

os en los que la educación y la política se volvieron cuestiones técnicas,  
os en los que la educación y la política revelan cada vez más sus fracasos y  
es, en tiempos en los que la educación y la política se muestran incapaces  
de garantizar igualdad y justicia para todos, este libro convoca a pensar —una vez  
la educación como acto político.

nte, éste no es un libro sobre política educativa. Los escritos que aquí  
se encuentran pretenden quebrar la identificación de la *educación* con la *educación*  
y la asimilación de *lo político* con *las políticas*, poniendo en juego y entre-  
tejiendo múltiples coordenadas disciplinares que amplían la mirada sobre otros  
temas y que, en todo caso, permiten pensar la escuela y las políticas educativas  
en un nuevo nodo. Así, la pedagogía, la filosofía, la teoría política, el psicoanálisis, la  
sociología, la didáctica ofrecen herramientas para abordar, entre otros temas,  
la estructura del Estado, la lógica de las decisiones políticas, el poder, la enseñan-  
za, localizando en el cruce de las dimensiones subjetiva y cultural del  
acto de educar, su carácter político.

Este libro —o justamente por— la apertura de temáticas y miradas que propone,  
es un libro que toma posición, que toma partido. O, para ser más precisos, es  
un libro que toma posiciones y partidos. Todos los autores cuyos escritos se  
encuentran aquí han renunciado a sostener esa pseudoneutralidad que recubrió  
tradicionalmente en los últimos años al llamado conocimiento experto o técnico para  
abordar cuestiones intelectuales, teóricas, éticas y políticas. Estas opciones no se  
ofrecen aquí, claro está, a la manera de un programa político y, mucho menos,  
de un programa de políticas. Antes bien, se ofrecen como referencias para un debate  
que puede seguir sosteniéndose: el de cómo pensar y cómo hacer de la educación  
política que emancipa y que asegura, con justicia, la inscripción de  
la educación en el espacio público y el derecho de todos de decir y decir-se en el espacio público.



del estante  
editorial

del estante

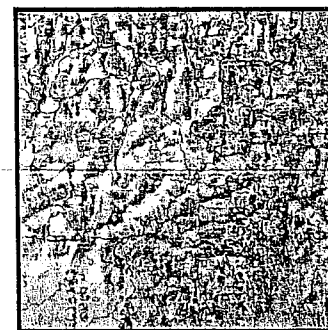
Educar: ese acto político



Graciela Frigerio  
Gabriela Diker (comps.)

Graciela Frigerio  
Gabriela Diker (comps.)

# Educar: ese acto político



serie SEMINARIOS DEL CEM

del estante  
editorial

Educar ese acto político / compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker - 1a ed. - Buenos Aires : Del Estante Editorial, 2005.

256 p. ; 23x16 cm.

ISBN 987-21954-1-2

I. Educación-Ensayo. I. Frigerio, Graciela, comp.

II. Diker, Gabriela, comp. III. Título

CDD A864.

Primera edición, 2005.

© del estante editorial

sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinares (cem)*

Av. Córdoba 991 2º A

(1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel.: 4322-3446 Fax: 4322-8932

info@cemfundacion.org.ar

www.cemfundacion.org.ar

ISBN 987-21954-1-2

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización expresa de la editorial.

## Índice

Prólogo .....	7
En la cinta de Moebius Graciela Frigerio .....	11
Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario Mariano Narodowski .....	37
Las lógicas de las decisiones políticas en educación María Rosa Almandoz .....	53
<i>Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación</i> Flavia Terigi .....	63
Educación política y política(s) de educación Brigitte Frelat-Kahn .....	75
Economía de la educación: una actualización necesaria Patricio Narodowski .....	89
Reforma educativa y luchas docentes en América Latina Pablo Gentili, Daniel Suárez, Florencia Stubrin y Julián Gindín .....	107
Los sentidos del cambio en educación Gabriela Diker .....	127

Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica Gloria Edelstein .....	139
¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? Alberto Martínez Boom .....	153
Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar Estanislao Antelo .....	173
Pensar la escuela y el poder <i>después de</i> Foucault Inés Dussel .....	183
¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso Diego Sztulwark y Silvia Duschatzky .....	193
La cotidianeidad de lo escolar como expresión política Sandra Nicastro .....	211
Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente Sandra Carli .....	225
Lo imposible como quehacer. Notas sobre psicoanálisis, educación y política Daniel Korinfeld .....	233
Antígona, precursora invisible Laurence Cornu .....	241
Agradecimientos .....	253

# Los sentidos del cambio en educación

Gabriela Diker

## Introducción

Que la escuela debe acompañar los cambios sociales, que la escuela debe producir, motorizar, esos cambios, que la escuela no cambia nunca o que todo cambia descontroladamente –y para peor– son sólo algunos de los sentidos que adquiere la problemática del cambio en la reflexión pedagógica y en la práctica educativa. Cada uno de estos sentidos contiene una teoría del cambio social y educativo y expresa (no importa si con espíritu conservador, progresista, emancipatorio o incluso revolucionario) la dimensión más claramente política del acto de educar: la voluntad de regulación del cambio (del cambio individual, del cambio individual a escala masiva y del cambio social).

En este escrito, no nos proponemos analizar cómo se producen los cambios educativos y, mucho menos, pronunciarnos acerca de cómo deberían producirse. Antes bien, intentaremos analizar qué lugar ocupa la idea misma de cambio en el discurso pedagógico y en el discurso sobre la educación actual y los efectos políticos que se producen desde el interior de estos discursos. Dado que lo que nos interesa aquí es abordar los discursos educativos y pedagógicos sobre el cambio en su funcionamiento interno, nos detendremos en tres registros que reconocen como punto de partida y como punto de llegada a la escuela misma: el cambio como deterioro, el cambio como promesa y el cambio como imposible<sup>1</sup>.

1. Por esa razón, no se abordan en este artículo los discursos que articulan de manera explícita el cambio en las escuelas con los cambios sociales, como, por ejemplo, los que se refieren a la educación como motor de cambio social o a la escuela como institución que debe acompañar el cambio social.

## El cambio como deterioro

Un primer registro en el que puede pensarse el cambio en el terreno educativo es el de una equivalencia entre cambio y deterioro. Por supuesto, todo deterioro supone un proceso de cambio, pero la inversa no es necesaria. Sin embargo, desde las escuelas se suelen interpretar los signos de cambio como parte de un camino inevitable hacia el naufragio: los alumnos cada vez saben menos, los padres cada vez se interesan menos por la educación de sus hijos, la autoridad en la escuela está en crisis, la infraestructura escolar se deteriora, etc.

La medida del deterioro la da, naturalmente, el estado anterior al cambio, estado que solemos localizar de manera muy imprecisa: «antes». Antes se aprendía más, antes los profesores enseñaban mejor, antes esto no pasaba... No interesa, por ahora, evaluar la justeza de estas aseveraciones, sino más bien analizar cómo funciona el recurso de apelar al pasado en estos discursos.

- 1) Una primera característica del uso del pasado en parte del discurso educativo y en los discursos sobre la educación (de los funcionarios, de los medios, de otras disciplinas) es la absoluta imprecisión cronológica que, como ya hemos dicho, se sintetiza en el uso de la palabra «antes». Cito expresiones tomadas de textos periodísticos, académicos y oficiales: «hace 20 ó 30 años», «hace 150 años», «hace aproximadamente 300 años», «antes», «en un pasado no tan lejano», «todos los últimos años», «hasta hace relativamente poco tiempo», «ayer»... y podríamos seguir agregando todos los «antes» a los que cada uno de nosotros refiere cotidianamente. Esta imprecisión cronológica denota un uso del pasado que, más que vocación histórica, parece presentar una vocación mítica. Por lo tanto, no importa cuándo se localiza el «antes», sino más bien el modo en que el pasado funciona en la memoria individual y colectiva como un lugar mítico que condensa nuestra imagen acerca de lo que las escuelas deben ser y ya no son.
- 2) Esto nos lleva a una segunda característica de este modo de uso del pasado: su funcionamiento normativo. Lo que nos trae el recurso de apelar al pasado no es la escuela en su historicidad, sino lo que la «escuela es» en una pretendida esencialidad y, por lo tanto, universalidad. Por eso, decimos que es un recurso ahistórico que pretende encontrar la «naturaleza de la escuela». Ahora bien, lo paradójico es que cuando el pasado funciona normativamente se convierte en un recurso que imposibilita la percepción del cambio, toda vez que lo propio del funcionamiento normativo (mucho más cuando la norma se deshistoriza, es decir, ocupa el lugar de una naturaleza) consiste, en un extremo, en afirmar o negar la entidad de algo, según se ajuste o no al parámetro establecido. Cada vez que pronunciamos frases como «esto no es una escuela», «esos no son alumnos» o «profesores eran los de antes» (lo que equivale a decir que los de ahora no lo son), estamos frente a un uso deshis-

torizado y normativo del pasado que funcionará también como parámetro para establecer el grado de deterioro de la educación, definido ya no como cambio histórico, sino como distanciamiento de la norma.

- 3) En tercer lugar, y en relación con lo anterior, habría que señalar que en este tipo de discurso que equipara normativamente cambio con deterioro, encontramos además un funcionamiento homogéneo del pasado. Esto no significa, claro está, que todos tengamos la misma imagen acerca de la escuela, los profesores, el currículum, los alumnos cuando decimos «antes». Lo que queremos decir es que, en todo caso, la eficacia normativa del pasado no radica en sus contenidos, en que la descripción que se ofrece sea más o menos ajustada; los acuerdos que solicita este tipo de discurso no pasan por la fidelidad historiográfica o por las coincidencias valorativas particulares, sino por un consenso más general en torno de la valorización del pasado. Tanto es así que distintas generaciones coinciden en señalar el deterioro de la educación actual, por lo menos, respecto de la educación que ellos recibieron.

En relación con este punto, en un libro ya clásico, Baudelot y Establet (1990:12) señalan que la expresión «el nivel educativo baja» «forma parte de los elementos que componen el paisaje intemporal de la escuela: se le descubre cada año con el mismo pavor, se le deplora hoy en los mismos términos que antaño». Los autores indican que, en principio, la insistencia en afirmar que el nivel educativo se deteriora implacablemente es, como mínimo, paradójico, dado que «la repetición de este razonamiento lleva en sí misma los gérmenes de su destrucción» (ibídem). En efecto, si el descenso del nivel educativo hubiera sido efectivamente ininterrumpido, estaríamos hoy frente a una generación impedida para realizar las actividades sociales más simples y, por supuesto, frente a una generación que ya no tendría ni siquiera maestros. Frente a este efecto paradójico, los autores señalan con vehemencia:

¡Es preciso suponer la existencia de un auténtico ensañamiento contra la juventud para sostener con ese aplomo intemporal que la mejora patente de todas las ciencias y de todas las técnicas haya sido obra de hombres y mujeres cada vez más débiles que sus antepasados! Entre las esquilras de sílex, el genio del hombre se mostraba en su apogeo; a través de la informática, la relatividad general, la musicología barroca o la aeronáutica, sólo se expresan subhombres envilecidos por el multi-secular descenso del nivel [...] el discurso intemporal sobre el descenso del nivel permanece sordo y ciego a las evidencias que desmienten cada día su propio fundamento (ídem:15).

A lo largo del libro, Baudelot y Establet pretenden demostrar empíricamente que el nivel educativo sube, aunque advierten sobre las dificultades de medirlo intergeneracionalmente, dado que para que esta comparación

sea rigurosa deberían controlarse todas las otras variables sociales y escolares<sup>2</sup>. En cualquier caso y más allá de que todas estas líneas de demostración que proponen presentan problemas –algunas son ciertamente débiles–, lo más interesante de la obra, en relación con el tema que nos ocupa, es haber situado la discusión sobre el nivel educativo en perspectiva histórica y haber analizado la medida misma de nivel como un organizador social que tiene el efecto de introducir y multiplicar los criterios de clasificación de la población a medida que el sistema escolar se masifica.

El primer gesto no estriba nunca en felicitarse por un incremento numérico de los alumnos que logran obtener un título escolar preciso: se trata más bien de sospechar alguna decadencia y un cierto fraude en esa irrupción de las masas (idem:152).

Si bien éste es un tipo de razonamiento que caracteriza especialmente a los juicios sobre la escuela media, es trasladable a todos los niveles educativos; es una lógica que los autores han definido como «lógica de la degradación por hacinamiento».

En esta lógica se expresa el principal contenido de la imagen del pasado que permite calificar el deterioro educativo: el sistema incorpora cada vez a más alumnos y el nivel se deteriora incesantemente. Cuanto más alumnos, menor nivel. La persistencia y extensión de este tipo de razonamiento compromete seriamente los efectos democratizadores de las hoy llamadas políticas de inclusión, dado que es la misma inclusión de los sectores de la población que tradicionalmente estuvieron fuera del sistema lo que provocaría un deterioro del valor simbólico de la institución o sistema que los incluye. Interesa insistir aquí en que no estamos afirmando que las políticas de inclusión provocan efectivamente un descenso del nivel educativo, sino más bien que el discurso del deterioro del nivel asociado a la inclusión provoca un descenso en el valor social de las instituciones comprometidas y que, por

2. No obstante, vale retener, al menos, tres líneas de demostración que ellos proponen: por un lado, el aumento de indicadores tales como años de permanencia en el sistema, aumento de la titulación de nivel primario y secundario y masificación de la educación superior. Por supuesto, se puede señalar que esto no es más que «inflación de títulos y fuga hacia adelante»; no obstante, parece improbable que habiéndose duplicado en la mayor parte de la población los años de permanencia en el sistema se pueda seguir afirmando simplemente que en el doble de años los jóvenes no aprenden más ni lo mismo, sino menos. La segunda línea de demostración, de corte económico, asocia aumento del PBI con aumento de las tasas de escolarización, advirtiendo, sin ingenuidad, de la dificultad para atribuir a esa correlación un vínculo causal; finalmente, aunque con esta misma advertencia, analizan como indicador de aumento del nivel educativo el incremento y diversificación de los consumos culturales.

lo tanto, quedan relativizados sus efectos democratizadores, más allá incluso de que tales políticas cumplan sus propósitos con éxito.

- 4) Por último, querríamos señalar que el funcionamiento del pasado, en el discurso del cambio como deterioro, no puede ser interpretado como un gesto nostálgico, gesto que tanto se nos atribuye a los educadores. Desde nuestra perspectiva, lo que denotan los discursos que asimilan cambio con deterioro no es una mirada nostálgica que mantiene como deseo volver al origen o, al menos, al estado de las escuelas previo a los cambios, sino una mirada apocalíptica: en buena medida, el carácter mítico de esa imagen del pasado radica justamente en que ya es imposible volver a ella.

Recuperar el pasado en su dimensión histórica es, sin dudas, un modo de poder detectar y analizar los procesos de cambio cultural y político y, en articulación con ellos, como efecto de ellos, los cambios que tienen lugar en las escuelas. Claro que para ello será necesario abandonar eso que Hamon (2004) ha llamado el «campo lexicográfico del desastre». Dicho de otro modo, pensar en términos de «la tragedia educativa», para citar uno de los libros dedicados a la educación más leídos en los últimos tiempos<sup>3</sup>, puede servir para confirmar ancestrales certezas (todo está cada vez peor en las escuelas), pero resulta poco útil para entender la naturaleza de los procesos que allí tienen lugar.

## El cambio como promesa

Sea como resultado del deterioro incesante del nivel educativo, sea porque la educación escolar no logra cumplir con los fines que se propone, el diagnóstico de los problemas educacionales de la situación actual será un elemento constante en el discurso pedagógico, muchas veces recurriendo al léxico del desastre. De hecho, lo que da legitimidad a la producción pedagógica y, en particular, a su pretensión normativa es la detección de un problema. Si todo estuviera bien, si estuviéramos conformes con el funcionamiento del sistema educativo y de las escuelas, la pedagogía no tendría razón de ser, básicamente porque es la prescripción lo que le da identidad como campo de saber.

Según Narodowski (1994:154), la operación típica del discurso pedagógico moderno podría describirse así: «Diagnóstico de una realidad anterior siempre necesariamente negativa y perjudicial; enunciación de un punto utópico de llegada, o al menos reafirmación crítica de los existentes, y fundación de un nuevo y superador modelo para alcanzarla». Este modelo nuevo y superador contiene la promesa del cambio (de las escuelas, de los alumnos, de los profesores, del currículum). Un cambio que se presenta como necesario para la sociedad (y

3. Etcheverry (1999).

necesario también, claro, para el funcionamiento del mismo discurso), deseable y posible. Es justamente en torno de lo posible que se juega la eficacia de la promesa del cambio pedagógico.

Al respecto, Larrosa (2000) señala que lo posible presenta dos connotaciones: por un lado, constituye aquello de lo que puede calcularse su probabilidad; muestra la distancia entre lo imposible (lo que tiene probabilidad cero) y lo necesario, lo que tiene probabilidad infinita. En este sentido, «lo posible depende de lo que sabemos sobre la realidad y del modo como ese saber es capaz de calcular determinadas regularidades sobre lo real, en términos de su mayor o menor probabilidad» (Larrosa, 2000:174). Por otro lado, lo posible también es aquello que nuestro saber y nuestro poder pueden convertir en real.

La acción pedagógica consiste justamente, según este autor, en un «hacer lo real a partir de lo posible». El cambio que promete el discurso pedagógico podría describirse así: nuestros saberes determinan lo posible, dentro de lo que es posible se establece lo deseable y nuestras prácticas producen lo real. Desde esta perspectiva, el encuentro educativo es siempre el encuentro con algo/alguien que ya conocemos, que ya hemos atrapado en una serie de categorías producidas desde distintos campos de saber (pedagogía, psicología, didáctica, sociología, etc.) y de lo cual hemos medido las posibilidades de cambio. En este sentido, la acción pedagógica no constituye sino un momento de actualización de un saber que ya tenemos.

Ahora bien, resulta evidente que este modo de entender el cambio en el discurso pedagógico está siendo cada vez más conmovido: parecería que nuestras posibilidades de calcular lo posible y lo probable (es decir, nuestro saber) y nuestras posibilidades de convertir eso probable y deseable en real (es decir, nuestras prácticas) se muestran cada vez más ineficaces. De hecho, en las escuelas pasan cada vez más cosas que no hemos anticipado como posibles y no ocurren aquellas que pretendemos volver realidad.

Esta conmovición ha sido elocuentemente graficada en el trabajo de Green y Bigum (1995:240), quienes, bajo el título «Alienígenas en la sala de clase», señalan:

En este ensayo, exploramos la tesis de que está emergiendo una nueva generación, con una constitución radicalmente diferente. Frente a ello proponemos, de forma algo provocativa, que se piense esa cuestión en términos análogos a los de una ficción científica, como una especie de fantasía especulativa, en este caso, más específicamente, como una ficción o fantasía educacional. La pregunta es: ¿existen alienígenas en nuestras aulas? [...] ¿Están lidiando las escuelas con estudiantes que son fundamentalmente diferentes de los de épocas anteriores? Una pregunta subordinada es: ¿las escuelas y las autoridades educativas están desarrollando currículos basados en presupuestos esencialmente inadecuados e incluso obsoletos sobre la naturaleza de los/las estudiantes?

Frente a esta pregunta, la pedagogía clásica hubiera respondido: es necesario mejorar nuestro conocimiento acerca de lo que es posible que acontezca, es necesario adecuar nuestros presupuestos acerca de la naturaleza de nuestros estudiantes. Green y Bigum eligen otro camino: invierten la tesis inicial y parten del presupuesto de que «los alienígenas somos nosotros» y que, por lo tanto, lo que hay por delante es una tarea de reconocimiento mutuo, reconocimiento no en el sentido de ir al encuentro de lo conocido, sino en el sentido de volver a conocer. Retomando el planteo de Larrosa, podemos decir que este sentido del reconocimiento exige abandonar la posición de saber y de poder, lo que implica también abandonar la promesa de cambio y, con ella, la pretensión de direccionar el cambio. Si a pesar de todo el conocimiento acumulado siguen fallando nuestros cálculos de probabilidades y nuestra capacidad de convertir en realidad alguna de las metas que la escuela se propone, quizá se trate de cambiar radicalmente la operación pedagógica y pasar de la estimación de lo que es posible a la apertura a que lo imposible tenga lugar.

### El cambio imposible

Las aulas escolares han presentado la misma configuración aproximadamente desde finales del siglo XIX. Imaginadas por los pedagogos de los siglos XVII y XVIII, diseñadas en sus dispositivos específicos por los pedagogos de los siglos XIX y XX, la organización y funcionamiento de las aulas escolares han sufrido pocas modificaciones que conmovieran su configuración original: espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos; una disposición «misal» de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro); conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario<sup>4</sup>; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno)<sup>5</sup>; método de enseñanza único para todos los alumnos<sup>6</sup>; organización del tiempo que

4. Recordemos, al respecto, que la instalación del criterio etario para conformar los grupos escolares es una de las novedades más rupturistas de la escuela moderna respecto del criterio predominante utilizado, por lo menos, hasta el siglo XIX: el nivel de dominio del contenido a enseñar.

5. Este rasgo de la escuela moderna debe entenderse junto con el «triunfo» de las tecnologías de enseñanza simultánea frente a otras alternativas de organización de la enseñanza (por ejemplo, la enseñanza mutua), que ponían en cuestión justamente el monopolio de la transmisión del saber escolar.

6. Si bien se ha moderado la pretensión comeniana que postulaba una «Didáctica Magna», es decir, un método universal para enseñar cualquier conocimiento a cualquier alumno, en favor de didácticas específicas para las distintas áreas de conocimiento, los maestros de escuela primaria siguen utilizando, en términos generales, el mismo método para todos los alumnos.

alterna intervalos de trabajo en clase y recreos<sup>7</sup>; seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc.)<sup>8</sup>; registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas)<sup>9</sup>. Frente a la estabilidad de la configuración escolar, el matemático Seymour Papert (1995) ha elaborado una parábola cuya elocuencia esperamos justifique la extensión de la siguiente cita:

Imaginemos un grupo de viajeros del tiempo provenientes del pasado; entre ellos hay un grupo de cirujanos y un grupo de maestros de escuela, todos ellos ansiosos por conocer cuánto ha cambiado su profesión al cabo de cien o más años. Imaginemos el desconcierto de los cirujanos al encontrarse en el quirófano de un hospital moderno. Si bien serían capaces de reconocer que se estaba llevando a cabo una operación, e incluso podrían adivinar cuál era el órgano enfermo, en la mayoría de los casos no serían capaces de hacerse una idea de cuál era el objetivo del cirujano ni de la función de los extraños instrumentos que éste y su equipo estaban utilizando. Los rituales de la asepsia y la anestesia, los agudos sonidos de los aparatos electrónicos y las brillantes luces, tan familiares para los espectadores habituales de televisión, les resultarían totalmente extraños.

Los maestros del pasado, por el contrario, reaccionarían de manera muy distinta frente a la clase de una escuela primaria moderna. Posiblemente se sentirían confundidos por la presencia de algunos objetos; quizá percibirían cambios en la aplicación de ciertas técnicas —y seguramente no habría acuerdo entre ellos sobre si el cambio ha sido para bien o para mal—, pero es seguro que todos comprenderían perfectamente la finalidad de cuanto se estaba llevando a cabo y serían perfectamente capaces de encargarse de la clase. [...] La parábola nos plantea la siguiente pregunta: ¿por qué, en un período durante el cual hemos vivido la revolución de muchas áreas de nuestra actividad, no hemos presenciado un cambio comparable en la manera en que ayudamos a nuestros niños a aprender?

7. En Argentina, la discusión acerca de la organización del tiempo escolar debe remontarse hacia finales del siglo XIX. Más precisamente, es en el año 1886 cuando se establece que la organización ideal del tiempo escolar es la que alterna 40 minutos de clase con 5 minutos de recreo.

8. El registro individual y «archivable» de la trayectoria de cada alumno lo inaugura Jean Baptiste La Salle en el siglo XVIII.

9. Si bien ya hacia finales del siglo XIX se comienza a abandonar el uso de la pizarra o el cajón de arena y se lo reemplaza por el papel (ya más accesible y económico para esa época), es recién en el año 1925 cuando se prohíbe el uso de la pizarra en las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. Junto con esto, se impone, tal como lo sostenía la corriente de Escuela Nueva, el uso del cuaderno único. En cualquier caso y a los fines que nos ocupan, el tema de la conservación del registro del trabajo escolar está instalado en la discusión pedagógica desde principios del siglo XX (véase Gvirtz, 1997).

La pregunta de Papert es difícil de responder. De hecho, la configuración de las aulas escolares que ha permitido dar respuesta durante casi dos siglos al problema de la escolarización masiva de la población se ha mostrado muy estable. Incluso es frecuente que la introducción de innovaciones en las aulas produzca modificaciones en la superficie del funcionamiento escolar, pero no logre impactar en sus aspectos más estructurales. Esta constatación ha llevado a producir numerosos análisis acerca de las razones por las que fracasan las políticas con pretensión innovadora. Frecuentemente, el «fracaso» en el impacto innovador de algunas medidas es imputado a la «resistencia» de los docentes y directivos a introducir cambios en las rutinas escolares. Desde esta posición y quizá por un exceso de confianza en el poder de la voluntad individual para estructurar las formas de organización y funcionamiento de las escuelas, se ha entendido muchas veces que el éxito de una innovación radicaré en su capacidad para convencer a los docentes de las ventajas de los cambios propuestos. Sin embargo, los efectos de los dispositivos escolares suelen tener lugar más allá de la voluntad de los docentes, fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque, en buena medida, la fuerza de tales dispositivos radica en su invisibilidad. En efecto, muchas de las formas que ha adoptado históricamente la transmisión del conocimiento en el contexto escolar son vividas como naturales por los actores que transitan estas instituciones. En segundo lugar, porque el funcionamiento escolar es el resultado del efecto simultáneo de un conjunto de dispositivos que funcionan articuladamente a la manera de engranajes (por cierto heterogéneos, por cierto no siempre aceitados) que ponen en marcha la maquinaria escolar, una maquinaria que parece neutralizar las innovaciones parciales<sup>10</sup>.

10. Analicemos como ejemplo el reemplazo de las filas de pupitres fijas por las mesas y bancos móviles. La introducción de esta innovación tenía dos fundamentos de distinto orden: por un lado, la pretensión de liberar el cuerpo infantil del control postural que aseguraban los pupitres; por otro lado, la apertura de nuevas posibilidades de organización de la clase, habilitando ordenamientos diferentes. En un caso, tenemos un argumento de base médica o psicológica; en el otro caso, un argumento de base pedagógico-didáctica. Ahora bien, aunque las mesas y bancos han cumplido en cierta medida con el objetivo de posibilitar mayor movilidad corporal, no se puede afirmar que hayan modificado sustantivamente la disposición de los alumnos en la sala de clase. En efecto, más allá de los momentos de trabajo que exigen que los alumnos se agrupen, en cuyo caso se modifica transitoriamente la disposición de las filas, es esperable encontrar a los alumnos alineados a la manera tradicional o aun sentados alrededor de mesas, aunque trabajando como si estuvieran alineados. Desde nuestra perspectiva, el problema radica en que la modificación permanente del ordenamiento espacial de la clase pone en cuestión otros dos elementos centrales del funcionamiento escolar que le están asociados: 1) el método de enseñanza simultáneo y 2) la vigilancia del maestro hacia el grupo de alumnos. Mientras estos elementos sigan siendo percibidos como el único modo posible de asegurar la transmisión de conocimiento de un maestro hacia un grupo de alumnos, difícilmente se concrete aquella imagen de John Dewey, quien llamaba a «desatornillar los bancos y convertir las aulas en laboratorios».



En cualquier caso, la dificultad para introducir innovaciones en las aulas escolares constituye uno de los principales problemas que han debido enfrentar los sueños reformistas, hasta tal punto que la cuestión de las estrategias de reforma se ha constituido en un objeto de análisis y la innovación, en un bien en sí mismo, con independencia de sus contenidos, tal como lo expresan las políticas basadas en la competencia entre escuelas o las líneas de financiamiento internacional que en los últimos años premiaban «proyectos escolares innovadores», sin mayores especificaciones.

Ahora bien, si desde afuera el cambio en las escuelas parece imposible, si nos parece que las escuelas son iguales a sí mismas a través del tiempo, lo cierto es que, desde dentro de las escuelas, todo está cambiando. Los gestos escolares parecen los mismos, pero el escenario y los actores son otros. Caídas, además, en buena medida, las promesas de cambio de la pedagogía (su eficacia para estimar lo posible y lo probable y su legitimidad para determinar lo universalmente deseable), parece haber llegado el momento de aceptar el desconcierto y de dejar de nombrar lo que no comprendemos o no podemos anticipar o controlar como deterioro.

Esto exige invertir los sentidos históricamente construidos acerca del cambio en la escuela. Ello implica, en primer lugar, pasar de una mirada normativa y mitificadora del pasado a una mirada con vocación histórica que busque en el pasado claves de interpretación de los cambios que tienen lugar en la cultura contemporánea y no imágenes apocalípticas de deterioro; en segundo lugar, implica abandonar la pretensión prescriptiva propia de la pedagogía y, con ella, la pretensión de generar nuevas categorías para anticipar lo posible (o, más bien, lo probable) y nuevas prácticas para volver lo posible real. Invertir los sentidos vigentes acerca del cambio en la escuela supone, en este caso, renunciar a la promesa de cambio, preguntar sin conocer la respuesta, habilitar y habilitarnos el encuentro con la multiplicidad, con lo no pensado, con lo no anticipado, es decir, con el otro y con el enigma que el otro porta. En tercer lugar, implica asumir no sólo que el cambio en las escuelas es posible, sino que las escuelas ya han cambiado. También, que los signos de cambio en las escuelas no vienen sólo de la mano de los alumnos ni, por supuesto, sólo de la mano de aquellos alumnos que la escuela se propone incluir cada vez en mayor número. Finalmente, implica abandonar ese léxico confuso y pseudonostálgico tan de moda hoy en día que nos llama a *reponer, reinstalar, recuperar, reconstruir, reposicionar* lo viejo en lo nuevo (viejos sentidos en nuevos formatos, viejos formatos con nuevos sentidos). No se propone aquí ninguna tarea de restitución, sino una tarea mucho más inquietante e incierta: la de pensar qué hay allí, en ese lugar en el que sólo una mirada represiva puede percibir como vacío.

## Bibliografía

- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet (1990), *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata.
- ETCHEVERRY, Guillermo Jaim (1999), *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GREEN, Bill y Chris Bigum (1995), «Alienigenas na sala de aula», en Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Alienigenas na sala de aula. Uma introducao aos estudos culturais em educacao*, Petrópolis, Vozes.
- GVIRTZ, Silvina (1997), *Del currículo prescripto al currículo enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- HAMON, Hervé (2004), *Tant qu'il y aura des élèves*, París, Seuil.
- LARROSA, Jorge (2000), *Pedagogías profanas*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- NARODOWSKI, Mariano (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- PAPERT, Seymour (1995), *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*, México, Paidós.

Gabriela Diker

Doctoranda en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia.  
Vicepresidenta de la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios (cem).  
Docente Investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

**Estar a la deriva... Modos de habitar la escuela**

**Silvia Duschatzky**

La escuela parece desdibujarse en cada signo que la atraviesa. Transitamos sus espacios, tomamos "el lugar" que nos corresponde, hablamos su lengua, pero el juego no se arma. Estamos en la escuela, ¿estamos en la escuela? ¿Qué es una escuela en la saturación de información<sup>1</sup>, en la velocidad incesante, en un mundo desreglado?

**Del homo- sapiens al homo- zapping**

*Esa mañana al llegar a la escuela me estaba esperando la coordinadora académica... cuando me anuncian que el padre de un alumno quería conversar conmigo, le pido que espere... ya con él me comenta que el día anterior a la salida su hijo había quedado encerrado en el baño...pido mis disculpas al señor... viene a verme el arquitecto... estamos analizando los costos de una obra cuando me anuncian que alguien debe acompañar a un niño que cayó por la escalera... me encuentro con el profe de Tecnología que me anuncia que abandona el curso por indisciplina de los alumnos...*

**La ignorancia del Saber**

*Llega la vice y vamos a la dirección para conversar sobre la sanción de dos alumnos que agredieron verbalmente a una profesora... Converso con los auxiliares docentes sobre las dificultades que tienen los alumnos en la clase de historia, sobre los actos de violencia de Rubén que por la mañana insultó a la profesora de Ed Física, sobre la profesora de matemática quien no puede dar clases porque los chicos no la escuchan...*

*...En quinto año un chico sacó un arma y lastimó a un compañero... la secretaria pregunta: ¿llamo al ministerio?. Claro responde el director y deciles que vengan pronto porque yo no atiendo a la prensa, que se hagan cargo para eso le pagan... En ese momento se hace presente el equipo de convivencia del ministerio y simultáneamente la policía, luego de conversar se llevan al agresor... llega la tía con quien vive el agresor, le informan sobre lo acontecido y dice: yo no puedo más con este chico, no se que hacer realmente... Este chico está para un reformatorio le contesta el director... Esta escuela me supera, yo saco licencia que se haga cargo la vice...*

**La insoportable levedad del ser**

*La directora explica al padre que ya no saben qué hacer con los problemas de conducta del mayor de los adolescentes y le dice que han agotado todas las instancias: habló con él la preceptora, lo hizo la tutora, pasó por dirección, intentó convencerlo un compañero, firmó llamados de atención... No quiero expulsarlo pero lo ultimo que hizo rebasó cualquier vaso... El hombre se muestra asombrado y tranquilamente indica que no esperaba que fuera ese chico sino el otro de los hijos... No comprendo la actitud rebelde*

<sup>1</sup> Información es todo aquello que se nos impone, que nos convoca a una operación de conexión. La información en la era de la velocidad no es un dato pleno de valor, sino el nodo que nos conecta a una red. Su único valor es producir una operación de enganche capaz de diluirse frente a una nueva operación. Dice Castell. "Las redes operan según una lógica binaria de exclusión/inclusión. En cuanto a formas sociales carecen de valor. Tanto pueden matar o besar, no hay nada personal en lo que hacen"... Ver Pekka Imanen. La ética del hacker. Destino, Barcelona 2001.

*porque desde que creció y no entra por los ventilases no lo obligo más a acompañarme a robar por las noches que es de lo que vivimos. ahora viene el de 7mo que es más flaco y no se lastima tanto al entrar...*

La pregunta inicial se altera. El valor testimonial de las escenas no nos dice que es una escuela sino cómo se habita. El testimonio, no relata episodios sino que da cuenta de un modo de existencia en condiciones singulares. El testimonio afecta a quien lo pronuncia y a quien lo recibe. Quien lo pronuncia no lo hace en nombre de un deber ser que juzga lo que vive sino de un real que lo con-mueve, que lo sitúa frente a la exigencia de configurarse a partir de lo que sucede. Por su parte el receptor queda definido por las operaciones que tiene que hacer para pensar el testimonio. El valor del testimonio no está en lo que dice sino en la posibilidad de crear el marco que confiera algún sentido a los enunciados. El testimonio produce interlocutor, hace lazo. El testimonio pierde su dueño; una vez que produce un lector, un receptor, la responsabilidad sobre lo testimoniado es compartida. El efecto del testimonio es la "comunidad" de pensamiento.

Las escenas testimonian un habitar desreglado. No sólo todo puede pasar sino que lo que acontece no puede ser alojado en una referencia de sentido. ¿Qué ocurre cuando el orden de la Legalidad no estructura el mundo? Al parecer, ya no contamos con un saber o un guión que nos ampare y nos proporcione la inteligibilidad necesaria para movernos en la vida escolar.

Los protagonistas de las escenas insisten en no saber que hacer; los padres no saben que hacer, los docentes no saben que hacer y los chicos hacen más allá del saber. El no saber no es mera ignorancia sino una constatación de que el saber que no dialoga con lo que se presenta no produce efectos prácticos, no habilita modos subjetivantes de hacer con lo real.

Decíamos, que la impotencia envuelve a los sujetos. Me atrevería a dar vuelta la afirmación: no es que no saben sino que lo que saben no les habla, no habla, no produce actos, no arma lazo, no crea posibilidades de existencia ¿Qué sabemos de la función paterna? Ante todo que es portadora de ley, que su función es inscribir al cachorro humano en el universo de la cultura, en el mundo de las convenciones que nos unen a los otros; pero resulta que sorpresivamente nos topamos con un padre que nos comenta que por las noches sale a robar con su hijo. ¿Y qué sabemos de la función docente? : que cuenta con los recursos para afectar al alumno en una dirección determinada y ¿con qué nos encontramos? Con un profesor agredido, otro que renuncia y un director que pide licencia porque las circunstancias lo superan. ¿Qué sabíamos de los dispositivos de producción de ley?, que prescribían y ordenaban un hacer. Qué su fuerza no radicaba en la presencia física - de las máximas autoridades en la escuela- sino en la capacidad performativa de sus normas y discursos. ¿Qué ocurre en cambio?. Frente al estallido de los acontecimientos, los directivos demandan la presencia concreta de las figuras ministeriales - equipos de convivencia- a lo que le sigue no obstante, el pedido de licencia del director.

Los docentes, directivos, alumnos, padres devienen habitantes de un universo desreglado. ¿Cómo pensar al habitante de un universo desreglado?. En principio se trata de un sujeto a la deriva, sin anclaje que lo funde, sin una anterioridad que lo constituya. Pero la paradoja de esta situación es que un sujeto a la deriva o se deshace o se constituye pensando lo que hay.

Los testimonios nos hablan del padecimiento de un estar a la deriva. Se padece por dispersión, por superfluidad. Pero no es igual padecer que dar cuenta que se padece, que narrar el padecimiento. Se padece con el cuerpo, se padece en soledad, se padece porque no alcanzamos a descifrar qué nos hace padecer. Cuando el padecimiento se narra, se arma un interlocutor y se instala una palabra, una palabra que al ser dicha insta un principio de simbolización dónde no lo había.

Las escenas testimonian la imposibilidad de armar situación educativa. En tiempos estatales, en sociedad disciplinaria, la situación educativa estaba dada. Podíamos encontrar diferencias en el estilo pedagógico pero la situación se armaba por efecto de la eficacia de los lugares instituidos. Bastaba con un docente (dícese del que ejerce su lugar) y un alumno (dícese del que ejerce su lugar) para que la situación se planteara. Por lo tanto el encuentro, término que remite no a una mera reunión de términos sino a la capacidad de que esos términos se afecten, fundaba el principio de la situación educativa. Desde aquí la imposibilidad de situación educativa no radica en que no se enseñan contenidos pedagógicos sino en un estar desencontrados.

Un estar a la deriva es un estar padeciente. El padecimiento en los relatos se insinúa como un padecimiento extensivo: es un padecer de alumnos, docentes, padres. El padecimiento revela una posición de vulnerabilidad y la vulnerabilidad habla de un afectarse por la situación. La vulnerabilidad es la condición primera de un pensamiento en inmanencia, un pensamiento cuya fertilidad no está en criterios externos de legitimidad sino en su poder de afectar una práctica, de hacer que algo acontezca entre los que allí intervienen. La percepción de vulnerabilidad deviene de la ineficacia de las representaciones. Lo que se suponía no se presenta, lo que se hacía ya no resulta productivo, lo que se imaginaba no se halla en ningún lugar. La vulnerabilidad es el modo en que se expresa el agotamiento de una lógica.

La vulnerabilidad supone un pliegue en dos direcciones: por un lado en relación a las representaciones de la cultura escolar tan afecta a las jerarquías y las asimetrías. La pedagogía en su trayectoria produjo asociaciones de sentido entre autoridad-saber-verdad-. Así, cuanto más poder y más saber más autoridad y más sentido saturando (y suturando) la vida social. En este plano admitir la vulnerabilidad compartida coloca a los sujetos en un plano equivalente de posibilidades. Por el otro, si la vulnerabilidad es en este caso vulnerabilidad de las representaciones y los dispositivos instituidos, crece la responsabilidad y la decisión subjetiva en torno de pensar lo que vivimos. La vulnerabilidad entonces es un pliegue en tanto de ahora en más los modos de habitar resultan de un doble juego: decidir y hacerlo con otros. Estos otros no resultan de un organigrama sino que son aquellos con los que podemos componernos para desanudar problemas y desplegar posibilidades.

La vulnerabilidad se presenta entonces como punto de partida para entrar en relación con lo que hay. Pero sólo punto de partida, es necesario hacer activa la vulnerabilidad y esto implica producir un intervalo en la velocidad incesante de lo que acontece. La idea de intervalos-pliegues<sup>2</sup> da cuenta de un movimiento que permita albergar, alojar un dato,

<sup>2</sup> El pliegue no es un pensamiento en busca de entidades fijas. El pliegue huye del verbo ser y remite a circunstancias: en qué caso, donde, cuando, cómo. El pliegue es un pensamiento de las formas, un pensamiento que permite componer lo que se muestra desarticulado, informe o pleno de forma. Un pensamiento en pliegue es un pensamiento de la com-posición no de la clasificación. Los pliegues incorporan sin totalizar, sin unificar, reúnen discontinuamente

hacerlo inteligible en los marcos de la singularidad y no de los supuestos: de qué nos habla un padre que sale a robar con su hijo?. ¿Qué nos hace obstáculo de esa situación, que suceda o que nos lo relate?. ¿Qué nos produce un director que huye despavorido, qué un alumno que desoye a sus docentes, con qué nos chocamos cuando asistimos a un docente impotente?

Los testimonios testimonian la imposibilidad del ejercicio del rol<sup>3</sup>. Sin embargo no se trata de disfunciones, sino de los efectos de la caída de la función. El Nombre del padre, maestro, alumno es un vestigio, tal vez activo en ciertas condiciones, pero ya no invariante estructural, determinación universal, que fija posiciones y produce actos. Por lo tanto si un padre armaba un hijo, si un docente armaba un alumno y un director convalidaba una configuración jerárquica, hoy solo se trata de nombres que han perdido la cosa que nombran. Estamos frente a un desafío: componernos a partir de operaciones de afectación. Ser director, docente, alumno será entonces producto de movimientos que produzcan la relación donde no la hay, donde ya no se produce por efecto automático de los instituidos. Si sólo pienso al padre como el portador de ley no es posible ligar con ese "padre" real. Si sólo pienso al alumno como el que se configura respecto de una autoridad no hay composición posible con el "alumno" que rompe los moldes previstos, si sólo pienso al docente como el que cumple con la obligación prescripta no hay enseñante efectivo. Por lo tanto la consistencia de un encuentro no descansa en formatos previos sino en las operaciones que posibiliten una ligadura. La cohesión por ejemplo entre ese padre y el docente no resultará de la equivalencia de identidades sino de las huellas de un hacer juntos. Sabemos lo que nos separa de ese padre, ¿pero qué nos une o qué podría unirnos? ¿Qué tarea, qué problema, qué estrategia?

En condiciones de fluidez, si una experiencia no está hecha de múltiples operaciones, se cae, se diluye, no acontece. La subjetividad contemporánea no se instituye en relación con algo dado (saberes, prácticas acumuladas, experiencia previa). Nos chocamos con infinidad de presencias que aportan un exceso, un plus, una diferencia que no deja atraparse en las tradiciones ni en lógicas de comprensión aprehendidas. Pareciera que una operación en la fluidez puede dar lugar a una experiencia subjetiva si tiene alguna opción de constituir un entorno que ligue a sus componentes y proporcione criterios de decisión en la saturación general. En medios inestables, lo decisivo para la subjetividad son las operaciones y una operación es aquel movimiento capaz de producir lo que no está. Un movimiento, una operación capaz de enlazar lo disperso tiene la radicalidad de la constitución. (Corea, C 2003)

Si algo existe en la fluidez es porque se está operando sobre lo que se presenta disperso. En la fluidez nada suma, nada acumula; todo satura o dispersa. La subjetividad de los habitantes de las escuelas relatadas, deviene superflua. Su modo de estar es propio de la navegación incesante por una serie de nodos, que a su turno exigen una operación de conexión de baja intensidad. La violencia, el planilleo, los chicos que no aprenden, los docentes impotentes funcionan como "paradas" momentáneas en el flujo de información que no dejan rastros capaces de alterar los modos de habitar la escuela.

---

en la forma de movimientos que producen superficies, espacios, flujos y relaciones". Ver Doménech, M y otros. El pliegue: psicología y subjetivación. En Cuaderno de Pedagogía No 8. Centro de Pedagogía Crítica. Rosario 2000

<sup>3</sup> Rol: término que alude a la acción de jugar un juego previamente diseñado. El rol supone el desempeño de un papel asignado

Los testimonios testimonian un hacer que no produce, un estar que amontona pero no enlaza, un choque de presencias que no alcanza a convertirse en encuentro. Pero también dan cuenta de las potencias: la cercanía de los cuerpos, la vulnerabilidad compartida, la ignorancia de partida.

Dicho de otro modo; la potencia está en lo que hay: presencias desarticuladas, fragmentadas pero presencias al fin. Se trata de que esas presencias produzcan una existencia <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> La existencia no es de índole física sino simbólica. La existencia es del orden de la creación

¿De qué se trata la gestión escolar? ¿Cómo gestionar las escuelas en un contexto en el que sus funciones tradicionales están estalladas, partidas en pedazos?

El libro nos invita a recorrer las escenas narradas por cuatro directores de escuelas medias que transitan todo ese espectro educativo y la lectura que analistas y educadores de nuestro medio hacen de esos relatos.

Las escenas impactan. Nos muestran escuelas atravesadas por el empobrecimiento, la marginalidad, los cambios en las familias, en la autoridad del saber letrado y en la autoridad de los adultos; directivos que no se conforman con afirmar nostálgicamente las fronteras tradicionales de lo escolar y se preocupan por incluir hijos de la clase media empobrecida y desestructurada e hijos de la marginalidad, quienes probablemente sean los primeros de la familia en llegar a la escuela media.

Son educadores comprometidos con mejorar la calidad de los procesos y las experiencias de quienes habitan sus escuelas.

Las lecturas que les siguen también impactan porque nos invitan a leer las escenas desde lo que dicen y desde lo que no dicen; desde la justicia y la pertinencia de las demandas que se le hacen a la escuela, desde la ética de las preguntas de quienes asistimos a estos cambios sumergidos en las escuelas o participando desde el costado. Son también ejercicios productivos y sugerentes sobre el acto de "leer" la institución escolar, tan imprescindible para producir otros quehaceres educativos.

¿Es posible pensar la gestión de una manera distinta al paradigma dominante, al que sólo le preocupa hacer más eficiente lo que existe? Este libro apunta a que es posible, y que hay con qué y con quiénes hacerlo. Bienvenido sea.

Inés Dussel



## ¿Dónde está la escuela?

Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia

Silvia Duschatzky  
Alejandra Birgin

(compiladoras)

Bernardo Blejmar  
Marcelo Percia  
Gregorio Kaminsky  
Graciela Frigerio

flacso manantial

flacso manantial Duschatzky, Birgin, Blejmar, Percia, Kaminsky, Frigerio ¿Dónde está la escuela?

Diseño de tapa: Estudio R

Este libro ha sido seleccionado para el Plan de Promoción a la Edición de Literatura Argentina de la Secretaría de Cultura y Medios de Comunicación de la Presidencia de la Nación.

Directora de colección: Lic. Guillermina Tiramonti

Hecho el depósito que marca la ley 11.723  
Impreso en la Argentina

© 2001, Ediciones Manantial SRL  
Avda. de Mayo 1365, 6° piso  
(1085) Buenos Aires, Argentina  
Tel: (54-11) 4383-7350 / 4383-6059  
info@emanantial.com.ar  
www.emanantial.com.ar

ISBN: 987-500-066-3

Derechos reservados  
Prohibida su reproducción total o parcial

## ÍNDICE

Currículos .....	9
Presentación.	
<i>Alejandra Birgin</i> .....	11
Capítulo 1	
Escenas escolares de un nuevo siglo.	
<i>Silvia Duschatzky y Alejandra Birgin</i> .....	17
Capítulo 2	
De la gestión de resistencia a la gestión requerida.	
<i>Bernardo Blejmar</i> .....	35
Capítulo 3	
Ideas que responden, preguntas que no cesan. Para una clínica de las instituciones.	
<i>Marcelo Percia</i> .....	55
Capítulo 4	
Escuelas en escena. Imágenes institucionales que estallan el discurso educativo.	
<i>Gregorio Kaminsky</i> .....	77



## Capítulo 5

Los bordes de lo escolar.  
*Graciela Frigerio* ..... 109

## Epílogo

Todo lo sólido se desvanece en el aire.  
*Silvia Duschatzky* ..... 127


 CURRÍCULOS

**BERNARDO BLEJMAR:** Director de la Maestría de Psicología Organizacional de la Universidad de Palermo. Profesor de posgrados de las Facultades de Psicología y Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Consultor en temas de Desarrollo Organizacional y Recursos Humanos.

**MARCELO PERCIA:** Profesor de la Facultad de Psicología de la UBA. Autor de *Notas para pensar lo grupal* y *Una subjetividad que se inventa*. Responsable de numerosas compilaciones vinculadas a la clínica, la salud y el ensayo.

**GREGORIO KAMINSKY:** Doctor en Filosofía y Analista Institucional. Profesor de la UBA y de otras universidades nacionales. Es autor de *Escrituras interferidas*, *Dispositivos institucionales* y *Szpinosa: la política de las pasiones*.

**GRACIELA FRIGERIO:** Doctora en Ciencias de la Educación (París V Sorbone). Investigadora en Educación. Directora del Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) y de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Autora de numerosas publicaciones sobre la educación y sus instituciones.

inercia, un acontecimiento, el acontecimiento de una oportunidad, oportunidad de estar al borde de los registros del saber (conocido/desconocido) y hacer de ese borde una frontera transitable,<sup>31</sup> en permanente redefinición, un modo de hospedar a los nuevos y a lo nuevo, alojar el porvenir y darle la posibilidad de que no sea reproducción ni repetición.

31. El maravilloso texto de J. Hassoun, *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1996, permite reflexionar sobre la importancia de los pasajes.

## Epílogo

TODO  
LO SÓLIDO  
SE DESVANECE  
EN EL AIRE

SILVIA DUSCHATZKY

Barthes, en *El susurro del lenguaje* dice que “un texto está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que unas con otras establecen un diálogo, una parodia, una contestación, pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad y ese lugar no es el autor sino el lector”. El carácter inconcluso de la escritura, al que se refiere el autor, es la marca que recorre este libro.

Las *escenas escolares* con las que abrimos no cierran en su relato sino que continúan en diálogo con los escritos posteriores. Al mismo tiempo los textos de los autores pueden pensarse como una polifonía, una gran conversación, en la que se advierten voces divergentes, coincidentes y en disputa. Por último, las páginas que se presentan a continuación resultan del impulso que nos ha provocado la lectura de todo el material. Y seguramente la energía de la “escritura” o bien de una lectura que trascienda la literalidad de lo dicho alcanzará a los lectores, si es que los textos reúnen el requisito de la donación. Larrosa lo resume con elocuente claridad: “La acción del texto es el texto por venir, la acción de lo dicho es la palabra por venir [...] tomar la palabra es la ruptura de lo dicho y la transgresión del decir”. Lo interesante de un texto, entonces, no es lo que dice sino lo que permite pensar.

Las *escenas escolares* han disparado en los autores una serie de reflexiones sobre el estado de las escuelas hoy, o el modo de estar de las escuelas o los modos de seguir haciendo escuela en condiciones hasta ahora impensadas. A su vez recorrer sus escrituras nos disparó una serie de ideas sobre las transformaciones de la escuela que podemos ordenar en cuatro ejes de discusión:

- la caída de una ilusión,
- el estallido de la representación,
- los pliegues de la conflictividad social y
- la gestión como ética.

#### LA CAÍDA DE UNA ILUSIÓN (QUE NO ES IGUAL A LA CAÍDA DE LAS ILUSIONES)

La frase pronunciada por Sarmiento, "civilización o barbarie" recorrió el imaginario de generaciones argentinas, anudando allí el sentido de la institución educativa. Su promesa, no del todo incumplida, hizo de la educación la plataforma deseada por amplios sectores sociales. Mejor futuro, ascenso social, reconocimiento, integración ciudadana no eran pequeños horizontes, sobre todo para quienes arrastraban historias de expulsión, persecuciones y pobreza.

Los que transitaban por la escuela estaban a salvo de la "barbarie", los que formaban la "barbarie" tenían la esperanza de su redención si lograban hacer suya la ley común y los valores canónicos para lo cual debían transitar por los ritos de la escolarización.

¿Qué ha cambiado, a qué nos enfrentan las *escenas escolares* que parecen anunciar que una ilusión ha caído? Los opuestos coexisten ensimismados en la escuela, dice Kaminsky en su capítulo. En ellas se presenta la adyacencia, la proximidad de pares antes claramente diferenciados en sus emplazamientos. "Civilización y barbarie" conviven hoy en la misma institución nacida paradójicamente para asegurar su oposición. La escuela existe en el país de la condensación de los contrarios. El robo, las madres adolescentes, la presencia de armas, algunos chicos planificando su trayectoria educativa en el exterior, muchos angustiados por su futuro, se entrelazan dando forma al paisaje escolar.

¿Qué sucede con esta institución que no logra instituir identidades homogéneas? ¿Dónde quedó la promesa civilizatoria, aquella que anunciaba que gracias a la escolarización las cadenas de interconexión social crecerían? ¿Qué ocurrió con las instituciones encargadas de construir un suelo valorativo común?

¿Acaso no se desmiente la escuela en su capacidad integradora, cuando los alumnos limitan su socialidad al perímetro del barrio o de un circuito protegido?

*"La vida social de los chicos circula por lugares muy restringidos. No se mueven de Palermo o Belgrano. Barrios como la Boca o San Telmo no existen para ellos"*

Nos preguntamos, ¿qué lazo se constituye en la bunkerización de la vida cotidiana más allá de que ésta ocurra en Belgrano o en la Matanza?

La escuela también se desmiente en la figura del desertor cuando éste ha dejado de ser una excepción para convertirse en regla. Y junto con la escuela se desmiente la familia, su aliado fundamental en la constitución de niños y jóvenes, desde el momento en que nombrarla supone referirse a nuevas filiaciones -padre, pareja homosexual, hijo- tal como se retrata en una de las escenas.

Entonces, si el desertor es la excepción normalizada, si el lazo social se circunscribe a las fronteras de un territorio, si el contrato moral entre familia y escuela se quiebra, la escuela se desrealiza en sus matrices fundacionales, en sus mandatos de origen.

La caída de una ilusión nos habla de una mutación que erosiona los pilares de la escuela. Desde esta perspectiva, los problemas educativos no se dirimen simplemente en el territorio del buen o mal funcionamiento escolar, de las escuelas mejor o peor equipadas, de las de alto o bajo rendimiento. La crisis educativa, para tomar una palabra de redundante circulación, nos habla de la alteración de las condiciones que hicieron posible sostener una promesa que hoy se ha disuelto más allá de las formas en que se materialice en cada zona, escuela o sector social.

Conviene a esta altura hacer una pequeña digresión, un paréntesis, para poner de relieve lo que consideramos ha producido la caída de una ilusión.

Ya es un lugar común señalar que la institución educativa se fundó en la necesidad de constituir el sujeto que los Estados-nación de-

mandaban. Recordemos que el Estado-nación ha sido la forma clave de organización social durante los siglos XIX y XX, siendo su rasgo fundamental la capacidad hegemónica para orientar el devenir de la vida de los hombres y su modo de constituirse como tales. El ciudadano fue el tipo de ser humano resultante de los discursos y prácticas del Estado-nación (Corea y Lewkowicz, 2000). Pero ¿quién era el ciudadano? ¿Podemos decir que la figura del ciudadano permanece más allá de las transformaciones de las condiciones que lo hicieron posible?

El ciudadano es aquel sujeto que se forjó en torno de la ley a partir de dos instancias principales que son la familia burguesa y la escuela. Ser ciudadano suponía estar regulado por una ley que igualaba a todos, en tanto marcaba la frontera de lo prohibido y lo permitido. El acto ciudadano por excelencia, señalan los autores, es el acto de representación por el cual se delegan los poderes soberanos en el Estado constituido. Pero para poder delegar, el sujeto debía estar educado. "Educar al soberano", proclamaba Sarmiento, es decir, educar en las capacidades de delegación y educar en la conciencia nacional, identidad que reúne no sólo a partir de la pertenencia territorial sino en función de una moralidad común y la idea de un pasado compartido.

En esta dirección lo que cae es el Estado-nación en su capacidad de imponer un orden simbólico y por ende la ilusión civilizatoria de la escuela que prometía formar un sujeto igual ante la ley, portador de una moralidad compartida alrededor de los valores nacionales, capaz de delegar en el Estado los poderes de representación y de participar del bien común.

Hasta aquí parece quedar claro lo que se ha alterado, pero ¿qué se ha instaurado en su lugar, qué es lo nuevo? Lo nuevo es que la potencia soberana del Estado se ha desplazado hacia el mercado, el Estado se muestra impotente frente a los reclamos o como sostiene Sennet<sup>1</sup> estamos frente a un poder sin autoridad o, dicho de otro modo, todos somos responsables. Como señala este autor, el poder

1. R. Sennet destaca en *La corrosión del carácter* (Anagrama, Barcelona 2000) que el poder, en las formas modernas de flexibilidad, está compuesto de tres elementos: reinención discontinua de la instituciones, especialización flexible y concentra-

define los discursos y las reglas de juego pero no es responsable de lo que acontece con ello. Ahora los individuos deben gestionarse a sí mismos, en el marco de un contexto de profunda vulnerabilidad. La vida por tanto no está inscrita en una secuencia narrativa en la que los momentos se anudan con algún grado de significatividad, por lo cual lo que hoy emprendemos puede estar ligado a lo que luego suceda. Por el contrario, la sensación es la de estar expuestos a un nuevo comienzo cada vez. En la medida que cada uno depende de sí mismo ya no cuentan las instituciones como anclajes de proyección de un porvenir.

El mercado no impone un orden simbólico articulador, un sustrato normativo que abarca a todos por igual. El mercado libra a cada uno a su propia iniciativa y a su propia capacidad de hacer su vida, y bajo estas nuevas condiciones el Estado se convierte en un mero administrador de sus efectos.

Mercado y consumo no son realidades emergentes. Intercambio, mercantilización y consumo han configurado la constitución de lo social desde tiempos inmemoriales.

Lo que sucede es que el nuevo lugar asignado al mercado y en consecuencia al consumo produjo efectos profundos en todos los aspectos de la vida social, cultural y personal (Bauman, 1998).

La promesa del Estado (integración social) parece haber sido sustituida por la promesa del mercado, allí todo está disponible: objetos, reconocimiento, credenciales. Sabemos que no todos acceden; no obstante lo que interesa subrayar es que el mercado instituye, para consumidores y no consumidores, un nuevo ideal del yo, un imaginario que funda, en un nuevo lugar, el horizonte de aspiraciones, el espejo donde mirarse. En pocas palabras nos señala dónde buscarnos, reconocernos, anudar los "deseos".

Ahora bien, si los Estados caen en su capacidad simbólica, si la ley ya no parece ser la instancia fundadora de lo que llamamos ciudadano, qué otra figura, qué otro sujeto se instituye? ¿Acaso el mercado necesita de ciudadanos? El consumo no requiere de ley ni de

ción sin centralización del poder. Esta última idea da cuenta de una nueva manera de transmitir la operación de mando en una estructura que ya no tiene la claridad de la pirámide.

otros, la relación es primordialmente con el objeto y su rasgo principal, a diferencia de la relación con el otro es que no obliga a procesar permanentemente la insatisfacción de una experiencia atravesada por la falta. El otro nunca es todo lo que necesito pero sin él no soy. En cambio el mercado me ofrece la ilusión de la satisfacción plena. Cuando el bien consumido se agota rápidamente se asoma otro que acude a su reemplazo. El consumidor a diferencia del ciudadano es un sujeto del instante. El acto de consumir se consume en el presente. Cada gesto de consumo es disuelto por el que viene sin armar una trama de sentido.

El otro como espejo, como límite, como lugar de disputa y de deseo se opaca en una nueva y potente cadena de identificaciones que nos pone a disposición un conjunto de prótesis identitarias (dietas, programas de autoayuda, *lifftings*, cuidados intensivos cuando no compulsivos del cuerpo).

El consumidor en síntesis se forma por fuera de la ley, del otro y del tiempo histórico. El consumidor por último se construye a expensas de la institución, entendida como la instancia portadora de ley, de transmisión (tiempo histórico) y posibilitadora del encuentro con el otro.

Ahora bien, ¿como pensar el sujeto sin una ley desde donde orientarse para luego separarse o enfrentarse? ¿Cómo pensarlo si el otro perdió envergadura? ¿Qué significa un sujeto autorreferencial y autonomizado de la relación intersubjetiva? Si las instituciones ya no son el soporte de la vida de cada uno, el anclaje proveedor de sentido, el suelo que posibilita la constitución de un nosotros, ¿para qué la escuela?

La irrupción de este nuevo escenario no supone literalmente la caída de la escuela, si entendemos por ella un espacio al que concurren niños y jóvenes con alguna expectativa. Lo que estamos sugiriendo es que la escuela "cayó" como ilusión forjadora de un sujeto universal pero además que la institución (entendiendo este término como lo relativo a instituir, fundar, autorizar) está suspendida en tanto no dispone de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social. En pocas palabras, esto quiere decir que si lo que enseñamos no se inscribe en nombre de algo que le otorgue valor (ciencia, historia, ideas) la subjetividad no encuentra dónde anudar. Dufour (2001) señala que la ausencia de algún enunciador colectivo

portador de credibilidad caracteriza la situación del sujeto posmoderno intimado a hacerse a sí mismo fuera de todo antecedente histórico-político.

Desde ya que las fuentes de referencia con poder enunciativo no fueron equivalentes a lo largo de la historia: Dios, la ciencia, la nación, el proletariado, el comunismo, el nazismo han configurado distintos tipos de sujeto y dado lugar a diferentes y antitéticos modos de pensar lo social, pero lo que ha permanecido constante fue la referencia a una sumisión y los esfuerzos concomitantes por evitarla, disputarla e invertirla. Un Otro (discurso autorizado) permite que la función simbólica se despliegue en la medida en que proporciona al sujeto un punto de apoyo para la construcción posterior de sus propios discursos. El Otro entonces es esa instancia por la cual se establece una anterioridad fundadora desde donde es posible tanto un orden temporal (antes, ahora, esto, aquello) como una exterioridad (el otro, yo).

Ahora bien Dufour señala que muchos de los valores de la modernidad están aun disponibles pero ninguno dispone del prestigio y la autoridad suficiente para instituirse, y esta caída de toda narrativa en la que anclar es la que modifica el suelo de constitución subjetiva. El punto clave que plantea este autor es que a diferencia de un sujeto constituido alrededor de algún sistema de referencia hoy el sujeto se define a partir de sí mismo, se trata de un sujeto autorreferencial. El mercado se erige como la fuente plena e inmediata de realización del sujeto y en la medida en que dispone todo y de todo, la temporalidad y el otro se desdibujan.

Este rodeo nos habilita a sostener que el punto de quiebre de la institución educativa está en el vacío de sentido público. La pregunta es: disuelto el estado nacional y el ciudadano como soporte subjetivo, ¿cuál será la productividad simbólica de las instituciones educativas en los tiempos del mercado? ¿Qué es una escuela hoy? ¿Es pensable la constitución de un sujeto sin institución, en pocas palabras, sin discurso autorizado?

No obstante, sobrevuela una pregunta. ¿Acaso es tan nefasta la caída de una ilusión? La de la escuela eficaz en la construcción de sujetos homogéneos, la de las familias salvaguardas de la tradición, la de alumnos o portadores de cambio u obedientes, la de docentes o conservadores o redentores? Tal vez no sea tan desolador si nos

permite pensar lo que las operaciones binarias (civilización vs. barbarie, integrado vs. excluido, normal vs. patológico) han omitido, acallado, sepultado: ese segundo componente del par sólo pensado con la vara del primero. La caída de una ilusión podría contener alguna posibilidad si nos obliga a abandonar el hábito de pensar en las escuelas como entidades esenciales que deberán responder siempre a sus intenciones fundacionales. Así mismo podría resultar interesante si pensamos los opuestos en una relación de complementariedad: los excluidos no como la negación de los integrados sino como su contracara. Probablemente no sea el fin si nos animamos a poner en duda los mecanismos totalizadores de estructuración del sujeto y lo pensamos como plural y polifónico, desde donde las diferencias no serían la excepción, lo particular, lo exótico sino lo constitutivo de la condición humana.

Pero si esta caída arrastra otras, como la caída del otro, la caída de referencias en nombre de las que hablar, la caída del saber (en tanto palabra que anuncia nuevas formas de nombrar y nuevas cosas por nombrar); puede traer sufrimientos y rupturas sociales inéditas.

#### EL ESTALLIDO DE LA REPRESENTACIÓN

¿Qué es ser estudiante?, ¿qué es ser maestro? Históricamente podríamos nombrar a un estudiante como aquel niño o joven que en moratoria social transita por una institución proveedora de los saberes que lo harán alcanzar la autonomía que exige la conformación de un sujeto socialmente integrado. Y en consecuencia diremos que escuela es un modo institucionalizado de educar y que remite a su capacidad de formar (conformar, configurar, dar forma) a una persona diluyendo los rastros de orígenes y pertenencias sociales y culturales. Y maestro será el que porta la autoridad que le delegó el Estado para hacer posible el acto de formación mediante un saber que lo califica.

Como puede advertirse, la idea de autoridad, futuro y norma están en la base de estas representaciones. La escuela tendría normas, valores, saberes que transmitir cuya legitimidad estaría dada por la autoridad que resulta del pacto entre Estado y sociedad en vistas a alcanzar una meta (futuro).

Estas representaciones, que por décadas permeó el imaginario de docentes y familias parecen estallar. Volvamos a las preguntas ¿Quién es hoy el estudiante que transita por las escuelas? ¿Podemos nombrarlo con los atributos modernos: moratoria social, potencia de cambio, horizonte de futuro, diferencias generacionales marcadas, referentes de autoridad anclados en las figuras paternas y educadoras, asimetrías institucionales?

#### *Comencemos con las madres adolescentes*

Ana María Fernández escribe en *La mujer de la ilusión* que la adolescencia, invención de la modernidad, es un fenómeno que reviste diferencias por clase social y género. Niños y niñas no se hacen adolescentes por igual como así tampoco niños ricos y niños pobres. La adolescencia femenina no está ligada a la institución escolar en tanto las niñas no tenían acceso a ella. En realidad surge cuando comienza a reprobarse el casamiento entre púberes para lo cual era menester asegurar una educación que hiciera legítima su postergación. No obstante, este mandato comienza a instalarse en los sectores más acomodados tardando más de un siglo en alcanzar a las niñas de los grupos populares. La identificación de la adolescencia femenina estuvo condicionada a su ingreso escolar tardío.

La problemática del embarazo adolescente hoy, especialmente en sectores populares, está inscripta en una serie de condicionamientos y particularidades que no vamos a profundizar aquí (abuso sexual, estrategias de supervivencia, apego a la vida en un contexto de vulnerabilidad profunda, etc.). Lo que importa destacar es que, en la medida en que la escolarización se masifica, también se instala una imagen de alumnos y alumnas que no admite ambigüedades. Sin embargo, tal como lo cuentan *las escenas*, estas niñas, entre púberes y adolescentes, disputan en su misma existencia la doble condición de madres y alumnas, atributos que, a partir de la masificación de la escuela, se constituían en períodos vitales distintivos y para los cuales la sociedad no disponía de instituciones que le dieran cabida de modo simultáneo.

Ser alumno o alumna en la etapa adolescente y de acuerdo con las matrices culturales tradicionales sólo era compatible con la posición de ser hijo. La heteronomía era el rasgo vinculante entre el hi-

jo y el alumno. Ambos dependían del adulto, no tenían a nadie a cargo, aún no se habían constituido como ciudadanos plenos (no votaban ni trabajaban), su responsabilidad se reducía a la formación y en ocasiones al ocio, y finalmente no eran vistos como sujetos deseantes sino más bien portadores de los mandatos del mundo adulto.

El universo de lo institucional marca que cuando se es alumno quedamos despojados de otras condiciones identitarias. La capacidad de decidir, elegir y responsabilizarse plenamente por la propia vida se difieren para más adelante.

A la irrupción de la maternidad se le suman nuevas "identidades" que hacen estallar la idea que albergamos sobre lo que cuenta a la hora de nombrar un alumno. *"Cuando un chico consigue una changa deja la escuela" [...] "Estos pibes se hacen cargo de situaciones familiares complicadas. En muchos casos son los únicos proveedores de sus hogares y son los que se ocupan del cuidado de sus hermanos. Los que comparten la vida escolar con su trabajo regresan a sus casas a la medianoche."* En el trabajo o el acto de proveer se dislocan también las viejas posiciones que retrataban a un alumno-joven como aquel que recibía cuidado y provisión material de manos de su familia. Si bien el trabajo infantil o juvenil puede rastrear-se en el pasado, su existencia era excepcional o transitoria, teniendo en cuenta el valor simbólico conferido progresivamente a la escuela en tanto garante de progreso y ascenso social. A medida que crecía la escolarización descendía el trabajo en la población infantil. Hoy, en cambio, la responsabilidad por el sustento familiar está repartida, disolviendo los lugares diferenciados de padres e hijos.

La cadena de escenas que nos dejan perplejos, teniendo en cuenta que no disponemos de representaciones que nombren lo emergente, continúa en la presencia de lo "delictivo". Violencia escolar, chicos armados, más que anunciar la demonización de la juventud, el mal que se apoderó de sus almas o los efectos determinantes de la pobreza nos habla del quiebre de las formas institucionales que la modernidad encontró para hacerse cargo de la normalidad y sus desvíos. Escuela, minoridad, cárcel, manicomios aseguraban a cada cual su tránsito y a la sociedad la garantía de que el mal permanecería "secuestrado" evitando así su amenaza.

Sin embargo lo que se ha omitido irrumpe, lo que se ha negado

en esa pretensión de alcanzar identidades plenas, homogéneas, a salvo de toda fractura, presiona por hacerse presente en las instituciones "normales" y normalizadoras. Por un lado, lo delictivo habita las entrañas de la cotidianidad escolar, poniendo en cuestión su eficacia socializadora. Por el otro, los nexos que hoy parecen perfilarse entre institutos de minoridad, escuela y cárcel parecen quebrar aquel paralelismo, que evitó el roce entre instituciones normales e instituciones de los restos.

La serie de estallidos no termina allí. La relación asimétrica docente-alumno también se pone en cuestión, no sólo porque el saber legitimado parece correrse de las paredes escolares, mediante la irrupción de nichos emergentes como las nuevas tecnologías sino porque en ocasiones los chicos vigilan la performance de los profesores. Ser docente ya no resulta equivalente a autoridad académica sino que es evaluada por los alumnos quienes, como nos cuenta un director, dictaminan su capacidad de enseñar. *"Los pibes son muy vigilantes de los profesores [...] por ejemplo dicen: la clase es un despelote, el profe no pone límites, no escucha [...]"*.

Sorprendentemente las escenas que relatamos nos hablan de otro estallido. El alumno de quien esperábamos las potencias de cambio y el docente como figura más aferrada a lo instituido invierten sus papeles. *"No siempre los pibes se acogen a la invitación de tomar la palabra. Siempre nos preguntamos por los motivos por los cuáles jamás se armó un centro de estudiantes" [...]. "En una ocasión nos encontramos discutiendo con los chicos para que se revea la medida de expulsión que ellos mismos sugirieron frente a un hecho de indisciplina protagonizado por un compañero" [...]. "Los pibes pueden ser muy crueles cuando están en un lugar de poder, hay que echarlo, sentencian en relación con un chico que pintó las paredes del colegio."*

Pero la imagen del joven no es la única que estalla. La representación de lo que significa conducir una escuela también aparece dislocada. El rector ya no es aquel que en su indeclinable función de educar, moralizar, rectificar rumbos hace caso omiso de lo que le acontece a los alumnos fuera del marco escolar. En ocasiones, se involucra en experiencias vitales de los chicos evitando moralizaciones o explicaciones que tiendan a preservar a la escuela de todo aquello que la resienta. *"En unos días sale Juan del instituto, tenemos pen-*

sado ir a buscarlo y traerlo nuevamente a la escuela. Ya nos dijo que quiere ver a sus compañeros.”

El orden burocrático, que asegura cada cosa en su lugar y un lugar para cada cosa, cada uno en su función y cada función claramente delimitada, también se despedaza en el mundo de las representaciones. En un gesto de “resistencia” a los condicionantes sociales, un grupo de profesores liderados por el director de la escuela buscan nuevos modos de evitar que la institución se torne expulsiva. El territorio escolar se corre de sus prescripciones para dar cabida a lo que niega esa imagen idílica de la alumna. Se trata de la instalación de un jardín maternal en el corazón de una escuela secundaria que acogerá a los hijos de las alumnas-madres durante el transcurso de su jornada escolar. “Tocamos timbres golpeamos puertas hasta que llegamos a la Secretaría de la Mujer que nos brindó la posibilidad de abrir una sala de jardín maternal en la escuela.”

#### LOS PLIEGUES DE LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL

¿Qué deseamos sugerir con la idea de pliegue? La lectura de los relatos y de los escritos posteriores nos enfrentó a una pregunta o más precisamente puso en jaque un modo particular de pensar lo social. ¿Acaso resulta fértil describir la conflictividad de las instituciones como si se tratara de fronteras nítidas, puras y descontaminadas. Cuánto se nos escapa en la visión dicotómica de excluidos vs. integrados, competentes vs. necesitados, educación vs. asistencia, escuelas de calidad vs. escuelas deterioradas? ¿Es viable, por ejemplo, pensar la competitividad independientemente de la exclusión? La competitividad aloja un significado expulsivo. La competitividad de algunos se verifica en la no competitividad de otros. Desde esta perspectiva lo que se escribe como “versus”, mera negación puede inscribirse en una relación complementaria.

Las escenas nos revelan singularidades, tonos distintivos, materialidades heterogéneas y culturas institucionales disímiles. Aún así todas están atravesadas por rupturas, dislocaciones, un “fuera de lugar”. Todas parecen haber sido alteradas en su lógica tradicional, y en este sentido creemos que el desafío de pensar en términos de pliegues es más potente que continuar con una lógica binaria que pare-

ce descontaminar a los opuestos, imaginando que un lado encierra todo el bien mientras el otro todo el mal.

“Se caen dos o tres familias por mes y se trata de bruscas caídas.” Instituciones que no eran tocadas por el drama social, hoy en otros tonos e intensidades se ven “invadidas” por la turbulencia. “[...] Los chicos están muy expuestos a riesgos de todo tipo. Hay mucha más locura, un pibe cuyos papás se divorciaron tiene que convivir con la nueva pareja homosexual del padre y luego asistir a su muerte por sida.”

La ilusión de escuela protegida de la conflictividad social, que en otros tiempos parecía perdonar a algunos grupos, hoy parece tocar a todos instalando un miedo generalizado de que cualquiera puede ocupar el lugar más temido, “yo puedo ser el otro” sintetiza Wacquant en su nuevo libro *Parias urbanos*.

A su vez el pacto moral entre escuela y familias afianzado especialmente entre los sectores medios y altos comienza a resquebrajarse, poniendo de relieve que el “drama” de las nuevas identidades y filiaciones no reconoce origen social. De un lado o del otro, se quiebran las viejas certezas y la escuela entra en un tembladeral que erosiona sus matrices de autoridad.

“Los pibes de hoy sufren de desencanto. A medida que se acercan a quinto año crece la angustia por su futuro. Creo que el tipo de violencia que se desencadena está en relación con la perplejidad en la que viven. La violencia se respira en situaciones de diversa índole, en los gestos, en el trato, en la agresión verbal, en el consumo de alcohol, en los casos de bulimia y anorexia.” En la era de un presente en el que se juega todo, la relación con los otros se torna problemática en la medida que la sobrevivencia personal está siempre cuestionada (Dufour, 2001).

Castoriadis señala que el mayor problema de la época contemporánea es que ha dejado de ponerse a sí misma en tela de juicio. En el plano educativo esto supone dejar de pensar la escuela como institución y sólo pensar cada escuela en particular o cada contingencia en su territorio. La escuela de los pobres, la escuela que hace asistencialismo, la escuela de repitentes o desertores y no la pobreza, el asistencialismo o la productividad simbólica del acto educativo.

¿Cómo pensar desde la idea de pliegue, la competitividad y la violencia? ¿Cuál es el nexo que las vincula? ¿Podríamos sostener



que todas ellas se anudan en algún lugar, por ejemplo en la nueva profecía del "hágalo usted mismo"? ¿Acaso la competitividad no expresa la idea de que el otro sobra, de que uno no necesita del otro? ¿Y la violencia no es en efecto la soberanía absoluta de un acto que se instituye por ausencia de la ley y del pacto fraterno?

La invitación a pensar en términos de pliegues intenta en última instancia cuestionar tanto la idea de totalidad homogeneizadora que borra singularidades como aquella que mira las instituciones como si se trataran de particularidades que se fundan a sí mismas.

#### LA ÉTICA DE LA GESTIÓN

La "inteligencia" de una gestión se encuentra asociada a la capacidad de registro de su propia ignorancia, señala Blejmar, algunas páginas atrás. Gestionar una institución supone un saber pero no un mero saber técnico sino un saber sobre la situación en la que se interviene. Intento en un punto vano porque jamás podremos capturar en su totalidad los sentidos de las diversas situaciones que acontecen en una institución, ni podremos asegurar que el proyecto que ponemos en juego responde al conjunto de motivaciones o expectativas de los actores educativos. Sin embargo lo que no es vano es la posición de seguir: escuchando, proponiendo, creando condiciones, rectificando, buscando.

Lo interesante de una gestión no se mide exactamente por lo realizado sino por la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución. El no saber entonces se torna potente, su incompletud es lo que mantiene viva la marcha.

Sólo si admitimos no saber seguiremos preguntando. Larrosa recupera a Deleuze para recordarnos una distinción entre los objetos de reconocimiento y los encuentros que fuerzan a pensar. En el primero el pensamiento está lleno de sí mismo, todo lo puede decir sin fisuras ni ambigüedades. En el segundo el pensamiento es "un modo de sensibilidad respecto de aquello que conmueve el alma y la deja perpleja" (Larrosa). Deleuze escribe "[...] nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender [...] por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionario se aprende a pensar-

[...] no hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender [...] la cultura es el movimiento del aprender, la aventura de lo involuntario que encadena una sensibilidad, una memoria y luego un pensamiento.<sup>2</sup>

En lo que sigue ensayaremos dos modos de gestión. Decidimos llamar a uno de ellos "la gestión como fatalidad" y al otro "la gestión como ética". No se trata de describir los malos y los buenos de la película. Seguramente la complejidad que encierra toda práctica hace que la ambigüedad no se clausure jamás. No obstante conviene que pongamos en tensión sus posiciones con el objeto de distinguir universos de posibilidades institucionales no necesariamente compatibles.

"La gestión como fatalidad" pretende ajustar la realidad educativa a un deber ser. Los rumbos estarían trazados, en los tiempos que corren, por el nuevo orden global. Sólo se trata de apropiarse de sus beneficios y controlar sus riesgos. En cada uno de nosotros habitaría la posibilidad, no de alterar el rumbo sino de aprovecharlo. La serie se armaría de este modo: nuevo orden mundial (irrevocable, potencialmente prometedor) - nuevo sujeto (cuyo lema es "tú debes porque puedes" y ya no "tú puedes porque debes").

Algunas versiones sobre la gestión educativa lo expresan sin vueltas: "la transformación en la que estamos inmersos nos impone transitar desde un presente modelo de administración escolar muy enraizado en el pasado hacia un modelo lanzado hacia el futuro: ese es el modelo de gestión" (IIPE, 1999). Hay en esta elocución un imperativo de cambio que más que procesar la experiencia histórica la borra de un plumazo tornándose el tiempo una ilusión de comienzo constante. El borrón del pasado no supone crear condiciones para que otra cosa acontezca, para que asome un porvenir sino una desaparición de la memoria e irrevocabilidad del cambio, paradoja irresoluble si de cambio se trata.

Mantener la continuidad del mundo así como imponer su transformación radical son dos modos de ahogar el acontecimiento. En realidad, esta ansia de innovación compulsiva disfraza la novedad y

2. Deleuze, G.: *Diferencia y repetición*, Madrid, Júcar, 1988. Citado por Larrosa, Jorge en *Pedagogías Profanas*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

no es otra cosa que la fabricación de un mundo ideal, desprovisto de negatividad y ambigüedades.

La *gestión como fatalidad* es aquella construida sobre una dirección ineludible de la que no podemos escapar. Por eso a los sistemas educativos sólo les cabe hacerlo bien. "Los sistemas educativos están transitando un largo procesos de reconversión. Dicho proceso se enmarca en una estrategia generalizada en toda América latina de mejoramiento de la eficiencia y eficacia del sistema a través de la gestión local de los procesos y los recursos."<sup>3</sup>

Por su parte, la *gestión como ética* no es una propuesta de buena moral sino otra posición frente al hecho educativo. Dado que la ética, en palabras de Agamben, se revela como aquello que contiene el mal, lo negativo, la ambigüedad; la propuesta de la gestión a la que apostamos no va en busca de escuelas armoniosas, exentas de falta, libres de disonancias, o de conflictos, más allá de malos y buenos actos. En todo caso se orienta a pensar las escuelas como las instituciones capaces de nombrar lo que acontece en ellas y habilitar que otras cosas, de otro orden puedan suceder.

Agamben piensa que todo discurso sobre la ética debe partir de la idea de que "el hombre no es ni ha de realizar ninguna esencia, ningún destino. Sólo por esto puede existir algo así como una ética, pues si el hombre fuese o tuviese que ser ésta o aquella sustancia no existiría experiencia ética y sólo habría tareas que realizar".<sup>4</sup> La ética, tal como se describe aquí, está unida a la decisión. Pero hay algo, continúa el autor, en lo que el hombre tiene que pensar y esto es en la propia existencia como posibilidad y potencia. Posibilidad y potencia de esto trata una *gestión como ética*. No es un hacer bien lo ya diseñado, lo ya pensado sino un hacer apoyado en la capacidad de "leer" las situaciones y de decidir frente a su singularidad.

Pero lo singular no es lo particular. La singularidad de una situación (por ejemplo violencia, embarazos) no remite a la identidad de

3. Véase *Diez módulos sobre los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires, IIPE, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 1999.

4. Véase "Ética", pág. 31, en Agamben, G., *La comunidad que viene*, Pre-Textos, Valencia, 1996.

una escuela, a su esencia, sino a modos de hacer, a formas de presentarse. La mirada singular no busca la individualidad, las propiedades ni los atributos de una unidad (escuela carenciada, pibes violentos) sino los modos en que son dichas diversas situaciones. Los modos en que es dicha la pobreza en una escuela, en otra, en otra; las maneras en que es dicha la "excelencia", en que es dicha la violencia.

Las singularidades comunican en la *descripción*, sin estar atadas a ninguna marca de identidad (Agamben, 1996). Y es la descripción (que no es igual al inventario) el lugar más fértil para formular hipótesis que bien pueden referir a más de una escuela en particular. La diferencia entre rastrear lo particular o rastrear lo singular es que en el primer caso se intenta designar la cosa en sí —cómo es esta escuela— bajo la presunción de una identidad absoluta; mientras que en el segundo se habilita a reconocer maneras de presentación institucional. Dado que una escuela puede hacerse de muchas maneras y dado que esas maneras pueden permitir pensar a muchas escuelas, las diferencias son sustantivas. Lo interesante de esta posición es que en la medida que superamos el prejuicio de suponer identidades institucionales plenas (escuela de riesgo, escuela de excelencia) tendremos la confianza de que en todas anida su propia diferencia desde donde activar nuevas posibilidades.

La *gestión como ética* pretende producir algo del orden inexistente hasta el momento en la institución pero evita formatear rumbos y sujetos. No se trata de abandonarse a la inercia del hacer institucional escapando de la responsabilidad de la decisión. De lo que se trata, en palabras de Blanchot,<sup>5</sup> es de un hacer, un pensar, un acto de decidir que se declaran incompletos.

La *gestión como ética* no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella. Un elemento central en la gestión como ética es la implicación. La implicación no supone un mero comprometerse más allá de la dirección del compromiso. La dama de caridad se compromete pero no se implica. La implicación no piensa una situación como mera exterioridad en la que se debe actuar.

5. Citado por M. Percia en el capítulo 3 de este libro, "Ideas que responden, preguntas que no cesan".

Analicemos un ejemplo, el viejo debate sobre el asistencialismo en la escuela. Generalmente los términos de la discusión pasan por sí le corresponde a la escuela hacer asistencialismo y en qué medida esto no diluye el acto de enseñanza. Sin desmerecer la discusión sobre las incumbencias institucionales, un ojo implicado pensaría en primer lugar qué tipo de sujeto se está construyendo en la lógica asistencialista y cuánto de asistencialismo tienen ciertos estilos pedagógicos. Pensaría a estos nuevos "sujetos de asistencia" y la responsabilidad educativa en convalidar esa posición o ponerla en cuestión. Por fin un ojo implicado se sentirá responsable de la experiencia educativa por la que transite "el sujeto de asistencia" sin que esto signifique la pretensión de controlar sus sentidos. La pregunta del ojo implicado podría ser cómo hacer del acto educativo una experiencia que permita al otro salir de las fronteras de un "asistido o tutelado".

Las escenas nos revelan formas de "gestión impensadas en la tradición educativa: ir en busca de los chicos hasta los institutos de minoridad, llegar hasta allí con el acto de enseñar, crear jardines maternos para las alumnas-madres. Bien podrían pensarse estos movimientos desde la gestión como ética, en tanto se penetra en la conflictividad desvestidos de moralizaciones curativas y en la medida que cada iniciativa o estrategia puesta en juego sea sólo la antecámara para seguir pensando y no la cancelación del problema.

Volviendo a Blanchot [...] "hay en la pregunta una carencia que procura llenarse. Pero esa carencia es de índole extraña. La pregunta espera respuesta, pero la respuesta no tranquiliza a la pregunta [...]". La respuesta del jardín maternal no tranquiliza a la pregunta sobre qué esperan de nosotros las madres adolescentes. Tampoco la respuesta de llevar la enseñanza a los institutos tranquiliza la pregunta sobre los tipos de sujeto que se instituyen en un internado.

Por lo tanto "las buenas respuestas" no están a salvo de inscribirse en la gestión como fatalidad si sólo se trata de dominar situaciones según esquemas de representación, dejando de lado preguntas sobre el sujeto de esas prácticas.

El dilema entre las dos opciones de gestión podría resumirse así: serás lo que debas ser o sino no serás nada o por el contrario no sé lo que serás pero haré lo posible para que tu decisión tenga lugar. "Hay que intentarlo con las palabras que quedan, ¿intentar qué? Lo

ignoro, no importa, nunca lo supe, intentar que ellas me conduzcan a mi historia, las palabras que restan [...], hay que decir palabras mientras las haya, hay que decirlas, hasta que me digan, extraña falta, hay que seguir."<sup>6</sup>

Frente a las diversas problemáticas que se desencadenan en la institución *la gestión como fatalidad*, operaría a partir de un conjunto de representaciones que no reconocen el estado de situación. *La gestión como ética* supone dejarse alterar por el problema y no sólo hacer algo con él. Dejarse alterar por un problema implica moverse de lugar, desbordar las medidas usuales para analizarlo. Volviendo al ejemplo de las madres-alumnas, la escuela responde en principio atendiendo la singularidad de la situación. No prima la norma que dice que no podemos concebir ambas condiciones simultáneamente. La respuesta circula fuera de los cánones para los cuales se es alumna o se es madre. Sin embargo destaquemos que dejarse alterar por el problema no supone cancelarlo por más efectiva que resulte la medida. El problema no está resuelto con el jardín maternal, hay mucho para pensar y desandar en relación con estas nuevas identidades y con el modo de ser escuela.

Cómo pensar la conflictividad es un punto clave para analizar los estilos de gestión. Si la conflictividad es una interferencia, algo para licuar, disolver, las opciones en relación con las madres adolescentes hubieran sido otras: multiplicar las clases de educación sexual para evitar futuros embarazos, sugerirles a las alumnas que rindan como libres, ampliar el margen de inasistencias justificadas, etc., iniciativas que en sí mismas no son desechables pero que no interpela a los sujetos, dado que la moralidad en que se funda (es pecaminosa la relación sexual fuera del matrimonio, es vergonzante tener hijos a edades tan tempranas) perdió capacidad enunciativa.

El poder perturbador de la conflictividad no reside en que desnuda un error (el embarazo adolescente), rompe una armonía (la de las identidades fijas: el alumno como lo que aún no es) arruina un momento (el de la clase interferida ahora por el llanto de bebés) sino en que nos recuerda que las existencias que se desencadenan son incontrollables. A pesar de una pesada historia de moralización occidental

6. Beckett, S.: *El innombrable*, Barcelona, Lumen, 1996, pág. 267.

y cristiana, a pesar de los rumbos trazados por las instituciones a las jóvenes generaciones las alumnas se embarazan cada vez más.

¿Es posible pensar una ética de la gestión sin la idea de solución? Compartimos con Marcelo Percia la opción de intentar por otro lado: tratar, no concluir, tratar en tanto procurar recepción, tratar como un equivalente a escuchar allí (en los chicos que roban en la carnicería cuando salen de la escuela, en los que van armados a la escuela, en los que se niegan a un centro de estudiantes, en los que están desencantados, en los que compulsivamente arman su trayectoria profesional apenas a los dieciséis años) siempre algo más, siempre otra cosa.

La conflictividad invita a pensar lo que se fuga de la imagen aprendida, del estereotipo, del *habitus* (los esquemas aprendidos sobre el alumno, la escuela, la familia, el docente) para abordarlo desde los costados menos explorados. Como sugiere Graciela Frigerio en este libro, "el trabajo de pensar se despliega en el borde entre lo conocido y lo por conocer, allí donde conocer no es imagen precisa sino movimiento".

¿Cómo se olfatea una potencialidad en lo que se presenta como conflictividad, se pregunta Percia? ¿Cómo olfatear una posibilidad en los chicos que transitan del instituto a la escuela, de la escuela al instituto, del instituto a la cárcel? ¿Cómo olfatear una potencialidad en los que roban a la salida de la escuela, en los que van armados al colegio?

Badiou,<sup>7</sup> a propósito de la locura, acerca una reflexión interesante que podemos extender hacia otras situaciones de ruptura social: "La ética nos prohíbe considerar la enfermedad, la locura, como lo que colocaría al ser humano fuera del devenir-sujeto en el que lo humano se realiza. La ética nos lleva a pensar la locura como un proceso singular que impide o exalta excesivamente el devenir-sujeto. La locura es entonces un límite de la experiencia y no su negación".

Badiou apuesta a mantener a toda prueba la idea de una subjetividad siempre posible, de la cual la locura, digamos la ruptura con

7. Badiou, A.: "Ética y psiquiatría", en *Reflexiones sobre nuestro tiempo* (coord., Celio García), Buenos Aires, Del Cifrado, 2000, pág. 41.

el otro y con lo que hace posible la vida en común, es una imposibilidad contingente. La posición ética no renuncia jamás a buscar en cada situación una posibilidad hasta entonces inadvertida, aunque sea ínfima. Lo ético radica entonces en movilizar todos los recursos intelectuales, sensibles y técnicos para activarla.

En esta dirección podemos pensar la respuesta institucional, frente al hecho de encontrarse con un grupo de alumnos armados.<sup>8</sup> Crear condiciones para que el otro hable, de esto se trata la activación de la ínfima posibilidad, dar la palabra, en apariencia secuestrada por los modos de vida contemporáneos. Ir en busca del pibe que estaba pronto a salir del instituto, gesto también de donación, donación de otra mirada. Hay *otro lugar* para vos, en la escuela te esperan tus compañeros. "Un ser capaz de otro destino que el suyo, es un ser fecundo."<sup>9</sup>

¿De qué se trata la gestión? ¿Es un hacer compulsivo, un recto y eficiente hacer, visible, de alto impacto y fascinantes resultados o es la toma de decisiones que tiene la perplejidad como antesala?

Uno de los relatos nos cuenta la siguiente situación "[...] Los chicos proponen una medida de expulsión de un compañero frente a un hecho de 'indisciplina' [...] Cómo aceptar estas 'soluciones' si la escuela siempre pretendió evitar toda forma de exclusión [...]. Sin embargo cuando armamos el consejo de disciplina le conferimos un poder a los alumnos [...]. No podemos borrar con el codo lo que escribimos con la mano [...]. Yo deseaba que ese chico se quedara pero cómo hacerlo sin desautorizar a los que tomaron la decisión".

La pregunta no es en primera instancia, cómo hacer para que algo que ocurre no ocurra, sino cómo hacer para que no ocurra acallado, sombrío, estéril. ¿Es aconsejable derogar la iniciativa de los chicos en nombre de la autoridad máxima del director? ¿Es deseable que esta lógica expulsiva se multiplique cada vez que se desata un conflicto o se transgrede un valor institucional? El punto no es entonces gestionar para que tal o cual cosa no suceda ni para que acontezca tal o cual otra, el punto es gestionar para que suceda algo de otro orden en la vida institucional, algo que permita ensayar nue-

8. Véase relato de Escena uno.

9. Lévinas, E.: *Totalidad e Infinito*, Salamanca, Sígueme, 1977, pág. 289.

vas posiciones en los sujetos. Por ejemplo que los alumnos puedan transitar por otras posibilidades de interpretación y resolución del problema y que el director pueda evaluar los riesgos que comporta diluir los lugares de autoridad.

A esta altura de nuestras reflexiones podríamos preguntarnos si hacer escuela es un tema de la gestión. Publicaciones que circulan por el ámbito educativo dicen que gestionar *es pilotear organizaciones, innovar, explorar lo posible, mejora continua, pensamiento útil*. Cuestiones todas que atañen a cualquier organización, pero hacer escuela supone justificar la transmisión en nombre de un enunciador colectivo con credibilidad. La transmisión implica temporalidad, no puedo transmitir lo que está aconteciendo y supone la existencia de Otro, *esa instancia por la cual se establece para el sujeto una anterioridad fundadora a partir de la cual un orden temporal se torna posible*.

La caída de una ilusión, el estallido de las representaciones y los pliegues de la conflictividad social nos hablan de la necesidad de hacer otra cosa con la escuela, fundar de otro modo su autoridad, pensar de nuevo las identidades, sospechar de la validez de nuestras representaciones, pensar la transmisión no como mera repetición sino como un pasaje que contenga los suficientes huecos como para que el otro tenga un lugar. Pero hay algo insoslayable para hacer escuela y es la existencia de narrativas donde anclar sentidos; sin ellas podrá haber organización, capacitación, competitividad tecnológica pero no escuela.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G.: *La comunidad que viene*, Valencia, Pre-Textos, 1996.  
 Badiou, A.: *Reflexiones sobre nuestro tiempo* (coord., Celio García), Buenos Aires, Del Cifrado, 2000.  
 Barthes, R.: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Buenos Aires, Paidós, 1994.  
 Bauman, Z.: *La globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.  
 Beckett, S.: *El innombrable*, Barcelona, Lumen, 1996.  
 Deleuze, G.: *Diferencia y repetición*, Madrid, Júcar, 1988.

- Dufour, D.: "As angustias do individuo-sujeto", en *Le Monde Diplomatique*, edición brasilera, año 2, N° 13, febrero de 2001.  
 Fernández, A. M.: *La mujer de la ilusión*, Buenos Aires, Paidós, 1994.  
 IIPE, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la educación, *Diez módulos sobre los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires, 1999.  
 Larrosa, J.: *Pedagogías Profanas*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000  
 Lévinas, E.: *Totalidad e Infinito*, Salamanca, Sígueme, 1977.  
 Sennet, R.: *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2000.  
 Wacquant, L.: *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial, 2001.