciones sociales no es temporal (primitivos versus modernos) sino espacial (“en la otra calle” las cosas son más “peligrosas”).

Nuestra curiosidad por la *máquina de guerra* (sus relaciones internas, sus operaciones) surge de los modos callejeros que estamos queriendo pensar. No se trata de glorificarlos porque no toda *máquina de guerra* resulta en sí misma positiva, sino de interrogar las posibilidades que aparecen una vez que constatamos hasta qué punto el estado nacional ya no coordina ni garantiza la estabilidad del lazo social.⁵

Escuelas en banda

Una larga conversación con algunos maestros de la escuela EGB 105 de González Catán alienta la formulación de una sospecha. El desgaste que hoy parece corroer la vida escolar no se debe tanto al

5. Para el desarrollo de una lectura de *máquinas de guerra* en la Argentina actual sugerimos el libro de Cristian Alarcón, *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia. Vida de pibes chorros*, Norma, Buenos Aires, 2003.

peso de la rutina, sino al gran esfuerzo que supone reinventar la escuela en el cotidiano. Un cansancio extremo se debe la energía necesaria para sostener, contra toda evidencia, las representaciones escolares. Toda una estructura con direcciones e inspectoras, sindicatos y psicopedagogas se asocian a los ministerios y secretarías en un reconocimiento parcial que se limita a sostener y construir el plano escolar, desconociendo otros planos en los que se juega la existencia de la escuela. La fatiga no hace más que poner en evidencia la inconsistencia de ciertos roles y funciones.

¿Qué sucede cuando los recursos institucionales ya no bastan? Esta pregunta involucra la cuestión de la *autoridad*, no sólo en su aspecto disciplinario (al que van emparentados términos como “imponer”, “mantener”, “acatar”, “someterse”), sino también en las acepciones que ponen en juego una incitación más amable (“ascendencia, influencia, predicamento, prestigio”),⁶ y nos recuerda el modo en que el maestro ignorante afirmaba su condición de *maestro* para, a partir de allí, *forzar* la voluntad de

6. *Diccionario de uso del español* María Moliner, Gredos, Madrid, 1998.

sus alumnos. Pero, ¿qué puede aportar este tipo de autoridad posdisciplinaria, que no se funda ya en los presupuestos institucionales heredados?

Contamos, al respecto, con un relato que nos ayuda a pensar algunos efectos del agotamiento de la autoridad que otorgaba el rol. Un chico que salía de la escuela descubre, camino a su casa, que un grupo amenazante lo está esperando para golpearlo. El chico vuelve a la escuela y pide el teléfono para llamar a la madre, le pide que lo venga a buscar, y alcanza a sugerirle que no venga por el camino donde espera la bandita porque ellos iban a atacar igual. ¿Cómo pensar esta situación en la que pareciera que la familia o la escuela carecen del poder para transitar la calle, en la que no hay distinción entre ser un padre o una madre, un docente o un directivo, pues todos son cuerpos igualmente desprovistos de autoridad simbólica para una banda de chicos del barrio?

Otra historia, de una escuela de Paso del Rey, Moreno, muestra a una maestra que intentó meterse en una pelea entre banditas de la escuela, y que terminó siendo igualmente golpeada. Esta crisis de los referentes significativos obliga a pensar, por mero

realismo, los vínculos dentro de una horizontalidad mucho mayor, que incluye la común exposición a las amenazas del mundo.

APUNTES INSPIRADOS EN UNA CONMOCIÓN

En el taller del 27 de septiembre de 2004 vimos Elephant, una película de Gus Van Sant que cuenta el asesinato de varios compañeros de colegio por parte de dos adolescentes, sin pretender en ningún momento explicar lo sucedido. En su metódico afán por registrar lo que no se comprende, lo inexplicable, consigue dar cuenta del desacople entre las imágenes de orden escolar y las formas de vivir la escuela. A diferencia del documental Bowling for Columbine de Michael Moore, que indaga en las causas sociales de la masacre, Elephant no quiere ayudarnos a inscribir el hecho anómalo en las representaciones con que contamos,

sino que intenta dar consistencia a la sorpresa que el acontecimiento provoca.

A la mañana siguiente del taller, nos enteramos de lo ocurrido en la ciudad de Carmen de Patagones, en el sur argentino. Allí un pibe de 15 años entró a su aula con una pistola 9 mm, dos cargadores y un cuchillo, y sin que mediaran palabras, mató a tres compañeros e hirió de gravedad a otros cuatro. Luego, sin resistencias, se entregó a la policía.

Una escuela muy normal

En Columbine, la escuela donde tuvo lugar el hecho narrado en la película, se disfrutaba de un visible bienestar escolar. Familias sin problemas económicos, instalaciones suficientes y sin carencias, espacios para todo tipo de actividades, mucho verde, laboratorios con sofisticados materiales a disposición de quien quisiera utilizarlos, docentes para nada autoritarios ni especialmente desgastados, capaces de hablar con los chicos sobre temas tabú. Incluso, nos queda la sensación de que esa escuela está prácticamente autogestionada por los alumnos. En fin, tranquilamente podría ser el sueño de una pedagogía de avanzada. Y no es que Columbine “parecía” una escuela normal, sino que se trataba de una escuela totalmente normal. ¿Qué explicación entonces puede haber para lo sucedido? Ninguna. Ése parece ser el punto de partida de *Elephant*.

La mirada de los pibes

Sin embargo, ese aspecto impecable de la escuela bien podía tomarse como un estar puramente físico: un espacio edificado que no significaba lo mismo para los chicos. El intento de la cámara por captar la “mirada” de los chicos cuando se desplazan por los pasillos parece decirnos que los pibes tienen su “mundo propio”, compuesto de racionalidades, motivaciones y sensibilidades muy distintas a las adultas. En *Creciendo Juntos*, por ejemplo, hay chicos que asisten a la escuela pero parecen no estar. ¿Qué se puede hacer con estos alumnos? ¿Intentar averiguar qué pasa en sus cabezas, ofrecerse como compañía para lo que al chico se le ocurra? Pero ante intentos de este tipo hay pibes que reaccionan de un modo inexplicable, porque en verdad para ellos no hay ningún problema, todo está bien, y no entienden por qué el maestro se preocupa. Parece haber algo muy nuevo en estas distancias. Hay mundos demasiado distintos y a priori casi nada los une. Contigüidad de unos cuerpos que no tienen cosas en común.

La película es una invitación a preguntarse por el

tipo de afectos que resultan significativos para los chicos. Este interrogante ha quedado ausente de la discusión generada a propósito de lo ocurrido en Carmen de Patagones. Las causas que se aducen, la locura o las motivaciones sociales y familiares, no hacen otra cosa que licuar el asombro y cerrar el problema. La gran convocatoria mediática e institucional orientada a garantizar una mayor contención para los alumnos, tiene como trasfondo el anhelo por conservar la figura de una infancia que se ha quedado sin respaldo empírico.

Elephant muestra un mundo adolescente desprovisto de puntos de intensidad. Este mínimo nivel de afecto es lo que distingue el ambiente de una escuela normal como Columbine, de aquella realidad que nos muestra otra película reciente sobre jóvenes, la brasileña *Ciudad de Dios*. Las bandas de las favelas implican un contacto explosivo y desbordante, tan intenso como autodestructivo. Son dos modos muy contemporáneos de ser: *las bandas y la nada*.

Lo posible y lo pensable

En *Elephant* los adultos tienen un papel similar al de la escuela: están pero no se los ve. Su presencia resulta totalmente marginal, casi insignificante para la vida de los chicos. Y no sólo se ausentan los padres o se difuminan los maestros: es la imagen misma del adulto la que se desdibuja. Ni límite represivo al que reñir, ni modelo de un destino deseable.

Los chicos ya no reconocen *lo adulto* como una reserva de mediaciones capaces de ordenar su relación con la realidad. *Lo adulto* entonces, como horizonte de la niñez y dimensión de la adolescencia, queda reabsorbida en este “mundo propio” que los chicos se construyen. Ellos experimentan el significado profundo de la conocida frase “el futuro ya llegó”.

Miguel Benasayag dice que en el capitalismo actual la distancia entre *lo posible* y *lo pensable* tiende a diluirse, porque ningún ámbito trascendente ha quedado en pie y los hilos que ligaban los sujetos a sus condiciones de existencia han sido cortados. En este mundo contemporáneo, donde el individuo finalmente ha realizado su ideal de autonomía,

toda opción imaginable (*lo posible*) puede ser ejecutada porque no existe lazo alguno, vínculo o razón (*lo pensable*) que configure un campo común capaz de determinar lo que conviene.

Crónica de un almuerzo en La Matanza

(Miércoles 29 de septiembre)

Durante el almuerzo Karina le tiró un tenedor a Marcos. Le pegó en el pómulo. Según dijo, estaba cansada de que amenace a su hermano. Y lo enfrentó diciéndole que “se la agarrara primero con ella”. Le dio una tremenda paliza y Marcos reaccionó con furia, tirándole platos, mesas y sillas. Las maestras intentaron calmarlo pero salió corriendo y volvió al rato con su mamá furiosa, insultando a todos. Llegaron también sus hermanos, hasta la puerta de la escuela EGB 105. Uno de ellos portaba un arma y amenazó con matar a todos. Parece que hacía sólo unos días había salido de la cárcel.

El día anterior habían ocurrido los hechos de Carmen de Patagones, y todos estábamos conmocionados por los sucesos.

A la hora del recambio de turnos una cantidad de chicos y madres se asustaron. Algunos salieron corriendo y otros gritaban. Sólo una mamá intentó calmar a Marcos. Finalmente sus hermanos se fueron. Adentro, la secretaria ordenó cerrar la puerta con la intención de calmar los ánimos, cosa que a esa altura resultaba casi imposible. Esto motivó una discusión entre las mamás, las colaboradoras y la secretaria: *unas decían que era mejor salir a hablar como se hace siempre, a lo que la secretaria respondió que ella era la autoridad en ausencia de los directivos.*

La puerta finalmente fue cerrada, lo que enfureció aun más a Marcos que la pateaba amenazadoramente, mientras adentro la discusión continuó entre quienes sugerían intervenir y quienes no tenían otro argumento que apelar a una “jerarquía” que evidentemente no existía. Las mamás de la cooperadora insistieron en *los modos de intervención que la escuela tiene como recursos* (y que la secretaria, por ser nueva, desconocía).

La tensión y el malestar eran similares dentro y fue-

ra. Todo límite había quedado disuelto. Para colmo, la vicedirectora llegó consternada, pues en su otra escuela otras nenas se habían peleado ese mismo día y “una mamá le alcanzó a su hija un cuchillo envuelto en una servilleta para que se defendiera”.

Hacerse cargo

(Jueves 30 y viernes 1 de octubre)

Varias madres se acercaron preocupadas por lo sucedido, y pudimos charlar y compartir informaciones e impresiones:

La situación de la familia de Marcos es muy preocupante. Tiene hermanos presos y uno de ellos que recién salió hirió a un chico en un baile del barrio. Él es el menor y va camino a terminar como los otros, porque la mamá no se ocupa. La escuela debe hacer algo. Hay miedo por lo que pueda ocurrir. Si la directora hubiera estado en ese momento el bardo se hubiera evitado.

Este último planteo fue discutido: ¿se trata de apelar a los superpoderes de la directora o habrá que indagar qué puede hacer la escuela con este problema? Hicimos una pregunta: ¿quiénes conforman la

escuela? Las madres respondieron autoexcluyéndose: los maestros, la directora, los pibes. Cuando les hicimos notar el “olvido” y asumieron que el problema las alcanza e involucra, la reunión dio un vuelco muy interesante. Hubo una gran disposición a pensar por qué y cómo el miedo impidió percibir que la situación se agravaba: “la puerta cerrada, el pibe armado, lo ocurrido en Patagones, la ausencia de la directora” fueron elementos que agudizaron el conflicto.

Se habló de intentar impedir que los pibes traigan cuchillos a la escuela, pero también que cualquier elemento que traigan con la intención de provocar daño será entendido como “un arma”. Aunque hubo risas cuando alguien hizo notar que de persistir en esa idea terminarían todos viniendo desnudos.

Qué hacer es una pregunta que sigue quedando latente. En principio acordamos acompañar a chicos y maestros durante el almuerzo, ayudar a cortar la comida, hacer de ese tiempo un momento agradable, digno. Después de algunas idas y vueltas sobre cuándo empezarían, resolvieron comenzar ese mismo día.

“Ya fue, todo bien”

¿Y con Marcos?

Hace mucho que venimos trabajando con él, que ahora está en sexto grado. Se probaron distintas alternativas. Cambió de turno con la idea de que tener un grupo nuevo y una maestra diferente lo ayudarían. Pero cada vez se pelea más con sus compañeros o maestros, arremete, insulta. Se le pidió que viniera con alguien mayor de su familia para pensar otras posibilidades: no volvió y el día que lo hizo fue el “miércoles del conflicto”. Deshizo cada anudamiento que se intentó. Y la condición básica para permanecer en la escuela es el respeto, el cuidado hacia las personas y los materiales del lugar.

Las madres sugieren que si la familia está ausente y no lo cuida, ellas se ofrecen a hacerlo, no saben cómo pero proponen conversar con él. Lo primero es que se sienta querido.

Pero la directora piensa que no tiene sentido que curse con los chicos en esas condiciones: se piensa en tutorías y también en un pase a otra escuela donde pueda continuar los estudios. Con la decisión tomada, finalmente hablamos con Marcos. Le

propusimos que sólo continuaría en la escuela con una tutoría y en un horario determinado. La idea es que asista tres veces por semana, de 10 a 12, y que evaluemos diariamente su continuidad. Le dijimos que esta constituye la última propuesta antes de avanzar en un posible pase de colegio. Le hablamos de la preocupación que tienen las madres por sus actitudes y la posibilidad de conversar cualquier incomodidad que sienta. Accede a probar. Y al mismo tiempo, asegura que el arma del hermano estaba descargada y rota, que solamente le quería romper la cabeza a alguno, que la madre pensó en ir a la policía pero después reflexionó en que sólo encerrarían a su hermano. Para terminar, nos dijo: “ya fue, está todo bien, me puse loco nada más”.

Un elefante en la escuela^I

24 horas antes de lo ocurrido en Carmen de Patagones, nos encontrábamos reunidos, en el taller, viendo la película *Elephant* (Gus Van Sant), y trabajando sobre lo dicho y mostrado por el film. Ahora hablan los medios. Son ellos los que dicen y muestran. Nos acercan los discursos de pedagogos, jueces, familias, chicos de la escuela, funcionarios, filósofos, bajo sus propias prescripciones narrativas. Y nos invitan cordialmente a reproducir opiniones e imágenes. Nada malo hay en esto si no quedarán obturadas nuestras posibilidades actuales de preguntarnos no tanto “qué pasó allí” –en Carmen de Patagones o en Columbine– sino más bien *qué* invita a pensar aquello que pasó (y que conocemos a través del cine y de los medios) y, más específicamente, qué nueva *figura de responsabilidad* (no restringida a roles y profesiones) podemos inventar quienes asumimos (más allá de la impostura de la “culpa”) esa tarea de elaboración pensante desde un lazo directo con la escuela.

I. Este texto lo editamos y difundimos públicamente como Taller de los sábados, el 6 de noviembre de 2004.

¿Esto puede pasar acá?

Elephant, como *Bowling for Columbine* (Michael Moore), trata sobre la masacre perpetrada por alumnos de la escuela Columbine, en EE.UU. Si el segundo film evita el hecho para buscar sus causas en la historia y la cultura violenta norteamericana, el primero ficciona con aterradora lucidez los sucesos mismos para hallar allí, en aquel fragmento de la vida norteamericana –pero también fragmento de la vida adolescente–, ciertos rasgos que si bien no explican lo sucedido –ni lo pretenden– arrojan material para pensar no tanto según nuestros supuestos morales o pedagógicos, sino sobre la condición adolescente misma.

Como tantos otros, cuando vimos *Elephant* tuvimos sentimientos encontrados. De un lado percibimos una extrañeza enorme. De alguna manera nos vimos empujados a decirnos que “en Argentina no hubiera podido pasar *eso*”. No porque en las escuelas argentinas –y, claro, más allá de ellas– no hubiera violencia, sino porque no había de “esa” violencia (“los docentes, los padres, lo hubieran evitado”, decíamos). Pero a la vez percibimos que

la película trataba de un modo especialmente interesante una cuestión que sí estaba presente entre nosotros: un cierto desacople entre chicos y docentes, o entre jóvenes y adultos. Una suerte de disloque entre “mundos”, que desde los chicos se vive como aburrimiento y desde los docentes como inadecuación entre los chicos tal y como son y lo que se espera de ellos de acuerdo a la memoria escolar. Ese desacople está magistralmente tomado en la película cuando los adolescentes armados preparan la masacre y se dicen –como todo diálogo– algo así como: “*divirtámonos*”.

¿Qué pasa cuando no pasa nada?

Algo más sobre la experiencia de haber visto *Elephant* en una escuela menos de 24 horas antes de los sucesos de Carmen de Patagones: en la masacre de *Elephant* no es fácil atribuir a los adolescentes que matan motivaciones puramente psicológicas o criminales, como tampoco anti-autoritarias, heroicas o románticas. Ininteligibilidad que podemos hallar también en la circunstancia argentina.

Como si la condición actual de la adolescencia ya no pudiera ser reducida –como parecen quererlo quienes se preocupan estos días por la exculpación de la escuela– a factores puramente exteriores a la escuela. Si se tratase de una combinación fácil entre locura (o pobreza) y obtención de armas, lo realmente extraño sería que estos hechos no fuesen más habituales. Pero si, como nos parece, estamos frente a la emergencia de un nuevo rasgo en la condición adolescente, no cabe la reacción inmunizante de buena parte de la comunidad educativa.

Si algo surge de la sugerente ficción del film es, precisamente, una incompreensión primera que luego se va abriendo en la medida en que se puede elaborar colectivamente qué subjetividades se activan en la producción de la masacre. Y, por lo tanto, cuáles otras emergen de conectar con ellas.

Éste es tal vez el último gran aporte que tomamos de *Elephant*: aquella masacre sucede en un sitio en el cual no puede hablarse especialmente de penurias económicas, restricciones extremas o autoritarismos paternalistas o tiránicos. Más bien lo contrario: la película muestra una escuela en la que todo parece dispuesto para que los chicos desarro-

llen sus habilidades en la más variada gama de actividades: música, fotografía, ciencias, deportes, etc., en un ambiente plural; y, sin embargo...

La escuela al desnudo

La sensación que nos quedó luego de ver la película es que efectivamente la escuela estaba *ahí*, pero con un modo de estar puramente físico, como un espacio vacío, que en nada atravesaba a los chicos. Desde ese punto de vista, nos dijimos, llama la atención el misterio que trasluce hoy la “mirada” de los chicos, es decir, el hecho de que los pibes cada vez tienen un “mundo más propio”, inaccesible para los dispositivos escolares instituidos. Un modo de estar sin que muchas veces se pueda percibir si es puro aburrimiento, si ese aburrimiento los afecta, y si ese modo concreto de estar no es, precisamente, lo que les propone hoy la escuela. Es como si hubiese surgido una distancia nueva, que ya no está hecha de las viejas distancias que preocuparon a las pedagogías, sino una en la que se juega una cierta diferencia entre el mundo escolar-

docente y el adolescente. Se trata de cuerpos contiguos, pero cada vez menos próximos, y en litigio sobre sus posibilidades de encuentro.

En palabras de algunos chicos que participaron en las jornadas decretadas por el ministerio, se habló de esta “realidad distinta” (“no se metan en nuestras cosas”); algunos chicos decían: “esto pasó hoy pero puede volver a pasar”. No surgió tanto un sentido, un significado, como una facticidad, una crudeza máxima que desarma los procedimientos habituales: “para qué vamos a hablar si mañana puede pasar de nuevo”.

Se va dibujando, de a poco, un mundo adolescente en donde la apariencia de que “no pasa nada” nos lleva de la certeza a la interrogación. Aun si las vidas se ocupan en actividades, los recorridos parecen estar desprovistos de intensidad. O los puntos de intensidad realmente existentes son socialmente rechazados (como el robo o las drogas). En la película, las vidas de los adolescentes son retratadas como líneas sin accidentes ni alteraciones. Los chicos caminan los pasillos y todo aquello que se cruza tiene la consistencia de una nube. Sólo sobrevienen encuentros casuales que rápidamente, luego de los

saludos de rigor, se disipan. Ningún encuentro parece producir un mínimo afectivo. Ante una pregunta que iba en este sentido, los chicos de una de las escuelas de acá dijeron: “Esto no hubiera pasado en una escuela de Las Catonas o de la villa Carlos Gardel, ahí hay algunos códigos que los unen”.

Un elefante en la escuela

Hace poco recibimos una explicación de por qué esta película sobre Columbine se llama *Elefante*. Parece que cuando algo tan grande está tan cerca –como sucedería con un elefante real dentro de una escuela verdadera– la relación entre tamaño y cercanía hace que no podamos tener de inmediato un cuadro de conjunto, sino que más bien suceda que choquemos con él una y otra vez sin adivinar de qué se trata. Pero frente a esto caben opciones. En *Elephant*, los protagonistas consiguen armas de guerra vía delivery y luego ingresan a la escuela con bolsos y ropas militares sin que nadie, salvo un compañero que presiente de inmediato lo que va a ocurrir, pregunte, se alarme, o intervenga (a tiempo).

Pero frente a un elefante en una escuela también hay otras estrategias posibles. Se puede tocar y tocar, insistir, medir esa presencia inconmensurable con el propio cuerpo, recorrerla, pedir ayuda para recorrer entre varios esas dimensiones, hasta llegar, al menos, a reproducir la figura elefantiásica.

La escuela no tiene la culpa de que un elefante la haya tomado por dentro o se haya instalado entre sus paredes, pero sí tiene la responsabilidad de hacer algo ahora, que sabe que el bicho está allí.

El futuro llegó...

No se trata, entonces –al menos para nosotros– de interrogarnos sobre las causas de lo sucedido en Carmen de Patagones, sino más bien de insistir en qué de lo que allí pasó nos habla a quienes, de uno u otro modo, estamos vinculados a la vida de las escuelas. Es precisamente esta pregunta la que eluden quienes estos días se desviven por desvincular a la escuela de los sucesos. Ya sea porque “la escuela hizo lo que pudo, lo que estuvo a su alcance, y no puede pedírsele más”; o porque “el hecho de que la

tragedia haya sucedido en la escuela es fortuito, pues pudo haber sucedido en la calle o en cualquier otro sitio”. En estas explicaciones, el resultado es el mismo: se trata de un asunto de peritos, sociólogos, psicólogos y jueces.

Ambos argumentos presentan, a nuestros ojos, una debilidad fundamental: confunden *responsabilidad* con culpa. Y, en su intento “noble” de exculpar, desprecian la posibilidad de hacer responsable a la escuela de pensar y hacerse cargo de lo sucedido. Así, la escuela que, recordemos, está habitada por un auténtico elefante, queda a salvo... de toda capacidad de ser afectada, modificada, interrogada. Al reconocer estos supuestos, la reflexión (que se pretende abrir decretando jornadas de chicos y adultos) no logra ir a fondo, no alcanza a preguntarse por los rasgos y las impotencias actuales de la escuela. Quizás, antes de decidir que la escuela “hace todo lo que puede”, podríamos considerar la posibilidad de que ella hace todo lo que puede según su ser actual, es decir, según su modo actual de coordinar cuerpos, entornos y subjetividades. Es posible que las subjetividades que actualmente pueblan la escuela decidan declarar que han hecho todo lo

que pueden. Pero también puede suceder que exista –como de hecho ocurre– una responsabilidad que se decide a elaborar lo que “no puede” como materia de auto-reforma subjetiva.

Responsabilidad, entonces, de pensar, de rehacerse. De investigar sus articulaciones internas y las de su entorno. De pensar qué es la adolescencia hoy, en qué condiciones –y contextos– se desarrollan ciertas estrategias, ciertas indiferencias, ciertos deseos. De volver a preguntarse qué es educar, hoy y aquí.

La escuela-laboratorio

Una hipótesis para elaborar desde la escuela esta presencia elefantiásica tal vez pueda comenzar por tratar de interrogarse qué sucede cuando los chicos, los adolescentes, ya no son meramente “futuros adultos” –proyectos de ciudadanos, posibles trabajadores– sino sujetos que poseen ya-mismo una relación directa con el mundo, con el consumo, con las imágenes, con el (no) trabajo, con los fracasos, con las realidades sociales y políticas. Y cuando los docentes, los padres, los directivos y quienes se ocu-

pan de las políticas públicas –en fin, los llamados “mayores”– tampoco poseemos demasiada orientación sobre qué cosa es esta adultez. ¿No hay en esta condición un llamado a cada quien a producir nuevas estrategias de existencia? ¿No corre la escuela el riesgo de devenir completamente superflua ante la experiencia de la adolescencia actual?

De hecho, los chicos “ya saben”. ¿Qué saben? Que en nuestro universo –digamos, del capitalismo contemporáneo– ha quedado cuestionado todo sitio trascendente capaz de ordenar desde la ley y/o los valores y que, en estas circunstancias, resulta desventajoso limitar las posibilidades fácticas a los débiles límites que aun enuncian las instituciones. En ausencia de lazos que produzcan arraigo, ritual, compromiso, no existe vínculo o razón que configure un campo de construcción.

Si el juego de interpelaciones que produce hoy la adolescencia (y la adultez, y la niñez) ha variado –modificación que habría que reconocer con urgencia– también debería hacerlo nuestra comprensión. Esta situación convoca a hacer de cada situación de aprendizaje un laboratorio vivo (según los padres de una de las escuelas: “la escuela como un

lugar donde registrar síntomas”), que tienda a acompañar estas subjetividades, a componerse con ellas más allá de la retórica de la criminalización y la psicologización que hoy están a la orden del día como modos de resolver prácticamente cualquier “anomalía” (lo que oscurece hasta qué punto se está asumiendo-ocultando la carencia de lazos). No nos resulta interesante decidir si la escuela es o no un sitio privilegiado para realizar este acompañamiento porque el laboratorio implica una reformulación del espacio del aprendizaje más acá de la distinción dentro-fuera, entre escuela y no-escuela. Más nos interesa la interrogación práctica sobre este acompañamiento que implica un hacerse responsable –sin reducirse a lo prescrito por el rol y la profesión– capaz de fundar procedimientos.

LA INVITACIÓN

El proyecto de una escuela nunca es un texto original que se mantiene rígido e inmodificado desde aquel pasado mítico en que fue escrito, sino que más bien puede ser vivido como una apertura permanente a re-pensar una y otra vez las cosas. Tener un proyecto es proyectar, trazar líneas de futuro desde el presente, interrogando las posibilidades actuales, elaborando el conjunto de virtualidades en el aquí y ahora. Entonces: ¿qué proyectamos hoy? ¿Con quién y cómo? Estas preguntas nos muestran hasta qué punto el ejercicio de proyectar está íntimamente ligado a la capacidad de invitación que posee una escuela.¹

1. Este capítulo fue reescrito en base a las reseñas de los talleres que tuvieron lugar en agosto de 2005.

Implicación y objeción

En los comienzos de este taller trabajamos la figura de la *objeción* para nombrar una manera de preservarse ante los procesos que enfrenta la escuela. Propusimos la *implicancia*, en cambio, para indicar un nuevo tipo de responsabilidad, distinto a su vez de la clásica imagen de participación. La implicación es un “estar con” y “pensar con”, mientras que la objeción sería una toma de distancia, una separación del pensar colectivo para, desde afuera del proceso, anteponer una opinión disonante. El problema de quien objeta no es el desacuerdo que

manifiesta sino la exterioridad afectiva que precisa para disentir. En cambio, hay una divergencia que no necesariamente lleva a la ruptura y que podemos llamar *diferencia*, en tanto surge y se despliega como implicancia constructiva. La “implicancia” y la “objeción” no se refieren sólo a la naturaleza de un acto, sino que expresan decisiones subjetivas y existenciales.

Hasta el momento hemos pensado estas figuras en estado puro, según una dicotomía simple de los que se implican y los que objetan, donde todo resultaba bastante fácil de comprender. Era casi un juego de “buenos y malos”. Ahora cada operación aparece en movimiento, en un devenir no lineal y en combinaciones variables. Los mismos que se implican luego objetan; muchos que no llegan a objetar, en realidad nunca se implicaron. Surge una complejidad en la que aun no nos habíamos detenido del todo. ¿Cómo se dan estos movimientos?, ¿qué hay que leer en ellos?, ¿cómo afectan a la escuela?

Aperturas y cierres

Muchas veces cuando se abren espacios y se formulan invitaciones, los invitados responden que prefieren contar con instrucciones más o menos definidas sobre qué hacer. Lo mínimo que se espera de quienes invitan una consigna. Algo de este mecanismo se reitera cada vez que un lugar con vocación horizontal se abre. La interpretación que subyace es que aquel que invita tiene una iniciativa que el convidado no posee, y que no conviene presentar esa diferencia como una falsa igualdad. En la escuela solemos promover espacios, pero luego no sabemos qué hacer con ellos. Y a su vez los invitados, en muchos casos los padres y madres, reconocen el movimiento de apertura, la decisión que eso requiere, pero no siempre asumen lo que significa apropiarse colectivamente de la propuesta.

Hay una paradoja inherente a la horizontalidad, pues quien invita lo hace con el supuesto de que convoca a una experiencia común, mientras que quien es convocado suele interesarse por la posición de fuerza y decisión de quien abrió el espacio. A partir de allí, si se ejerce esa autoridad relativa de

modo natural, el deseo de horizontal que origina la invitación resulta interrumpido. Y cuando no se la ejerce surgen la dispersión, el desengaño y la objeción. Pero lo interesante de analizar aquellas inflexiones que resultan paradójicas no tiene que ver con ratificar imposibilidades, sino con verificar cómo se dan los procesos reales, siempre más complejos y sutiles, de cierres y aperturas.

Cada iniciativa tiene una duración que no está dada a priori. Más bien se mide por el hecho de que en cierto momento se la termina dando por agotada, y entonces puede abrirse paso otra hipótesis. Si asumimos como axioma que cada proyecto se atasca cuando ya no produce nada más, podríamos admitir que el agotamiento no es sinónimo de fracaso, pues seguramente los problemas se han transformado y requieren nuevas iniciativas. Siempre hay una medición intuitiva, que constata los aspectos donde pudimos enriquecernos y también las expectativas que no fueron concretadas. Pero lo cierto es que esa experiencia nos ha dejado en otro sitio y la nueva aventura ya no se realiza desde el punto original. De ahí la importancia de los balances que nos dicen dónde hemos quedado luego del camino

recorrido y nos disponen para volver a la pregunta: ¿qué nueva invitación hacemos?

La cuestión a pensar es qué tipo de aperturas y de cierres se dan hoy en la escuela: ¿qué efectividad tienen? ¿Qué reglas locales surgen para cada caso? ¿Cómo pensar los procedimientos concretos que utiliza escuela bajo esta lente de la invitación: la cuota, el ingreso de chicos y docentes, la definición de proyecto, la participación de padres, etc.?

Lo variable: del molde a la modulación

No alcanza con distinguir entre movimientos que cierran y movimientos que abren, porque estas operaciones se dan en simultáneo y vertiginosamente. Hay aperturas que conviven con cierres, y un rasgo permanente de los proyectos actuales es la velocidad en que ambos se suceden o se entremezclan. No hay tiempo para alegrarse de la existencia de nuevos problemas, pero tampoco hay espacio para deprimirse porque siempre surgen nuevas exigencias. Si alguna vez recordamos en la escuela la consigna “resistir es crear”, hoy se hace más

apropiado decir que “resistir es construir”. Y *construir* es internarse en el tiempo de las variables enloquecidas, donde el pensamiento no puede ya prescribir comportamientos ni fundarse en supuestas verdades sino asumir el riesgo de ensayar construcciones en un territorio baldío donde el único punto de apoyo es lo variable.

¿Qué invitaciones podemos formular ahora, aquí, muy concretamente? ¿Qué reglas producimos de modo local y provisorio para la construcción que nos involucra? ¿Cómo logramos abrir espacios colectivos que admitan el descanso y el relevo, sin que eso conlleve la dispersión de una iniciativa que no subsiste ni un segundo si nos desentendemos de ella?

Gilles Deleuze alcanzó a distinguir entre un pensamiento del molde (siempre diseñado a priori, para su posterior aplicación) y una capacidad de modular, que se rehace cada vez y se adecua mejor a lo variable. Tanto en *Creciendo Juntos* como en la escuela EGB 105 de Catán se vive la experiencia de un tránsito conflictivo, porque no se abandona del todo el molde sin que hayamos aprendido a modular. E incluso muchas veces no hay disponibilidad para dejar ese molde.

La alternativa resurge cuando se apela a la dirección del colegio como función reconocida y hasta necesaria en la actual dinámica escolar. Porque cuando los docentes recurren a la dirección esperando orientaciones, la directora no puede meramente renunciar al automatismo del molde sin a su vez proponer una hipótesis de modulación, acompañando de modo concreto las aperturas y los cierres, la emergencia de reglas locales. Carecer de una única regla para situaciones diferentes nos permite una flexibilidad que sin embargo sólo se concreta cuando logramos proponer-inventar una variable para cada situación.

¿QUÉ PUEDE UNA ESCUELA?

Contar la historia de una pregunta puede ayudar a iluminar sus pliegues.¹ En el año 2000 volví a la escuela EGB 105 de González Catán como maestra de grado, luego de haber renunciado al cargo de secretaria general del SUTEBA-La Matanza donde participé muchos años. Dejaba atrás un espacio de lucha por la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación y la escuela pública.

Aquel grupo comenzó a tener diferencias sobre las formas de construcción y comenzaron a tensarse

1. Este texto fue escrito por Cristina Ibaló, integrante del Taller de los sábados y miembro de la escuela EGB 105 de González Catán.

de manera extrema los principios que nos habían unido hasta volverlos irreconciliables. Quedaba al desnudo una lógica de poder perversa, en la que “el fin justificaba los medios”, donde los alineamientos se daban por fidelidades rígidas: si no estabas “con”, estabas “en contra de”. Cualquier crítica era percibida como conspiración, y expresarlas implicaba soportar el agravio y el descrédito constante de parte de quienes, erigidos en jueces, se convertían en portadores absolutos de la verdad. Recuerdo que un compañero había dicho: “Tenemos la libertad de expresar todo en el límite de una baldosa, allí

podés discutir, opinar y hasta andar en bicicleta, pero no te salgas de allí...”.

En definitiva, muchos compañeros consideraron que las ideas que sostenía carecían de valor. Sin embargo, conservo algunos buenos recuerdos de esos momentos, auténticas concreciones de “imposibles” y un clima de reciprocidad, de afecto y respeto, por parte de de los maestros. En el recuerdo, aparecen aquellas imágenes de luchas compartidas. A pesar de todo me fui dejando lugares y afectos para volver a una escuela que ya no era la que había conocido. Se trató de una decisión sin retorno.

El regreso a la escuela trajo una mezcla de sentimientos de alegría, libertad e incertidumbre por lo que comenzaba. Pero el primer impacto lo sufrí ante un panorama inesperado, al encontrar una larga fila de chicos esperando ser vacunados contra la tuberculosis, maestros intentando calmar tanto llanto, otros queriendo organizar el almuerzo en el patio junto a los pozos ciegos desbordados, mientras un olor inmundado hacía el aire irrespirable. Fue un tiempo muy duro signado por la necesidad de la organización colectiva frente a tanta miseria.

Comenzamos entonces con el reclamo por una

nueva escuela ante su evidente destrucción. Meses y meses sin clases esperando que el gobierno saliera de tanta desidia burocrática y arreglara los techos, los baños, las paredes que se electrificaban después de cada lluvia. Trabajábamos en medio de la indignación, haciendo lo imposible por enseñar en estas condiciones, pidiendo espacio prestado para tener encuentros con los chicos y sus padres, cobrando los sueldos en patacones. Una dinámica de expulsión social y devastación parecía haber tomado la escuela. Se apelaba a la disciplina y, para lograrla, se invocaba una supuesta autoridad a toda vista ineficaz. Ante un tejido social destruido, la escuela actuaba como institución “zombi” (muertoviva), con el miedo instalado en todas sus capas. Se volvía urgente una pregunta capaz de recorrer todos sus rincones para reconocer qué se podía hacer y cómo.

Fue preciso recurrir a otras lecturas, voces y miradas para ensayar intervenciones. La existencia del Taller de los sábados fue cobrando una dimensión extraordinaria como espacio para plantear estos problemas. Sin embargo, día a día nos enfrentábamos con nuevos problemas. Las asistentes sociales de la escuela

descubrieron que familias completas buscaban comida en los basurales del CEAMSE de González Catán, a la vez que eran echados a tiros por la policía privada. Los alimentos y golosinas que lograban rescatar eran comercializados en negocios del barrio y en los colectivos. Informes posteriores determinaron que diez chicos de la escuela se hallaban internados por desnutrición infantil en hospitales públicos de la zona y Capital.

Con estos titulares circulábamos por los noticieros de entonces muy a pesar nuestro, como modo de contrarrestar el silencio gubernamental, y de apelar a la solidaridad de cientos de personas que empezaron a enviarnos alimentos no perecederos. Por primera vez la escuela era desbordada por kilos de comida que había que organizar, para garantizar su distribución.

¿Qué pasaba, entonces, con nosotros?, ¿dónde quedaba la tarea de enseñar? No sabíamos qué hacer. Pretendíamos dar clase en un ambiente adverso, hostil, donde la realidad irrumpía a cada paso y nos golpeaba, en un cuadro de absoluta ausencia del estado, que no daba respuesta alguna a nuestros reclamos y denuncias.

En este contexto gané el concurso para asumir la dirección de la escuela. Un cartel me daba la bienvenida como directora. La escuela era ocupada por un nuevo movimiento: la notable presencia de las madres tanto en la lucha por un nuevo edificio escolar, como en la discusión en asamblea de criterios para distribuir los alimentos y organizar el comedor.

Los acontecimientos surgidos en las jornadas de diciembre de 2001 se multiplicaban, bajo otras formas, en el barrio, en la escuela. Las madres comprendieron de inmediato esta nueva situación y aprendieron la posibilidad de la autorganización, del hacer sin pedir permiso desacatando las órdenes de los punteros políticos que a esta altura veían no sin preocupación que sus “votos cautivos” no les respondían. La escuela se convirtió en el epicentro de estas dinámicas: allí habían reuniones de padres en las que se discutían los intentos de organizar algo en tanto caos.

La complejidad de los problemas requería respuestas prontas. Cada uno merecía una solución y muchas veces la emergencia atentaba contra el tiempo para pensarla, dado que a cada instante

explotaba algún episodio nuevo que exigía una intervención. Se habían agotado todos los plazos de espera, y había que construir iniciativas precisas. En aquellos días intensos experimenté la contrariedad del cargo de dirección de la escuela. Era mucha la demanda depositada en un estado ausente y, por tanto, sobre la dirección caían reclamos de todo tipo, como si el cargo mismo gozara de poderes mágicos. No contábamos con las palabras y las ideas para dar cuenta de todo lo que había cambiado. Había que volver a mirar, para construir otro pensamiento, inventando nuevos sentidos en nuevas palabras. ¿Qué fue para mí el taller en este contexto? Un tiempo y un espacio para elucidar problemas, generando condiciones donde pensarlos, construyendo confianza entre quienes sólo teníamos intuiciones. Hicimos distinciones conceptuales que me resultaron fundamentales: entre la noción de estar y la de habitar la escuela, entre lo estatal y lo público, entre compromiso e implicancia. Se trató de una experiencia profundamente política. Yo quería que los maestros de la escuela fueran parte del taller. Con Bárbara –la coordinadora del tercer ciclo– decidimos formar espacios internos

de estudio, inventamos jornadas y encuentros que al principio fueron acompañados con un entusiasmo que se apoyaba más en la confianza que nos tenían, que en la propia convicción.

Al poco tiempo me fui dando cuenta de que esta puesta en cuestión de las recetas a las que habitualmente nos plegábamos comenzó a generar miedo y resistencias. La propuesta de asumir nuestra ignorancia frente a determinadas situaciones no resultaba para nada sencilla, ni siquiera en pleno desplome de las referencias escolares a las que asistíamos, porque implicaba asumir un nivel muy fuerte de angustia cotidiana.

Apelaba a un *todo* (a un todos de la escuela, a un todos que tenía que incluir a cada uno) sin darme cuenta de que ese *todo* era imaginario e inoperante. Y hubiera seguido así, insistiendo infructuosamente en esa apelación, si no hubiese llegado a mis manos un texto en el que se podía leer que en la totalidad, si se mira bien, no hay nadie. La contundencia de esta afirmación fue abrumadora. Se trataba de hacer de la escuela otra cosa. Algo a la vez tan simple y tan complejo como eso. Y para ello se necesitaba tiempo de elaboración. Pero a la vez

sentía que el proceso era tan lento, que el tiempo se me escurría entre las manos.

Se trataba de una contradicción: pretendía reproducir en la escuela algo de esa potencia que sentía los sábados, sin reconocer que aquello era producto de la decisión de quienes asumían esa participación. Habíamos recorrido una experiencia, un camino diferente al que transitábamos en la escuela.

El taller me permitió bucear en otras reflexiones: cómo cambió la escuela y la comunidad que la rodea, cómo ir más allá de la lógica de la demanda, etc. Descubrí que la alegría y la potencia del pensamiento van juntas en la filosofía de Spinoza; también su teoría de la composición de cuerpos me entusiasmó por su elocuente sencillez expresiva, y quise ponerla a prueba, tratando de medir el alcance del hallazgo.

El taller tuvo entonces sus consecuencias. Mi encuentro con un estilo colectivo del pensamiento, coincidió con un momento de búsqueda de ideas que me acompañaron para pensar lo que iba sucediendo en mí y a mi alrededor.

La pregunta *qué puede una escuela* fue lanzada primero en el taller, haciéndola circular casi clandestinamente (por medio de diversas pegatinas) entre

Moreno y Catán. Con Bárbara volanteamos la 105 y la escuela media número 12. No tenía firma, tan sólo una pregunta. Las madres leían, se preguntaban y respondían: "y... ¿podemos una escuela nueva?, ¿podemos con un desagüe...? ¿Podemos dar una comida digna...?, ¿podemos enseñar a leer a los que no saben...?" (en alusión al plan de alfabetización *Yo, Sí Puedo*). Todas las respuestas estaban vinculadas con la escuela y con lo que allí se iba produciendo, un pequeño gran movimiento interno que tomaría a las madres como activas protagonistas.

¿Qué puede una escuela? Era una pregunta íntima y colectiva acerca de la creación, una interrogación punzante que abría un universo posible de respuestas.

Imaginar sus respuestas fue comprobar que se puede mucho más de lo evidente: por ejemplo, confirmar que un joven maltratado podía mucho más que reproducir tanta violencia, o verificar que esas madres podían rebelarse contra un mandato de miseria y expulsión.

Esta pregunta me sigue dando vueltas, interpelando, porque se trata de una interrogación actual. Hoy la escuela y los maestros estamos en mejores condiciones para retomarla.

INFANCIA E INSTITUCIÓN / CONVERSACIÓN CON PAOLO VIRNO

*Esta charla tuvo lugar en la escuela Creciendo Juntos, en octubre de 2006, aprovechando la visita del filósofo italiano Paolo Virno a Buenos Aires, quien vino a presentar su libro *Ambivalencia de la multitud* (Tinta Limón Ediciones 2006). La escuela hizo una invitación muy amplia y allí nos reunimos docentes, padres, madres, vecinos y amigos de la escuela.*

Paolo Virno: A mí me fascina el tema de la infancia, y el de una pedagogía que esté a la altura de nuevas instituciones después de la época del estado. Siempre los movimientos revolucionarios han dado una importancia extraordinaria a “los nuevos”. En Italia hay dos libros importantes sobre el tema de la infancia. Un libro filosófico: *Infancia e historia*, de Giorgio Agamben. Y otro político, clave en el movimiento del 68: *Epístola a una maestra*, escrito por el cura Lorenzo Milani, defensor de una escuela cuyo objetivo era dar la palabra a los pobres. Dos libros, uno filosófico y otro político, sobre la infancia.

Pero quisiera agregar una reflexión sobre el posfordismo, es decir, sobre la relación entre la globalización económica y la infancia. Creo que la sociedad posfordista, la sociedad de la economía globalizada, es una sociedad *pueril*. En italiano, y también en castellano, pueril es la caricatura de lo infantil. Una caricatura que, sin embargo, es seria. La puerilidad de la sociedad del espectáculo –la sociedad mediática– la convierte en una caricatura de la dimensión infantil. La infancia, entonces, puede significar una crítica posible a la puerilidad de la sociedad global del espectáculo. Éste es, para mí, el punto importante.

En general los revolucionarios han pensado cómo formar a la infancia. Al contrario, creo que nosotros tenemos que sacar instrucciones de la infancia: extraer de ella las claves para comprender mejor la totalidad de la sociedad posfordista pueril.

Por ejemplo, la condición de los niños contemporáneos, que es algo que, me decían, aquí se debate mucho. Es una condición cargada de una especie de madurez. Un saber hacer, un saber estar en el mundo, un saber orientarse cuando hay muchos imprevistos, cuando no hay reglas precisas. Este

saber de ellos hoy es una referencia para comprender el mercado de trabajo, la precariedad y la imprevisibilidad de los usos y costumbres contemporáneos.

Un ejemplo autobiográfico puede ser un estado de infancia que dura durante toda la vida: la cárcel. La celda es un teatro de la infancia porque ella está desnuda, es simple, sin nada que pueda constituir un ambiente. Dos posibilidades se abren allí: una infantil y otra pueril. El que está en la celda puede aceptar esta vuelta a la infancia y asumir una situación de fragilidad esencial. O, al contrario, puede adornar la celda como si ella fuera una habitación normal, la caricatura de una habitación normal. Esto último es un modo de hacer pueril. La sociedad del espectáculo es como una celda, adornada por ficciones.

La fragilidad de nuestra condición social en la globalización contemporánea tiene sólo dos posibilidades: la seriedad de la infancia o el carácter caricatural de la puerilidad. Frente a lo imprevisto se abre la posibilidad para los movimientos (después de 2001 o en Italia después de la revuelta de Génova) de comportarse como movimientos seriamente infantiles, que sacan instrucciones de lo que los biólogos llaman *neotenia*. Neotenia es la dimensión

infantil, pero una dimensión infantil que concierne a todos los hombres y todas las mujeres también cuando ellas y ellos devienen grandes. Esto significa invertir el punto de vista de los movimientos revolucionarios tradicionales, tanto para el movimiento ruso como el del 68, que se preocupaban por cómo educar de un modo revolucionario a los niños. No, no se trata de esto. Para mí, hay que ir a las escuelas de los niños para comprender el núcleo más importante de la sociedad precaria, frágil. Seriamente, creo que las instituciones posestatales, las nuevas instituciones, pueden existir si y sólo si piensan y plantean bien la cuestión más importante: el problema de los “nuevos”.

Una buena filósofa, Hannah Arendt, consideraba a los niños como “los nuevos”. Los niños son un acontecimiento siempre imprevisto, como puede serlo una acción política. El “nuevo” que nace, física y biológicamente, es comparable –según Hannah Arendt– con una acción política impensada. Teológicamente comparable (aunque yo no me ocupo de teología) con un milagro: algo inédito. Creo que las instituciones posestatales tienen que ocuparse de la infancia. De la infancia literal, en

primer lugar y, después, de la infancia crónica que concierne a las sociedades contemporáneas: la precariedad. Tenemos, entonces, dos tipos de infancia; la infancia crónica y la infancia literal. La perspectiva de construir instituciones nuevas, instituciones posestatales más allá del estado, es la misma cosa que pensar de nuevo y de una manera radical, el problema de la infancia, de la infancia literal, del saber hacer de los niños. Un saber hacer excedente, a menudo, del saber hacer de los profesores.

Tomemos, por ejemplo, la relación de los niños con el lenguaje. Se comprende más el funcionamiento de un call center o del llamado trabajo inmaterial a partir de la experiencia de acceso al lenguaje de los niños. Soy muy serio cuando digo esto: la filosofía del lenguaje como filosofía de la sociedad de la comunicación, tiene que partir de las primeras palabras de un niño. El acceso al lenguaje de un niño puede decir muchas cosas sobre el funcionamiento de las fábricas de las charlas: radio, televisión, call centers, etc. Esta relación constituye una raíz política.

Las instituciones estatales, aquellas aun vigentes, son instituciones que no comprenden, en ellas, la

infancia como dimensión común a todos nosotros; la infancia crónica en tanto dimensión fundamental de la incertidumbre, del saber hacer en el mundo. Las instituciones estatales son, desde el origen de la modernidad política hasta hoy, instituciones adultas o, desde hace algunas décadas, instituciones pueriles. Nunca instituciones estatales fueron capaces de comprender la experiencia lingüística de orientación en el contexto vital de “los nuevos”.

Nosotros somos pobres, o yo lo soy al menos, precisamente porque tenemos que emplear siempre sólo metáforas. Pero esta metáfora es significativa, dice algo de importancia. Las instituciones posestatales pueden pensarse como la situación de un niño frente a las reglas; un niño concreto, no metafórico, frente a las reglas sociales. Un niño más o menos obedece las reglas sociales, pero el niño las aplica haciendo referencia a una dimensión de experiencia más larga que esas reglas rígidamente definidas. Las reglas tienen que existir, pero hay una experiencia que quisiera llamar “saber hacer”, que es más amplia. Esto le permite al niño comprender de una vez a la siguiente cómo aplicar la regla y también, si debe aplicarla. Esta relación

entre las reglas y un saber hacer, un saber orientarse en el mundo más amplio –tanto para mí como para muchos compañeros filósofos de la política– puede constituir un criterio para tener una imagen de las instituciones posestatales.

Las instituciones estatales comprenden sólo las reglas y excluyen el saber hacer más amplio del niño, pero también de los hombres y de las mujeres de los movimientos radicales. Las instituciones estatales son instituciones sin infancia. Desde hace tres décadas, desde el comienzo de la globalización, del posfordismo, del llamado trabajo inmaterial, las instituciones estatales han devenido instituciones pueriles. Y es que hay una diferencia: están las instituciones sin infancia, las instituciones de hierro, del siglo XX, pero desde hace tres décadas la infancia ha devenido necesaria para la producción social. La producción social del trabajo precario tiene que tener una base sobre el saber hacer del niño. Por esto la infancia ha entrado en las instituciones estatales pero como caricatura, como puerilidad. Las instituciones estatales de la sociedad del espectáculo no excluyen más la infancia pero la subsumen como una caricatura.

Creciendo Juntos: Nosotros veníamos construyendo esta escuela con determinadas orientaciones. Pero en un momento nos empezamos a plantear un montón de cosas porque la escuela tal como estaba nos daba la sensación de que no resolvía ni la mitad de los problemas que por lo menos acá, y en todo el Gran Buenos Aires, ocurren permanentemente. Pero estamos un poco en el desierto: acá no hay modelos y vivimos situaciones diarias en las que al momento vemos cómo resolver. Y uno se siente un poco desamparado en ese aspecto, quizá no en la parte legal de la escuela porque si bien no es una escuela estatal el sueldo de los docentes los paga el estado. Pero siento que, por momentos, uno tiene que actuar medio clandestinamente. Sin embargo, los padres que llegan a la escuela mayoritariamente no tienen esa visión: siguen confiando en las normas y reglas de la escuela tradicional.

PV: Estoy de acuerdo con vos sobre el estado de incertidumbre, de marcha en el desierto sin modelos. Me parece que la teoría y la filosofía política no pueden nada, deben callar porque hay problemas que tienen que ser afrontados sólo por la experien-

cia práctica: la dignidad de la filosofía política es saber reconocer sus límites. En Italia las experiencias prácticas de contra-escuela han sido sobre todo a partir de los llamados "maestros de camino", que se dieron en una gran ciudad del sur como Nápoles: en los barrios de Nápoles muchos chicos no iban a la escuela y estos maestros organizaban la escuela en los patios de las casas, en los barrios. Fue una experiencia muy grande, muy difundida. Nápoles es una gran ciudad de tres millones de habitantes, esto duró alrededor de diez años y todavía está funcionando.

El problema también en Italia es el de una escuela no pública y tampoco privada, una tercera dimensión de la escuela. No la escuela del estado ni la escuela del rico patrón, de la asociación de patrones. Una tercera escuela posible, contra el director funcionario del estado y contra el director empresario. La experiencia de estos maestros de camino fue una experiencia grande, importante.

Al comienzo de los años 80, después de la derrota de los movimientos revolucionarios en Italia, una forma de pensamiento radical ha sido el pensamiento pedagógico: una especie de consuelo respecto a la derrota de la lucha de clases, de la lucha

revolucionaria. Pero un consuelo inteligente, un consuelo que tomaba la transformación posfordista de la sociedad en tanto sociedad flexible, precaria, etc. Había muchos libros sobre la pedagogía y las escuelas, pero no referidas a la universidad sino a la “escuela elemental”. También se contaba con la reflexión de los años 20 de los pedagogos rusos. Como texto teórico muy actual: *Pensamiento y lenguaje*, de Vigotsky, es un clásico absoluto por ejemplo en lo que concierne a la experiencia del juego como mezcla de afectividad y relación con el tiempo. El eterno retorno de lo mismo, la expresión filosófica de Nietzsche, es concretamente el juego de los niños, todavía y cada vez el mismo juego. Vigotsky habla muy bien de esto, por consiguiente metafóricamente pienso que Vigotsky es más actual que Rifkin respecto de la sociedad contemporánea. La experiencia del juego: juego e instituciones posestatales. No quiero decir que las instituciones posestatales pueden ser el Luna Park, sino lúdicas en su sentido serio. La experiencia del juego como la experiencia del niño, de la infancia, es una experiencia muy seria. El juego significa enfrentar los imprevistos, calmar el pánico, calmar el miedo. La

regularidad de los juegos de los niños implica una dimensión de las reglas muy diferente a las reglas rígidas: la *regularidad* contra la *rigidez* de las reglas. Creo que verdaderamente la dimensión del juego de la infancia permite hablar de las instituciones posestatales de un modo más concreto.

Juego, juego de lenguaje: el niño va a saber que cuando está en la escuela emplea algunas palabras diferentes de aquellas que emplea en el juego. Juegos de palabras correspondientes a ámbitos, a contextos de experiencia. La reflexión sobre las reglas de las instituciones posestatales tiene en el juego un punto de referencia fundamental.

Colectivo Situaciones: Vos decías que estas instituciones posestatales –que son la experiencia de muchos de nosotros en los grupos, en los diversos colectivos– se asocian de alguna manera a la infancia en la medida que logran retener esa dimensión infantil. Normalmente la idea de infancia se asocia con la inocencia y vos justamente decías en una de tus conferencias que en estas instituciones posestatales, si algo había que pensar era la cuestión del mal. Por ejemplo, me refiero a cómo relaciones que

eran de amistad o compañerismo de repente se pueden convertir en relaciones de odio o de competencia dentro de los movimientos o grupos. Entonces, se trata de pensar que la dimensión de infancia que logran ejercitar estas instituciones posestatales (que consiste en que todo el tiempo pueden estar pensando/probando sus propias reglas) no tiene nada que ver con una idea de inocencia o de ingenuidad...

PV: No, absolutamente. San Agustín decía en sus *Confesiones* que se acordaba de sí mismo como un niño muy pequeño y muy agresivo; digamos hoy: muy cínico y oportunista. Oportunismo y cinismo en un sentido muy serio. Oportunismo para reconocer las situaciones peligrosas y las situaciones favorables: éste es el oportunismo básico, no el de los oportunistas que quieren hacer carrera. Y una especie de cinismo que también empleamos en su sentido básico: una distancia de las situaciones y también una distancia de los otros. Esta distancia es absolutamente necesaria para orientarse en el mundo. El niño no es inocente, es frágil, y la fragilidad no es en sí misma buena. Según creo, es muy abierta, es una gran apertura. Esta misma es la condición de la infancia: una

gran apertura. Esta apertura es una mezcla de fragilidad y de oportunismo en un sentido básico.

Creo que los enfrentamientos dentro de los movimientos, en Argentina como en Italia, han sido a menudo enfrentamientos por causa de un defecto de oportunismo y de cinismo. Enfrentamientos al interior de la multitud, de los que quieren transformar el mundo. Otra cosa son enfrentamientos contra los que tienen el poder, la raza de los que mandan. Creo que contra las murmuraciones en el desierto, los conflictos entre los que hacen el éxodo, las instituciones de la multitud pueden sacar algo importante de la flexibilidad de los niños con el oportunismo, pero desgraciadamente esto es todavía una metáfora. Va a llegar un día sin metáforas.

CJ: ¿Pero no hay una cuestión inherente a la condición humana que es una ambición de poder?

PV: Creo que la agresividad específicamente humana es representada más por el sentimiento del honor que por el deseo de dominar, de comandar. Atención: el honor es muy peligroso, es un sentimiento formal, un sentimiento vacío. Pero, ¿qué

significa honor? Este sentimiento totalmente formal, totalmente vacío, es un sentimiento, un deseo de reconocimiento, una especie de dignidad sin un contenido preciso.

Los otros animales vinculan su “dignidad” a algunos contenidos precisos: por ejemplo, el león en su territorio (no conozco los animales, excepto nosotros, los animales humanos). En cambio en los hombres se trata de una dignidad no vinculada a un contenido preciso: esto es el honor. Sin duda el honor puede devenir la razón, la causa, de conflictos terribles y también del deseo de dominar. Uso la palabra honor –en la Italia del sur es una palabra sucia–, para indicar una raíz emotiva, una raíz afectiva y subjetiva de las instituciones pos-estatales. ¿Cómo gobernar el deseo del honor, del honor como recíproco conocimiento, como dignidad, impidiendo su transformación en deseo de comandar, de dominar? De nuevo tenemos que sacar algunas instrucciones de los niños, como cuando un niño se defiende también con rupturas, con conflictos, pero defiende su dignidad, su “honor”. La manera de hacerse reconocer de un niño es una lección instructiva.

CJ: Para retomar la metáfora del niño con las instituciones: ¿diferenciás lo que es estatal en la modernidad, que tiene una racionalidad jurídica específica, respecto de esta sociedad en la que no predomina esa racionalidad de reglas rígidas? ¿Tiene algo que ver con la actualidad de una cuestión más instintiva?

PV: Según creo, es más racional la relación entre reglas y *saber hacer* del niño que las reglas estatales sin relación alguna con el saber hacer más amplio del niño. Para mí es un criterio, un principio más racional también desde un punto de vista jurídico, esta flexibilidad de las reglas, estas relaciones de las reglas con la apertura al mundo o el saber hacer del niño. Por esto no hablaría de un carácter instintivo, pre-racional o no racional de la infancia. Me parece que hay aquí, en el comportamiento de los niños, un elemento que a menudo los juristas buscan y no encuentran: la relación entre las reglas o normas positivas, bien determinadas y el mundo de la vida.

CJ: ¿De las reglas con el derecho natural?

PV: No, derecho natural es el fundamento natural de las normas. Pero el mundo de la vida, o el saber hacer de los niños, es un comportamiento respecto al contexto vital, no es un conjunto de reglas naturales. El problema del derecho moderno desde siempre es decir: “bueno, éstas son las normas, éstas son las reglas de las instituciones”. Pero la cuestión más importante es qué relación hay entre las reglas y una experiencia mucho más informal que los filósofos llaman orientación en el mundo o capacidad de orientarse en el mundo o apertura al mundo. ¿Cuál es esa relación? Esta relación es precisamente la que el niño puede mostrarnos. El niño vive sobre la frontera entre reglas y mundo de la vida. En italiano hay una palabra “frontaliere” para indicar a los que pasan la frontera. El niño es un “frontaliere” entre reglas positivas determinadas y mundo de la vida. Pero esto es un problema del gran pensamiento jurídico del siglo XX.

Elisa-Los Horneros¹: Una pregunta filosófica, aunque no conozco mucho de filosofía...

PV: Es mejor así para hablar de filosofía.

Elisa-Los Horneros: Creo que la vida es una filosofía y esta descomposición que nosotros sentimos hoy en nuestra sociedad, se me ocurre que tendríamos que volver todo para atrás y aprender de nuevo, porque evidentemente hicimos todo mal, nosotros los grandes. Entonces, me pregunto cuál es la idea de la filosofía, del estudio sobre los problemas reales que hoy atravesamos: la violencia, la incertidumbre, la angustia de no saber cuál es la salida, qué es lo que vamos a hacer, y que cuando nos juntamos también rompemos entre nosotros. ¿Desde el punto de vista filosófico cuál sería esa pequeña salida? Por ejemplo, yo trabajo con chicos sin familia, sin padre ni madre, y cuando empieza

1. Los Horneros es un asentamiento ubicado en el partido de Moreno, al oeste del Gran Buenos Aires, donde se realizan variados emprendimientos productivos. Funciona como hogar para chicos que por diversos motivos se encuentran sin vivienda, con derivaciones judiciales, en situación de calle, etc.

la clase los chicos van muy entusiasmados, pasa un mes o dos meses y van perdiendo el entusiasmo: no quieren ir más, se aburren, dejan de hacer la tarea, y para ellos ya no tiene ningún sentido ir a la escuela, prefieren quedarse a jugar. Y la verdad que me produce mucha preocupación porque uno hace un montón de sacrificios para que ellos vayan a la escuela y ellos no quieren ir porque no hay atractivo, no hay nada que los contenga a ellos en la escuela. Y esta situación se repite en la vida diaria: es como que está todo hecho, que se perdió el interés por las cosas...

PV: Desgraciadamente la filosofía no dice nada acerca de todo eso. Pero, por ejemplo, hay páginas importantes de filosofía sobre el sentimiento de angustia y su diferencia con el sentimiento del miedo. La diferencia es ésta: el miedo es siempre miedo por una razón precisa, por un peligro determinado. La angustia, en cambio, es un sentimiento sin una causa precisa. En este último sentido, todo el mundo puede ser peligroso. Creo que cuando los niños después de un mes se frustran de la escuela pueden tener el sentimiento de un comienzo de

experiencia de angustia. Los niños conocen más que nosotros, mejor que nosotros, la diferencia entre miedo y angustia. Hay una experiencia del niño que es una inquietud general sin causa precisa, una tristeza sin causa. Algunas veces esta tristeza sin causa es favorecida por la escuela. O por la figura del padre, por ejemplo. El padre hace algunas décadas era el adulto completo, el adulto seguro de sí, punto de referencia. Hoy a menudo el padre, como decía el poeta italiano Pasolini acerca de su propio padre, es un padre sin real autoridad, sin un papel importante, precisamente porque su misma experiencia ha devenido una experiencia infantil. Por ejemplo, la de ser un padre precarizado. Pasolini contaba que su padre humilde era un padre siempre niño, todavía niño.

CJ: Pero no en el sentido anterior, sino en el sentido pueril...

PV: Sí, tenés razón. Un padre pueril. Un padre pueril es su vergüenza (la de Pasolini) por ser un padre sin potencia, un padre sin culpa pero pueril. La pregunta que quisiera plantear es: hoy, ¿cuántos

padres en la economía de la precariedad ya no son más adultos a los ojos de los hijos..? Las instituciones estatales o no estatales no son seguramente una cosa técnica. Las instituciones enemigas o las que nosotros podemos construir son una mezcla de pulsiones, afectos, reglas, agresividad, relación con el contexto vital. Hablar sobre instituciones como instituciones puramente jurídicas es una manera muy poco realista y muy pobre. Así no se habla verdaderamente de instituciones.

CS: Volviendo sobre lo *clandestino* en la escuela, estaba pensando, en parte por cosas que venimos discutiendo en el taller, sobre el hecho de que las instituciones estatales puedan estar en estado de excepción interno, en el sentido de que por un lado hay reglas pero la real operación de la ejecución no es hacer reglas, sino que lo que se produce después se presenta como adecuado a las reglas, pero en el momento de trabajo hay que inventar todo el tiempo y no obedecer las reglas. A este procedimiento le venimos llamando dimensión clandestina de todas las instituciones: en todas las instituciones hay un espacio entre lo que se supone que hay que

hacer y el modo en que realmente se lo hace. La preocupación nuestra es cómo lo que realmente se hace –que me imagino que es la dimensión de infante– después puede volverse público. Porque es precisamente en esa acción donde está la dimensión de laboratorio de la escuela: experimentar cómo se vuelve público lo que realmente se está haciendo. En este nivel, creo, puede haber algo así como un sistema de autorizaciones sin autoridad. Quiero decir: tal vez en este nivel no hay autoridad, porque nadie sabe qué hacer realmente, hay que estar ahí probando, y entonces no hay figura de adulto, ni hay regla que valga a priori. Pero a su vez me imagino que hay un sistema de autorizaciones, un poco como vos decías que hay que mirar a los chicos en cómo defienden su honor, en el sentido más positivo. Te pregunto esto porque me parece que es bastante común a todos lo que estamos en instituciones de cualquier tipo, incluso colectivos o grupos, que todo el tiempo hay un desfase entre lo que decimos que son nuestras reglas y el nivel de la práctica. Y me parece que sería muy interesante pensar si lo propio de una institución posestatal no es simplemente publicitar lo que hace.

PV: Lo que se hace... Lo que dijiste me parece no un problema sino “el” problema de este debate: el problema de transformar lo que es implícito y metafórico en una praxis de la esfera pública. Podría inventar algo pero la verdad más verdadera es que no sé cómo puede hacerse esta transformación. Quizás el movimiento internacional hace cinco o seis años ha presentado algunas experiencias en este sentido. Habría que ver muy bien cuáles experiencias van en esa dirección, pero una respuesta general teórica sería injusta respecto al hecho de que, como decía antes, la dignidad de la filosofía política es reconocer el momento de sus evidentes límites. Experiencias prácticas, experiencias públicamente –y no técnicamente– reproducibles: es el criterio de la reproducibilidad política de algunas pequeñas experiencias prácticas. Si tú quieres el pasaje del hecho a la regla, un hecho que deviene regla: un hecho de la vida, una experiencia práctica, por ejemplo, políticamente reproducible se transforma en regla posible.

CJ: ¿Pero no se requiere siempre una condición de marginalidad? Porque si la *clandestinidad* tomara una centralidad se institucionalizaría...

PV: No estoy de acuerdo. Creo que el problema de las demandas que llegan a la institucionalización no es verdaderamente el problema. O sea, me gustaría mucho producir experiencias fuertes que pueden ser institucionalizadas. No creo que sea un problema el peligro de que el gobierno las convierta en instituciones, porque si el movimiento es verdaderamente autónomo puede afrontar todos los dispositivos de captura, de manipulación. En cambio, si el movimiento es débil no produce líneas dignas de ser institucionalizadas.

CJ: Yo la experiencia que tengo es que si uno ve la foto de los años 50 y 60, ve las fábricas y allí hay una persona por cada heladera que se produce. Ahora uno va a una fábrica y ve a una persona produciendo cien heladeras. En el primer caso, siento que el estado trabajaba para que eso sucediera, acompañando ese proceso fabril; ahora, por el avance de la tecnología, el estado no acompaña: deja libre el hacer a las pocas personas que van a la fábrica. Hoy día noto que el estado directamente se desliga porque sabe que no es posible absorber tanta gente en las fábricas. Entonces lo que me

planteo es: ¿hasta qué punto sirven las instituciones posestatales sin cambiar a la vez la perspectiva del estado con respecto a la educación? Un ejemplo simple: mi abuela, una persona que fue formada en el colegio, luego docente, estuvo preparada para hacer su autoabastecimiento: criar pollos, gallinas, tener una granja. Hoy en día, yo no sé si no estamos obligados a volver a esa situación. Pero, si a mí me dicen de preparar una huerta no tengo ni idea; y si me dicen que mate un pollo, me muero yo primero. A lo que me refiero con esto es si no hay que cambiar el sistema filosófico con que pensamos en vez de formar instituciones o si hay que formar instituciones bajo otro punto de vista.

PV: Comprendo bien la pregunta. De nuevo creo que una verdadera respuesta es muy difícil o también imposible. Creo que las instituciones han sido modificadas por dos razones, deviniendo instituciones pueriles, flexibles, como vos acabás de decir. Primera razón: después de los movimientos internacionales de los años 60 y 70, las instituciones se tenían que transformar. Segunda razón, segundo motivo: la economía contemporánea tiene en su

centro la flexibilidad y la precariedad. Ya está ahí la figura de las instituciones semejantes a la infancia, pero se trata de una captura, de una necesidad de la forma contemporánea de la economía, de una necesidad de enfrentar a los movimientos de los años 60 y 70. Por esto, estas instituciones son la captura y la caricatura de posibles instituciones posestatales.

He escrito una vez que se podría hablar de un *comunismo del capital*: es decir, que el capitalismo contemporáneo emplea los mismos recursos que podrían sostener nuevas instituciones y muestran, exhiben, como una especie de exposición universal, una cantidad de instituciones más allá del estado. Me refiero a la cantidad de recursos afectivos, sociales y de cooperación productiva actualmente empleadas por el capitalismo posfordista, globalizado, que parecieran ser el recurso natural para ir más allá del estado. De nuevo la palabra clave es *ambivalencia*: el mismo recurso puede tomar una figura terrible o una figura favorable.

Volvamos al estado de excepción y de nuevo a la infancia: el estado de excepción significa precisamente que ya no hay una verdadera diferencia

entre *reglas* y *saber hacer* respecto al mundo. Es la caída de una diferencia entre reglas que sostenía el gran derecho constitucional del siglo XX. Para mí, esta es la condición de todos los niños: una caída de la frontera rígida entre reglas y saber hacer, es decir, un saber orientarse en el mundo.

Pero, ¿de cuál *estado de excepción* hablamos? Actualmente el estado de excepción es un monopolio de la soberanía estatal. El estado contemporáneo utiliza esta confusión entre reglas y saber hacer en el mundo para establecer un monopolio del mando en esta situación. Instituciones posestatales y ambivalencia: los mismos recursos que toman una forma terrible o una forma favorable. Las instituciones posestatales en cuanto instituciones infantiles (no pueriles) tendrían que emplear esta ida y vuelta entre reglas y saber hacer, ida y vuelta fuera del monopolio soberano. Esta experiencia de la ida y vuelta entre reglas formalizadas y saber hacer respecto al mundo, es precisamente la condición infantil. El estado de excepción es una cosa terrible, decisiva, en el derecho y en la doctrina del estado contemporáneos. Carl Schmitt, un filósofo de la política nazista pero muy inteligente, decía que el

estado de excepción es el corazón de la soberanía y de la máquina del estado en general. Bueno, el estado de excepción tiene su correspondencia en la condición del niño, pero las instituciones posestatales deben borrar el monopolio soberano de esta ida y vuelta entre las reglas y el terreno más informal del saber hacer. Este terreno más informal del saber hacer o saber orientarse en el mundo es también el terreno para producir nuevas reglas. De este terreno del saber hacer puedo, a veces, sacar algunas nuevas reglas bien formalizadas. Todo lo que pienso está contenido en esta fórmula: *ida y vuelta*. Más que ambivalencia prefiero esta ida y vuelta para pensar las posibilidades de las instituciones posestatales. Podríamos decir: las instituciones del ida y vuelta. Es metafórico pero lo digo seriamente.

CS: Me parece que el momento de institución en nuestra experiencia es un momento muy mínimo en toda la construcción. A la vez, ese momento institucional también tiene que ser un momento infantil y de juego porque si no puede leerse rápidamente como fracaso el intento de encontrar las propias reglas. El tema de la niñez que vos planteás

lo veo en el modo en que los chicos prueban, prueban todo el tiempo hasta que saben hacer algo y después vuelven a probar porque hay otra cosa que no saben hacer hasta que saben. Y eso entiendo que es el momento de la institución: muy infantil porque cambia, porque no es la institución fija tal como estamos acostumbrados a pensarla. Para nosotros es complicado pensar las instituciones si no tienen esa impronta frágil, casi líquida, propia de lo que nos pasa a las experiencias que no somos instituciones pedagógicas...

PV: Comparto todo. Quisiera sólo agregar que esta experiencia infantil/institucional, o experiencia infantil de las instituciones, que vos acabás de describir ha sido también la experiencia de algunas comunas obreras al comienzo del siglo pasado, de los consejos de fábrica, de los soviets en sus inicios, antes de la identificación entre soviets y máquina estatal. Agrego que precisamente la experiencia de una institución no rígida que vos acabás de comentar puede constituir un modo sutil de hacer historia respecto a experiencias del pasado que hoy nos parecen muertas. Con la ayuda de la infancia tene-

mos que estudiar cómo aparece algo vivo de ciertas experiencias históricas que frecuentemente nos parecen ya terminadas.

Sonia Sánchez²: Yo estoy pensando esto de la niñez de la que vos hablás en relación al colectivo en donde estoy yo, que es de mujeres en situación de prostitución. Y me cuesta localizarlo. Hay compañeras que desde los 9 años han sido abusadas sexualmente... Y me preguntaba cómo hacer con esa idea de ida y vuelta, de la ambivalencia, en un momento donde lo más fuerte es la crisis interna. Donde estamos mutando como personas y esa mutación se traslada a la organización. Escuchaba esto de la niñez y no lo puedo trasladar al colectivo donde yo estoy, no puedo ver infancia allí.

PV: ¿Por qué no podés?

SS: Porque mis compañeras, la mayoría de ellas,

2. Sonia Sánchez fue integrante de AMMAR-Capital (Asociación de Mujeres Meretrices de Argentina) y hoy es miembro del grupo independiente de mujeres *Las Locas*. Co-autora junto a María Galindo del libro *Ninguna mujer nace para puta*, lavaca ediciones 2007.

no han tenido niñez. Y entonces no sé cómo se piensa esto. Cuando vos hacías esa pregunta, si sirve hacer otras instituciones posestatales, yo te digo hermano que sí, que sirve, porque para nosotros las mujeres en situación de prostitución sufrimos al estado como proxeneta. Y es un estado-proxeneta porque es el que nos da la cárcel y las cajas de alimentos y lo que no nos deja vernos de otra manera que no sea como mujeres en situación de prostitución. Por eso te digo que sí sirve pensar lo posestatal. El tema es que no sé cómo encarar eso de la niñez pensando en este colectivo de mujeres.

PV: Yo tampoco.

SS: Habrá que ir pensando, ¿no?

PV: Las crisis de los colectivos después de un momento de alegría, de tu colectivo por ejemplo, tienen siempre un conjunto de causas contingentes, parciales, pero también es una suerte quizás inevitable de las luchas, de las organizaciones. Creo que este misterio es muy materialista, muy concreto, y

merecería ser tratado muy profundamente. Porque esto es cíclico: una oscilación entre un momento de plenitud, un momento de alegría pública, como fenómeno compartido, como fenómeno de la esfera pública, y el sentimiento de impotencia, de tristeza. Creo que este movimiento cíclico es una verdad de todos los movimientos pero el aspecto propiamente contemporáneo es la brevedad de este pasaje: la secuencia rápida en estos pasajes entre el momento de fiesta y plenitud y el momento de la tristeza y la depresión. Durante mis años, los años 60 y 70, el ciclo de luchas duraba un período de tiempo significativo: diez años y recién después llegó la derrota, el sentimiento de impotencia, etc. Ahora, tanto en Francia, como en Italia o aquí, tengo la impresión de que se trata de breves momentos, una especie de ciclicidad muy fuerte. En Francia, por ejemplo, hay explosiones de luchas muy significativas: hay revueltas de los barrios periféricos cada seis meses. Y luego, repentinamente, silencio. Esto ha sido así también en las luchas de los años 90 en Francia. Luchas contra la disminución del ingreso en el trabajo, luchas de los estudiantes, etc. Creo que esta ciclicidad muy frecuente tiene algo

que ver con la naturaleza y la cualidad de los movimientos globales y posfordistas...

CS: ¿Tal vez se relacione con el modo en que esas luchas adquieren algún nivel de reconocimiento que las descoloca? Una amiga de México contaba que al proceso ecuatoriano algunos compañeros lo sintetizaban diciendo “ganamos pero perdimos”. Algo así como que las conquistas logran inscribirse en un determinado nivel institucional, que al mismo tiempo desarma el dispositivo de lucha. Y eso es difícil de pensar y procesar...

PV: Comprendo muy bien, estoy de acuerdo. El reconocimiento institucional de la realidad de una experiencia, o de una lucha, es siempre un reconocimiento parcial, que concierne a un nivel y sólo a aquél. La pregunta a plantear es: ¿por qué los movimientos, las luchas, no pueden aceptar la parcialidad del reconocimiento y conservar la red mucho más rica de su experiencia? Pueden, en principio, pero a menudo no es así. Pero pueden... Por consiguiente, el reconocimiento no es, en cuanto tal, un peligro. El peligro es reducir la red rica de su expe-

riencia al nivel parcial que es el objeto del reconocimiento. Si el reconocimiento no es en cuanto tal un peligro, el problema para nosotros es crear una institución que acepta y también busca el reconocimiento y que, sin embargo, representa la unidad entre todos los niveles. Sin una institución propia, nuestra, sólo hay dos alternativas: considerar el reconocimiento como un peligro, y según creo, eso es pobreza política; o, segunda posibilidad: aceptar que el reconocimiento institucional captura toda nuestra experiencia.

La única posibilidad de evitar esta doble mala opción es una forma mínima, y sin embargo real, de institución alternativa, de institución propia, de institución posestatal que puede aceptar tranquilamente el reconocimiento parcial, interesado, oportunista, del estado y, a la vez, conservar la relación entre el nivel reconocido por las instituciones estatales y todos los otros niveles. Si querés: entre un nivel de las reglas determinadas y un nivel mucho más informal y rico de experiencias del mundo, de saber hacer, etc. Planteaste precisamente el problema que esconde la palabra institución... Para nosotros, que en líneas generales queremos terminar

con los patrones, con los canallas, la palabra institución es una palabra amiga. Sin institución, hay malas alternativas.

El juego de los niños o cualquier rito son ya instituciones. Al menos las reglas de nuestros juegos, o sea, de nuestras instituciones, decidámoslas nosotros.

¿Aquí nadie fuma más?

CS: Ahora hay una ley que prohíbe fumar en espacios públicos... (*risas*)

PV: En mi vida quiero obedecer y saber por qué obedezco. Bueno, voy a esperar. Para nosotros, en italiano, la palabra esperar tiene un doble significado. Es magnífico. Esperar como espera y esperar como esperanza.

CJ: A las instituciones que vos describís como abiertas, ¿qué nombre les pondrías? ¿Cómo las llamás?

PV: En mi jerga privada continuaré hablando de infancia, como el título de este libro muy bueno de Agamben que se llama *Infancia e Historia*. Historia a partir de la infancia. Si el ser humano no fuera

marcado por la incertidumbre y el saber hacer del niño, no habría en absoluto historia. Historia: es decir, modificación de maneras de producir, modificación de jerarquías sociales. Toda la gran historia: la Revolución Francesa, Perón, la dictadura, los colectivos piqueteros. Esta historia, en sentido estricto de la palabra, es posible, simplificando, por causa de la *neotenia* infantil: estos modos de ser marcados por la posibilidad. Una posibilidad que significa apertura y apertura significa posibilidad, apertura al mundo. Infancia e Historia, o quizás infancia es historia

CJ: ¿Cómo ves el papel o la influencia de las instituciones posestatales y su relación con el estado? Por ejemplo, acá hubo una experiencia con las asambleas que de alguna manera se frustró. Pero hay experiencias, como por ejemplo el presupuesto participativo en Porto Alegre, donde las organizaciones han tenido un papel muy importante en las discusiones del estado. Acá en general eso no ha funcionado pero, digo, ¿hay alguna relación posible o estas instituciones tienen que estar completamente desconectadas del estado?

PV: No tengo una idea precisa acerca de esto, pero pensando ahora mientras hablo, creo que la máxima extranjería y distancia del estado era estrictamente necesaria cuando los movimientos querían tomar el poder y transformarse en el nuevo estado. En una situación como aquella, era absolutamente necesario el no compromiso con el estado. Hoy creo que vivimos una situación más radical que la anterior, porque creo que hoy está más madura, no en la teoría sino en los comportamiento concretos, la posibilidad no de construir un nuevo estado, sino de construir una esfera pública no estatal. Creo que vivimos una posibilidad que se coloca fuera y más allá del monopolio de la decisión política, o sea más allá del estado. Por consecuencia, en esta situación –insisto: más radical que la anterior– creo que, a la inversa, se puede siempre tratar con el estado, con su administración. Cuidado, tratar no significa comprometerse, no significa “vender los derechos”. El estado es tortura y represión, de acuerdo, pero es también saber, técnica. La esfera pública no estatal debe chupar lo más posible los recursos actualmente encerrados en la administración estatal. No somos marginales virtuosos, no

me gusta la marginalidad virtuosa. Comprendo esta actitud, pero creo que se trata de una actitud después de la derrota.

Para terminar diría: cuando existe la madurez de ir más allá del estado se puede siempre tratar con el estado sin miedo de comprometerse. Durante mis años –hablo de mis años porque cada hombre y cada mujer puede, según creo, participar en cien ciclos de luchas, pero pertenece verdaderamente a un sólo ciclo de luchas–, los años de la revolución contra el trabajo asalariado, creo que los años de la última tentativa en Europa de una revolución política drástica, el problema era tratar la distancia respecto al estado. Pero era una situación más atrásada que la situación de hoy en día. La situación actual, en cambio, porque es más madura muestra que el estado, además de enemigo de los movimientos, es un hierro viejo o, como prefiero decir algunas veces, una banda marginal del barrio, banda feroz pero marginal.

