

RESEÑAS DE LIBROS

Escuelas en escena.

Una experiencia de pensamiento colectivo

María Silvina Centeno*



Duschatzky, Silvia; Farrán, Gabriela y Aguirre, Elina.
“*ESCUELAS EN ESCENA. Una experiencia de pensamiento colectivo*”
Paidós. Colección Voces de la educación.
Buenos Aires, 2010. 166 pp.

En este libro encontramos un pensamiento en escenas, vivo, que nos invita a transitar un movimiento despojado de discursos y aproximaciones perceptivas habituales para pensar la escuela e inventar un lenguaje que de cuenta de lo que en ella acontece.

El material con el que se entreteje todo el texto se origina en un dispositivo virtual de formación (Diploma Virtual en Gestión Educativa. FLACSO-Argentina) que ha permitido a las autoras y a quienes forman parte de esta experiencia colectiva recoger “virtuales”¹, que suelen ser invisibles en la vida social de las instituciones.

* Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas. Profesora y auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. Tandil. Argentina.
E-mail: centenos@fch.unicen.edu.ar

En la primera parte: “*Derivas de la perplejidad*”, Duschatzky, Farrán y Aguirre, a partir de grafismos que adoptan la forma de historieta, muestran la escuela como un objeto esquivo, difícil al pensamiento, que reclama ser desprendido de aquel “sistema de obviedades” al que refiere Lopez Petit, para conocer su potencial interrogador, informativo y político.

En “*De huidas y de fugas*”, segunda parte del libro, se aborda uno de los problemas que hoy atraviesa la escuela: la ausencia docente. Paradójicamente, pensada como “huída”, esta ausencia se torna presencia en el exceso de malestar, se transforma en una respuesta al agotamiento de un modo conocido de habitar la escuela. ¿Qué es lo que expresa este éxodo? Más que ausencia, manifiesta aun en medio del malestar y en la retirada, un resto de vitalidad por reinventarse. En este sentido, las autoras advierten que otros posibles pueden ser vistos sólo cuando el malestar se vuelve pregunta y exige ser pensado, más que definido. Por ello en este giro de pensamiento la “fuga” nace como un elemento potente –no es mera huida– como creación de otro territorio que sólo puede ser alojado en un encuentro y es justamente en él donde la experiencia educativa tiene lugar. Se inicia pues, en este tramo un modo problemático de escritura que abre, según Sztulwark, una “oportunidad para captar aquello, que sin pertenecer por tradición a la escuela, la atraviesa y la vuelve no ya una certeza sino una curiosidad” (p. 156) y que por cierto nos acompaña en todo el libro.

En la tercera parte del libro: “*Pinocho, La Fuga Malograda*”, Percia continúa esta clave de escritura y a través de un interesante híbrido textual que va más allá del cuento maravilloso de Collodi (1883), nos propone reflexionar sobre los efectos modelizantes de la socialización disciplinaria. Este recorrido tensionado entre impulso vital y maquinaria institucional que el autor nos permite atravesar es continuado por Duschatzky, Farrán y Aguirre, quienes resitúan esta tensión pensando en las nuevas formas de poder que lejos de los dispositivos disciplinarios aplastan las energías creativas, vitales, experienciales o bien en términos de Suely Rolnik “secuestran las capacidades inventivas”. Desde aquí adviene la pregunta por la necesidad –ya no de prestar resistencia a supuestas opresiones institucionales– de inventar nuevos modos institucionales más próximos a la modulación que al molde,

como lo esboza Lazzarato “(...) no hay otro modo de actuar sobre esas subjetividades sino modulándolas en un espacio abierto” (p. 69).

El dilema actual sobre la escuela que se deja ver, no se dirime en la intención de superar modos institucionales agotados, tampoco en el anhelo por restituirlos, sino en la búsqueda de nuevas formas vitales de composición. La dimensión de infancia aquí viene a asistirnos en esta búsqueda, pues en tanto posición abierta a las diferenciaciones, pensar la escuela desde la infancia resulta una condición para inventar modos múltiples de agenciamiento. Como lo señala Virno. “Crónicamente infantil es solamente el viviente que posee familiaridad con una “*dynamis*” permanente e inarticulada” (p. 72).

¿Algún Problema?, éste es el título de la cuarta parte de esta obra, sobre la que Sztulwark. en el epílogo final asegura: “(...) este libro es, sobre todo, una reflexión casi desesperada por distinguir lo que vale la pena asumir como problema, de aquello que no lo es y que sin embargo distrae energías bajo la forma de pena, queja, lamento, etcétera” (p. 157). Un problema desde esta perspectiva se muestra al percibir inconsistencias que son tomadas en forma de signo, sabiendo que los signos escapan a la representación, por lo que resulta necesario destacar que, en este sentido un problema es tal sólo si impulsa un modo de intervención, una invención, si nos fuerza a pensar lejos de las representaciones “en los bordes de lo pensado” (p. 77). Se trata pues de componer no de clasificar; requiere la implicación y encuentro con un signo, sin olvidar que un encuentro es un afecto, una capacidad afectada en la relación con un afuera del pensamiento. Lejos de las totalidades, un problema, desde esta mirada, se expresa en la singularidad de los modos de existencia, por ello éste emerge en tanto la escuela se vuelve signo y no “desajuste entre lo esperado y lo real” (p. 77). Pensar un problema entonces implica la construcción de un nuevo territorio que supone posiciones, más que roles, que comparte reglas más que valores universales y trascendentes, nos fuerza a crear formas de intercambios abiertas a la multiplicidad y a ampliar los umbrales de potencia de acción y creación.

Ahora bien, podríamos preguntarnos: ¿Cuáles son las condiciones de entrada a aquel umbral de creación? Y viene al encuentro de esta inquietud el desarrollo de la quinta parte: “**Una ficción, una escuela**”

la” en la que las autoras destacan como condicionante para este acceso una percepción desprovista de ideales y formas verdaderas. En el actual contexto, donde todo lo sólido se desvanece, pensar la ficción –en tanto creación que se produce– deviene apertura a otro tipo de juego, que dista de aquel “juego civilizador” creado en tiempos históricos disciplinarios, que por cierto carecía de la esencia del juego. Pero, “¿Cuál es la diferencia entre esa poderosa ‘Ficción’ que hizo de la escuela un escenario de roles y funciones a representar y las pequeñas ficciones inmanentes, contingentes, creadas situacionalmente...” (p. 96) que han sido presentadas como relatos volviéndose materia viva de este libro? Un bosquejo de respuesta se aproxima a este interrogante: una diferencia sustantiva reside en que la primera se acerca a una vivencia de la pura realidad o naturalización, mientras las segundas se sostienen en el juego –no como medio de acceso a verdades preestablecidas– en la creencia en el procedimiento, en esa invención donde radica la experiencia misma. Lejos del deber y el despliegue de una “Ficción heredada”, estas mínimas ficciones fundan responsabilidad, compromiso, pues el juego se sostiene en la creencia de quienes se vinculan, en los sentidos de las reglas que nacen en el encuentro y resultan más reales que cualquier ideal que lo preceda. Así pues, la ficción –lejos de la alegoría– como propuesta de habitabilidad se vincula al aprendizaje por participación situacional, investiga lo posible en tanto producción de variaciones, resulta de una fuga pedagógica y reclama una mirada niña –no aniñada– capaz de jugar en serio. En definitiva, tal como afirma Sztulwark, el juego se vislumbra como clave porque permite “producir y sostener cada vez una regla, implica una igualdad entre niño-adulto, en la que la adultez se despliega como aptitud de invitar, sostener y ampliar la capacidad de juego” (p. 161).

En la sexta parte, “*Una consigna que no consigna*” a partir del relato de una experiencia de un docente de la Diplomatura y del intercambio con su tutor se abre la pregunta por la potencia de un intercambio de aprendizaje que amplíe nuestras relaciones y el poder de pensarnos en la escuela. Esto nos lleva a lo que Duschatzky. S et al., deciden llamar “estado de conversación” –que lejos está de ser conversa-

ción con el Estado, “pues con una fuerza donadora de sentido externa a la experiencia, no hay diálogo” (p. 119)– a un modo de decir que se nutre de un tono público y colectivo al tiempo que expresa la intimidad de un habla que despojada de clichés logra ver la “sombra” de la que habla Agamben. Ahora bien, un modo de decir contiene siempre una idea que se halla en una multiplicidad de voces, pero “hay un camino de la afección a la idea” (p. 117) y es justamente allí, en ese proceso, donde se sitúa la tarea de los tutores de la Diplomatura, su intervención se activa entonces, como modo de fundar un pensamiento desde la emoción. Este modo de conversación, que como condición exige la perplejidad, matices, variaciones, interacción; va más allá de las investiduras, se mueve por fuera de las expectativas y roles, escapa a los sentidos instituidos y nos remite inmediatamente a aquella exclamación casi desgarradora de Bajtin “(...) ¡Deje su tono y adopte uno humano! Siquiera una vez hable con voz de hombre” (p.113) que nutre la urgencia de producir encuentros. Se confirma así la necesidad impostergable de ensayar nuevas formas de ver, que se desprendan de una visibilidad “clicheteada” –como dice Peter Pål Pelbart– para abrir el pensamiento, para leer lo que emerge, para crear un estado de conversación, convertirnos en “contemporáneos” como sugiere Agamben, y propiciar finalmente el encuentro aún en velocidades diferentes.

Las autoras, en la séptima parte de este texto “*Lo que el saber ignora*”, abren una posibilidad a la ignorancia como verbo, afirmando que resulta nodal una disponibilidad a la exploración más allá del saber, para abrazar el potencial interrogador que hoy tiene la escuela. Como afirma Nietzsche, a modo de advertencia, “Un saber que no alimenta la actividad del pensamiento pierde su vitalidad”. Desde esta perspectiva y muy cerca de Rancière, para que se produzca una experiencia resulta necesario partir de una igualdad inicial entre maestro y alumno, esto supone un corrimiento de las diferencias iniciales que han sido sostenidas en la “Ficción normalizadora”. Un maestro ignorante, entonces es alguien que produce actos de habla y crea las condiciones para que el otro devenga hablante, ofrece pues una palabra inacabada, es ésta la ignorancia que deviene posibilidad y que se manifiesta en la inconsis-

tencia. En este tramo del texto encontramos el relato de una experiencia realizada con un grupo de docentes en un colegio de la Ciudad de Buenos Aires reunidos con motivo de compartir la lectura del libro “El maestro ignorante” de Rancière. Resulta necesario destacar la potencia que el relato de esta experiencia despliega en el transcurrir de las discusiones entre docentes acerca de su propia práctica y devenir, de su búsqueda por pensar lo que “el saber ignora”.

La última parte de este libro *“Agotando escuela”* ofrece un interesante relato que deriva de un encuentro coordinado por Sergio Lesbegueris, Dora Niedzwiecki, Teresa Punta y Silvia Duschatzky (integrantes del equipo de Gestión Educativa de FLACSO) en la que participaron directivos y docentes de la Escuela N° 4 de Rawson. Esta experiencia se desarrolló en el “agotamiento de un espacio”, se describe plagada de temores, alegría, extrañamiento, confusión y sorpresa... nos conduce directamente a Deleuze, como modo de enunciar su significación en tanto juego que explora un más allá de los dispositivos de capacitación instituidos: “Mientras que la fatiga tiene lugar cada vez que insistimos en recorrer coordenadas previstas, el agotamiento implica una renuncia a la representación y una experimentación que busca fuerzas en las presencias” (p. 152).

Finalmente puede leerse en este texto, en este andar que nos proponen las autoras la “escuela y lengua”, según Sztulwark, como “una trama dispersa con la que se pretende crear experiencia por medio de artificios que convocan el encuentro, por medio de la detección de problemas que funcionan como tránsito para pensar la institución” (p. 157).

Este libro nos muestra, que aun en medio de una crisis de sentido, somos capaces de crear ficciones microscópicas, situadas, que ignorantes de los anquilosados discursos y conversaciones con el Estado, hacen consistir experiencias educativas que siempre contemplan un devenir.

Lejos estamos de arribar a un cómodo y tranquilizador cierre, la búsqueda continúa, sigue el movimiento, se expande el pensamiento, como seguramente los ecos de este trabajo en cada lector y en la realidad escolar que se escabulle y clama al mismo tiempo ser vista.

Finalmente, este texto nos muestra una escuela en escenas que perfora nuestra sensibilidad dormida en los fúnebres discursos que suelen arroparla, nos propone un encuentro con la fuerza vital que en ella anida y que desde delgados intersticios, aún cuando se halla invisibilizada por anquilosadas subjetividades, artificios discursivos estériles y lamentos, murmura a veces y suplica otras, *ser pensada*.

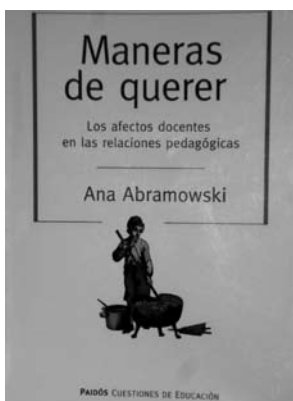
Notas

¹. Señales dispersas de potencia que suelen ser ignoradas o inadvertidas en la vida social de las instituciones.

Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas

Juan Suasnábar*

Carolina Salvi**



Abramowski, Ana. *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina, 2010. 176pp.

* Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación Auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
E-mail: juansuas@gmail.com.

** Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.