

## Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales<sup>1</sup>

Os vínculos nas escolas. Pensar sobre a composição das relações em tempos digitais e abismais.

Laura Duschatzky<sup>2</sup>

Carlos Skliar<sup>3</sup>

**Resumen:** Una de las potencias que encierra el término educar es aquel de “estar juntos para hacer cosas en común”. A la idea de “somos en relación” o, quizá mejor dicho, de “vamos siendo en relación”, podría añadirse también la idea de aquello que “hacemos en relación” o de lo que “vamos haciendo en relación”. En el diccionario de la Real Academia Española la palabra “vínculo” significa unión o atadura de una persona o cosa con otra. Es interesante lo que puede pensarse a partir de si un vínculo se constituye en unión o en atadura. Si buscamos la definición de “unión”, nos encontraremos con la palabra “composición”. No es azarosa la permanente apelación que se hace hoy en las escuelas a propósito de la idea de “descomposición” de lo social, o la necesidad de “recomponer” los vínculos o, incluso, la entrada en escena de programas y proyectos que buscan, casi al filo de la desesperación, “componer” los afectos en apariencia “descompuestos”. Pero: ¿cómo evitar la trampa de cierta banalidad que se encierra en la expresión de: “afecto en educación”? ¿Educar tiene que ver con el querer a los demás? ¿Cómo dotar de cierta profundidad la preocupación por la composición de los vínculos al interior de las escuelas?

**Resumo:** Um dos atributos que constitui o termo educar é o de “estar juntos para fazer coisas em comum”. A essa ideia de “somos em relação” ou, melhor ainda, de “vamos sendo em relação”, poderia agregar-se também a ideia daquilo que “fazemos em relação” ou que “vamos fazendo em relação”. No dicionário da Real Academia Espanhola, a palavra “vínculo” significa união ou atadura de uma pessoa ou coisa com outra. É interessante o que se pode pensar a partir de um vínculo constituído em união ou em atadura. Se buscarmos a definição de “união”, nos depararemos com a palavra “composição”. Não é por acaso o permanente apelo que se faz, hoje, nas escolas, sobre a ideia de “descomposição” do social, ou da necessidade de “recompor” os vínculos ou, inclusive, a entrada de programas ou projetos que busquem, quase à beira do desespero, “compor” os afectos que parecem estar “decompostos”. No entanto, como evitar a armadilha da banalidade que permeia a expressão de “afeto em educação”? Educar tem algo a ver com o carinho pelos outros? 4 Como dotar de certa profundidade a preocupação pela composição de vínculos no interior das escolas?

<sup>1</sup> Este texto surge de una serie de estudios realizados al interior del proyecto de formación: “Pedagogías de las diferencias”, perteneciente al Área de Educación, FLACSO/Argentina, durante el período 2011-2013.

<sup>2</sup> Doutorado em Ciências da Recuperação Humana pela Universidad del Museo Social Argentino (1988). Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e pela Universidade de Barcelona (2012). Atualmente é pesquisador do CONICET e da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Argentina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Principais temas de pesquisa: Diferenças – Leitura - Escrita. Email: [skliar@flacso.org.ar](mailto:skliar@flacso.org.ar)

<sup>3</sup> Professora no Projeto Pedagogías de las Diferencias na Facultad Latinoamericana de Ciencias Socielas (FLACSO). Mestre em Educação pela Universidad Nacional de Entre Ríos. E-mail: [auraduscha@gmail.com](mailto:auraduscha@gmail.com)

## 1. Introducción

En este texto intentaremos ir más allá de las frases de ocasión que circulan a propósito del afecto en educación, asumiendo para ello una travesía de conversaciones e intervenciones con docentes y entre docentes en diferentes prácticas de formación. Nos interesa poner en tensión algunas cuestiones acerca de la composición de las relaciones en las instituciones educativas, dotando de singularidad y especificidad algunas preguntas que de allí surgen y, sobre todo, los modos de pensarlas.

## 2. De composiciones y afecciones

Un cuerpo, un individuo o un ser vivo es una composición de velocidades y lentitudes. A cada cuerpo le corresponde un poder de afectar y ser afectado, de modo que podemos definir un individuo por los afectos de lo que es capaz, como señala Pelbart (2009). Nuestro querer varía según el modo en que somos afectados. Si somos afectados de tristezas, no nos podemos apropiarse de aquello que nos afecta, nuestro querer tiende a ser débil y la capacidad de actuar, impotente. En cambio, si somos afectados y ello nos provoca alegrías, aumenta nuestra potencia de actuar.

*“Estar en común –escribe Jean-Luc Nancy- o estar juntos, y aún más simplemente o de manera más directa, estar entre varios (...) es estar en el afecto: ser afectado y afectar. Es ser tocado y es tocar. El “contacto” –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto”* (NANCY, 2007:51). Ese estar en común, ese contacto de afección no es contacto de continuidad, contacto de comunicación, contacto de afirmación, sino sobre todo embate de lo inesperado sobre lo esperable, de la fricción sobre la quietud, la embestida de un encuentro de afección en lugar de un encuentro que asume para sí pura pasividad o indiferencia.

Aún así buena parte de los discursos acerca de la identidad, la diversidad y la tolerancia -que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación con los demás- se efectúa bajo la condición que no se perpetúen las embestidas, que el contacto se mantenga a una distancia prudencial y al interior de una convivencia apaciguada. Ahora bien: esa distancia prudencial y esa convivencia apaciguada nos siguen hablando de una distancia caracterizada por posiciones diferentes, diferentes en cuanto a quién se reserva el privilegio de definir qué es, cómo debería ser, qué significa estar juntos.

Afección y distancia parecen ser contradictorios, al menos cuando esa distancia está trazada por posiciones desiguales porque, como escribe Jean-Luc Nancy: *“(...) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...) Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros –y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad”* (NANCY, ibídem: 51-52).

Una composición, entonces, que no puede sino entenderse como el dejarse afectar por el otro y afectarlo. Y en esa afección, que muchas veces pretende aniquilar aquello que nos perturba, no sería posible otro deseo sino aquel que el otro siga siendo otro. ¿Pero cómo sería factible ese deseo? ¿Acaso la voluntad

de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya en su presencia material, sino en su existencia misma? ¿Y qué efectos se producen en una tradición que se trasmite no ya para cambiar al otro?

“*Nadie sabe lo que un cuerpo puede*” dice Spinoza. Añadimos: “*nadie sabe lo que pueden (hacer) dos cuerpos en relación*”. Y estas afirmaciones nos parecen claves a la hora de pensar los vínculos en las escuelas. ¿Podremos estar a la altura de esta aseveración? ¿Podremos suspender nuestras percepciones, prejuicios, el torrente de ideas sobre lo que el otro puede o no? ¿Podremos sostener en las escuelas que, de lo que se trata es de ver al otro como un cuerpo que puede y, de allí, hacer cosas juntos? ¿Podremos desplegar en nuestras escuelas vínculos que compongan, es decir que habiliten y aumenten nuestras potencias? Convengamos que es una tarea difícil y que requiere de un trabajo colectivo permanente.

### 3. La educación como el retirar los escombros

Ya Nietzsche cuando se refería a la educación y pensaba en su maestro Schopenhauer – a quien no conocía personalmente sino a través de sus libros- decía: “*La educación no es sino liberación. Arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes de las plantas; irradia luz y calor*” (NIETZSCHE, 2007: 29).

Vamos a detenernos en este fragmento en particular: el de retirar los escombros. El trabajo al que aludíamos anteriormente, el de producir vínculos que compongan, supone también, el retirar escombros. ¿Qué escombros tendremos que quitar que nos impiden hacer de las escuelas un lugar más habitable? Y cuando decimos habitable –en el sentido de hospitalario, término éste que designa tanto un espacio como una relación- nos referimos a un lugar que cuide los vínculo y posibilite relaciones que permitan aumentar nuestras potencias. Pero no todo es cuestión de voluntarismo.

La escuela padece de aquella paradoja que consiste en ser enunciada como sitio destinado a ser productora y creadora de vínculos, mientras el mundo fuera se descompone, se apresura, se tensa entre la humillación y la hipocresía cotidianas. Como si el mundo le pidiera a las escuelas algo que el mundo no desea ni provoca para sí mismo.

Pero también podemos pensar que la escuela puede otras muchas cosas, que la educación y sus instituciones son capaces de respirar y sostener de otro modo las relaciones que la componen. Y tal vez haya que rehuir del recetario en este punto. Porque quizá no se trate de esa pretensión utópica o nostálgica de cambiar el mundo sino, al modo de Hanna Arendt (1996), de no dejar que el mundo se nos muera, desaparezca –ni física, ni simbólicamente- y de no dejar que el otro quede librado a sus propios recursos. En ambos casos –que el mundo siga y que los nuevos tengan otros medios disponibles- no se trata sino, siguiendo la estela de la filósofa alemana, de la responsabilidad por un gesto de amorosidad. “Amorosidad” puede ser aquí otra de las palabras que nombre una cierta forma de entender los vínculos, de pensar las afecciones y de caracterizar el lugar, el espacio, donde los vínculos acontecen.

Escapar del recetario quiere decir alejarse del considerar la convivencia, los afectos, los vínculos, como temáticas a aprender o dejarlas apresadas apenas entre reglamentos de supervivencia. Se trata de relaciones, no de temáticas. En ese sentido no se trataría de un debate acerca de mejores o peores defini-

ciones sobre qué es el convivir, sino de poder conversar a propósito de la experiencia de los vínculos.

En un foro de discusión de un curso a distancia que coordinamos, una educadora nos escribía a propósito de las recetas sobre las normas de convivencia:

*La tentación de esperar “recetas” que nos muestren qué hacer la veo hace años en el sistema educativo y en todos los niveles. La única receta es la capacidad de leer la propia realidad institucional y en equipo encontrar respuestas, ensayarlas a veces, animarse a probar, detenerse a reflexionar aunque las urgencias nos hagan creer que eso es pérdida de tiempo.*

*Las reglas, las normas de convivencia nos desafían en forma permanente. Cuando creíamos que todo estaba contemplado y escrito surge una nueva “moda” que no habíamos pensado que “atravesaría las paredes de la escuela”. Es imposible trabajar entre los jóvenes si no hacemos el esfuerzo de entender la cultura juvenil, obvio desde nuestro lugar de adultos. Los límites entre el adentro y el afuera son más difusos y comparto con los colegas que nos encontramos interviniendo en situaciones impensadas en otros momentos para el contexto escuela... pero es en esta realidad, con estos chicos y con estos docentes en la que nos toca trabajar. Creo, de todos modos, que cada escuela puede definir cómo quiere que sea su “adentro” más allá de las normativas vigentes y las reglamentaciones jurisdiccionales. Cuando esto está claro para adultos y chicos la convivencia puede ser saludable.<sup>4</sup>*

De lo que nos habla este fragmento es de “definir el adentro”. Y es a partir de las relaciones que se despliegan en ese adentro que podremos darle forma. Somos responsables, pero eso no significa que podemos prever ni configurar ese adentro de antemano. Sí, podemos construir una cultura que lea ese adentro y que lo piense por fuera de sentencias, juicios y dilemas, que lo problematice y diseñe estrategias para un hacer cada vez más fructífero.

Por eso, cuando nos referimos a los vínculos, no estamos haciendo alusión a las relaciones entre docentes y alumnos solamente. Desde una perspectiva jurídica y formativa en educación asistimos a un cambio por lo menos curioso: de poner el acento en los contenidos de la enseñanza se pasó a prestar atención a los vínculos, a focalizarse en el clima escolar, en la atmósfera de convivencia. Y fue allí donde aparecieron “nuevas modas” que ponían el énfasis en el proceso, en el respeto a la persona, en la no-directividad, en la tolerancia, en enseñar a convivir, en aprender a convivir, etc.

Cuando hablamos de vínculos nos referimos a la vida escolar en su conjunto, sin dejar de lado lo específico de la escuela, es decir, la de ser un ámbito cuyo propósito tuvo que ver –y así continúa siendo– con la tarea de enseñar. Un espacio que ofrezca un plus, una experiencia que de no pasar por ella, no tendríamos. De eso se trata, creemos, pensar en los vínculos.

#### 4. Del relato de la Escuela al pensamiento en las escuelas

“Nuestro sistema educativo está en crisis”. Esta frase nos acompaña a nosotros docentes, a los alumnos, a los padres, a los medios de comunicación y a la sociedad en general desde hace mucho tiempo. Se ha convertido en un cliché que poco nos ofrece para pensar. Como un conjuro, circula “diagnosticando” sin decir nada. ¿Está en crisis? Y si lo está: ¿de qué crisis hablamos? Más aún: ¿a qué escuela se refiere?

<sup>4</sup> Foro perteneciente al Espacio de Acompañamiento Pedagógico Virtual coordinado por Laura Duschatzky. Provincia de Santa Cruz, Argentina, septiembre 2013.

El sistema educativo que hasta hace poco hacía mención a “la” escuela de la modernidad rehúye de nombrar a “las escuelas” de hoy: escuelas en plural, cada una en su contexto, con su singularidad, a partir de sus relaciones específicas. Si bien perduran cuestiones que las atraviesan a todas, no podemos pensar el sistema educativo como una totalidad homogénea. Las escuelas, cada escuela, no están hechas y educar consiste, justamente, en hacerlas, en ir haciéndolas. Este sería otro sentido para la palabra “crisis”: lo que está en movimiento perpetuo, lo que no puede fijarse, lo que cambia a cada instante, en cada situación. Pero ésta es una crisis de la acción, no de la representación.

Pensar implica pensar “en situación”, experimentar, plantear problemas no para buscar rápidamente una respuesta que clausure sino para demorarnos en ellos. El pensamiento necesita detención, es una pausa que abre un paréntesis y requiere detención. Pero no todo puede pensarse o, mejor dicho, hay demasiado que no puede entenderse. Quizá tenemos que hacer un esfuerzo por no entenderlo todo.

En otro foro de discusión de un curso a distancia una docente nos planteaba la siguiente situación:

*La maestra de Martín, alumno de 13 años que cursa el último año de la escuela primaria, cansada de no poder lograr que trabajara en el aula y no molestase continuamente, le pregunta: “¿Martín, para qué venís a la escuela?” A lo cual, él responde: “Vengo porque me manda mi abuelo. Total, cuando sea grande voy a ser chorro”.<sup>5</sup>*

Esta situación puede darse en muchas de las aulas a las que concurrimos a diario. La potencia de dicha situación y a la que nos enfrenta, si la cuestionamos, es sumamente compleja y a la vez nos conduce a indagar diferentes dimensiones. ¿Cómo preguntarse y preguntarnos por el sentido de la escuela hoy? Un sentido que no está asegurado de antemano y que quizá, a diferencia de otros tiempos o de otras formas de pensar esos otros tiempos, no siempre está acompañado por condiciones que parezcan ayudar a descubrirlo: escuelas que padecen de desprestigio social y de pérdida de valoración, competencia infructuosa entre el saber o el formato escolar y el saber o el formato no escolar, desasosiego y perplejidad entre los docentes frente a situaciones inéditas, un permanente acecho de lenguaje mediático, publicitario, jurídico, economicista, etc.

La situación de Martín y la maestra nos demuestra que conviven diferentes valoraciones acerca del sentido de la escuela: un abuelo que sigue apostando a ella, un alumno que no encuentra un sentido inmanente sino que sólo “obedece a un mandato”, una maestra que ante la impotencia realiza una pregunta casi retórica. ¿Qué otra respuesta podría haber allí, donde la escuela no cobra presencia para ese joven?

Se trata de disponernos a problematizar cada situación que se nos presenta. Hablamos aquí de situación y no de generalidades. Se habla por ejemplo del aumento de la violencia en la escuela, del abandono de los chicos, etc. Claro que ciertas reglamentaciones escolares nos pueden ayudar, pero no se trata del problema de la violencia en las escuelas en general sino de una situación determinada de violencia que afecta a los alumnos, a los docentes que la viven. Se trata de la violencia que nos pasa en el cuerpo, que nos atraviesa y que no puede pensarse al estilo del conteo perverso que realizan los noticieros. No es una información sobre la violencia, es la encarnadura de la violencia entre nosotros.

**¿Qué pregunta podemos** buscar y encontrar en cada situación, que sea potente para pensar y pensarla? La cuestión no es encontrar la respuesta correcta sino el desarrollar hasta el final las implicaciones y

<sup>5</sup> Nos referimos al foro del curso virtual: “Experiencia y alteridad en Educación” dirigido por Carlos Skliar y Jorge Larrosa, FLACSO/Argentina, bajo la coordinación de Laura Duschatzky.

los efectos de una pregunta. Esto implicaría el **crear** preguntas y no reproducir formulaciones pre-hechas que se contentan con hallar correlatos entre lo que se piensa y la realidad. Por ejemplo: muchas veces escuchamos a algunos docentes decir de sus alumnos que se encuentran des-escolarizados porque no atienden en clase, molestan y no dejan trabajar o no traen la tarea. Es decir: esos docentes no acuerdan con el modelo de escolarización de algunos de sus alumnos y no pueden problematizar la situación a partir de lo “que hay” y no, de lo que quisieran que hubiera o, siguiendo un carácter de moralización, de lo que debería haber. La expresión: “lo que hay”, no surge aquí como sinónimo de “encogimiento de hombros”. Desde nuestra perspectiva significa: “lo que acontece”, y es en su interior, en su complejidad, donde centramos nuestros análisis.

Formular preguntas **potentes**, como veníamos diciendo, implica más que preguntarse por el por qué suceden las cosas (y, siguiendo el ejemplo anterior, se trataría de: por qué no hace silencio en clase, si acaso es eso mismo, el silencio, lo que le corresponde a un alumno), preguntarse por las condiciones que hacen a una situación. El por qué nos conduce al afuera de la situación, a una exterioridad absoluta y subyace allí la presencia de un modelo o de un supuesto ideal a alcanzar. En cambio, preguntarse: ¿cómo suceden las cosas?, preguntarnos por las condiciones de posibilidad, nos posiciona dentro de la situación y nos coloca en un lugar de protagonistas con posibilidad de actuar que no significa necesariamente hacer sino tomar decisiones, responder (tal alumno no atiende: cómo actúa en clase, qué acciones despliega, cómo establece sus relaciones con los compañeros, etc.).

## 5. Tiempos actuales. Encuentros y desencuentros del enseñar

Nos preguntamos aquí cómo salir de cierto círculo de impotencia que predomina en las escuelas. Impotencia de no saber qué hacer con lo que se nos presenta, cómo pensarlo. Para ello, quisiéramos detenernos a pensar en los distintos modos en que impactan los tiempos actuales en nosotros, los docentes.

Se habla de la subjetividad juvenil tanto en las escuelas como fuera de ellas, de los problemas de los jóvenes, de “estos jóvenes de ahora”, etc.; todas cuestiones, sin duda, que aportan a pensar la complejidad en las escuelas. Pero tal vez sea necesario insistir no tanto en la descripción de los “otros-jóvenes” como sí en la propia percepción acerca de los adultos, para poder pensar qué nos pasa en estos tiempos de velocidad, del corto plazo, en estos tiempos de urgencia, donde lo que parece predominar es la sensación de que la experiencia y el paso del tiempo en vez de aportarnos más elementos para vivir, nos vacía o nos reseca o nos envejece más rápidamente.

La escuela, institución de la modernidad, se ha constituido y sostenido en relaciones a largo plazo: la confianza, la lealtad, la postergación de objetivos en pos de una gratificación futura. Hoy la idea del tiempo o de temporalidad ha cambiado o se ha complejizado o se ha fragmentado o se ha quebrado en mil fragmentos. La aceleración del tiempo hace que todo se vuelva presente y prevalezca esa curiosa sensación que cada día hay que comenzar de nuevo.

Lo nuevo, lo novedoso, lo actual –con sus diferencias de matices- parecen haber desplazado hacia confines oscuros la propia experiencia de lo que nos resulta contemporáneo. La acumulación de lo vivido parece inútil y nos cuesta construir un relato claro sobre lo vivido. Giorgio Agamben, retomando a Walter Benjamín, dice al respecto: *“El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago*

*de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros- sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia” (AGAMBEN, 2003: 8).*

Ahora que la técnica avanza sin cesar y la comunicación mejora día a día en sus objetos y en sus alcances, pareciera que lo que se ha debilitado fueran los vínculos y los lazos sociales. Estamos frente a una gran paradoja: hiper-comunicados, nunca mejor conectados y sin embargo más aislados que nunca: *“Acabamos por amar lo lejano y por odiar lo cercano porque éste último está presente, porque huele, porque hace ruido, porque molesta, a diferencia de lo lejano que se puede hacer desaparecer con el zapping” (VIRILIO y PETIT, 2007: 184-185).*

Uno de los signos más tangibles de estos tiempos podría ser el lema: **nada a largo plazo** que conlleva una percepción diferente del tiempo y de la noción de cambio. La posibilidad dada por la tecnología de cambiar con inmediatez mensajes, palabras, imágenes, otorga al individuo un gran poder o un poder diferente a los anteriores: el poder de la productividad inmediata, más allá de la existencia o no de espectadores, asistentes o lectores.

La información, aquella que sólo cobra presencia en el instante que se manifiesta ha ocupado el lugar de la palabra y el relato. Un relato que, como sugiere Benjamin (1999) lleva en su obra la huella del narrador y que como un artesano que talla su piedra, traduce en arte su alma, ojo y mano.

De hecho, la información ha tomado el lugar del lenguaje. Ya no se trata apenas de una de sus formas o de sus rostros, sino también de su propio cuerpo. Como si no pudiéramos intercambiar más allá que unidades informativas y contribuyéramos, así, a cierto suicidio del lenguaje o de algunas de sus expresiones contemporáneas.

La cultura mediática, en tanto configuradora de nuevos sujetos, forma a través de alfabetizaciones no controladas, no reguladas, ni ordenadas ni mucho menos certificadas por la cultura escolar. Es en este sentido que decimos que para la mayoría de nuestros alumnos se trata de una cultura natural, porque han nacido y crecido en y con ella, donde también vivimos nosotros. **Son éstos tiempos, los tiempos digitales y abismales, en los que nos toca desplegar nuestra tarea de enseñar.** Y cuántas veces afirmamos que no estamos formados o preparados para ello.

Hasta hace relativamente poco tiempo podíamos decir que el cambio significaba una continuidad con lo que le precedía. Es decir, lo nuevo se instalaba en un continuum que le daba sentido. En cambio, actualmente, cambio significa estar o percibirse o sentirse a la deriva y el presente se vuelve discontinuo del pasado, como si una grieta se abriera entre los nuevos y viejos tiempos.

Esos nuevos tiempos también condicionan a los sistemas educativos y a los sujetos que las habitamos. Pareciera ser que para poder subsistir, especialmente en los ámbitos laborales, nuestro carácter tiene que presentar rasgos de “flexibilidad” (rechazo a la rutina y un deseo permanente de cambio), falta de apego duradero (capacidad de desprenderse del pasado) y tolerancia a la fragmentación. Estos rasgos se nos vuelven casi necesarios para vivir, o sobrevivir (muchas veces) en tiempos donde nos sentimos constantemente a prueba, donde la experiencia acumulada posee muy poco valor y no nos sirve como guía para el presente. Así, la percepción es la de sentirnos constantemente en riesgo y, además, al borde del fracaso, como bien lo elabora Richard Sennet (2000), es decir, no poder estructurar una vida personal coherente, no poder realizar algo precioso que tenemos adentro, no saber vivir sino meramente existir.

Resulta pertinente recuperar una frase que un joven de una escuela secundaria enunciara en relación a un docente: “Está siempre como queriéndose ir: con las manos en los bolsillos, la campera puesta y cerca de la puerta”. O una conversación entre una docente ya jubilada y otra por jubilarse: “*Qué linda estás, pronto yo voy a estar como vos*”.

No se trata de culpabilizar, pero nos preguntamos: ¿cómo contagiar en esos casos a los alumnos las ansias de hacer cosas juntos, de un saber en relación, cómo contagiar las ganas de estar ahí, si lo que queremos es irnos de allí? ¿No será interesante tratar de mirar de otro modo, entender que nosotros como docentes estamos atravesados por estos cambios y **poder** hacer algo con ello?

## 6. Potencia para pensar las escuelas

Asociamos la idea de “poder” recién mencionada al despliegue de nuestras potencialidades, con todo lo que ello implica: posibilidades y límites. Y acá entra en juego la idea de “potencia” como la contra-cara de impotencia y de omnipotencia. Frente a la impotencia, a la desazón, al desgano nos vamos endureciendo, anestesiándonos. Y ese endurecimiento, lejos de fortalecernos, nos debilita y nos deja más despojados a la hora de generar encuentros.

Suely Rolnik nos ayuda a seguir pensando estas cuestiones: “(...) *la vulnerabilidad es condición para que el otro deje de ser simplemente un objeto de proyección de imágenes preestablecidas y pueda convertirse en un presencia viva (...)* Ahora bien, *ser vulnerable depende de la activación de una capacidad específica de lo sensible*” (ROLNIK, 2005: 479).

Esta autora nos enfrenta a pensar de otro modo la potencia: a concebir la vulnerabilidad como una fortaleza que nos abre la mirada y nos habilita a estar atentos a los signos que nos rodean. El signo, aquello que escapa a las representaciones que tenemos (por ejemplo: la imagen de alumno, de la escuela, la familia, los docentes, etc.) es lo que vuelve interesante el mundo exterior y lo que nos sacude y nos fuerza a pensar.

De acuerdo a esta concepción endurecernos nos debilita y nos cuesta preservar, desde nuestra singularidad, la potencia de afectar y envolvernos en el inmenso juego del mundo. Nos deja más solos y privados de conexiones como si tuviéramos un cuerpo blindado.

Si pudiéramos pensar la enseñanza como un convite, podríamos decir, que en esas situaciones pasamos de un convite a un combate. El aula, se transforma en un campo de fuerzas que tensiona la vida dentro de ella. No en un campo de fuerzas que intentan componerse y crear.

Hace un tiempo una profesora de Matemática de una escuela media de la ciudad de Buenos Aires, al finalizar una de sus clases, narraba con angustia una discusión que había tenido con un alumno frente al resto de sus compañeros. Contaba que estaba trabajando muy bien en el aula y al promediar la hora de clase, entró un estudiante como si nada ocurriera allí, comiendo un sándwich. Ella se sintió molesta, interrumpió el trabajo que se venía haciendo e intentó situar a ese alumno y marcar su falta. El alumno la interpeló y se originó una discusión.

Nos interesa narrar cómo la conversación continuó. Pero es necesario hacer una salvedad. Si la pre-

gunta fuera: ¿Qué hay que hacer si pasa algo así? respondemos: “No sabemos”. Lo que sí es posible es narrar en qué modo y qué cosas trabajamos con **esa** docente, en **ese** momento, con **ese** curso.

Nuestra conversación estuvo signada por una fuerte prevención: **no emitir juicios, ni sentenciar**. Ella hizo lo que pudo en ese momento y sin duda, le dio cabida a su malestar. Nos quedó claro que la irrupción de ese estudiante y lo que se hizo con dicha irrupción, cambió el eje de la clase. De ser un espacio donde el centro era la enseñanza y las actividades de los alumnos, pasó a convertirse en un lugar donde la protagonista era una “pelea” por el cumplimiento de normas por parte de un solo alumno. La docente hizo lo que pudo y sobre eso no hay discusión ni valoración. Sólo después de lo que pasó se puede pensar en cómo se dieron las cosas para que sucedieran de esa manera. Es fácil decir: hubiera sido mejor hacer otra cosa, después que la situación ocurrió. No podemos saber de antemano la reacción de la docente ni la respuesta del alumno, pero sí podemos analizar la situación para entenderla y entender lo que nos afectó y hacer algo con ello.

Una condición importante para que la enseñanza tenga lugar es construir una frontera, crear una demarcación temporal y espacial, armar situación. Ahora bien, para demarcar necesitamos un marco (valga la redundancia), **límites, que a la vez que circunscriben, habilitan**. La docente de la situación anterior podía enseñar y los alumnos podían aprender porque estaban claras ciertas reglas. Esta claridad, como en un juego, no significa necesariamente explicitación de dichas reglas pero sí, ponerlas en marcha a través de dispositivos y aceptarlas. Aquel que no las acepta (por ejemplo, un alumno que está “en otra”, como diría un joven, por ejemplo leyendo para otra materia), no entra en el juego, no participa del proceso que está sucediendo allí.

El alumno que entró con el sándwich, lo que transgredió no fueron las reglas de la situación de enseñanza, de hecho no estaba allí, sino las normas (leyes) que demarcan lo prohibido de lo permitido, en este caso: “está prohibido entrar tarde y comer en clase”.

Lo que nos interesa recalcar es que las normas o leyes podrán ayudarnos a enmarcar la situación pero no pueden **garantizar**, aunque se cumplan, el despliegue de una situación de enseñanza. Las normas son trascendentes a dicha situación, provienen del afuera (por ejemplo: reglamento escolar), mientras que las reglas son **inmanentes** y propias de la situación de enseñanza.

¿Cómo podemos hacer para que cada vez más, nuestros alumnos no queden afuera del juego? Podemos trabajar sobre esta pregunta desde múltiples ángulos.

Un fragmento de un artículo del dramaturgo Javier Daulte nos brinda aportes para elegir un modo de abordarla: *“El hecho artístico, es un acto que se completa con los otros (se refiere al público). (...)¿No deberíamos para comenzar, apoyarnos en algún elemento común en el que el deseo del otro esté vinculado con el nuestro?”* (DAULTE, 2001).

La respuesta a esta pregunta es no. Porque ese elemento vinculante no puede ser un a priori ya que se trata de justamente del elemento a ser creado. Y ese acto de creación es donación para quién quiere tomarla. Rescatamos de este fragmento dos cuestiones que nos resultan claves para pensar la escena escolar:

1- El elemento vinculante es un elemento a ser creado. Es decir, más allá de que los alumnos estén por obligación o por ganas, si no creamos el deseo de seguir allí, de estar, el acto educativo no sucede.

2- El acto de creación, dice el dramaturgo y nosotros podríamos decir, el acto de enseñar, es donación para quién quiera tomarla.

Muchas veces se piensa en nuestra **insistencia** por lograr que todos los alumnos aprendan. Por supuesto, que es loable ese deseo. ¿Pero: podremos conseguirlo **a pesar de ellos**? En todo caso, y siguiendo con las palabras de Daulte: ¿no tendremos que crear, facilitar condiciones para que aparezca el deseo de aprender en la propia situación y no previamente? Esa insistencia, muchas veces, nos desvía y no contribuye a que despleguemos nuestro propio deseo de enseñar.

Para continuar, me interesa retomar otro pensamiento del dramaturgo. Hablaba del acto de creación como una donación: “(...) *donación que no es para algunos, tampoco para todos, sino para cualquiera. (...) que sin duda es un cualquiera de todos*” (ibídem).

**Enseñar para un cualquiera de todos**, podríamos decir nosotros. No para todos (aunque quisiéramos) porque así planteado no sería otra cosa que un acto voluntarista. ¿Acaso podemos decidir nosotros por ellos, los alumnos? Tampoco para algunos, porque sería claramente un acto elitista. Se trata entonces de enseñar **para un cualquiera de todos** poniendo a disposición la enseñanza de tal manera que llegue a la mayoría, creando las condiciones, **estando atentos** a los factores favorables, localizando en la situación cierto potencial y dejándonos llevar por él. Es decir: **estar disponible**.

La disponibilidad implica estar en concordancia con las circunstancias que vivimos. No desbordando el momento, sino **coincidiendo** con él. Considerar cada momento como inédito, nuevo, inagotable. Es decir, abstenerse de anticiparlo y estar abierto a la variación de los momentos. Podemos decir, entonces, que hablar de disponibilidad deja de lado la idea de anticipación.

Enseñar para un cualquiera de todos. Quisiéramos detenernos en esta frase porque vuelve a resonar el tema de los vínculos. Nuestra intencionalidad como docente es que todos aprendan. ¿Cómo podemos obstinarnos si sabemos que el aprender es responsabilidad de cada quien? ¿Cómo obstinarnos en esta relación con el otro, si sabemos que nadie aprende si no quiere? ¿Cómo obstinarnos, además, si sabemos que lo que se aprende –siguiendo aquí la tradición de los antiguos griegos– se aprende en el tiempo y el modo del otro, es decir, separado y de manera no transparente, no idéntica, respecto de lo enseñado?

Es una interesante paradoja para habitarla. En su interior pensamos una cuestión que aparece recurrentemente en las escuelas. “Conocer al alumno para poder enseñar”. Cambiaríamos esta afirmación, y diríamos: “conocer al alumno mientras enseñamos”. Nos preocupa ese afán por conocer al alumno, su vida, su historia, su familia, cada detalle de su existencia, de su aprendizaje, de su comportamiento, etc. Por supuesto, hay situaciones que irrumpen y son importantes a la hora de enseñar. Pero nos parece que hay que hacer un trabajo permanente de no sentenciar al alumno por su biografía. “*Pobre tal, con lo que le pasa, cómo va a poder estudiar*”. Así, identificamos al alumno con lo que está destinado para él, renunciando a la visión *arendtiana* de no abandonar al alumno en su propia condición de existencia, a partir de sus propios medios. En este contexto, muchas veces, la escuela queda exenta de responsabilidad y pasan a tomar protagonismo, otros actores como los peritos, los sociólogos, los psicólogos, los jueces, etc. ¿Cómo quebrar este círculo? Quizá sea también tarea de la escuela generar vínculos más sanos, lo que en cierto modo podría querer decir menos artificiales, menos tecnocráticos, menos hiper-especializados.

## 7. Sobre lo inédito de los vínculos en la escuela.

Los vínculos en la escuela, como en cualquier otro ámbito, son inéditos. Poco se puede decir de ellos de antemano. Subrayamos la palabra “inédito” porque supone reconocer fragmentos de desconocimiento, de misterio, de no poder saber acabadamente quiénes son los otros que tenemos enfrente, qué relación se compondrá y qué podríamos hacer juntos. Esto implica no poder prever cómo será el **encuentro** con ellos. En este sentido George Simmel plantea la imposibilidad de conocer totalmente a alguien:

*Nunca se puede conocer a otro en absoluto -lo que supondría el conocimiento de cada uno de sus pensamientos y sentimientos-; no obstante lo cual, con los fragmentos que observamos, formamos una unidad personal, que por lo tanto, depende de la parte que nuestro particular punto de vista nos permita ver. (...) lo que revelamos incluso a las personas más íntimas, no son sino fragmentos de nuestra vida real interior (SIMMEL, 1927: 358).*

Pensamos en cómo estar atentos a esa inclinación tan humana y tan difícil de eludir de la que se trata al confundir los fragmentos con la totalidad y la de intentar encontrar en cada cosa que vemos, en cada persona con la que entablamos una relación, una imagen acorde a lo que esperamos ver, que muchas veces empobrece y disminuye la potencia de nuestros encuentros. Como si todo encuentro fuera, sólo, un reconocimiento de identidades.

Recordamos al vicerrector de una escuela, refiriéndose a un docente: “*Cuando es tutor es de una manera y dando su materia es de otra, parecen dos persona diferentes*”. Sin duda, lo que el vicerrector no tenía en cuenta es la multiplicidad del ser humano, que somos en relación.

En el registro que venimos sosteniendo, el acto educativo -aquél donde la enseñanza produce efectos y deja sus marcas- implica la existencia de un encuentro. Un encuentro no necesariamente de personas, sino de ideas, de movimientos, de gestos, de pensamientos, de lecturas, de escrituras. Hablar de encuentro, implica, hablar de vínculos. Ahora bien, para que esto sea posible, debemos estar abiertos, sensibles, a lo que pasa fuera de nosotros. Escuchar los **signos del afuera** que no siempre -en realidad, casi nunca- corresponden a imágenes preestablecidas. ¿O acaso, podríamos entender rápidamente que un alumno saque un arma en la escuela, o como decíamos en la situación planteada en la que un alumno diga: “Vengo a la escuela porque me manda mi abuelo. Total, cuando sea grande, voy a ser chorro”.

La lista de situaciones “inesperadas” para nuestra imagen de escuela podría sin duda volverse interminable, mucho más en estos tiempos que intentamos descifrar.

Pensar en los vínculos implica interrogarnos por la responsabilidad y la ética en las relaciones pedagógicas, sin perder de vista que hablar de ética implica hablar de singularidades, poniendo el acento no en lo que se debe, sino en lo que se puede.

La emergencia de la singularidad (voces individuales y colectivas) contribuye a disminuir percepciones tan habituales en estos tiempos en las instituciones, como la indiferencia, la falta de confianza, el sentirse prescindible.

Se nos impone, entonces, preguntar: ¿qué se puede en virtud de la potencia de cada quién? ¿Qué puede la escuela en sus condiciones actuales? Estas preguntas sólo tienen una respuesta precaria y provi-

soria, ya que está ligada a un determinado momento, en un determinado cuerpo, individual o colectivo.

A la par de estas preguntas, urge no abandonar el camino hacia nuevas formas de pensar y rehacer la escuela.

## REFERENCIAS

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e historia**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2003.

ARENDT, Hanna. **Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política**. Barcelona: Editorial Península, 1996.

BENJAMIN, Walter, **Para una crítica de la violencia y otros ensayos**, España: Iluminaciones IV Taurus, 1999.

DAULTE, Javier. **Juego y Compromiso: el procedimiento**. <http://www.teatroenrosario.com/notas/teatro-en-su-tinta/juego-y-compromiso-el-procedimiento.html>, agosto 2001 (acceso en setiembre 2013).

Foro del curso virtual: “Experiencia y alteridad en Educación” dirigido por Carlos Skliar y Jorge Larrosa, FLACSO/Argentina, bajo la coordinación de Laura Duschatzky.

Foro perteneciente al Espacio de Acompañamiento Pedagógico Virtual coordinado por Laura Duschatzky. Provincia de Santa Cruz, Argentina, septiembre 2013.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica. Cartografías del deseo**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2005.

NANCY, Jean-Luc. **La comunidad enfrentada**. Buenos Aires: Ediciones La Cebra, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

PELBART, Peter Pál. **Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad**. Buenos Aires: Tinta Limón ediciones, 2009.

SENNETT, Richard. **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2000.

SIMMEL, George. **El secreto y las sociedades secretas en Estudios sobre las formas de socialización**. Tomo III, Revista de Occidente, 1era Edición, 1927.

VIRILIO, Paul & PETIT, Philippe. La politique du pire. En Franco Berardi: **Generación Post- Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo**. Buenos Aires: Tinta limón, 2007.