

Clase 26: La errancia: sobre un modo experimental de gestión. Pablo Rodríguez (21/11/2013)

Sitio: [FLACSO Virtual](#)

Curso: Diploma Superior en Gestión Educativa - Cohorte 23

Clase: **Clase 26: La errancia: sobre un modo experimental de gestión.**
Pablo Rodríguez (21/11/2013)

Impreso por: ADELINA SUSANA FOURCADE

Día: jueves, 24 de julio de 2014, 13:24

Tabla de contenidos

- [Presentación](#)

- [Del cuidado de sí al momento cartesiano](#)

- [Hacia una ética de la errancia](#)

- [Lectura sugerida para este encuentro](#)

Presentación

La errancia: sobre un modo experimental de gestión

Pablo Rodríguez

En este texto deseo proponer algunas formas alternativas de pensar la educación en este tiempo que podríamos llamar el tiempo de las "subjetividades mediáticas". Esto supone repensar la manera de comprender la historia misma de la educación moderna, una manera que pueda desnaturalizar lo que nosotros entendemos por escuela sin por ello desentenderse del hecho de que la escuela, así como un jardín de infantes, un colegio, un instituto terciario o una universidad, siguen estando a cargo de las formaciones pedagógicas reconocidas por amplias capas sociales, y muy fundamentalmente por el Estado. Justamente, en la resonancia entre estas dos historias veremos emerger un tipo de tránsito por las instituciones que busca afirmar una potencia del hacer que el discurso incesante sobre el desfundamiento de las instituciones muchas veces oculta. Buscar, afirmar, hacer, constituyen una situación ética que no es posible evitar si, nuevamente, tomamos por ciertas al menos algunas de las reflexiones que hemos compartido hasta ahora.

Sospecho entre la novedad y la urgencia, tenía que ser posible la elaboración de posibilidades alternativas de "governarnos a nosotros mismos" y de gobernar a los demás. Esta idea foucaultiana alude a algo muy concreto. Si en estos tiempos existen formas de destitución, también las habrá de institución, como decía [Cornelius Castoriadis](#). En algún sentido las instituciones son respuestas estables a la pregunta de cómo nos gobernamos; y cuando éstas se resquebrajan, será porque esa respuesta ha caducado, porque apareció otra pregunta que la respuesta no contemplaba o sencillamente porque se desvanece el sistema completo de preguntas y respuestas que soportaba el conjunto institucional. Recordemos que en Occidente la Grecia de Platón, el Renacimiento y la Ilustración habían sido algunas de las épocas en las cuales se intentó "gestionar", gobernar, la relación asimétrica entre un portador de algún valor importante y un sujeto desprovisto de este valor. La pregunta era cómo se enseña en el marco de la desigualdad de base para erigir otra cosa que no sean meras desigualdades. Las críticas de [Jacotot](#) y [Nietzsche](#) intentan dar luz los problemas de las instituciones heredadas de la Ilustración, mucho antes de que éstos fueran palpables como lo son en la actualidad. La posición docente ya no puede sostenerse ni en la imagen del jardinero ni en la del guardabosque, retomando a Bauman. Lo que crece no puede ser moldeado con facilidad, y el reemplazo por la modulación parece de todos modos sesgado por una impronta tecnocrática que se expande gracias a las transformaciones producidas por la información y que se ocultan bajo la envoltura positiva de la palabra "reforma".

Podemos apelar a una serie de definiciones que, sin desconocer la magnitud del cambio tecnológico en curso, lo pone en una perspectiva social que desmiente cualquier clase de determinismo que le haga el juego, justamente, al modo tecnocrático de encarar las nuevas preguntas y las nuevas respuestas. Podemos hablar de subjetividades híbridas, que no se adaptan a la construcción moderna, paciente, del sujeto. También de subjetividades mediáticas, en la medida en que la subjetividad híbrida prolifera en medio de un mundo

vital muy diferente al de hace unas décadas. Más concretamente podemos ubicar las líneas madre de ese mundo vital: espacio de los flujos, tiempo atemporal, lógica del juego, tensión novedosa entre la conciencia y la percepción, cambio en el régimen de domesticación, bien contenido hasta hace poco por la coincidencia entre leer, estar sentado y calmar. Ahora se trata de hacer jugar esta catarata de definiciones más allá del diagnóstico, como incitaciones a actuar, a no dejarse atrapar por una posible victimización ("todo ha cambiado, ya no sabemos qué hacer").

El texto que hemos es un capítulo de [Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie](#), publicado en el 2007 por Silvia Duschatzky y un equipo que trabajó en escuelas de diversos puntos del país y discutió diversas experiencias educativas con algunos pensadores como Suely Rolnik (a quien citaremos) y Paolo Virno. Se trata de captar y compartir la potencia, por lo demás singular y no necesariamente asociada -como algún sentido común podría hacer- a la fuerza y la solidez, de un "maestro errante". Es un maestro porque su posición docente ya no existe en el nivel del profesor, el que sabe algo y lo transmite a quien no lo sabe; es errante porque anda a tientas, porque ensaya y yerra, porque no conoce exactamente lo que está buscando pero sí intuye que por la vía de la posición docente clásica, esa que ha sido corriente en la escuela moderna, poco y nada puede surgir de parte de quienes van a la escuela. Si la cuestión central es que "en la clase pase algo", el maestro errante se ha dado cuenta de que el formato clase es muchas veces el que hace que no pase nada. Las razones son múltiples. Pero identificarlas no es suficiente. Tampoco se trata de que el maestro errante nos provea de recetas, procedimientos o métodos que permitan abordar nuevas situaciones. La figura del maestro errante permite, más bien, situar un [nuevo protagonismo](#). Vamos a encarar, entonces, la última de las genealogías para ubicarnos de otro modo en este presente.

Del cuidado de sí al momento cartesiano

El gobierno de nosotros mismos es un tema que Foucault se planteó a fines de los '70 en un nuevo giro que imprimió a su obra, tras el análisis de la disciplina y el de la biopolítica. En esta suerte de nueva etapa en su pensamiento, Foucault comenzó a interrogarse sobre las formas en que se constituyen los sujetos como tales, esto es, de qué modo se erigen formas de subjetividad y de subjetivación a lo largo de la modernidad. Asumiendo que la figura del sujeto moderno es tan histórica y contingente como la de la educación moderna, emprendió una genealogía de las maneras en que se subjetivaban los seres humanos como seres humanos en sus diversas facetas (la política, la educación, la sexualidad, etc.) antes de que se consolidaran las instituciones actuales. [La hermenéutica del sujeto](#), el curso que ofreció entre 1981 y 1982 en el Collège de France, identifica algunos puntos centrales para el análisis que nos interesa.

Para ver a la modernidad desde su reverso, Foucault se remonta a la antigüedad grecorromana, donde aísla un momento de crisis educativa profunda, entre los siglos II a.C. y el siglo II d.C.; una crisis que expresaba algo más general, y no por nada es el tiempo de nacimiento del cristianismo. Para entonces, la polis griega ya había conocido fuertes experiencias en materia de educación, desde la Academia de Platón al Liceo de Aristóteles, pasando por la querrela alrededor de los sofistas y por el proyecto general educativo de la República platónica. La educación tenía otro tipo de instituciones, muy

diferentes a las actuales, pero que se regían con sus considerables variantes por la relación entre un maestro y sus discípulos, relación parecida, pero también diferente, a la que mantiene un docente con sus alumnos en la modernidad. Pero la decadencia de la polis griega y su digestión particular por parte del Imperio Romano había dejado como consecuencia la proliferación de escuelas de tipo espirituales. En esta etapa llamada "helenística", las filosofías epicúrea y estoica hacían furor en medio de una cierta desorientación. ¿Qué enseñaban? En lo posible, nada; en todo caso, nada que se pudiera acumular. Decía Séneca que la primera enseñanza debía ser la de desaprender todo lo aprendido. Y Epicteto frustraba a quienes acudían a él en busca de conocimientos para brillar luego en la función pública, en la milicia, etc., porque les exigía demasiadas cosas desde el punto de vista moral y espiritual.

Se trataba de una crisis en la que no se sabía qué se quería, y por lo tanto qué oficiar a modo de educación. Según Foucault, se había tergiversado una cierta forma ética de conducirse en el mundo en el que el cuidado de sí coincidía con el conocimiento de sí. "Conócete a tí mismo", el mensaje inscrito en la entrada del templo de Apolo en Delfos, donde estaba el famoso oráculo, era inseparable de un cuidado de sí mismo que obedecía a una pregunta insistente: qué quiero hacer, qué puedo hacer con lo que quiero, qué hago con los demás en relación a este querer y este poder. Foucault es muy enfático en la afirmación de que estas preguntas no caben en el molde del individualismo moderno, porque todo cuidado y conocimiento, de sí mismo y de los demás, estaba en relación íntima con una existencia colectiva. Es esa existencia, la polis griega, la que había entrado en crisis, arrastrando a todas las preguntas mencionadas y empujando a los individuos a buscar una "salvación fácil" en las escuelas helenísticas. La interrogación ética de la filosofía epicúrea y estoica apuntaba a encarnar esa crisis de modo positivo: volver a constituirse en medio de la desesperación en sujetos éticos. Y Foucault también es enfático en lo siguiente: dicha ética no tiene que ver con lo que conocemos como moral. Si la moral es el conjunto de reglas generales que se deben aplicar a cualquier situación, y que por lo general establece lo que está permitido y lo que está prohibido, la ética es una interrogación contingente, anclada en un tiempo y un espacio dados, sin posibilidad de generalizar, pues dependerá del sujeto en cuestión su despliegue en el mundo. Para Foucault no hay pregunta ética alguna en pensar "cómo debo actuar en general en estos casos"; eso es pedir moral. Preguntarse éticamente consistiría más bien en inquirir por la situación particular, el estado de ánimo de uno y de los demás, etc.; cuestiones que parecen cambiantes pero que son precisamente las que definen el tipo de intervención posible, "ajustada" a esa situación. En aquella crisis educativa, entonces, afloraba un dilema ético que aún no conocía el reglamento moral.

Segunda característica de aquella crisis educativa: la problematización de la pedagogía misma. ¿Qué es enseñar, si ya no hay suelo seguro, si no existe un conjunto de conocimientos estables que marcan esa desigualdad indispensable para la situación educativa? Hay que subrayar que aún en Platón y en Aristóteles, con sus escuelas y sus conocimientos rígidos en manos de algunos (después de todo, en la entrada de la Academia platónica decía "No entre aquí quien no sepa de matemáticas"), la situación de enseñanza entre el discípulo y el maestro suponía una "participación activa" (como diríamos ahora, en tiempos de modulación) de todos. Hasta en las versiones más críticas

de la mayéutica socrática, el alumbramiento del saber que todos ya poseemos por parte del propio Sócrates no es una demostración de cuánto sabe él, que dice no saber nada, sino de todo lo que sabemos pero no sabemos que sabemos. Pasar de discípulo a maestro no tiene tanto que ver con la adquisición de conocimientos, sino con establecer una relación de sabiduría respecto a estar en el mundo, pues nadie "aplicará" los conocimientos en su "profesión" sino que vivirá con ellos como parte de una conducta ética.

Tenemos que decir rápidamente que el panorama no tiene por qué ser tan bucólico, y que desde Nietzsche en adelante las enseñanzas socráticas y platónicas fueron fustigadas sin cesar, y por justas razones; tampoco está de más agregar que los ciudadanos de la polis eran tan iguales como desiguales respecto de bárbaros, esclavos y demás excluidos, y que si hubo algún proyecto más autoritario en su lucidez implacable, ese fue el de la República de Platón. Pero al margen de objeciones filosóficas y sociológicas, Foucault emplea esta visita al modo educativo grecorromano, con sus periodos de estabilidad y de crisis, para desnaturalizar la pedagogía moderna y proponer la idea de que podría plantearse la existencia de una psicagogía, una educación del alma (*psiquis*) en oposición a la actual educación del niño (*paidos*). Si el trabajo de la pedagogía es guiar o conducir (*gogía*) a los niños, el de la psicagogía es el de guiar o conducir almas. En los extremos de la relación pedagógica existe un niño y un adulto como posiciones de enseñanza, pues poco importa que el discípulo o alumno sea efectivamente un infante. Es tratado como tal, y el adulto lo es en función del conocimiento que posee y debe transmitir. En la relación psicagógica, dice Foucault, las almas que están en contacto ya no tienen presupuestos de partida, como la relación pedagógica, sino que se refieren únicamente al vínculo con la idea de verdad. El maestro y el discípulo se vinculan a partir de una asimetría, desde ya, que los hace existir como tales, pero la pregunta que los anima es cuál es la verdad con la que hay que conducirse en cada una de las contingencias de la vida; una verdad que no es universal, sino que atañe a hacer correctamente la pregunta para cada caso, como dijimos a propósito de la ética y la moral. Foucault afirma que en la psicagogía el acceso a la verdad sólo es posible si se produce una modificación en el sujeto. No es la adquisición de un conocimiento para el futuro, pues esa verdad no es de orden utilitario, sino que al ser una cuestión ética, ese acceso necesariamente supone una pregunta sobre la condición misma del sujeto que quiere acceder a la verdad. En la psicagogía, acceder a la verdad significa cambiar, dejar de ser uno mismo para ser otro, transformarse, y esa transformación es la prueba de que ha habido un acceso a la verdad. Por ello Foucault puede decir que, en definitiva, en la relación psicagógica la filosofía coincidía con la [espiritualidad](#).

Sin embargo, la psicagogía se va a perder de vista en la modernidad, y en un sentido, como se podrá ver, que entronca directamente con la formación histórica de la que hablaba Nietzsche. Foucault lo llama el "momento cartesiano". ¿Qué hizo Descartes? Fundó el sujeto de conocimiento, aquel que para acceder a la verdad erige una posición metafísica última en la que todo se basará ulteriormente: puedo dudar de todo, menos del hecho de que dudo. Se trata del famoso cogito, el pensar como primer motor del conocimiento. Podría decirse que para el cogito cartesiano, la única regla realmente universal es la de la duda. Ahora bien, la duda reafirma sin cesar al cogito y crea de este modo un sujeto, o una forma de subjetivación, que buscará incorporar nuevas verdades y nuevos conocimientos sin que nunca tenga que ponerse en cuestión él mismo en tanto que fundación metafísica

del mundo. Aquello de lo que no se podrá dudar, eso será un conocimiento, pero resulta ser que esa es la única meta del sujeto: llegar a un conocimiento siendo siempre él igual a sí mismo. Así surge lo que Foucault llama "[un sujeto de conocimiento](#)". A partir de allí, sólo será necesario que los conocimientos se acumulen en un grado tal que permita volver a construir una relación educativa, y no podemos olvidar el contexto en el que emergió el pensamiento cartesiano. Esa reforma de Occidente que transitó entre el Renacimiento y la Ilustración (que no por nada se inauguraba con una Enciclopedia de todos los saberes y conocimientos) tiene en Descartes a su mayor educador. Gracias a él se hizo posible relacionar a la subjetivación con la verdad de un modo único y universal y realizar, a su vez, un proyecto educativo concreto. La pedagogía moderna ya da por resuelto qué quieren los sujetos en una relación educativa: conocer, conocer todo aquello de lo que no se pueda dudar. El ciclo psicagógico queda cerrado.

En el terreno ético, esta situación abre las puertas para el establecimiento de una moral. Aquí el "momento cartesiano" excede en mucho al propio Descartes. Para Foucault esto fue una invención propiamente cristiana, sólo en poco tiempo posterior a la era helenística. Durante los años del establecimiento de la Iglesia romana y hasta la Edad Media, el cristianismo desarrolló una moral que establecía lo permitido y lo prohibido en lo que tiene que ver con el cuerpo, el alma, la sexualidad, etc. Son cuestiones que conocemos bien y en las que creo que no es necesario abundar. Pero el punto es que la moral como reglas generales "soluciona" el problema ético: no tengo que preguntarme qué hacer, qué quiero, qué puedo hacer en cada situación, cómo soy digno o no de lo que me pasa, sino que la pregunta es si está permitido hacerlo o no, qué castigo me corresponde si no obedezco a la regla, o en todo caso cuál es la regla que gobierna la situación en la que estoy. Dicho de otro modo, la regulación moral reemplaza a la interrogación ética, algo muy necesario para cualquier relación de poder; y una vez más, no es casualidad que la ética grecorromana tambaleara en medio de la psicagogía cuando las instituciones romanas estaban en crisis, ni que el cristianismo, luego de haber sido parte de esa crisis, se convirtiera en un asunto moral a medida que iba aumentando su poder institucional. Sin embargo, es necesario decir que este "momento cristiano dentro del cartesiano" se prolongó mucho más allá del ámbito religioso. Se puede ver en los grandes filósofos contemporáneos y posteriores a Descartes, de Spinoza a Rousseau y de Leibniz a Hume, una misma obsesión por la interrogación ética que adquiere en Kant su punto culminante. Podría decirse que se trató en todo ese tiempo de establecer una moral que fuera consecuente con la interrogación ética y que dejara de lado el sistema de premios y castigos, de cosas permitidas y prohibidas. Y no es casual que la propia inclinación cartesiana por el conocimiento fuera completada por el mismo Kant. Son cuestiones filosóficas sin dudas demasiado complejas para resumirlas tan sumariamente, pero lo hacemos en función del problema ético en la educación. Si para Foucault conocimiento de sí y cuidado de sí iban de la mano en la psicagogía, la pedagogía moderna provocará un desequilibrio que olvida el cuidado de sí y toma el conocimiento a secas como todo el conocimiento de sí posible. Conocer y conocerse ya no tendrá que ver con cuidar y con cuidarse, y aquí encontramos el meollo de la cuestión en lo que respecta al "maestro errante".

Ahora bien, más allá del análisis foucaultiano, existe otro aspecto que merece ser destacado para nuestros intereses. Además del reemplazo de la psicagogía por la pedagogía y de la ética por la moral, la modernidad supone un nuevo régimen sensitivo-corporal que está graficado precisamente en el cogito cartesiano. Descartes aprende a desconfiar de los sentidos y a relegar a un último plano la dimensión corporal de la existencia. La razón se desliga del cuerpo y las afecciones de la conciencia son cuidadosamente separadas. El cogito se opone al cuerpo, *res cogitans* versus *res extensa*. Una vez enfocados dentro del cogito, tendremos que distinguir con claridad aquello que se piensa de aquello que se siente. Lo que se siente puede provenir de percepciones o de sentimientos. De las percepciones es necesario desconfiar como modo de afirmación del cogito. De los sentimientos poco se puede decir al respecto; sólo sabemos que son imposibles de negar, pero seguramente no pueden formar parte del conocimiento, objetivo supremo del cogito. Es fundamental tener esto en cuenta a la hora de confrontar el "momento cartesiano" con el momento actual. La pedagogía y la moral modernas sólo serán posibles gracias a este particular [régimen sensorio-racional](#).

Hacia una ética de la errancia

¿Se puede pensar en la psicagogía como una nueva modalidad de la educación? ¿Se puede erigir una ética de la educación que no responda a imperativos morales universalmente válidos? ¿Tiene sentido hacerse estas preguntas en la actualidad? Tres veces sí, al menos en caso de que algunas de las reflexiones desplegadas anteriormente tengan sentido. Intentemos entrelazar esas reflexiones ya no en el registro del diagnóstico ni de la genealogía, sino de la propuesta, único modo de no quedar atrapado en la posición de saber.

El régimen sensorio-racional correspondiente al cogito ha caducado en términos prácticos. Desde la década del '40 las disciplinas cibernéticas, las mismas que concibieron la idea actual de información, vienen experimentando con la posibilidad de que la percepción se traslade a una máquina, ya en la pequeñez de sensores aplicados a cualquier clase de objetos o en la complejidad de un sistema informático de [alta conectividad](#). Los trabajos etnográficos de [Sherry Turkle](#), ya hacían entrever que las particiones entre el cogito y el cuerpo, la razón y los sentidos, el sentimiento y la percepción se vuelven confusas para comprender lo que ocurre hoy en día respecto de las subjetividades mediáticas y de los modos posibles de su domesticación. No deja de ser irónico que Descartes hablara del cogito como forma de distinguir al hombre del animal y de la máquina, mientras los tres compartían la dimensión corporal. ¿Qué ha pasado con la vieja res extensa? Ahora se ha transformado en el proyecto de un cuerpo telegrafiable, que habita el espacio de los flujos. ¿Qué ha pasado con la res cogitans, con el alma? Ha entrado en una temporalidad fragmentada, [celularizada](#) que ninguna domesticación puede alcanzar porque no vive en la duración, en la sensación del transcurrir lineal y acumulativo del tiempo, que justificaba el sistema educativo basado en el encierro y en la vigilancia.

Es necesario encontrar el modo de afirmar esta diferencia con el momento cartesiano, y no sólo constatar su declive. Frente a lo que podríamos denominar el "desarmado cibernético" del cogito, cabe oponer la idea de sensación antigua, en la que no se distinguía muy bien el color amarillo del dolor de muelas, en la que el razonar iba de la mano del estado de ánimo, en la que percepción y razón estaban fundidos aún en la situación de conocimiento. El reemplazo de la conciencia por la percepción ya no puede ser considerado como un cambio en la jerarquización de las instancias del cogito. En el desplazamiento que va de la lógica de la duración a la del instante, la conciencia y la percepción, más que solaparse, se relacionan de un modo por completo novedoso; la conciencia no remite a la duración ni al pensamiento, ni la percepción se refiere al uso de los cinco sentidos (la vista y el oído, fundamentalmente) con ausencia de reflexión. Han surgido nuevas composiciones de pensamiento-sentimiento que es necesario interrogar en su potencia.

Frente al cuerpo telegrafiable, en consonancia con lo anterior, cabría proponer la idea de un [cuerpo vibrátil](#). Este cuerpo ya no está escindido de la conciencia ni reducido en su existencia a la percepción, sino que identifica todo aquello que lo afecta como una posibilidad de afectar. El desinterés de los alumnos en la escuela tendría que ser considerado como una afección profunda en el docente que lo mueve a actuar, no a padecer la situación. Si en algún lugar la escuela está perdiendo arraigo, es en esta

imposibilidad de afectar a aquellos a los que tiene que educar. El sistema de premios y castigos, el llamado a la moral, muchas veces resbala; la coerción como límite y el sistema de expectativas en la educación como medio se difuminan. Esa pérdida del miedo por parte de los alumnos, ¿no podría ser considerada como una posibilidad para actuar? Ahora bien, difícilmente pueda haber transformación en este sentido si sólo pensáramos en cómo hacer lo mismo de otra manera, cómo integrar las nuevas tecnologías según el viejo modo, cómo disimular bajo rostros insólitos los mismos esquemas de siempre. Cuerpo vibrátil significa abrirse al hecho de que no hay inexistencia de energías en la aparente ausencia de ellas en la situación tradicional, por ejemplo, de una clase, sino que hay que levantar ciertas restricciones pertenecientes a la división subjetiva cartesiana. Es una apertura sin demasiadas seguridades, porque la conexión no está garantizada, y porque en el camino puede aparecer el agotamiento y, sin ir tan lejos, el abandono del cumplimiento de la currícula sin que quede nada "a cambio". Este es otro aspecto de lo errante.

Frente al ascenso del juego como modalidad social general y al descenso de las capacidades de domesticación basadas en la duración y en la conciencia, es posible proponer la producción de encuentros. Precisamente la currícula era de algún modo la objetivación en una grilla de la confluencia entre un tiempo lineal vivido como duración y unos conocimientos vastos a ser adquiridos. El encuentro es todo aquello que pueda pasar en los márgenes de lo ya establecido, y que sería el resultado de la apertura que acabamos de mencionar. No tiene por qué ser bucólico, bien puede ser frustrante, violento, insólito, desestructurante. Pero el encuentro estaría mucho más vinculado a ese tiempo atemporal, a esa temporalidad fragmentada y celularizada, que una situación educativa que asume como punto de partida aquello que se desvanece, como ese tiempo lineal de la enseñanza moderna. Y nada indica que estos encuentros sean incompatibles con la currícula misma. En este sentido no hay receta para seguir. Simplemente se trata de poner en otro plano lo que se desarrolló en los encuentros anteriores. O sea: salir de una norma, y más en el caso de algo tan normalizado como la educación, conlleva muchos riesgos, pero no se compara la potencia de estos riesgos con la seguridad de una norma que, de todos modos, tampoco está siendo cumplida.

En un pasaje de *Maestros errantes* se cuenta la historia de Emanuel, un adolescente de 17 años que pide ser admitido en una escuela primaria del Gran Buenos Aires porque quiere salir de su vida de calle y entrada y salida de institutos de minoridad. Se lo admite pero no tarda en aparecer los problemas, y no sólo los derivados de la evidente disimetría de edad (todo un desafío al tiempo lineal estipulado por la escuela), sino por actitudes violentas y amenazas que se podrían solucionar fácilmente dando por concluida la experiencia. Surge entonces, a partir de una interpretación particular de lo que realmente le pasaba, la posibilidad de proponerle que haga algo; concretamente, que coordine un taller de alfabetización a contraturno. Emanuel se entusiasma porque ve una oportunidad para enseñarle a leer y a escribir a compañeros suyos que no han ido nunca a la escuela. La idea funcionó durante un tiempo, y luego Emanuel dejó de asistir a la escuela. Digamos que "la usó", como se dice en el mismo libro. Se trata de un relato en el que todos los papeles de la educación tradicional aparecen trastocados y que no tiene un final feliz, si por ello debería entenderse que la situación durara en el tiempo. ¿Podría haber pasado otra cosa? Seguro. Pero no está dado de antemano y no siempre la duración en el tiempo es sinónimo de

éxito. Si Emanuel vino a pedir auxilio, había que responder ya no como escuela moderna, sino tratando de producir una conexión, un encuentro, y de llevar esa posibilidad a un despliegue que no está determinado.

Esta diferencia entre un alumno y un usuario es lo que sí viene dado como base en el mundo de las subjetividades mediáticas que tanto preocupan a la educación. Quisiera insistir una vez más sobre la insuficiencia de una concepción meramente tecnológica de los cambios que sí se expresan a través de las tecnologías. Las subjetividades híbridas, la modulación y la concepción filosófica y educativa de la información no son consecuencia de la expansión de Internet, los teléfonos celulares y la televisión, sino que todas ellas provienen de un suelo común de transformación social más amplia. Emanuel bien podría ser en este caso una subjetividad híbrida por el solo hecho de oficiar de docente y alumno al mismo tiempo, sin ser clásicamente ni docente ni alumno; bien podría expresar un estado de modulación, perpetua inestabilidad ([diría Simondon](#)) que no permite una formación definitiva a mediano plazo. Pero no interesa tanto ver hasta dónde se verifica lo que hemos dicho sino poner en juego las reflexiones de este curso en un terreno no "protegido" por la evocación tecnológica. El contexto de Emanuel, como el de tantas escuelas y de tantos niños y adolescentes, y por qué no, de quienes asisten a un instituto terciario o una universidad, es el de una destitución fáctica de la escuela por medio de una exclusión social que esa misma escuela pretendía evitar. En esta destitución, hay tanta subjetividad mediática en una lógica de usuario ejercida por alguien como Emanuel como en un chico hiperconectado a la última tecnología que lo saca "virtualmente" del aula donde transcurre una clase sobre el Quijote. Este es el sentido más profundo de la cuestión del juego. Todos estamos jugando porque estamos jugando en serio, porque jugar ya no está asociado exclusivamente al "resto" que nos queda luego de haber sido serios.

Se trata de una ruptura, también, de las relaciones entre la moral y la ética docente, contenida en lo que decíamos antes a propósito de la norma y la normalización. El maestro errante trabaja en el terreno de la ocasión, no espera resultados a largo plazo, ejerce la curiosidad como método para encontrar el hueco por donde surgirán los encuentros y no teme tartamudear respecto de su propia condición de saber, pues directamente la suspende. Estas características enumeradas en "Maestros errantes" nos sirve para transformar aquella posición del maestro ignorante expuesta por Jacotot a través de Rancière. Podemos hablar aquí de un triple desplazamiento de la situación docente. Primero, se pasa de la ignorancia a la cartografía, de la suspensión de la situación de saber a la búsqueda de nuevos territorios donde se pueda producir los encuentros, al igual que quienes desde Europa, luego del Renacimiento, se lanzaron a conquistar el mundo, pero sin esperar joyas ni especias para comerciar ni tierras para explotar hasta su agotamiento. Segundo, cartografiar permite trocar el carácter por momentos pasivo que evoca lo mediático por el carácter afirmativo de lo errante. Quizás habría que descartar, aquí, la idea de que son "ellos", los "alumnos", quienes son "subjetividades mediáticas". Lo mediático es un modo de hacer sujeto en el mundo, es una forma muy concreta de subjetivación que destituye la moderna, y en la cual todos estamos de algún modo implicados, pero aún dice poco acerca de la institución de algo nuevo; la errancia sería la cara creativa de lo mediático, donde la fugacidad deja de significar anestesia para significar contacto. Y para ese contacto es necesario seguir el modo de composición de lo fugaz, no vivirlo en forma de víctima. Por

último, la cartografía errante no expresa a la escuela en su condición de templo de saber, sino que se dirige directamente a los sujetos, en este caso, los que vienen o no bajo la forma antigua del alumno.

Este triple desplazamiento transforma las grietas abiertas en la pedagogía moderna en condiciones de posibilidad de una psicagogía. El maestro errante está sumido en la contingencia, vive de modo afirmativo lo que a diario comprobamos como negativo, esto es, la pérdida de potencia de la escuela. Intenta salir del diagnóstico que indica una solución contenida en la vuelta, el regreso, el retrotraer de la educación tradicional. La psicagogía supone que el acceso a la verdad del sujeto depende de una modificación subjetiva tanto del maestro como del discípulo, aunque en sentido estricto hoy no hay "discípulos". Pero esa verdad ya no será considerada como permanente, sino relativa al encuentro que se produjo. La verdad de Emanuel, como la de los casos que relata el capítulo "Maestros errantes", no es su condición social, su historia de la cual "no puede salir", sino el hecho de percibir que puede ser otro aunque sea por unos días, trastocando el régimen escolar, esperando un asilo que no es sólo una contención sino una incitación a poder hacer algo distinto de lo que hace y lo hace sufrir. La verdad de la escuela que recibe a Emanuel es la misma: ¿qué pasa si dejamos a un lado por un momento los presupuestos de la educación moderna y creamos un encuentro a partir de lo insólito de la situación? Insistimos en que "encuentro" no necesariamente significa lecho de rosas, como tampoco afectar y ser afectado remite a delicadezas sentimentales. Requieren otra cosa de nosotros mismos; eso que requieren es lo que va de la pedagogía a la psicagogía. El conocimiento de sí del docente deja de estar ligado exclusivamente a la posesión de saber pues ya no tiene ante sí sujetos aspirantes a dicha posesión, y pasa a considerar al cuidado de sí y de los demás como otra vía de contacto. La moral docente, establecida gracias a los límites de la normalización, es tomada por una ética de la errancia.

Dice Foucault que en los tiempos de la psicagogía antigua el peligro más patente era el de una desorientación espiritual que tenía el nombre de estulticia. La estulticia tenía dos características. "En primer lugar, apertura a las influencias del mundo exterior, recepción absolutamente acrítica de las representaciones. Mezclar el contenido objetivo de las representaciones con las sensaciones y elementos subjetivos de todo tipo. En segundo lugar, estulto es aquel que se dispersa en el tiempo, el que se deja llevar, el que no se ocupa de nada, el que deja que su vida discurra sin más, es decir, el que no dirige su voluntad hacia ningún fin. Su existencia transcurre sin memoria ni voluntad. Es aquel que cambia sin cesar su vida". Es un excelente ejemplo, creemos, para comprender hasta qué punto la crisis de enseñanza de aquellos tiempos toca aquello que nos es presente. No habría problemas en pensar que la estulticia corresponde tanto a lo que llamamos aquí "subjetividad mediática" y también "subjetividad errante". La representación se mezcla con la sensación, el tiempo no sirve para "fijar" al sujeto en una posición hasta el punto de no notar en él ni memoria ni voluntad, la vida pierde el norte en medio de su incesante cambio. Leamos la frase anterior desde el punto de vista de la educación moderna, y se verá que la estulticia está llena de atributos negativos: no hay ni crítica, ni aspiración al conocimiento ni autocomprensión moral. Sería la faz más claramente deficiente de la subjetividad mediática y la que justificaría una postura sintetizada por "la escuela ha sido invadida por un afuera y ya no puede educar". Ahora veamos la misma frase desde una

posible errancia. Sensación y representación aparecen unidas en un "cuerpo vibrátil" y es necesario trabajar con ambas, por razones sin dudas ligadas al problema de la información y la modulación; el tiempo móvil es la oportunidad para generar encuentros que trasciendan la relación pedagógica que da todo por asegurado de antemano gracias a la currícula; la falta de memoria y voluntad, dada como hecho, se transforma en algo que incita precisamente al encuentro, porque llama a pensar transitoriamente en las preguntas "qué hago", "qué quiero hacer", "qué puedo hacer", sin más garantías que la intensidad de ese encuentro, y por allí emerge una voluntad que quizás haga memoria.

En alguna parte de sus escritos póstumos, Nietzsche decía que el sujeto es simplemente un conjunto de fuerzas dispersas que en un momento dado, y bajo el impulso de una decisión absoluta y a la vez muy transitoria, dice "yo"; tras lo cual las fuerzas vuelven a dispersarse. El sujeto, aquello que creemos sede del espacio y del tiempo, sería apenas el racimo contingente de fuerzas generalmente desparramadas. De alguna manera la errancia asume la existencia de una subjetividad híbrida propia de las sociedades de control como el terreno a partir del cual podemos construir algo. Poco importa si queda la sensación de que uno "se ha adaptado" a un mundo distinto al previsto por la educación moderna o de que los problemas de esa misma educación, ya anticipados por Jacotot y Nietzsche, han salido felizmente a la luz. Importa más llevar esas sensaciones a lo afirmativo.

Se trata de pensar la modificación de nosotros mismos que nos pide la psicagogía, bajo la "excusa" de hablar de la relación conflictiva que existe entre la educación y las subjetividades mediáticas y reflexionando acerca de su propia condición de posibilidad "virtual", entonces habrá servido para algo. En la necesidad y la urgencia, muy lejos de los "decretos" que con ese nombre se han hecho tan famosos en los últimos 20 años en nuestro país y mucho más cerca de la sorpresa ante cambios tan abruptos, este "servir" sólo podrá ser ponderado por todos nosotros en las situaciones que nos tocan vivir a diario en las instituciones educativas. Es ahí donde todo lo que dijimos aquí juega su destino.

Lectura sugerida para este encuentro

Duschatzky, Silvia. *Maestros Errantes*. Editorial Paidós, 2007, Buenos Aires.

Por una cuestión de restricción editorial no podemos brindarles el acceso a la lectura del mismo a través del campus virtual.