

LA AUTORIDAD (PEDAGÓGICA) EN CUESTION

**Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de
transformación**

María Beatriz Greco

Editorial Homo Sapiens
2007

Indice

Prólogo

Presentación del libro

Reflexiones iniciales para abrir el debate, las condiciones de nuestro tiempo. ¿Por qué hacer hoy una crítica del concepto de autoridad?

Capítulo 1: Acerca de la autoridad

- 1.1. Inspiraciones para pensar la autoridad.
- 1.2. Definiciones y concepciones de autoridad.
- 1.3. Reconocimiento, ejercicio, legitimidad.
- 1.4. Transmisión, origen, crecimiento, confianza.
- 1.5. La pregunta por la autoridad en tiempos modernos: Foucault, “la actitud de la modernidad” y el “cuidado de sí mismo”.
- 1.6. Una autoridad basada en la igualdad... y en la ignorancia.

Capítulo 2. Autoridad e igualdad: paradojas de un ejercicio en tiempos de cambio

- 2.1. El descubrimiento de una autoridad pedagógica que se ejerce en condiciones de igualdad.
 - 2.1.1. *¿Un maestro ignorante?*
 - 2.1.2. *Autoridad, un modo de pensar y actuar, una relación con uno mismo. Aperturas hacia lo político.*
 - 2.1.3. *Las fuentes de inspiración para Ranciere: Jacotot. La cuestión del autodidactismo en las clases pobres y la ruptura del ciclo de las noches y los días*
 - 2.1.4. *Acerca de traducciones y experiencias con la palabra: el anti-método jacotista*
- 2.2. El “desacuerdo” que Jacotot no pensó (o un pensamiento político en torno a la autoridad)

Capítulo 3: Una forma de pensar al sujeto, la voluntad, la inteligencia y la emancipación.

- 3.1. De la sustancialidad a la subjetividad. Una crítica al concepto de sujeto moderno.
- 3.2. Acerca de la “voluntad”.
- 3.3. “La inteligencia no existe” o la pregunta por la inteligencia.
- 3.4. El acto de emancipación. Emancipación de una autoridad.
- 3.5. Emancipación y transmisión.

Capítulo 4: La autoridad de la palabra. Desafíos de la autorización

- 4.1. La potencia de la palabra “dada” en la relación pedagógica. Otros lugares para la infancia y la adolescencia.
 - 4.1.1. *Una historia de palabras “dadas”: “vivir dentro de una historia...”*
 - 4.1.2. *Infancia, palabra y experiencia. Esos otros lugares...*
- 4.2. La escuela como espacio donde generar autorización: los “lugares de habla”.
 - 4.2.1. *Palabras que transportan*
 - 4.2.2. *Palabras que traducen*
 - 4.2.3. *Palabras que protegen y autorizan*
 - 4.2.4. *Palabras que se superponen, otras temporalidades*

Reflexiones finales que vuelven a abrir el debate

“¿Qué debemos hacer con nuestras imaginaciones?”

¿Qué puede una autoridad?

Presentación del libro

“Esa capacidad poco común...de transformar en terreno de juego el peor de los desiertos” (Michel Leiris)

Que la autoridad en cuestión se halla hoy interrogada no es una novedad. Se la piensa ausente en ocasiones, debilitada y derrumbada en otras; no reconocida, en crisis, impotente, devaluada, desarmada, violentada, desencarnada. Algunos discursos la reclaman nostálgicamente en su formato habitual, asociado a un orden jerárquico inmovible, hecho de lugares de superioridad instalados sobre lugares de inferioridad. Otros, la abandonan a su suerte en tiempos difíciles argumentando que ya nada puede sostenerla, con cierta melancolía resignada, o bien dejándose llevar por un individualismo irresponsable... es que hablar de autoridad es también hablar de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y de lo que entre ellos ocurre en el espacio del “vivir juntos”. Nuestro primer análisis recorrerá así, la posibilidad de pensar a la autoridad ya no como un ejercicio individual, como la tarea de uno en particular o como aquel mandato que se dirige desde uno –que decide, determina, exige- a otro que acepta, obedece, responde (o se rehúsa a todo esto). Situaremos a la autoridad en una trama de encuentros, allí donde al menos dos –en relación asimétrica- entrelazan sus subjetividades en un tiempo y espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos.

Es por ello que, en el terreno de la educación, los interrogantes actuales son acuciantes. ¿Es que este encuentro ya no se produce?, ¿es posible educar a partir de una autoridad devaluada o sin autoridad?, ¿de qué está hecha la autoridad del que enseña?, ¿qué transmisión puede garantizar una autoridad pedagógica?, ¿qué ejercicios diversos de la autoridad pueden ser pensados hoy cuando su crisis nos obliga a concebirla de otro modo?, ¿qué puede, hoy, una autoridad?

En este sentido, entendemos que la autoridad puede y debe ser puesta en cuestión, criticada, revisada y pensada de otra manera. Invitando desde su crítica, a un mismo tiempo, a imaginar una autoridad por venir. Una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo. Extraño trabajo a través del cual se sostiene la posibilidad de emancipación de quien depende, a su vez, de otro para ello.

Una autoridad que sostenga y delimite lugares, trace líneas de continuidad entre generaciones y produzca las interrupciones necesarias de órdenes injustos, en el terreno de lo singular y de lo político. Paradoja del devenir de un sujeto: anudar un lazo que pueda, a la vez y en cada momento, desanudarse. ¿Es posible llamar a ese alguien maestro/a, profesor/a, educador/a?

Este libro recorre pensamientos propios y ajenos, figuras reales y ficticias, palabras de maestros/as, palabras literarias, fragmentos de experiencias que hablan de posibles ejercicios de autoridad en condiciones de igualdad, reciprocidad y asimetría, a la vez. Es así como la autoridad en cuestión, la autoridad pedagógica en particular, pensada de otra manera, nos lleva más allá de ella misma, nos conduce a otros pensamientos como el de la transmisión, la igualdad, el reconocimiento, la confianza y la emancipación.

Unas reflexiones iniciales abren el debate acerca de la crítica actual de la autoridad, reconociendo las condiciones de nuestra época: tiempos de insignificancia, de desamparo por ausencia de significaciones que otorguen un mejor “vivir con otros” a cada sujeto en su particularidad, una protección de la vida humana, a la vez colectiva y singular, una cierta posibilidad de la experiencia. Es que “vivir con otros” no puede sino hacerse desde uno y en conjunto, en la intimidad y en espacios comunes de reconocimiento mutuo, aceptando la enorme dificultad que esto supone. Pensaremos a lo largo del libro entonces, que compartir tiempos y espacios con otros es ese continuo trabajo de decir “yo” y “nosotros” a la vez, de abrirse intersubjetivamente para transformarse junto a otros, sin perder de vista una subjetividad singular que nos hace reconocibles. Un cierto ejercicio de la autoridad se sitúa albergando esta posibilidad paradójica de proteger lo común que nos reúne en tanto se hace lugar a lo nuevo que cada uno trae.

Es a partir de allí que nos interrogaremos acerca de las posibilidades del ejercicio de una autoridad pedagógica emancipatoria -en nuestro tiempo y en los espacios escolares/educativos- es decir, por las condiciones que una autoridad demanda para promover el despliegue de las posibilidades de todos y de cada uno, la actualización de la igualdad en espacios-tiempos colectivos e institucionales, por el lugar de una confianza instituyente, y su palabra, en las relaciones del enseñar y aprender. Pensaremos, a su vez, si es posible hablar de igualdad y emancipación sin intentar retomar intacta o reproducir idéntica la concepción moderna de estas ideas, situándonos en nuestra época y en nuestros contextos.

Nos acompañarán figuras y formas extrañas, aparentemente ajenas a las lógicas escolares habituales: la ignorancia de un maestro que habilita una experiencia –de la mano de la filosofía contemporánea y la historia de un pedagogo extravagante del siglo XIX-, “lugares de habla” donde la palabra circula como aire y ocurren experiencias, modalidades de autorizaciones diversas que hacen que cada sujeto haga oír su voz, encuentre su propia escritura, recorra mundos lejanos o cercanos a través del acto de conocer, hable las diferentes lenguas del conocimiento, se arriesgue por sus propios medios a la incertidumbre y a lo novedoso que el aprender con otros trae.

Hacia el final del libro, autoridad se liga a la autoridad de la palabra y a la autorización. Son las distintas formas de hacer circular la palabra –escuchar y hablar, escribir y leer- y la posibilidad de que éstas hagan efectiva otra experiencia escolar/educativa. Seguiremos el rastro de cuatro figuras: “palabras que

autorizan”, “palabras que transportan”, “palabras que traducen” y “palabras que se superponen”. Sostendremos que son sus modos de construcción y de circulación en los espacios educativos los que autorizan la apropiación de la palabra de los más jóvenes: es allí donde hablaremos de autorizaciones posibles, las que ligan el aprender a un modo de relación con los otros y con uno mismo, habilitando subjetivaciones diversas.

Finalmente, el debate vuelve a abrirse: ¿hay algo nuevo que podamos hacer con nuestras imaginaciones?, ¿qué puede una autoridad en el territorio de la educación? en tiempos de incertidumbre y transformación...

Capítulo 2 Autoridad e igualdad: paradojas de un ejercicio en tiempos de transformación.

“Es también que el extranjero –el ingenuo, dicen, el que aún no está informado– persiste en la curiosidad de su mirada, desplaza su ángulo, vuelve a trabajar el montaje inicial de las palabras y las imágenes y, deshaciendo las certidumbres del lugar, despierta el poder presente en cada cual de volverse extranjero al mapa de los lugares y trayectos generalmente conocido con el nombre de realidad. De este modo el extranjero desata lo que anudó” (Rancière, 1991: 9)

Los tiempos actuales, lo dijimos, nos colocan en posición de crítica y pensamiento, convocan a ubicarnos como extranjeros de nosotros mismos y así, nos disponen a la transformación. Un doble trabajo que supone desandar lo andado y volver a anudar sentidos preguntándose: ¿es posible vivir, convivir, educar sin autoridad y si pensamos que no lo es, de qué manera ir construyendo otras formas en el mismo momento en que la ejercemos?

A menudo, la autoridad cuestionada y criticada lleva a temer que pasado y porvenir se desvanezcan, pierdan su lugar, nos dejen desprovistos de todo¹, sin inscripción en una historia, huérfanos de protecciones y cuidados. ¿Qué queda si el pasado y el porvenir se vuelven imposibles? ¿Puede un presente solo, sin proyección desde una herencia hacia un futuro, dar lugar a algo de lo humano?

La autoridad eficaz en otros tiempos hoy gira en torno de sí misma sin interlocutores. Lo decíamos en la introducción y en nuestras primeras reflexiones, si la autoridad que era ya no es, si su eficacia se desvanece, su reconocimiento no viene dado y es dificultoso “encarnarla”, se hace necesario disponerse al trabajo e interrogar los escenarios sociales que estamos habitando hoy, los sentidos que ya no operan o han quedado funcionando sin producir efectos. Se trata así de un desafío fundamental: intentar reponer sentidos, reencontrar lo que no puede perderse, aprender a perder lo que ya no puede ser, hacer lugar a algo que aún no está. Tal vez eso por venir sea una autoridad *en* igualdad.

¹ Según dice Chateaubriand: “*El tiempo actual, sin autoridad consagrada, se ubica ante una doble imposibilidad, la del pasado y la del porvenir*” (1989: 922)

Veamos un texto crítico que propone justamente, considerar como un principio a la igualdad al interior del vínculo pedagógico así como la igualdad, en un sentido genérico, “*en una sociedad desigual*”, en palabras de Rancière.

2.1. El descubrimiento de un autoridad pedagógica que se ejerce en condiciones de igualdad

El Maestro Ignorante es un texto de crítica al concepto de autoridad en sí mismo, de crítica a toda posición de maestro fundada en el saber. Y es que su obra se basa en deconstruir toda posición de maestría sostenida en los fundamentos del saber y el poder, pilares de los grandes ideales modernos de la razón, la emancipación, el progreso, la verdad. Saber y poder para crear supuestos sujetos autónomos y racionales, moldeados según la norma, sin diferencias ni resistencias. Transitamos, en el capítulo anterior, por una crítica a esta visión moderna de los sujetos y las sociedades y su ilusión de alcanzar estados de completud, totalidad y universalidad negadores de todo movimiento singular y de la posibilidad del disenso o construcción desde la diferencia.

Así, el filósofo contemporáneo descubre al “discutidor” Jacotot, pedagogo del siglo XIX. Un “loco” que rema en contra de la corriente de su siglo, que dice lo contrario de lo que se espera, que descrea de los grandes ideales porque reconoce en ellos una forma de convalidación del orden social desigual, allí donde –al mismo tiempo- se sostiene que la igualdad es la gran meta social que será alcanzada por vía del conocimiento explicado, “de arriba para abajo”, de los sabios a los ignorantes y se confirma por medio de este modo de educar, su desigualdad estructural de sabios explicadores e ignorantes explicados.

En pleno siglo de las luces, en el mismo momento que se proclama un saber universal que todo lo puede y lo controla, Jacotot apuesta a la ignorancia y cuando se instala un poder que todo lo sabe y que define a los otros por su ignorancia, Jacotot sugiere que el maestro retire su inteligencia del juego y deje hacer a la inteligencia de los alumnos su propio trabajo, en soledad.

La figura que Rancière encuentra en Jacotot y reconstruye a partir de sus archivos pareciera ser una de sus tantas maneras de poner en escena el cuestionamiento a un tipo de autoridad jerarquizada y a un orden social, el de la “desigualdad igualada”, donde paradójicamente, perseguir la igualdad partiendo de la desigualdad sólo confirma esta última al infinito. Una manera privilegiada, de hacer pensar de nuevo y de postular tanto teóricamente como por medio de una experiencia particular, su concepción de la igualdad y su pensamiento de la emancipación.

La voz que Rancière hace oír de nuevo, la de Jacotot, es entonces una voz extraña, escandalizadora de su época, una voz que, a la vez que se sumergía en el siglo de las luces, lo enfrentaba y conmovía con su empeño –él también- de pensar de otra manera la igualdad, como *principio de igualdad*, axioma postulado

de antemano, dando vuelta la lógica habitual de una sociedad en busca de la igualdad que sin embargo, confirma lo contrario a cada paso.

Poner en movimiento y cuestionamiento las palabras y los discursos, reactivar los sedimentos, es una vocación rancieriana, de allí que el maestro ignorante se constituya, a nuestro entender, en un texto privilegiado para desandar la lógica desigualitaria y autoritaria, la de superiores e inferiores, sabios e ignorantes, inteligentes y no inteligentes, buenos y malos alumnos y proponer, en cambio, la paradoja de andar un camino emancipatorio a partir de una relación maestro-alumno, en condiciones de igualdad donde cada uno arriesgue su propio recorrido sin completarse ilusoriamente en el saber y poder del otro. Sin espejos ni imágenes a semejanza.

La voz del filósofo se entremezcla y superpone con la del pedagogo, la acompaña y recrea para hacer escuchar lo que hoy constituye una posibilidad de redefinir este mismo concepto –o proceso-, la igualdad –y la desigualdad-, de una manera, también provocadora para nuestro tiempo, dando a ver que la “sociedad pedagogizada” contemporánea instaaura una única desigualdad, la de la razón pedagógica.

Desigualdad en un triple sentido: primero porque la razón pedagógica moderna divide las inteligencias en dos tipos: la empírica de los seres parlantes que se relatan y se adivinan los unos a los otros y por otro lado, la inteligencia sistemática de los sabios: “*a los niños y a las inteligencias populares las historias, a los seres racionales las razones*” (Rancière, 2004). Se supone que la ignorancia debe salvarse por la instrucción, ya no se trata de relatar y adivinar sino de explicar y comprender. En su segundo sentido, la razón pedagógica se pone en escena como el acto que levanta el velo sobre la oscuridad de las cosas, va de arriba abajo, del fondo a la superficie y de ésta al fondo de las cosas. Es una lógica vertical que se opone a lo horizontal de los aprendizajes entre pares que trabajan comparando lo que ignoran con lo que saben. En su tercer sentido: todo este proceso lleva tiempo y un orden detallado y determinado en ese tiempo que la razón pedagógica determina por fuera de las temporalidades subjetivas. “*El velo se levanta progresivamente, según la capacidad que se le puede acordar al espíritu infantil o ignorante en tal o cual estado. Dicho de otra manera, el progreso es siempre la otra cara del retraso. La reducción de la distancia no cesa de reinstaurarla y de verificar así el axioma de la desigualdad*” (2004)

El ejercicio de la autoridad del maestro ignorante pone en cuestión la razón y la práctica pedagógica ordinaria, que confía a la inteligencia del maestro el cuidado de colmar la distancia que separa al ignorante del saber. Jacotot invierte el sentido de la disociación: el maestro ignorante no ejerce ninguna relación de inteligencia a inteligencia. El es solamente una autoridad, solamente una voluntad que dirige al ignorante para que haga su camino, para que ponga en marcha la capacidad que ya posee.

Un pensamiento pleno de paradojas, que interroga las certezas que habitualmente construimos, moviliza el pensamiento, sacude los lugares vacíos al que llegan muchas veces las palabras y ayuda a recrear su sentido. Nos interrogaremos, entonces, acerca de las posibilidades de que una autoridad pedagógica sea reformulada y una relación maestro-alumno “emancipatoria” se constituya en las instituciones donde se enseña y se aprende, movimiento individual y colectivo, personal y político.

2.1.1. ¿Un maestro ignorante?

“Tengo alumnos que improvisan en lenguas que ignoro” (Jacotot, 1829)

La reunión de ambos términos: “maestro” e “ignorante”, impacta, sorprende, obliga a establecer nuevas relaciones entre las palabras o a disociar los componentes que constituyen una misma idea, que permanecen generalmente adosados, pegados, indistinguibles, confusos.

El discurso establecido no deja ya escuchar o pensar o mirar de nuevo. Es necesario remover los sedimentos y “*hacer circular allí de nuevo la energía significativa*” (Badiou, 1988:122). Circulan efectivamente así, con el maestro ignorante, otros sentidos en el discurso contemporáneo de la educación cuando la figura de Jacotot es dada a ver y su “anti-método” reavivado. Se escucha y se dicen de otra manera, con otra fuerza e intención palabras como igualdad, inteligencia, voluntad, emancipación. Obliga a desplegar sus sentidos para comprender de nuevo y algo nuevo desde la interrogación genuina de quien ignora.

Un maestro ignorante, un alumno y un maestro en una relación de igualdad, emancipatoria, asimétrica, paradójal. La lógica de las inferioridades y superioridades en cuestionamiento. ¿Cómo pensar en este marco el concepto de autoridad? ¿Cómo sostener la relación pedagógica misma desde estos postulados? Porque: ¿es posible enseñar y aprender en igualdad y con autoridad?, ¿de qué está hecha la autoridad del que enseña?, ¿qué tipo de relación entraña una transmisión?

A fin de ir respondiendo a estas preguntas tomaremos las palabras del texto y algunos de los postulados que propone, discutiremos sus significaciones y consecuencias centrándonos en la relación maestro-alumno. Una y otra vez leemos en este texto:

“todas las inteligencias son iguales”

“es posible enseñar lo que se ignora”

“no existe inteligencia allí donde existe *agregación*, atadura de un espíritu a otro espíritu”

“es el alumno el que hace al maestro”

Estas afirmaciones nos desconciertan, hablan de una relación de la que parece que sería posible prescindir. Si las inteligencias son iguales, no haría falta un maestro; si éste es ignorante, no tendría nada para enseñar; si la atadura a la inteligencia del maestro destruye la inteligencia del alumno, habría que prescindir del lugar del maestro; y si el alumno hace al maestro, es que éste no tiene existencia por sí mismo.

Sin embargo, lejos de ser este pensamiento una negación del lugar del maestro y de su autoridad, nos provoca a pensar de otro modo este lugar y a aceptar la paradoja de un tipo particular de relación: ofrecer un lazo para que pueda ser desatado, enlazarse a otro para, en el mismo movimiento, liberarse. Ser maestro sin ser amo², dueño

Diría Meirieu (1998) que se trata de la diferencia entre “fabricar al otro” y “darle nacimiento”, esa compleja tarea de introducir al otro en la vida ayudándolo a construir su diferencia, a ejercer su libertad, aún cuando éstas lo alejen de quien sostuvo esta posibilidad, su maestro. Es la diferencia entre fabricar una obra que nos pertenece y nos completa, a imagen y semejanza y hacer nacer a otro/a dando lugar a lo novedoso y diferente que trae, a las distancias que despliega y las disidencias que plantea.

Sin embargo, aceptar la tensión paradójica no es resolver nuestro problema en términos de acción, nos preguntamos entonces de qué trabaja un maestro ignorante, cómo se ubica en su lugar, qué actos y gestos realiza, cómo se relaciona él mismo con su saber.

El del maestro ignorante no es un lugar vacante, no es ausencia, ni indiferencia, ni desinterés, tampoco es completa ignorancia, ni absoluto silencio. Por el contrario, el maestro ignorante “trabaja” de maestro: habla, relata, dice su pensamiento, narra su aventura, ordena actividades, propone tareas, ofrece un objeto: un libro con el que relacionar todo lo demás, se hace presente ante el alumno con su palabra, sus preguntas, su deseo, su ignorancia, su camino recorrido, sus propios interrogantes genuinamente postulados, su propia emancipación. También guarda silencio, escucha, espera, da la palabra, pide explicaciones, da tiempo cuando la voz del alumno no se escucha, la palabra no surge o es inconveniente para el trabajo en común. El maestro ignorante sostiene, fundamentalmente, un encuadre³ de trabajo que incluye de maneras diversas: su palabra y sus silencios, una alternancia de presencias y ausencias, la continuidad de su acción y un vacío necesario para que el otro se haga presente con su pensamiento.

² “maître” en francés tiene esta doble significación: amo y maestro

³ el encuadre no es un molde o un listado de prescripciones estrictas. Nicastro lo define como “un conjunto de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de dar forma, la marcha de todo lo que acontece en el campo de trabajo profesional” (2006: 74)

La autoridad queda así reformulada, reubicada, desplazada de su tradicional plano de superioridad, interrumpida la jerarquía que le ha otorgado siempre un lugar “por encima de” aunque continúa sosteniendo una asimetría fundante, propia de toda transmisión. Diferencia de lugares que se sostiene pero no eclipsa el trabajo de cada uno sobre sí mismo.

Para Rancière parecerían coexistir –en esta autoridad particular- una asimetría que se expresa en la disociación de voluntades e inteligencias y una igualdad que caracteriza a toda relación que entre seres parlantes se establezca. Este tipo de autoridad opera ella misma una disociación, la disociación que hace Jacotot entre la posición de maestro y la de sabio. Es el ejercicio de una posición frente a otro en acto pero no en tanto sabio ni por el hecho de transmitir conocimientos, ejercicio que, a su vez, otorga una legitimación particular.

El maestro ignorante enseña sin explicaciones, sin indicaciones sobre las palabras que el alumno deberá decir ni el lugar en que deben ser colocadas, sin el despliegue de la inteligencia del maestro, pero con insistencia en la necesidad de que el alumno realice su trabajo intelectual, que no descansa perezosamente en la inteligencia del maestro sino que otorgue a su propia inteligencia todas las posibilidades de desplegarse. Es esta autoridad insistente sobre el trabajo del alumno, que lo obliga a desplegarse, la que ejerce Jacotot como maestro, lo que a la vez legitima su lugar. Una autoridad que disocia voluntad e inteligencia.

En palabras de Rancière (2005)⁴: *“Creo que es necesario hacer una disociación, desde el punto de vista del maestro, entre ejercicio de una autoridad y transmisión de un saber”*. Esta supone una doble disociación, por un lado la relación de voluntad a voluntad y por otro, una relación de inteligencia a inteligencia que el maestro ignorante se encarga de desactivar, desplazando su inteligencia para que no se superponga con la del alumno. Confundir transmisión de voluntad e inteligencia lleva a ejercer una autoridad que al mismo tiempo legitima una posición y legitima un sistema que obstaculiza la emancipación del alumno.

“Hay así, una autoridad que se ejerce en acto a diferencia de una autoridad que se ejerce como confirmación de una posición. La autoridad no es finalmente un mandato sino la garantía que alguien da a lo que dice y a lo que hace. En general se la relaciona con la idea de un poder que se ejerce, incluso se la piensa ya sea como una posición de jerarquía ya planteada o creando una jerarquía. Creo que hay que distinguir tipos de autoridad. Pienso que en la autoridad hay un cierto lazo entre el ejercicio y la legitimación. Es éste el corazón de la cuestión” (2005)

El pensamiento de Rancière lleva a pensar en la reticencia de algunos alumnos “indisciplinados” que rechazan las explicaciones de los profesores y sus lugares de autoridad en la institución que representan porque lo viven como una violencia

⁴ en el marco de una entrevista no publicada, realizada en 2005, en el marco del trabajo que dio origen a este texto

o una imposición que los minimiza y descalifica. En una conversación con alumnos que habían atravesado experiencias dentro de institutos de menores y que asistían, en ese momento, a una escuela nocturna común, afirmaban “muchos profesores ‘se ponen la gorra’ cuando dan clase”, “te explican y te explican como si vos fueras un tonto, bah, te hacen sentir un tonto, que no valés nada”

Sin embargo, también decían esperar de sus profesores “que sepan” y “que nos expliquen hasta que entendamos”. Podríamos diferenciar aquí lo que implica la explicación para diferentes maestros y las resonancias que tiene para diferentes alumnos según los modos de ejercer ese lugar de uso de la palabra y de la transmisión de conocimiento que supone la explicación.

Es posible tomar la explicación para confirmarse en un lugar de saber y al mismo tiempo para representar a una institución perteneciente a un orden social que se percibe como injusto. Pero también es posible explicar porque se ha aprendido algo en el propio recorrido por el mundo del conocimiento. Hay allí una diferencia fundamental, alguien que ha aprendido y alguien que sabe, alguien que ha hecho un camino a partir de su ignorancia hacia un saber y alguien autorizado por una posición social para ocupar una posición de sabio y de poder sobre otros. Los jóvenes que habían padecido la experiencia en el instituto de menores rechazaban, fundamentalmente, esta segunda posición de sus docentes, en la escuela, por similitud con otras autoridades (salvando las diferencias). Sus indisciplinas: molestando en clase, hablando con los compañeros, tirando papeles, haciendo chistes en voz alta, ocurrían particularmente durante los momentos de explicación de algunos docentes. Esto llevaba a que fueran retirados del aula, potenciando la actitud de rechazo de los alumnos al verse (nuevamente) segregados. Cuando llegaban a la dirección y se confeccionaba el “acta de convivencia” para ser elevada al consejo, la situación no tenía retorno. Muchos redoblaban sus actitudes de rechazo provocando sanciones más duras. Se hacía difícil detener la cascada de imposibilidades para hablar y escuchar, tanto para docentes como para alumnos. Establecer un intercambio de palabras que no fuera exclusivamente dar explicaciones moralizantes o pedir al alumno explicaciones de su mal comportamiento, podría constituir un modo de circulación de la palabra creador de otras actitudes, respetuosas del trabajo y de los otros.

Es posible pensar que la autoridad pedagógica –concebida al modo del “maestro ignorante”- reúne en su propio ejercicio un modo de acercarse al conocimiento y a la convivencia con otros. Organiza un campo de trabajo donde *enseñanza* y *convivencia* no se separan y esto se alcanza rechazando ocupar lugares de saber-poder, pero dando cuenta de su relación con el conocimiento e invitando a lo otros a hacerlo. Es posible que esta actitud desarticule una actitud de oposición en muchos alumnos. ¿Por qué?

Si volvemos a nuestros primeros postulados, veremos que hay allí una marcada preocupación por enunciar y reubicar el lugar del alumno y su potencialidad en la escena pedagógica, no tanto por subrayar el lugar del maestro llenándola de contenidos:

“todas las inteligencias son iguales”: se refiere a ‘todas’ las inteligencias: la del docente, la del alumno, la del libro, la del autor, etc. Reconoce entonces, en el alumno, una inteligencia igual a la de cualquiera y la siempre presente posibilidad de desplegarla, lo arranca de su supuesto lugar de inferioridad, lo valoriza y reconoce, lo acepta y anima al trabajo, lo cree capaz de acceder a los textos por sus propios medios,

“es posible enseñar lo que se ignora”: ubica al maestro nuevamente en posición de igualdad, esta vez desde su ignorancia, parece decir: “somos iguales porque ambos ignoramos”, “no es tan malo ignorar” o “la ignorancia no inhabilita sino que puede provocar el deseo de saber”, “estoy aquí para enseñarte pero no por ser sabio o superior”

“no existe inteligencia allí donde existe agregación, atadura de un espíritu a otro espíritu”: la inteligencia del alumno no se despliega si otra inteligencia la aplasta, por tanto, es necesario dejarla sola y a la vez sostenerla, no atarla a otra confiando en su potencia, la aventura de conocer y aprender solo se puede llevar a cabo por uno mismo, introduciéndose en ese “bosque de signos” para hacer los caminos y encontrar la salida por los propios medios, en ello consiste la emancipación⁵

“es el alumno el que hace al maestro”: el alumno no es interrogado para ser instruido sino para instruir al maestro acerca de su pensamiento, el maestro va armando sus acciones a partir de lo que el alumno ensaya, intenta, esboza, escribe, dice, improvisa. Es indispensable reconocer al alumno (mirar, aceptar, hacer lugar para que se desplieguen sus diferencias) en este trabajo. Este lugar lo valoriza nuevamente, lo habilita en su subjetividad, le otorga un poder compartido con el maestro.

Comprendemos entonces que para reformular el lugar de autoridad en este sentido es necesario abrir un espacio diferente al lugar del alumno sin negar el del maestro, trabajarlo, construirlo en conjunto, instituir un modo participativo de su pensamiento, a partir de la relación que se establece. Nos alejamos en este punto de otras propuestas, basadas en la psicología de un supuesto “desarrollo natural” o en la pedagogía de los “intereses” de niños o jóvenes. No se trata de acomodarse a las características evolutivas de un desarrollo psicológico que se supone que se irá dando solo o de retomar en la enseñanza únicamente aquello que los niños o jóvenes demandan como valioso. El lugar del adulto no puede resignarse, la transmisión no puede abandonar los contenidos culturales heredados, la historia transcurrida, el origen común. La voz del maestro no debe extinguirse y, sobretodo en estos tiempos, su desafío es sostenerla para sostener la de otros. Sólo se trata de volver a habitar la escena de otro modo, compartiendo espacio, diferenciando lugares.

⁵ trabajaremos acerca del concepto de inteligencia y emancipación, en profundidad, desde esta perspectiva en el capítulo 3

Revisemos desde dónde, como lo propone el maestro ignorante, un maestro puede ubicarse de otro modo.

2.1.2. Autoridad: un modo de pensar y actuar, una relación con uno mismo. Aperturas hacia lo político.

“Para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como viajero del espíritu, semejante a todos los demás viajeros (...)”

“Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno” (2003: 25)

Vamos perfilando así un modo de pensar y actuar que es el de la autoridad del maestro ignorante, la que por haber trabajado consigo misma pone en marcha un trabajo en los otros, la que no quiere tener razón, la igual a los otros, la que busca.

“Los únicos insensatos son los que tienden a la desigualdad y a la dominación, los que quieren tener razón. La razón empieza allí donde cesan los discursos ordenados con el objetivo de tener razón, allí donde se reconoce la igualdad: no una igualdad decretada por la ley o por la fuerza, no una igualdad recibida pasivamente, sino una igualdad en acto, comprobada a cada paso por estos caminantes que, en su atención constante a ellos mismos y en su revolución sin fin en torno a la verdad, encuentran las frases apropiadas para hacerse comprender por los otros” (Rancière, 2003: 97)

Hay un sentido escandaloso, político, en afirmar la ignorancia de un maestro dado que el maestro ignorante es quien se niega al juego de la explicación que perpetúa la desigualdad *“oponiendo el acto desnudo de la emancipación intelectual a la mecánica de la sociedad y de la institución progresivas”* (2004). Lo escandaloso de lo político implica que éste es del orden de un acontecimiento que rechaza el orden habitual; es escandaloso porque da a ver lo que no se ve generalmente, pone en suspenso lo que venía siendo y provoca otra cosa, coloca al sujeto en otra posición, lo arranca de un imposible, pone en marcha procesos inéditos. En lugar de anularse la autoridad en la relación pedagógica con un maestro ignorante, se desplaza hacia la relación maestro-alumno en sí misma constituyendo un acto emancipatorio que funda al sujeto en su camino de emancipación.

Recordemos a los jóvenes que valoraban la autoridad de la profesora que los ponía a trabajar junto con ella, que hacía de su autoridad una relación en torno a la tarea y la palabra de sus alumnos o los alumnos-trabajadores que, en la escuela nocturna, podían considerarse a sí mismos habilitados para acceder a mundos literarios, artísticos, científicos porque sus docentes allí los conducían. Así, abrir en el terreno educativo un espacio de interrupción de la lógica desigualitaria en lo

educativo e institucional, es ejercer una autoridad en otro sentido, fundamentalmente político, reconocedora de derechos, a contramano de lo que ocurre en la sociedad.

Siguiendo el pensamiento de Rancière, podríamos sospechar que una autoridad en un sentido político es un lugar paradójico donde se niega a sí misma una posición de superioridad con respecto a otro “inferior”, anula una lógica de órdenes y obediencias donde inscribir el ejercicio de su función, promueve un incesante corrimiento del propio lugar de autoridad, a la vez que la sostiene. No es una posición simple o cómoda, requiere volver a mirar una y otra vez, negarse a admitir lo que parece obvio, abandonar la impotencia y la melancolía, para asumir una responsabilidad que se debe, ante todo, a niños y adolescentes.

A menudo escuchamos hoy que son ellos quienes no quieren aprender, que nada les interesa, que buscan el “facilismo” de las nuevas tecnologías o la huída a través de la apatía, el consumo, la droga, etc. Se dice que tienen muchos problemas, que no saben convivir con otros, que no cuentan con normas de conducta o con deseos de esforzarse. Sin embargo, no se pregunta qué ocurre con aquello que autoriza a alguien a desear aprender y producir movimientos en ese sentido, no se pregunta por lo nuevo y diferente que nos demandan estos niños y jóvenes hoy, en tanto autoridad pedagógica. Es posible que ese algo sea una “autorización” distinta de la que imaginábamos, es decir, una palabra otorgada y asumida por el que aprende en el sentido de apropiarse de sus posibilidades de aprender en el marco de una relación de igualdad con su maestro.

Son ejemplo de esta apertura a lo novedoso de la transmisión, las numerosas situaciones en que, alumnos o alumnas considerados “incapaces para la palabra”, inhabilitados para hablar, escribir, expresar su pensamiento (por una supuesta falta de inteligencia individual o por provenir de familias en contextos de pobreza o por no contar con normas de conducta adecuadas), muestran todo lo contrario cuando se los valoriza y ubica –de antemano- en un lugar de posibilidad, cuando se apuesta a su potencia intelectual y lingüística, literaria, artística, de convivencia democrática con pares y adultos.

En este sentido, es claro que los tiempos que vivimos, marcados por extremas desigualdades, colocan a muchos niños y jóvenes en problemas y los someten a situaciones dificultosas a menudo sin salida. Sin embargo, con mucha frecuencia todo el análisis parece quedar en la peligrosidad depositada en sus “identidades” violentas o en la incapacidad de sus retrasos personales. Poco se considera la necesidad de desarrollar “otra” autoridad posible, una autoridad política en acto⁶. Esa autoridad que sostiene una relación particular con el conocimiento, que detiene la regresión explicadora actualizando la igualdad como no explicación

⁶ no queremos significar con estas palabras que la autoridad pedagógica sea la única autoridad que deba hacerse cargo de la desigualdad social o deba revertir un orden injusto del que a su vez forma parte, pero sí que debe incluirse en el análisis de la situación educativa/escolar actual

continúa de lo que el otro no sabe o no puede⁷, en un modo de relación caracterizado por la confianza. Esa confianza que Cornu concibió, a su vez, con un sentido político. Confianza que libera al otro, que le otorga capacidad de acción porque se alienta a que actúe según su voluntad en un encuadre de trabajo y no que responda de acuerdo a lo ya previsto. En este sentido, si ser autoridad es ser garante *“el que se encuentra en el lugar de la autoridad es precisamente el que promete y verifica la igualdad (...) es el que asume un riesgo, una decisión de no considerar al otro como una amenaza, el que le da un porvenir y un espacio”* afirma Vermeren (2002: 146-147).

Estas palabras resuenan fuertes en nuestros contextos sociales y escolares, en este siglo XXI que recién comienza y agudiza terribles injusticias para muchos, niños y adolescentes que son mirados con desconfianza, confirmando así un círculo de impotencia y exclusión. En torno a las miradas de sospecha, relata Kantor esta situación: *“Un grupo de educadores y funcionarios responsables de la educación secundaria discute acerca de las claves para definir propuestas convocantes para los jóvenes en ámbitos escolares y extraescolares. El intercambio deriva en lo mal que están los jóvenes hoy *“... tan mal y se han vuelto tan peligrosos que cuando veo venir un grupo de pibes por mi vereda, yo directamente cruzo la calle, ¿para qué correr riesgos?* Todos comprenden y asienten, algunos declaran -por lo bajo- compartir la estrategia de autodefensa”* (2005: 2)

Una sociedad ya injusta al marginarlos, los ha transformado en sus enemigos, niños y jóvenes que se viven amenazantes por su violencia o inhabilitados por sus incapacidades, niñas y jóvenes madres que pierden rápidamente su tiempo de infancia y entonces su derecho a la educación y a elegir su proyecto de vida. No se advierte, en un sentido general, un *“hacerse cargo”* social, institucional, adulto que perciba que esos y esas, todos *“sus”* niños, niñas y jóvenes son su responsabilidad, el sentido de sus instituciones y sus acciones.

Desarmar este círculo de impotencia y marginación es tarea de los adultos dedicados a la educación, como trabajo colectivo, como apuesta conjunta entre adultos que se arriesgan a su interrupción. Recordamos, en cambio, el *“círculo de la potencia”* jacotista, iniciado por la propia potencia del maestro ignorante que se actualiza cuando ofrece su lugar al alumno. Hay un *“círculo de la potencia”* que se opone al círculo explicador de la impotencia, cuenta Rancière (2003) y relata que la época jacotista contaba con todo tipo de *“hombres de buena voluntad”*: los que querían elevar al pueblo por encima de sus apetitos brutales, los revolucionarios que querían promover la conciencia de los derechos del pueblo, los progresistas que pretendían acercar la distancia entre sabios e ignorantes, los industriales que apostaban a la promoción social. Sin embargo, todos encontraban serias trabas a sus buenas intenciones ya que los tiempos y los espacios de los hombres de

⁷ pensamos aquí no sólo en las explicaciones instructivas (que explican el conocimiento) sino también en aquellas moralizantes (que explican en general, sin éxito, normas de conducta, reglamentos, códigos de convivencia, contruidos por otros)

pueblo no podían disponerse ni organizarse de manera que la ciencia, el saber y la instrucción los alcanzara con facilidad. Los progresistas contaban con “métodos de enseñanza mutua” que reunían a alumnos avanzados, los monitores, con otros menos avanzados, a fin de repartir el conocimiento desde los más sabios a los ignorantes, explicando de “arriba hacia abajo”. Jacotot desconfiaba de estos métodos por considerarlos “*adiestramientos perfeccionados*”, donde siempre prevalece una superioridad intelectual que se impone sobre otros, los inferiores.

El descubrimiento jacotista de enseñar lo que se ignora ofrece un cambio, una opción disruptiva, apostando a la creencia del maestro en la potencia de sus alumnos y obligándolos a actualizarla, confirmando la igualdad de las inteligencias de cualquiera con cualquiera. Igualdad sustentada en una forma particular de pensar la inteligencia y el trabajo intelectual, hablando los conocimientos como lenguas, improvisando discursos, escribiendo como escritores.

El círculo de la emancipación debe comenzarse, el de la impotencia está por todos lados, no hay que ir lejos para constatarlo y escuchar su palabra gastada. El maestro emancipado reconoce en sí mismo el recorrido que lo ha llevado a aprender sin explicaciones, allí donde descubrió por sí solo su afán por conocer, sabe de su aventura y aspira a que sus alumnos hagan la propia. El método es el más simple de todos, es recorrer la experiencia cotidiana y comparar lo que se sabe con lo que se ignora, recurrir al libro y relacionarla con él. Dejará al alumno solo con su experiencia y con su libro, le transmitirá su voluntad pero no su inteligencia o su saber. Dará un paso al costado para acompañar mejor, no dejará que su explicación lo atonte, no permitirá que la pereza lo gane.

Su trabajo es político, desde sí mismo hacia los otros, hacia cada otro u otra en su singularidad. Hace el esfuerzo de reunir espacios sociales y de saberes muy diversos, lo cotidiano con lo académico, lo próximo con lo distante, la escritura con la voz.

Analizaremos a continuación de dónde surge esta enseñanza particular y por qué llama la atención del filósofo preocupado por la igualdad y por la posición del intelectual en su medio social.

2.1.3. Las fuentes de inspiración para Rancière: Jacotot. La cuestión del autodidactismo en las clases pobres y la ruptura del ciclo de las noches y los días.

*“Se emancipa aquel para el cual cualquier cosa puede constituirse en escritura, y cualquier escritura en libro de escuela”
(Rancière, 1985: 38)*

Rancière encuentra en Jacotot un “hombre de ciencia” del siglo de la Ilustración que se instala en la frontera entre “*espacios de sabios y espacios populares*” (1985: 36) ya que para él, el filósofo contemporáneo, se trata de interrogar la distancia entre la figura del intelectual, del sabio o del filósofo y las prácticas sociales. Una distancia que separa y jerarquiza inteligencias e instala formas de desigualdad a través de lo que ciertas partes de la sociedad pueden decir y hacer con valor de verdad en relación a otras partes de la sociedad cuya palabra no “dice” nada y cuyas actividades son consideradas inferiores o sin valor.

Es así como Rancière encuentra, en el trayecto socialista de los años 1830 a 1850, una multiplicación de encuentros de hombres y de ideas, ya sea en instituciones más o menos reconocidas (Sociedad para la instrucción elemental, asociación politécnica, Sociedad de Métodos, etc.) o bien en torno a teóricos excéntricos, pedagogos, médicos, gramáticos que sostienen una forma particular de autoridad y de saber, en un sentido emancipatorio. “*A través de estos encuentros de proletarios semi-sabios y de sabios semi-proletarios, la idea de emancipación se forma entre dos polos: el de una teoría de la lengua y el de una ciencia de la vida. La primera concierne la nominación del proletario como actor social, la segunda define el espacio de su actividad. La idea de emancipación pasa por ciertas formas de apropiación populares del universo intelectual o –si se quiere– por una cierta idea de la ciencia, respondiendo a una doble exigencia: la constitución de un “cuidado de sí mismo” plebeyo que es al mismo tiempo una idea de las solidaridades de los seres*” (1985: 39)

Vuelve aquí la idea de “cuidado de sí mismo” foucaultiana⁸, como forma de relación con uno mismo que inaugura no sólo el cuidado de sí sino de los otros en un vínculo solidario, dos aspectos que lejos de contraponerse se asocian, se interrelacionan, se nutren mutuamente.

Cuidado de sí mismo y solidaridad, entre uno y los otros, actos emancipatorios individuales que harán lugar a la emancipación de los otros. Pero para ello, es necesario posicionarse en un cierto lugar de posibilidad y habilitación, de igualdad e ignorancia, de imprevisibilidad y trabajo. Lugar extraño, poco habitual que Rancière encuentra en la figura de Jacotot y despliega en la figura de un maestro ignorante. Pero no sólo en él.

La autoridad, generadora de procesos emancipatorios, implica que es posible ejercer una ruptura cuando lo cotidiano de la imposibilidad se instala: el orden desigual afirma que hay quienes nacieron para pensar, saber y poder y quienes nacieron para trabajar con sus manos y cuya palabra no tiene lugar, no cuenta. En un “orden natural” se piensa que algunos están destinados al trabajo manual y otros al pensamiento y esto es inamovible. En el mundo de los trabajadores se trataría de vivir para trabajar, dormir para reponer el cansancio y volver a trabajar al día siguiente. Rancière encuentra en los archivos de los movimientos obreros que la ruptura del ciclo de los días y las noches constituyó un acto político de

⁸ desplegada en el capítulo anterior

“autorización” intelectual y de la palabra que los obreros ejercieron sobre ellos mismos para habilitarse de otro modo y hacerse contar en el orden social.

Es así que, en la escritura de otro de sus libros, *La noche de los proletarios* (1981), Rancière descubre que una nueva disposición de esos espacios y tiempos proletarios era capaz de producir otros sujetos en los sujetos dedicados al trabajo, sujetos emancipados por la ruptura del ciclo de días y noches proletarias, del círculo de actividades destinadas únicamente a trabajar y reparar el cansancio del trabajo. Así inicia *La noche de los proletarios*: “*El tema de este libro, es ante todo la historia de esas noches arrancadas a la sucesión normal del trabajo y del reposo: interrupción imperceptible, inofensiva, se diría, del curso normal de las cosas, donde se prepara, se sueña, se vive ya lo imposible: la suspensión de la ancestral jerarquía que subordina a los que están destinados a trabajar con sus manos a aquellos que han recibido el privilegio del pensamiento. Noches de estudio, noches de entusiasmo. (...) para aprender, soñar, discutir o escribir*” (1981:8)

En el momento en que escribía este texto, su preocupación central: la igualdad, cobra una dimensión fundamental en el debate contemporáneo francés en torno a la educación. En una entrevista realizada por Vermeren, Cornu y Benvenuto (2003), Rancière retoma ese punto de partida en que los textos encontrados hablaban de ese niño obrero, Louis Vincard, cuya madre había conducido por los caminos de la lectura. No sería extraño, afirma Rancière, encontrarse con padres que enseñan a leer y escribir, lo que resulta curioso es que esta madre “casi iletrada” enseña lo que no sabe, se coloca en el lugar de una maestra capaz de habilitar en su hijo el deseo de conocimiento. Una madre que, sin saberlo, aplica el anti-método jacotista que promete, por intermediación de un libro cualquiera, “*el medio de instruirse solo y en consecuencia el de enseñar a los otros lo que se ignora, según el principio de la igualdad intelectual*” (1841: 4)⁹. Es también la experiencia del hijo del tipógrafo Oreit quien es conducido por su madre ante el mismísimo Jacotot ya que, habiendo aprendido a leer solo, se desesperaba por su imposibilidad de escribir versos y reclamaba que se le enseñe. Al preguntar Jacotot por aquello que deseaba aprender, el niño de siete años, le responde : “*todo*”, encarnando así el principio fundamental de la Enseñanza universal: “*aprender algo y relacionar con eso todo lo demás*”.

Es este principio –el de la relación entre el todo del conocimiento y las diversas maneras del acto del conocer- el que toca el corazón de las experiencias de los obreros y artesanos recabadas por Rancière en *La noche de los proletarios*, quienes azarosamente descubren fragmentos de escrituras, trozos de ciencia, formas de un saber desde sus vidas cotidianas que, a su vez, los alejan de sus rutinas de trabajo y sacrificio. Es el principio jacotista del aprender el que habla de una genuina experiencia del conocer, la que se abre paso en medio de un mundo infantil o adulto signado por la repetición y el trabajo esforzado. Es “ese *suplemento de infancia que rechaza lo doméstico, entre la edad de la inconciencia*

⁹ Citado en *La nuit des prolétaires*. p. 64.

y la del servicio; ese tiempo perdido en el que el placer es menos el de jugar que el de errar solitario, de soñar o de aprender” (1981: 61). Espacio de placer y aprendizaje, espacio único y novedoso, disrupción que revela un mundo diferente, entre la vida y la escritura.

Algunos testimonios de hijos de obreros de la época, citados en *La noche de los proletarios* hablan de ese espacio mágico de la apertura al mundo de las palabras.

“Convinimos que mi madre me reservaba las bolsas que servían de embalaje para los granos alimenticios que ella compraba. ¡Ah! Qué impulso tenía cuando por la noche, al volver a casa, exploraba esos tesoros ofrecidos como pedazos de discurso, como restos de libros!”¹⁰

“Yo no conocí las alegrías de la infancia y los juegos de la primera edad. Desde que supe leer, la lectura se volvió mi única ocupación, el encanto de todos mis instantes. Experimentaba un vago deseo de conocerlo todo, de saberlo todo. (...) Demasiado joven aún para apreciar mi posición social, era feliz. El futuro me parecía brillante y lleno de gracia. Me veía rica en tesoros de la ciencia”¹¹

“Es en el Hospicio de los Niños Encontrados que el pequeño Savoyano encontrará enseguida, con el pan asegurado y una cama propia, la posibilidad de aprender a leer y escribir. Una vez adquiridos estos rudimentos, se evadirá para ir a rebuscar al azar de las rutas los elementos de geografía, de latín y de historia romana que le faltan a su cultura clásica”¹²

Otras épocas, otros sujetos, otros escenarios sociales. Los relatos invitan, sin embargo, a trazar similitudes con algunas condiciones precarias actuales, a señalar las enormes diferencias, a pensar en los sujetos y su deseo más allá de las épocas. Espacios de aprendizaje en lugares que no son aulas escolares y con “enciclopedias” poco habituales, entre las cuatro paredes del hogar, en un hospicio, en las rutas, en la naturaleza. Tiempos robados a los horarios cotidianos. Sueños que irrumpen y desarticulan la sutil y cotidiana maquinaria social y familiar, que desoyen métodos de enseñanza y aprendizaje de la época, que construyen el sentido de la experiencia de aprender por fuera de los círculos explicadores y de las instituciones que trabajan en pos de la igualdad, produciendo desigualdad. Tal vez una anécdota histórica. Tal vez una invitación a seguir pensando, a partir de aquí, nuestra época.

2.1.5 Acerca de traducciones y experiencias con la palabra: el anti-método jacotista

Podría decirse que hoy, entre nosotros, Jacotot no estaría de moda. No ofrece respuestas claras a nuestros problemas, no describe técnicas rápidamente

¹⁰ Gabriel à Louis, *Fonds Gauny*. En Rancière J. *Ibid.* p.62

¹¹ *Profession de Foi Jeanne Deroïn, Fonds Enfantin*. En Rancière J. *Ibid.* p.62

¹² Claude Genoux. *Mémoires d'un enfant de la Savoie*, Paris, 1884. En Rancière J. *Ibid.* p.63.

aplicables ni métodos exitosos que expliquen cómo mejorar la enseñanza. Sólo habla de una experiencia a realizar, de una posición filosófica a sostener y de un axioma a verificar...

En numerosas ocasiones, cuando docentes, profesionales, especialistas, reflexionamos sobre la cuestión educativa, sobre aquello que generaría mejores formas de enseñar y en consecuencia, mejores aprendizajes, la pregunta se convierte en la pregunta por el método. Se trataría ilusoriamente de encontrar mejores métodos y técnicas, más adecuados, más acordes a los alumnos –niños o jóvenes- de hoy, incluso de saber enseñar a aquellos que provienen de contextos de pobreza (como si fuera un rasgo que requiere conocimientos específicos), de estar a la altura de sus intereses, de retomar las “ideas previas” con las que han construido su saber fuera de la escuela, hasta el momento, generalmente para corregirlas. Se trataría de “aggiornar” las actividades de enseñanza, de estimular el interés, de secuenciar actividades atractivas, de saber hacer las preguntas justas para obtener las buenas respuestas. Se trataría de saber corregir veladamente, sin violencia, los conocimientos “erróneos” con que los alumnos llegan a la escuela. Didácticas especiales, psicologías aplicadas, psicodidácticas, metodologías innovadoras, pedagogías activas, métodos postsocráticos que conducen firmemente de la mano a quienes se encuentran perdidos por el mundo del conocimiento -o ajenos a él-.

Veamos que nos dice el maestro ignorante del modelo socrático. Su autor es muy crítico, oponiéndolo claramente a la propuesta jacotista. Sócrates no es para él ningún maestro ignorante, finge ignorancia para imponer con mayor contundencia y menor resistencia por parte del alumno, su saber. Disimula igualdad. Porque sólo de eso se trata, para todo maestro de la tradición, que el alumno ceda sus falsos presupuestos, deje de saber lo que erróneamente sabía o no sabía para saber correctamente, según el modelo del maestro. Sócrates pregunta porque sabe, no porque ignora. Pregunta para mostrar que sólo su saber vale, para mostrar su superioridad. Trabaja metódicamente desde la superioridad del sabio. El esclavo de Menón así lo atestigua, no sólo se prueba que no puede aprender nada por sí mismo sino que aprende que sólo puede aprender llevado por la inteligencia superior del maestro. Paradójicamente, en el mismo momento en que aprende confirma su inferioridad, su esclavitud, su dependencia¹³.

Jacotot, por su parte, en el mismo momento en que pronuncia su axioma de la igualdad, se opone a todo método de enseñanza y propone, en cambio, perderse por los territorios nunca del todo ciertos del conocer, en el acto mismo de conocer: un anti-método que propicia la aventura, la improvisación, la osadía.

Es por esto que el aprendizaje del alumno no puede ser controlado. Un maestro sólo puede escuchar su pensamiento y confiar en él forzando cada vez el trabajo ofreciendo una “cosa en común”, el libro, y esperando una oportunidad para dar

¹³ Para profundizar el lugar de Sócrates como maestro y una lectura diferente a la de Rancière, véase Walter Kohan (2003, 2006)

testimonio con su palabra. Tenga la edad que tenga, sabiendo que niño, joven o adulto, todo ser sabe de lo humano y sus pasiones y puede hablar de ellas. Sabe y puede hablar de la soledad, de la tristeza, del valor, de la desconfianza, del coraje, del mundo, de los otros...

Un maestro sólo es tal en una relación de confianza con un alumno que responde, que piensa, que se equivoca, que va y viene con su pensamiento, en relación con las preguntas genuinas del maestro, en un vínculo de igualdad. Esta confianza es confianza en el saber sobre lo humano que habita cada pensamiento, “ni profundo ni superficial”, que sólo requiere espacio y tiempo para desplegarse, que sólo demanda paciencia e ignorancia por parte del maestro para que pueda ser dicho.

Un grupo de alumnos hablaban de su entorno próximo, del barrio de la escuela, describían sus espacios más significativos: las casas, la plaza, el hospital, la cancha de fútbol, los comercios, etc. Pintaban un paisaje cotidiano, valorado, propio, amado, naturalmente habitado. Varias preguntas surgieron entonces desde la profesora: ¿cuáles son los espacios públicos entre los que ustedes describieron?, ¿cuáles los privados?, ¿qué diferencia lo público de lo privado?, ¿cómo defender lo que es propio y es de todos? Su profesora les ofreció, a la vez, textos de otros contextos y otros jóvenes que, reunidos en organizaciones barriales, intentaban trabajar por mejorar un lugar, construir un centro cultural, expresarse artísticamente, hacer oír su palabra. A partir de allí, les pidió que imaginaran, en qué trabajarían ellos por su barrio, qué espacios defenderían, a dónde reclamarían. Los alumnos discutieron entre ellos libre y apasionadamente, con distintas palabras, no siempre exactas y adecuadas, acerca de la participación social, el lugar del estado, la tensión público-privado, los derechos, las relaciones de poder, etc. Habían visto, la semana anterior, “El enemigo del pueblo”, de Ibsen, encontraron similitudes, advirtieron diferencias. Se preguntaron sin acabar las respuestas.

La relación pedagógica emancipadora se establece en estos términos: la instrucción no proviene del maestro, es un trabajo del alumno efectuado desde su lugar de “igual” (dice todo el tiempo Jacotot de las más diversas formas). Lejos de pensar en un esquema “acción y reacción”, un sujeto que reacciona ante la acción del maestro o bien, un alumno inerte que recibe como depósito de saberes las enseñanzas de un maestro sabio, Jacotot piensa en un sujeto diferente, que sigue sus propios caminos, piensa en otro, en un sujeto de la palabra.

“¿Qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces?”, pregunta con insistencia el maestro ignorante, pero no porque retacea un saber sino porque intenta colocar así al alumno ante su propio poder intelectual, haciendo que vea todo, que piense y compare todo, que se enfrente con lo infinito del saber que no se acaba en la palabra del libro ni en la palabra de su saber magistral.

El anti-método jacotista elude las visiones simplistas del sujeto, y acepta la complejidad de los procesos psíquicos puestos en juego a la hora de aprender, un

entramado de pasiones, voluntad e inteligencia que se articula durante el trabajo del conocer.

Es probable que el anti-método jacotista esté hecho del pensamiento y cuestionamiento acerca del propio lugar de maestro. En principio, está hecho de una idea acerca de lo humano que da un sentido diferente a la tarea de enseñar, una tarea ejercida desde la propia ignorancia y en el establecimiento de la igualdad.

La pregunta inquietante que propone Jacotot, entonces, a la Ilustración y a sí mismo es una pregunta por el sentido, por el qué significa enseñar y aprender, en el marco de cuál relación maestro-alumno, es una pregunta por las condiciones de lo educativo y de toda relación pedagógica. Probablemente, la misma pregunta que hoy nos hacemos ante la crisis de la institución educativa contemporánea, en otro contexto histórico-social, con nuevas y más profundas desigualdades.

Si intentáramos traducir en la actualidad, nuevamente o de otro modo, el significado de este anti-método, diríamos que se trata de una forma de desregulación del acceso al conocimiento, una forma que libera el acceso al conocimiento, que propone hablar los conocimientos como lenguas, balbuceando al comienzo, sin mediaciones científico-técnicas, sin vallas ni diques ni pasos que conduzcan “de lo simple a lo complejo”, “de lo próximo a lo distante”. Así lo expresa Jacotot: *“Hay sólo una regla infalible: es la de hacer todas las combinaciones y no creer jamás que se ha visto todo. La Enseñaza Universal difiere en esto de todos los otros métodos en los que se cree que la instrucción viene del maestro”* (1829: 8)

Es el anti-método de la palabra que circula, que se dice para tejer alrededor de aquello que no puede terminar de decirse, del hablar sabiendo que *“la verdad no se dice”* pero que pueden ofrecerse múltiples versiones, traducciones, intentando expresarse con veracidad si se despliega el esfuerzo por hacerlo. Esfuerzo de traducción por hacerse entender.

La veracidad permite hacer audible o visible un pensamiento, permite su manifestación por distintos medios, no es el acceso a ninguna verdad científica sino una forma de relacionarse con la verdad, una búsqueda continua que conduce el conocer.

“Pienso y quiero comunicar mi pensamiento, inmediatamente mi inteligencia emplea con arte signos cualesquiera, los combina, los compone, los analiza y he aquí una expresión, una imagen. Un hecho material que será a partir de ahora para mí el retrato de un pensamiento, es decir, de un hecho inmaterial. (...) un día me encuentro con otro hombre frente a frente, repito, en su presencia, mis gestos y mis palabras y, si quiere, va a adivinarme (...) ahora bien, no se puede convenir con palabras el significado de las palabras. Uno quiere hablar, otro quiere adivinar, y eso es todo. De este concurso de voluntades resulta un pensamiento visible para

dos hombres al mismo tiempo” (...) “Los pensamientos vuelan de un espíritu a otro sobre el ala de la palabra” (2003: 85)

Así, decir, enseñar y aprender es traducir y su potencia reside en que es posible decir, enseñar y aprender de mil maneras mientras que el otro adivina de mil maneras, mientras contratraduce. El decir, entonces, siempre acierta y equivoca, traduce mal y logradamente, se acerca y se aleja de la verdad. Pensamiento, decir, voluntad, traducción, adivinar, contratraducción son operaciones de la inteligencia y de la enseñanza, difícilmente limitadas entre los bordes de un método. Es movimiento, cadencia, circularidad, danza, literatura, improvisación, acción poética. *“La imposibilidad de decir la verdad, a pesar de sentirla, nos hace hablar como poetas, narrar las aventuras de nuestro espíritu y comprobar que son entendidas por otros aventureros (...)” (2003: 87)*

Enseñar, entonces, es como poetizar, pintar o improvisar, hablar de las obras de los hombres, en tanto toda obra es discurso, condición para el aprendizaje. De esta manera, el anti-método no sólo recurre a la palabra, sino también al arte en general, al dibujo y la pintura como otras formas de lenguaje donde “leer y escribir” de otras maneras. Modos de emancipación, sentimientos de poder. Escribir y leer en lenguas diversas, desplegando el pensamiento.

Lejos de designar los pasos y la progresión necesaria para aprender mediante el control, el sometimiento, la obediencia ante una autoridad y su mandato, un modelo o un ideal, la enseñanza puede desplegar la capacidad traductora y creadora de la lengua, su poder emancipatorio y artístico, su posibilidad poética. Aprender es hablar los conocimientos como lenguas. En este sentido, el anti-método, por la igualdad que verifica, es en cambio, un trabajo político y ético donde prevalece el lugar de quien aprende sobre la técnica que –se supone– permite enseñarle, explicar claramente esperando que entonces, comprenda y repita. Trabajo político y ético porque se trata de hacer lugar a ese otro, reconociéndolo, habilitándolo, con su historia, sus idas y vueltas, sus ensayos, sus intentos.

2.3. El “desacuerdo” que Jacotot no pensó (o un pensamiento político en torno a la autoridad)

“(...) Quería escribir de manera política y las palabras me faltaban. Había palabras, claro, pero no tenían que ver conmigo” (Handke, 1993)

“Para que la invitación produzca algún efecto de pensamiento, es preciso que el encuentro halle su punto de desacuerdo” (Rancière, 1996)

Para el pensamiento jacotista, pareciera posible un maestro ignorante, pero no un colectivo ignorante y menos aún una institución ignorante. Lo instituido y la

ignorancia no pueden convivir más que por momentos y en “desacuerdo”, diría Rancière. Y este desacuerdo es ya un modo de pensar la dimensión política de la educación, aspecto que Jacotot desestimó. El pedagogo es categórico en este sentido, el camino de la emancipación –y el (anti) método de la ignorancia- es individual, no colectivo ni institucional ni institucionalizable.

La ignorancia de quien enseña y la igualdad entre maestro y alumno, dos condiciones de la experiencia de aprendizaje jacotista, así como de la emancipación intelectual, no tienen un lugar para desplegarse sino muchos. No existiría la posibilidad de una escuela emancipadora, igualitaria, ni ninguna institución que pueda nombrarse como tal, sino procesos igualitarios y emancipadores atravesando de maneras diferentes las instituciones, siempre en litigio, siempre en conflicto, en tensión y contradicción. Es así como Rancière, a su vez, hace su crítica y piensa la política.

Por lo tanto, no podemos dissociar el concepto de autoridad en la obra de Rancière con su manera particular de concebir la política, de la manera disruptiva y escandalosa en que ésta es pensada como desacuerdo, distorsión, litigio, diferencia, desidentificación, desorden en relación a un orden establecido donde se habilite la emergencia de procesos de subjetivación.

Para comprender su manera de criticar la autoridad y proponer una forma discordante de pensarla, será necesario introducirnos en su definición de lo específico de la política, trabajada en la contraposición de dos lógicas, la de la policía y la política, que Rancière desarrolla en su texto “El desacuerdo” (1996), donde despliega su pregunta por los modos de subjetivación que arrancan a los individuos o grupos sociales de sus condiciones de existencia habituales.

Podría decirse que esta postulación del “desacuerdo” en un sentido político es lo que no encontramos en Jacotot y su Enseñanza Universal, donde la emancipación sólo se transfiere de un individuo a otro. En cambio, algunas claves del “desacuerdo” en Rancière dan a pensar posibilidades de actualización colectivas de la igualdad donde intervendría una ruptura de la lógica de policía que es interrumpida por modos de subjetivación política.

La lógica de policía es definida en “El desacuerdo” como la actividad que organiza a los seres humanos reunidos en una comunidad ordenada en términos de funciones, lugares y títulos a asumir, cuerpos que ocupan determinados espacios y nunca otros, cuerpos que se ven y otros que no se ven, nombres y ausencia de nombres: un orden naturalizado de los lugares y los nombres. Rancière toma el concepto de policía de Foucault, en un sentido más amplio que el de la baja policía en tanto represión o control social; lo utiliza como afirma Foucault que fuera definido en los siglos XVII y XVIII, extendido a todo lo que concierne al “hombre” y su “felicidad”, el “buen orden” establecido para el mejor gobierno mediante el cumplimiento de ordenanzas y leyes. Este sentido amplio del término policía no es peyorativo, es neutro, y designa esencialmente, la ley generalmente implícita, que define la parte o ausencia de parte de las partes.

Otra forma de expresarlo, es la que utiliza Rancière cuando define “La partición de lo sensible” (2000). Propone allí pensar que el sistema de evidencias sensibles, aquello que percibimos del mundo social, lo que vemos y dejamos de ver habitualmente, lo que naturalizamos, supone al mismo tiempo la existencia de algo que es común a todos y los cortes, lugares y partes allí definidos. Hay entonces, al mismo tiempo, un común compartido y partes exclusivas: espacios, tiempos y formas de actividad, donde algunos participan en unas y otros en otras (unas prestigiosas, las otras subalternas). Pero hay algo antes que no pensamos habitualmente y es que hubo primero una determinación de los que allí tienen parte que deja afuera a quienes no tienen ninguna, los “sin parte”. *“La partición de lo sensible hace ver quién puede tener parte en el común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los cuales esa actividad se ejerce. Tener tal o cual “ocupación” define así competencias o incompetencias en el común. Esto define el hecho de ser o no visible en un espacio común, dotado de una palabra común, etc.”* (2000: 12 y 13)

Lo político tendría que ver con interrumpir esta lógica naturalizadora de las partes que a cada uno le tocan, este orden común que no se cuestiona, esa participación de lo sensible que divide mundos: uno del trabajo manual y otro del pensamiento. Los artesanos, decía Platón, no pueden ocuparse de las cosas comunes porque no tienen el tiempo de consagrarse a otra cosa más que a su trabajo. Ellos no pueden estar en otro lado porque el trabajo no espera. En nuestro contexto, ya no sólo se alude a la división entre seres destinados al trabajo y otros al pensamiento sino a la posibilidad misma de formar parte del mundo humano común, con condiciones de vida humana habilitantes –no de mera supervivencia-, vivienda y alimentación garantizadas, trabajo, salud, educación, recreación, etc.

No podemos dejar de pensar que más de la mitad de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país viven en condiciones de pobreza y por tanto, quedan ubicados en esa parte del mundo dividido en que las condiciones básicas no están garantizadas. Son los “sin parte”, sin voz, sin futuro. Sin embargo, no se termina de cuestionar ese orden social injusto, ni de discutirlo para transformarlo, mediante políticas (en plural, esta vez) de la infancia, del trabajo, de la educación, de la salud, efectivamente políticas, en el sentido en que lo propone Rancière.

Para la lógica de policía o para la partición de lo sensible habitual, inferimos, la autoridad no cuestionada sería aquella función que perpetúa este orden, la que se encarga de mantenerlo, la que garantiza –a veces, sin saberlo, por repetición en acto- que cada uno ocupe el lugar que “debe” ocupar, el que ha heredado por nacimiento o por riqueza, sin moverse de él ni establecer ningún desacuerdo que introduzca movimiento, desplazamiento de los cuerpos hacia otros espacios y tiempos.

La lógica de la política supone otro proceso, el de la autoridad *en igualdad*, la que consiste en un juego de prácticas guiadas por la presuposición de la igualdad de cualquier ser parlante con cualquier ser parlante y por la preocupación de

verificarla. Proponemos pensar que, en esta lógica, sólo podría concebirse la autoridad como la causa de una interrupción, la que detiene un funcionamiento del orden social de dominación naturalizado, una autoridad que funcione instalando el principio de igualdad como reconfigurante de las relaciones entre mundos distintos en la partición de lo sensible establecida.

Dice Rancière: *“La política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte. Esta institución es el todo de la política como forma específica de vínculo. La misma define lo común de la comunidad como comunidad política, es decir dividida, fundada sobre una distorsión que escapa a la aritmética de los intercambios y las reparaciones. Al margen de esta institución, no hay política. No hay más que el orden de la dominación o el desorden de la revuelta.”* (1996: 25 y 26) Y *“No hay política sino por la interrupción, la torsión primera que instituye a la política como el despliegue de una distorsión o un litigio fundamental”. (...) “lo que detiene la corriente”* (...) (1996: 28)

Interrupción, detención, distorsión, torsión, litigio, división de lo común, partición de lo sensible inhabitual, es tal vez por esta vía del desacuerdo que un maestro ignorante -como autoridad que instituye igualdad-, se posiciona, diciendo “basta” cuando se trata de interrumpir un orden de desigualdad y dominación. En este sentido, aunque parezca paradójico, la autoridad que detiene e interrumpe puede pensarse como una autoridad que habilita la continuidad de procesos de subjetivación en todos sus alumnos, en “cualquiera”; los garantiza, en lugar de confirmar sin cuestionar el orden existente.

Un maestro que no se conforma con la partición de lo sensible habitual, que discute un orden “natural” hecho de alumnos que no pueden aprender y alumnos que pueden, buenos y malos, ricos y pobres, niños y adolescentes “nacidos” para el trabajo “duro” y adolescentes destinados al pensamiento y la dirigencia, incluidos y expulsados, de “buena” y de “mala” familia, los que son “contados” y los no tenidos en cuenta...

Numerosas experiencias, de colectivos o de grupos de docentes toman posición en este sentido y desarrollan su trabajo político de educar. Cuestionan la autoridad a la que se ven sujetos y su propio ejercicio de la autoridad pensado en términos de obediencia, mandato, dominación y subordinación, superioridad e inferioridad, continuidad de un orden “armónico”, policial, consensuado entre quienes dominan y quienes obedecen.

Entendemos que es ésta una apuesta colectiva, no sólo individual ni institucionalizada –en el sentido de que no puede ser instituida desde fuera, desde otro lugar que no sea el conjunto mismo de docentes y directivos que protagonizan la experiencia-. Desde fuera, desde otras instancias estatales, por ejemplo, se pueden garantizar y crear condiciones, aportar recursos, propiciar espacios de discusión, fortalecer, etc. pero sólo quienes asumen su tarea en lo cotidiano

pueden crear ese carácter político de la experiencia que parte de una posición subjetiva compartida con otros.

Diferentes experiencias con las que dialogamos¹⁴ asumen esta posición, en ocasiones abarcando a la mayor parte de sus docentes, en otras, sólo partir de un grupo que sostiene una manera diferente de enseñar, vincularse entre sí y dirigirse a alumnos y padres. Algunas, en escuelas del sistema educativo público, otras, como iniciativas particulares desde cooperativas de padres y/o docentes, reunidos o no a partir de organizaciones políticas.

Podemos sintetizar algunas de las características que se repiten en estas experiencias en los siguientes aspectos:

- Suponen sujetos -docentes y alumnos- fuertemente implicados porque les “pasan” en la escuela muchas cosas que los tocan de cerca, se sublevan ante lo injusto que les ha tocado vivir o ante el malestar propio y el dolor de los demás y entonces empiezan a imaginar y a hacer algo distinto, por ejemplo, ante la altísima repitencia modifican el agrupamiento escolar por edades de los alumnos (escuela no graduada) promoviendo otras maneras de avanzar en los aprendizajes¹⁵, o generan una activa participación e implicación de los padres, o reordenan los modos de dirigirse los docentes a sus alumnos mediante instancias de discusión sobre la convivencia escolar entre unos y otros.
- Los adultos de la institución sostienen principios igualitarios, democráticos, que rigen su funcionamiento como directivos y docentes en la escuela dando sentido a sus diferentes acciones, por ejemplo, afirman que “los chicos son de todos los maestros” y “todos pueden aprender” (escuela no graduada), contradiciendo las divisiones habituales que se establecen en los formatos escolares tradicionales. A partir de allí, decisiones y acciones cotidianas asumen un sentido claro que las sostiene.
- Discuten una forma esencialista de pensar a los alumnos, rechazando categorizaciones, diagnósticos, definiciones terminadas de lo que pueden o no pueden en términos de aprendizaje y en la convivencia escolar. Se proponen trabajar, en cambio, la idea de que los aprendizajes y la posibilidad de convivir con otros en la escuela, se producen en situación y sólo desde la situación pueden ser comprendidos y problematizados. Esto significa que los problemas son de los sujetos y de la escuela, en relación. No sólo de los sujetos y sus familias.
- Otorgan un lugar prioritario a la palabra que circula entre adultos y niños o jóvenes, al relato, la conversación, el diálogo en paridad, la escritura

¹⁴ en el marco del proyecto de investigación “Sujetos y políticas en educación”, de la Universidad de Quilmes

¹⁵ esta experiencia fue relatada en el trabajo “Un proyecto de no gradualidad” de Baquero, Greco y docentes de la escuela 57. En Baquero, Diker, Frigerio (comps) (2007)*Las formas de lo escolar*.

individual y colectiva, la lectura, el lugar de los textos en la vida cotidiana. La palabra recorre horizontalmente los más diversos espacios escolares.

Si volvemos ahora a Jacotot y sus postulados podría pensarse que, aún cuando su apuesta emancipatoria era individual, de maestro a alumno, la ruptura propuesta tenía efectos políticos, en tanto su enseñanza instalaba el principio de igualdad entre seres parlantes como axioma.

En este sentido, la situación en la que hablan un maestro ignorante y su alumno podría ser pensada como una situación de ruptura, un modo de transmisión que no traslada objetos de uno a otro, de “arriba hacia abajo”, que no transmite más que un modo de subjetivación, de apropiación de la palabra, de hacerse contar entre los que no tienen parte. Es por este motivo que la propuesta jacotista resultó escandalosa en su época y aún hoy, puede seguir resonando con voz litigiosa. Sin embargo, no se detuvo a pensar instituciones y colectivos, espacios comunes donde educar con un sentido político. Esta es probablemente, la preocupación de nuestro tiempo.

¿Por qué no imaginar posibles colectivos de “maestros ignorantes” que produzcan igualdad en “reconfiguraciones de lo sensible” en el ámbito educativo, en escuelas que encaran de forma alternativa el fracaso escolar masivo, en experiencias escolares que promueven por parte de niños y adolescentes una apropiación de la palabra? Algo de esta posibilidad acabamos de mencionar en las experiencias citadas que producen efectos de igualdad, interrupciones de ese orden educativo desigualitario. Consideramos posible que esos “maestros ignorantes”, convencidos de la “igualdad de cualquiera con cualquiera”, interpongan su autoridad y obliguen, por momentos, así sea con intermitencias, a hacer escuchar la palabra de quienes no la tienen.

Jacotot pensó en la igualdad y la ignorancia del maestro, Rancière piensa en la potencia igualitaria del desacuerdo. Tal vez podamos anudar estos pensamientos en el territorio de lo educativo y replicar las experiencias de muchos maestros, profesores, profesionales, directivos, que, con audacia, ignoran una supuesta “normal desigualdad” y la discuten permanentemente proponiendo “escenas de igualdad” al modo jacotista.

El presente capítulo recorrió el pensamiento de un filósofo y un pedagogo, ellos nos permitieron poner a discutir:

- la idea de autoridad *en* igualdad: su anti-método y su lugar reformulado
- el carácter político del trabajo de educar: por la reconfiguración de lo sensible que promueve
- una determinada concepción de lo político: como desacuerdo, litigio, torsión con lo que viene dado

Estas ideas incluyeron con frecuencia a otras, la de sujeto, inteligencia, voluntad y emancipación que, entendemos, conviene explicitar y profundizar. El capítulo que

sigue recorrerá estas formas diferentes de cuatro conceptos que se repiten a menudo y que demandan ser problematizados para nuestro propósito de concebir nuevos modos de autoridad.

Capítulo 4

La autoridad de la palabra. Desafíos de la autorización

4.1. La potencia de la palabra “dada” en la relación pedagógica. Otros lugares para la infancia y la adolescencia.

“Los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua” (Larrosa, 2000: 165)

“Una imagen del otro es una contradicción. Pero quizá nos quede una imagen del encuentro con lo otro. En ese sentido no sería una imagen de la infancia, sino una imagen a partir del encuentro con la infancia. (...) el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro, el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida” (2000: 178)

Pensar la potencia la palabra, en el espacio entre niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos, supone transformar una cierta imagen del otro –niño/a o adolescente- sobre quienes se ejerce el poder de la palabra en educación, en contextos escolares -y también en contextos de crianza-. Esta potencia –y sus efectos de poder- puede ser necesaria, constitutiva de subjetividad, la que nombra y otorga lugares o, por el contrario, arrasadora, invasora, inhabilitante, la que no deja lugar.

Hay palabras, vacíos y excesos de palabras. Por esto, no se trata de cualquiera, sino de aquella que emancipa, como lo desplegamos en el capítulo anterior. No supone que “todo” debe decirse sino que hay formas y momentos en que es necesario hablar de ciertas maneras o callar, encauzar simbólicamente de otras formas un sentido.

Pensar la potencia de la palabra nos obliga a pensar las modalidades en que las palabras circulan o se detienen entre los “viejos” y los “nuevos” en la escuela; los modos en que instituyen lugares, identidades, divisiones, poderes, saberes, autoridades y legalidades diversas. Implica reconocer la tensión paradójica de concebir que estos “espacios instituidos” ofrecen también, a su vez, “espacios de libertad” para el despliegue subjetivo, son lugares de subjetivación, de creación de uno mismo a partir de los otros. Nos llevan a reconocer la potencia de la palabra como generadora de condiciones para la experiencia en el marco de instituciones.

En este sentido, la psicoanalista Piera Aulagnier se refiere a *La violencia de la interpretación* (Aulagnier, 1988) cuando afirma que hay un espacio adonde el yo debe advenir, hacerse presente, y que está hecho de palabras, es un espacio simbólico: “*Todo sujeto nace en un ‘espacio hablante’*” (1988: 112). Este espacio hablante es el hábitat donde el yo se constituirá, se forjará en relación a otros, para lo cual requiere de determinadas condiciones: que haya otros y que esos otros hagan lugar al sujeto en un discurso y en su deseo. Pensar en las condiciones necesarias para la constitución del yo, es lo mismo que Kammerer (2000) piensa cuando delimita de qué está hecha la “deuda de vida”, concepto que abordaremos más adelante.

¿Qué implica para Aulagnier esta violencia? En principio se trata de distinguir una violencia primaria de otra secundaria en la constitución subjetiva, una –la primaria- que subjetiviza, que hace lugar al sujeto y por tanto, necesaria, que anticipa, que nombra, que funda y “deja ser”, de otra –la secundaria- desubjetivante, arrasadora, excesiva, que en lugar de hacer lugar, lo quita, lo borra, lo inunda, haciéndose pasar por necesaria. La primaria será una violencia indispensable para permitir a alguien el acceso al orden de lo humano, precede al nacimiento del sujeto, es una especie de “sombra hablada” que la madre proyectará sobre el cuerpo del sujeto ni bien nace y ocupará el lugar de aquel al que se dirige. Esta violencia primaria, ejercida en actos y palabras se anticipa siempre a lo que el niño puede conocer de ellos, la oferta precede a la demanda, y “*si el pecho es dado antes de que la boca sepa lo que espera*” (Aulagnier, 1988: 33), la distancia es aún mayor cuando se trata de las palabras, del sentido. Distancia, sin embargo,

necesaria y dadora de lugar porque anticipa un mundo en el cual el futuro sujeto es sumergido, recibido, acogido.

“La palabra materna derrama un flujo portador y creador de sentido que se anticipa en mucho a la capacidad del infans de reconocer su significación y de retomarla por cuenta propia. La madre se presenta como un yo hablante o un yo hablo que ubica al infans en situación de destinatario de un discurso, mientras que él carece de la posibilidad de apropiarse de la significación del enunciado” (Aulagnier, 1988: 33)

Es así que el psiquismo del “infans” (el niño que aún no habla) vivirá en el momento del encuentro con la voz materna: en este sentido es necesaria, porque garantiza la vida psíquica de un sujeto, es condición para la futura existencia. Sin ella, no habría sujeto con un lugar que le sea propio, aún cuando ese lugar tenga que seguir construyéndose desde sí mismo a lo largo de toda su vida.

La violencia secundaria es, en cambio, violencia sobre el yo, se abre camino apoyándose sobre la primera pero es un exceso perjudicial e innecesario para su funcionamiento. Esta violencia es un ejercicio de poder abusivo, ya sea por parte de un yo ya constituido (como el de un padre o una madre) como por parte de un discurso social que pretende perpetuarse sin cambio o imponer significaciones según modelos rígidamente instituidos, a modo de mandatos incuestionables. La violencia secundaria suele ser desconocida para quienes la padecen porque a menudo se sustenta en un poder encubierto tras las “buenas” intenciones que “bajan” los modelos impuestos por “el bien del otro, de los jóvenes, de los débiles”, sin lugar alguno para la movilidad y la transformación. Sus efectos pueden ser así, en lugar de subjetivantes -es decir, “dadores” de lugar - desubjetivantes - arrasadores de todo posible lugar propio donde desplegarse el sujeto, el que debe ganarse y no sólo heredarse.

Podemos pensar que estos dos tipos de violencia no son solamente modalidades de la función materna/paterna sino que también pueden reconocerse en el funcionamiento de las instituciones, espacios sociales donde los sujetos pueden ser albergados otorgándoseles un lugar para habitar o pueden ser avasallados, imponiéndoseles un molde al cual deben simplemente adaptarse, sin lugar alguno para la propia voz.

¿Cómo concebir en esta perspectiva a la figura de una autoridad que “da” palabras, las anticipa, cuando educa, enseña, transmite reglas, modos de relación? Este espacio del que habla Aulagnier (1988), adonde el yo debe llegar a construirse; es un espacio en el que no se es aún, sino que se va siendo, se va diciendo a sí mismo, va contando su historia y proyectándose a futuro, se va otorgando sentidos en relación al espacio de otros, identificándose a los adultos que habilitan ese lugar. Si éstos no ponen a disposición una historia y sus relatos, no habrá un texto adonde incluirse, una trama adonde el sujeto se enlace a sí

mismo y se sostenga como tal, sabiéndose parte, coautor, coconstructor y protagonista.

Dice Aulagnier que *“El Yo no es más que el saber que el Yo puede tener acerca del Yo”* (1988: 147), saber que siempre es parcial y hecho de fragmentos, incluye lo que el campo social, cultural -al que pertenecen los padres y otros adultos significativos- espera de él, del cual, a la vez, el niño deberá apropiarse y enunciar con su propia voz, con sus propias modulaciones, según su deseo y sus anhelos, independientes del exclusivo veredicto parental (o social). La autora ubica aquí lo que llama, proyecto identificador, que consiste en la posibilidad de que el yo construya un saber sobre el yo futuro y sobre el futuro del yo, un yo futuro que renuncie a la certeza, que represente una esperanza, designando su objeto en una imagen identificatoria valorizada por el sujeto y por el conjunto social.

Conjugar ese tiempo futuro en un proyecto identificador es garantía de sostén del yo, es indispensable para poder proyectarse y sostener la identidad actual y futura. Pero la imagen que se desea alcanzar no puede coincidir con la imagen que el sujeto se forja acerca de él en su presente. Para ser, el yo debe apoyarse en su anhelo pero distanciarse de él, debe presentar alguna carencia, una meta por la cual seguir sabiendo de sí mismo, aún no alcanzada.

¿Qué podemos pensar o decir, en este sentido, en tiempos en que muchos –sobre todo niños y adolescentes- parecieran haberse quedado ya sin futuro? Los ideales, sentidos e imágenes “en común” caídos de los adultos que los traen al mundo, la carencia de lugares de reconocimiento social, la in-significancia que el consumo provee, la falta de trabajo o su extrema flexibilización, la marginación sistemática de muchos –sin que ello resulte alarmante para un sistema económico y sus ejecutores- no puede sino interrumpir una proyección hacia el futuro. ¿Cómo quedan ubicados esos adultos y su palabra, su relato de la vida pasada, presente y futura hacia los hijos e hijas que educan?

Dice Silvia Bleichmar que estos tiempos neoliberales, en nuestro país, han producido un “estallido de la identificación”¹⁶: la sensación de superfluidad (ser descartable, estar de más, de sobra) para muchos que son excluidos, la disminución de su autoestima y la ausencia de representación del tiempo futuro, cuando la única tarea es la de sobrevivir en la inmediatez. Pero no sólo se pone en riesgo la identificación social –y el sostén que significa- para quienes viven en la pobreza; si la noción de semejante se desarma, si los vínculos entre sujetos como sujetos (no como objetos) se destejen, el vacío de significación afecta a todos. Asistimos entonces, a numerosas situaciones donde niños y jóvenes de cualquier sector social, no hallan un lugar –simbólico- que les de acogida, pierden su infancia o adolescencia para trabajar y sobrevivir o para estudiar con vistas a competir en un mundo laboral exigente. Así, niños y adolescentes padecen de insignificancia porque un sistema social –y los adultos que lo componen- les ofrece

¹⁶ En su libro “No me hubiera gustado morir en los 90” (2006)

un mundo des-simbolizado, “naturalizado” en tanto sólo se trata de preservar la vida biológica, donde sobrevivir a tanto peligro.

Sabemos que esta trama social desgarrada dificulta el sostén de sujetos y familias y en las escuelas se resiente el trabajo que se venía haciendo, asentado sobre certezas y acuerdos que hoy no existen. Pero también sabemos que los espacios sociales, institucionales, subjetivos son realidades vivientes, en transformación, capaces de recrearse y reformularse. Si las condiciones sociales cambian, habrá que cambiar modos de relación en las instituciones, volver a pensar y buscar nuevas formas del trabajo de la palabra y el relato, del encuentro entre sujetos, de la operación de una ley simbólica que nos cobija –en tanto humanos- y que no puede borrarse. Habrá que reencontrar modos de afirmar condiciones para el pensamiento¹⁷, la palabra y el reconocimiento entre semejantes. Legalidades, tal vez nuevas, que recuperan lo que no puede perderse.

Las aportaciones de Aulagnier -que articulan el lugar parental y el del campo social- permiten seguir pensando que es necesario transformar y reinventar ya no sólo el lugar de los padres en la constitución subjetiva, sino el de los adultos referentes de diverso tipo y las instituciones en las que se encuentran con niños y jóvenes en el marco de vínculos y procesos de subjetivación. En ese mismo sentido, es que Kammerer (2000) –otro psicoanalista- propone pensar el papel de los “prestadores de identidad”.

Nuestra época probablemente, más que otras, nos obliga a revisar ese lugar de prestadores o de dadores de palabras, imágenes e imaginaciones de futuro.

¿Qué es sino la palabra “dada” aquello que humaniza la vida puramente biológica, hace un “lugar hablante” a quienes nacen: los que aún deben transformarse en sujetos, inscribirse en el mundo, ser hijos e hijas de una historia, habitar la escena de ese mundo simbólico con otros en el espacio común que los reúne? Decimos palabra “dada” y surge la polisemia de la expresión: dar la palabra, ofrecerla dando la propia y, a la vez, dejando que el otro hable, la tome, la haga propia, la utilice como le plazca, la abandone para retomarla luego, prestándola...

Humanizar la vida que viene al mundo es tomar posición como “prestadores de identidad”, según la expresión de Kammerer, ofrecer fragmentos de uno mismo hechos de gestos y palabras que no tienen la finalidad de confirmarnos en nuestros lugares de autoridad sino que son “dones” que hacen lugares habitables para otros y para nosotros mismos, que ofrecen vida y nos hacen revivir en ese acto.

Por eso, pensar otros lugares para la “infancia” –nuevos, mejores, habilitantes- es redefinirla en términos de una relación y una diferencia, no como una simple

¹⁷ Dice Bleichmar: “La posibilidad de pensar deviene entonces una tarea mayor en el proyecto de rescate de la infancia y en la resistencia a la des-subjetivación, a la cual pareceríamos condenados si nos limitamos a paliar las condiciones existentes” (2006: 163)

categoría de edad. Aunque pueda fecharse una época de la vida en la que, temporariamente, los otros, los que han donado esa vida, tengan que prestar sus palabras, sus identidades, sus gestos, su mirada anticipadora, su sostén, su interpretación, la infancia es algo más. Nos habita a unos y a otros, supone una relación entre diferencias. Y esta relación entre diferencias -en una asimetría constitutiva- no supone superioridades e inferioridades, ni desigualdad jerárquica, sino que implica posiciones diferentes, que requieren un reconocimiento mutuo.

Cuando Kammerer propone pensar el lugar de padres y madres y otros referentes adultos como “prestadores de identidad”, nos hace concebir este “prestar” como un acto en el cual los adultos se hacen cargo del “pago de una deuda” que los que llegan al mundo heredan por haber recibido la vida. Esta deuda es la humanización de la vida biológica, está hecha del entramado mismo de las funciones materna y paterna, es el sostén y es la posibilidad de alejarse, de perderse sin caer en el vacío, es protección y aventura, es lazo familiar y encuentro con otros ajenos, extranjeros. El pago de una deuda de vida que se recibe en un tiempo de la vida nos humaniza, pero es una deuda que no es eterna, encuentra su límite cuando el sujeto deja de esperar que otros paguen por él y se hace cargo de sí mismo.

Este lugar de adulto, de “prestador de identidad”, puede ser ocupado por diferentes figuras –no sólo las parentales- que incluyen a maestros, profesionales, referentes diversos. Es un lugar complejo, desde donde se da y también se limita, se ofrece y se deja en libertad. Un lugar donde la relación con niños y jóvenes, con los “pequeños humanos” es, a la vez, una relación con la propia infancia, ya que ofrecerles un lugar supone reconocer un tiempo de infancia en uno.

Dice Graciela Frigerio: *“Pensar las infancias significa estar dispuesto a pensar entonces el mundo de los adultos, trabajar con niños exige siempre un trabajo de los grandes sobre sí (que no suele ser mencionado). Es decir, un trabajo sobre sus/nuestras historias, sus/nuestros sueños, sus/nuestros miedos, sus/nuestras novelas familiares, sus/nuestros deseos (o ausencia de deseo) de ser madres o padres; o el modo y razones (o la ausencia de ellos) de ejercer no sólo la maternidad/paternidad sino algo más estructurante, al que los psicoanalistas llaman la función materna y la función paterna: algo que puede ejercer todo el mundo con independencia del sexo al que lo asigne su anatomía y del género con el que se identifique, algo que se ejerce sin que la procreación intervenga y que tiene que ver con el modo de asumir la adultez.*

Pensar a los niños exige pensar a los adultos. (...) (2006: 322)

Desde esta perspectiva infancia no es niñez, no son los pequeños niños o niñas sino que es lo que se pone en juego entre ellos y nosotros, en relación; el diálogo entre un adulto y “su” niño, la mirada sobre “lo nuevo” que no siempre nos animamos a sostener, el “acontecimiento” de aquello que nos transforma, la experiencia de “lo que viene”. Tampoco es inferioridad, debilidad, imposibilidad. Infancia no es falta o carencia de lo humano, un estado primitivo que debe evolucionar y progresar hacia la adultez, de lo incompleto a lo completo, de lo

inmaduro a lo maduro, sino que es la condición misma de lo humano, la que lo hace posible. Infancia es novedad, sorpresa, un comienzo siempre inédito, es estar en contacto con una parte que no nos pertenece del todo, con aquel o aquella que fuimos pero que no reconocemos, con un enigma que nos habita y del que no podemos saberlo todo¹⁸.

Dice Alexis, un personaje de Marguerite Yourcenar (1991): *“Mi infancia cuando la recuerdo, se me aparece como una idea de quietud al borde de una gran inquietud que sería después toda mi vida”* (1991:30). Infancia que es quietud y silencio, pero también es el esfuerzo por hacernos hablar, simbolizar; es aquello que pugna por decirse a lo largo de toda la vida y potencia la inquietud de la palabra, de la creación, de la música, de la escritura, de los lenguajes del arte. Sigue Alexis: *“Cuando el silencio se instala dentro de una casa, es muy difícil hacerlo salir; cuanto más importante es una cosa, más parece que queremos callarla. Parece como si se tratara de una materia congelada, cada vez más dura y masiva: la vida continúa por debajo, sólo que no se la oye. Woroino estaba lleno de un silencio que parecía cada vez mayor y todo silencio está hecho de palabras que no se han dicho. Quizás por eso me hice músico. Era necesario que alguien expresara aquel silencio, que le arrebatara toda la tristeza que contenía para hacerlo cantar. Era preciso servirse para ello, no de palabras, siempre demasiado precisas para no ser crueles, sino simplemente de la música, porque la música no es indiscreta y cuando se lamenta no dice por qué. Se necesitaba una música especial, lenta, llena de largas reticencias y sin embargo verídica, adherida al silencio para acabar por meterse dentro de él. Esa música ha sido la mía. Ya ves que no soy más que un intérprete, me limito a traducir”* (1991: 39)

La infancia no habla pero nos hace hablar, traducir, buscar las palabras, ensayar el diálogo, leer, escribir, crear, generar, enseñar; desde ella nos proyectamos como adultos y sigue siendo nuestra posibilidad de “algo nuevo” en el encuentro con uno mismo y con otros.

Seguimos aquí a diversos autores cuando afirman que infancia es el tiempo de la ausencia de palabras, allí donde la experiencia de la vida está por nombrarse, el territorio de “lo que no se habla”, nunca pasa, se queda por siempre, es lo que “puebla el discurso”.

Propone Lyotard: *“Bauticémosla infancia, lo que no se habla. Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa. Ella puebla el discurso. Éste no cesa de alejarla, es su separación. Pero se obstina, con ello mismo, en constituir la, como perdida. Sin saberlo, pues, la cobija. Ella es su resto. Si la infancia permanece en ella, es porque habita en el adulto, y no a pesar de eso”* (1997: 13)

¹⁸ Frigerio (2006: 333) concibe un “juego de muñecas rusas” en las que alude a un conjunto de figuras, doce presencias –relaciones- simultáneas, entre niños y adultos, que se remiten mutuamente: el niño en el adulto, el niño para el adulto, el niño del hombre, el niño para el hombre, el niño para el niño, el adulto del niño, el adulto para el niño, el adulto en el niño, la institución del niño, el niño para la institución, el niño en la institución, la institución y el niño.

La infancia –entonces- no está lejos sino muy cerca, nos habita, constituye nuestra posibilidad de discurso, sin que lo sepamos aunque muchas veces lo intuyamos en nuestra relación con niños y adolescentes.

Dice Kohan: *“Infante es todo aquel que no habla todo, no piensa todo, no sabe todo. Aquel que, como muchos filósofos, no piensa lo que todo el mundo piensa, no habla lo que todo el mundo habla. (...) Es aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo. Cada vez por primera vez. El mundo no es lo que pensamos. “Nuestra” historia está inacabada. La experiencia está abierta. En esa misma medida somos seres de lenguaje, de historia, de experiencia. Y de infancia. En un cierto sentido, estamos siempre aprendiendo a hablar (y a ser hablados), nunca “sabemos” hablar de forma definitiva, nunca acaba nuestra experiencia en el lenguaje. Cuando creemos saberlo todo, nos hemos vuelto naturaleza”* (2003: 275)

Cuando docentes, profesores, profesionales nos vinculamos con ellos desde este lugar –resonando a partir de la propia infancia y adolescencia- haciendo un “trabajo sobre uno mismo” reconocedor de ese tiempo, paradójicamente, se recupera una igualdad en tanto humanos mientras se acentúa una diferenciación de lugares.

Situarnos como iguales: adultos y niños/adolescentes, maestros y alumnos, implica reconocimiento, respeto y escucha, palabra “dada”. Situarnos como diferentes: adultos y niños/adolescentes, supone hacerse cargo de un lugar de sostén, “prestador de identidad”, pasador de cultura; implica asumir la responsabilidad de “hacer crecer”, de proteger lo frágil que nace no sólo en niños y adolescentes, también en los adultos...

Es, probablemente éste, el desafío de la actualidad, de los adultos en las instituciones donde se recibe y alberga la infancia y la adolescencia –las escuelas, entre otras-: situarse como iguales y diferentes ante niños y adolescentes, trabajar con el pensamiento, la palabra y el relato en las relaciones con ellos, hacer posible un lugar simbólico para todo ser humano, habilitar ideas y vínculos con el semejante.

4.1.1. Una historia de palabras “dadas”: “vivir dentro de una historia...”

Un escritor –Paul Auster- relata una historia de otro escritor –Franz Kafka-, acerca de la vida, la muerte, la infancia, las historias contadas, las pérdidas, su aceptación, una renuncia...

"-Vale. Cuéntame ya esa historia.

-De acuerdo. Esa historia. La historia de la muñeca... Estamos en el último año de la vida de Kafka, que se ha enamorado de Dora Diamant, una chica polaca de diecinueve o veinte años de familia hasídica que se ha fugado de casa y ahora vive en Berlín. Tiene la mitad de años que él, pero es quien le infunde valor para

salir de Praga, algo que Kafka desea hacer desde hace mucho, y se convierte en la primera y única mujer con quien Kafka vivirá jamás. Llega a Berlín en el otoño de 1923 y muere la primavera siguiente, pero esos últimos meses son probablemente los más felices de su vida. A pesar de su deteriorada salud. A pesar de las condiciones sociales de Berlín: escasez de alimentos, disturbios políticos, la peor inflación en la historia de Alemania. Pese a ser plenamente consciente de que tiene los días contados.

Todas las tardes, Kafka sale a dar un paseo por el parque. La mayoría de las veces, Dora lo acompaña. Un día, se encuentra con una niña pequeña que está llorando a lágrima viva. Kafka le pregunta qué le ocurre, y ella contesta que ha perdido su muñeca. Él se pone inmediatamente a inventar un cuento para explicarle lo que ha pasado. 'Tu muñeca ha salido de viaje', le dice. '¿Y tú cómo lo sabes?', le pregunta la niña. 'Porque me ha escrito una carta', responde Kafka. La niña parece recelosa. '¿Tienes ahí la carta?', pregunta ella. 'No, lo siento', dice él, 'me la he dejado en casa sin darme cuenta, pero mañana te la traigo. 'Es tan persuasivo, que la niña ya no sabe qué pensar. ¿Es posible que ese hombre misterioso esté diciendo la verdad?

Kafka vuelve inmediatamente a casa para escribir la carta. Se sienta frente al escritorio y Dora, que ve cómo se concentra en la tarea, observa la misma gravedad y tensión que cuando compone su propia obra. No es cuestión de defraudar a la niña. La situación requiere un verdadero trabajo literario, y está resuelto a hacerlo como es debido. Si se le ocurre una mentira bonita y convincente, podrá sustituir la muñeca perdida por una realidad diferente; falsa, quizá, pero verdadera en cierto modo y verosímil según las leyes de la ficción. Al día siguiente, Kafka vuelve apresuradamente al parque con la carta. La niña lo está esperando, y como todavía no sabe leer, él se la lee en voz alta. La muñeca lo lamenta mucho, pero está harta de vivir con la misma gente todo el tiempo. Necesita salir y ver mundo, hacer nuevos amigos. No es que no quiera a la niña, pero le hace falta un cambio de aires, y por tanto deben separarse durante una temporada. La muñeca promete entonces a la niña que le escribirá todos los días y la mantendrá al corriente de todas sus actividades.

Ahí es donde la historia empieza a llegarme al alma. Ya es increíble que Kafka se tomara la molestia de escribir aquella primera carta, pero ahora se compromete a escribir otra cada día, única y exclusivamente para consolar a la niña, que resulta ser una completa desconocida para él, una criatura que se encuentra casualmente una tarde en el parque. ¿Qué clase de persona hace una cosa así? Y cumple su compromiso durante tres semanas, Nathan. Tres semanas. Uno de los escritores más geniales que han existido jamás sacrificando su tiempo (su precioso tiempo que va menguando cada vez más) para redactar cartas imaginarias de una muñeca perdida. Dora dice que escribía cada frase prestando una tremenda atención al detalle, que la prosa era amena, precisa y absorbente. En otras palabras, era su estilo característico, y a lo largo de tres semanas Kafka fue diariamente al parque a leer otra carta a la niña. La muñeca crece, va al colegio, conoce a otra gente. Sigue dando a la niña garantías de su afecto, pero apunta a

determinadas complicaciones que han surgido en su vida y hacen imposible su vuelta a casa. Poco a poco, Kafka va preparando a la niña para el momento en el que la muñeca desaparezca de su vida por siempre jamás. Procura encontrar un fin satisfactorio, pues teme que, si no lo consigue, el hechizo se rompa. Tras explorar diversas posibilidades, finalmente se decide a casar a la muñeca. Describe al joven del que se enamora, la fiesta de pedida, la boda en el campo, incluso la casa donde la muñeca vive ahora con su marido. Y entonces, en la última línea, la muñeca se despide de su antigua y querida amiga.

Para entonces, claro está, la niña ya no echa de menos a la muñeca. Kafka le ha dado otra cosa a cambio, y cuando concluyen esas tres semanas, las cartas la han aliviado de su desgracia. La niña tiene la historia, y cuando una persona es lo bastante afortunada para vivir dentro de una historia, para habitar un mundo imaginario, las penas de este mundo desaparecen. Mientras la historia sigue su curso, la realidad deja de existir." (Auster, 2007: 159-161)

4.1.2. Infancia, palabra y experiencia. Esos otros lugares....

“(...) experimentar significa necesariamente volver a acceder a la infancia como patria trascendental de la historia. (...)” (Agamben, 2003: 74)

Decíamos que nuestro tiempo padece de “in-significancia”, de ausencia de sentidos, de un proyecto identificador, de destrucción de la experiencia¹⁹. Ello supone a su vez, una pérdida de cierto lugar para la infancia, entendida ésta como lo inédito, lo que no habla pero hace hablar, lo que escribe en nosotros cuando escribimos, cuando vivimos dentro de una historia, como en el texto de Auster. En este relato, el ofrecimiento de una ficción imaginaria en torno a una pérdida (un relato hecho de cartas, una invención narrada que permite aceptar la pérdida) implica inscribir a la niña que perdió su muñeca en otra realidad, donde le sea posible vivir. Por su parte, el escritor –Kafka, en este caso- escribe desde su infancia y para la infancia de la niña, en el borde de la muerte y en la creación de vida para otro y para sí mismo. Con su escritura, hace de la muñeca (tal vez, la niña misma) un ser humano, regalándole una historia, le da algo a cambio sin colmarla, dejando abierto el espacio de una experiencia posibilitadora. Kafka y la niña comparten sus infancias, las ponen en relación a través de la palabra en forma de historia. En ese territorio, se encuentran.

En este sentido, infancia es potencialidad que da lugar a la palabra, es su apropiación, es silencio y búsqueda de palabras –como decía Alexis-, es el lugar mismo de la experiencia y de la historia –en términos de Agamben- Infancia y lenguaje se remiten mutuamente, se juegan en torno a la experiencia. Ambos

¹⁹ Para profundizar el concepto de “experiencia” en este sentido remitimos al texto de Giorgio Agamben (2003) y a los textos de Jorge Larrosa (2003)

introducen la posibilidad del sujeto de narrar/se una historia y por ello, de inscribirse en una misma línea de filiación.

¿Por qué, en estos tiempos difíciles, muchos niños, niñas y adolescentes no pueden ser “mirados” como proviniendo de la infancia y en relación con la propia infancia? A menudo, en las instituciones educativas se los percibe ajenos, lejanos, radicalmente “otros”, “ineducables”, imposibilitados de palabras, absolutamente extranjeros, “externos”. La infancia moderna se diluye a nuestros ojos, esa que los hacía reconocibles y que permitía anticipar su comportamiento, protegerlos, hacerlos obedecer, decir lo que se esperaba que dijeran, callarse... Nuestra mirada actual tiene dificultades para reconocerlos.

La modernidad –el aspecto prioritario del “progreso” moderno y todos sus científicismos- produjo que la infancia se perdiera como experiencia, se asimilara infancia a etapa del desarrollo, a un momento de la vida limitado a una determinada edad cronológica, se la transformara en saberes apresables para la psicología del desarrollo, el método didáctico único, la pedagogía instructiva, la pediatría, la neurología infantil, etc. Como afirma Erica Burman: *“La ciencia promete orden al medir al individuo por vía de las investigaciones de la infancia, y la metáfora de la comprensión se convierte casi literalmente en un proceso de apoderamiento del misterio de la infancia por medio de nuevas técnicas. (...)”* (1998: 7)

Medir la infancia, ubicarla en categorías, etapas, fases, desmenuzar sus componentes intelectuales, afectivos, psicosociales, definir su evolución normal o anormal, su educabilidad, asignar coeficientes intelectuales, diagnósticos psicopatológicos, edades mentales, madurativas, retrasos, etc. Se ha logrado cercar la infancia (y la adolescencia) entre los límites de un territorio que se cree controlar, a *“esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua”* (Larrosa, 2000: 165), el enigma de lo desconocido que habita en cada adulto, esa infancia que no pasa.

Así, nuestra mirada moderna sobre niños, niñas y adolescentes nos hace perder de vista –muchas veces- quienes ellos y ellas “son” o “van siendo”: seres en tiempo de infancia y búsqueda de palabras, y nos obliga a ubicarlos en los moldes de la normalidad o la anormalidad, mientras que los tiempos contemporáneos hacen llegar niños, niñas y adolescentes a las escuelas en condiciones subjetivas diferentes a las esperables para la expectativa moderna.

Otros lugares para las infancias y adolescencias, reclama nuestro tiempo. Otros lugares de adultos y de autoridad, a su vez. Es allí donde se hace indispensable una búsqueda de nuevas relaciones que hagan posible un encuentro, una experiencia y un reconocimiento entre generaciones. Encuentro que se ve habilitado cuando se recrea la mirada: viendo otros rostros en los mismos niños, niñas y adolescentes con que trabajamos todos los días; viendo a alguien en tiempos de infancia en “este” niño (que a veces percibimos tan ajeno y tan

extraño), viendo a alguien en tiempos de adolescencia en “este” adolescente (que a veces asume lugares de adulto muy temprano).

Otro lugar para la infancia significa valorizar la infancia, no como imposibilidad sino como potencialidad, no como momento de pura dependencia sino de despliegue, como relación y punto de reunión para adultos y niños. Otro lugar para la adolescencia significa reconocerla como espacio de apertura y no de simple oposición al adulto, momento donde la palabra necesita hacerse efectivamente “propia”, diferenciada, creadora de nuevos sentidos.

Garantizar que haya infancia y adolescencia -en estos sentidos- es apostar a preservarlas cada vez –aún cuando las realidades sociales las desmientan y haya niños, niñas y adolescentes que trabajan, se embarazan, forman “bandas”, parezcan ya hombres y mujeres adultos (es decir, no se parezcan a los que tenemos en mente)-. Es asegurar las condiciones para que ese tiempo de constitución de la palabra exista y se despliegue.

Algunas ideas y figuras en torno a la palabra, que pensaremos a continuación, permitirán imaginar estas formas de hacer lugar –otro lugar- a infancias y adolescencias, a través de lo que denominamos “procesos de autorización” donde la palabra asume otros lugares también.

4.2. La escuela como espacio donde generar autorización: los “lugares de habla”

“Lo que ha creado a la humanidad, es la narración”²⁰ (Janet P, 1928: 261)

En relación a la conversación, Michel de Certeau dice: *“músicas de sonidos y sentidos, polifonías de locutores que se buscan, se escuchan, se interrumpen, se entrecruzan y se responden. (...) El intercambio social demanda un correlato de gestos y de cuerpos, una presencia de voces y de acentos, marcas de pausas y pasiones, (...) Necesita ese grano de la voz por el cual el locutor se identifica y se individualiza, y esta manera de lazo visceral, fundador, entre el sonido, el sentido y el cuerpo”*. Dice también, acerca de las voces, que *“una ciudad respira cuando en ella existen lugares de habla, poco importa su función oficial: el café de la esquina, la plaza del mercado, la cola en el correo, el kiosco de diarios, la puerta de la escuela a la hora de salida”* (1994)

Los “lugares de habla” de una ciudad son espacios vivientes y habitables, donde es posible respirar, oxigenarse, palpar, utilizando la palabra como “aire”, que permite hacer circular diferentes significaciones. Es posible que existan muchos lugares donde se habla, pero no en todos ellos se respira ni la palabra que se dice

²⁰ Janet Pierre. *L'évolution de la mémoire et la notion du temps*. 1928. P.261. Frase citada por M.de Certeau al comienzo del capítulo IX de *L'invention du quotidien*.

es condición de vida humana. Podríamos decir que no todo lugar donde se habla es un “lugar de habla”.

En este sentido, la escuela es un posible “lugar de habla”, que se hace habitable o no de acuerdo a los diversos modos en que en ella se habla y se hace circular la palabra. Todo depende de los lugares que ocupan quienes la toman, los espacios que se abren o se cierran en ese momento, las formas de enseñar, los objetos en torno a los cuales se enseña.

Un “lugar de habla” es aquél donde no importa completamente la certeza de lo que se dice sino cómo se dice, la espontaneidad con que el espacio puede vivirse hablando y escuchando para que algo ocurra allí. Es un lugar donde la palabra circula horizontalmente, en numerosos sentidos (como “polifonía de locutores”), no en forma vertical: de “arriba para abajo” o radial: desde uno de los hablantes hacia todos los demás y viceversa (como suele ocurrir entre un docente y sus alumnos cuando los conocimientos son “hablados” sólo desde el docente)

Como ocurre en una conversación, en un “lugar de habla” no se teme a la equivocación sino que se improvisa, se arriesga, se habla pensando y se piensa hablando. Es también un lugar donde la escucha no se halla totalmente condicionada a la espera de la palabra justa, cierta, portadora del saber verdadero “ya sabido”, de la norma ya hecha. La conversación en el “lugar de habla” supone –a menudo- el discurrir incierto, ficcional, provisorio, momentáneo, poético: el hacer de la palabra y del diálogo con otros, una experiencia.

Gadamer dice que llevarse una palabra a la boca no es utilizar una herramienta, sino “*situarse en una dirección de pensamiento que viene de lejos y nos desborda*”. “*Pronunciar una palabra es situarse, entonces, en los rastros que trae y en los caminos que abre*”²¹, más que apropiarse de ella, es viajar con ella, o permitir que el pensamiento se desplace de idea en idea, de un sujeto a otro, de un tiempo o espacio a otro tiempo y espacio, de un texto a otro.

¿Cómo habilitar, entonces, “lugares de habla” hoy en las escuelas? ¿cómo pensar formas de circulación de la palabra que “hagan lugar” a los sujetos, tal como éstos “van siendo”? Delinearemos cuatro figuras de circulación de la palabra que permiten reconocer estas formas posibles: palabras que transportan, palabras que traducen, palabras que autorizan y protegen, palabras que se superponen.

4.2.1. Palabras que transportan

“Todo relato es un relato de viaje. –una práctica del espacio-” (De Certeau, 1990: 171)

En el libro ya citado de Michel de Certeau, en el capítulo “Relatos de espacio” nos cuenta que “*En Atenas de hoy, los transportes en común se llaman metaphorai*.”

²¹ Citado en Larrosa, J y Kohan, W. (2003)

Para ir al trabajo o volver a la casa, se toma una “metáfora” –un colectivo o un tren-. Los relatos podrían igualmente llevar este bello nombre: cada día, ellos atraviesan y organizan los lugares; los seleccionan y los enlazan; hacen frases e itinerarios. Recorridos de espacios.

*En este sentido, las estructuras narrativas tienen valor de sintaxis espaciales. Con un abanico de códigos, conductas ordenadas y controles, regulan los cambios de espacio (o circulaciones) efectuadas por los relatos bajo la forma de lugares puestos en series lineales o entrelazadas (...) con una sutil complejidad los relatos, cotidianos o literarios, son nuestros transportes en común, nuestros *metaphorai*” (1990: 170)*

A menudo las palabras sirven para fijar identidades, espacios, tiempos, actividades, valores y disvalores, situaciones de vida, privilegios, poderes, razones, saberes, dividen lo que vemos haciéndonos percibir una realidad segmentada en el que cada uno/a tiene supuestamente su lugar, su rol, sus productos para consumir, su función social, su inteligencia, su capacidad. Son palabras que no transportan.

Sin embargo, las palabras pueden ser concebidas como *metaphorai*, como transporte entre lugares -e incluso como caminos hacia lugares aún desconocidos- y no marcas de identidades fijas o etiquetas. Una confianza instituyente entre nosotros, seres parlantes, entre niños, jóvenes y adultos, permite que las palabras nos transporten adonde ellas quieran. Como dice Cornu, una confianza que es un a-priori de la relación entre maestro y alumno, que la instituye y se va haciendo en el “*saber escuchar y saber decir, comprender las preguntas y saber decir los límites, de dirigirse a. Así como la desconfianza es contagiosa, la confianza es recíproca, corre el riesgo de construirse, como un primer paso: el ejercicio confiado de la autoridad está por inventarse*” (2003: sp). Es la confianza del maestro ignorante, que ignora lo que enseña, pero también ignora la desigualdad del alumno, lo define igual en su potencialidad de conocer y confía, lo habilita para leer el texto por sí solo y lo convoca a un trabajo insistente para hacerlo. Este maestro no se queda con lo que ve, interrumpe lo habitual de la desigualdad, descrea de la división establecida entre los que saben y los que no y dirige su palabra para crear un nuevo orden de cosas. En este sentido, las palabras como *metaphorai* llevan a los sujetos a nuevos lugares al ser dichas y escritas fuera del tiempo y de los espacios donde generalmente se dicen.

Una escritora relata su experiencia como autora de un libro de cuentos junto con niños ciegos. Sorpresivamente, el diálogo de esta “autoridad literaria” con niños y niñas no mirados en tanto niños “discapacitados” sino como niños, le permitió abrir nuevos sentidos que su condición de persona vidente no le permitía reconocer, haciendo que las palabras trastocaran los lugares, transporten a estos niños al lugar de “saber acerca del mundo” desde su propia perspectiva, autorizándolos. Cuenta la autora: “(...) *También les enseñaba escritura creativa, y enseguida noté algo sorprendente: a través de su escritura me resultaba imposible reconocer que eran ciegos. Usaban imágenes visuales y describían las cosas como si las hubieran visto. Pronto comprendí que estaban reproduciendo lo que habían leído y*

escuchado. Mi primera tarea consistió en pedirles que se olvidaran de las imágenes visuales, en animarlos para que escribieran desde sus propias experiencias. Los llevé a nadar y les dije que describieran desde sus propias experiencias. Los resultados fueron asombrosos. Por ejemplo, un chico describió que la marea llega “en franjas”, lo cual me pareció fantástico. De hecho, cuando estamos dentro del mar, sentimos que el agua llega a nosotros “en franjas”, pero jamás pensamos en ello porque las imágenes visuales son demasiado fuertes. (...) En la novela, cuando Laura entra a un “sitio salvaje”, les pregunté cómo describirían ese sitio. Ellos dijeron que el sitio salvaje era un lugar desnudo, un lugar donde no hubiera nada que tocar. Esto fue revelador para mí. Yo hubiera pensado que el lugar salvaje era una jungla, pero para ellos, estar perdidos en el lugar salvaje significaba encontrarse rodeados de la nada, estar en una especie de desierto.” (Doherty, 2002: 9)

Así, autorizados como “conocedores” de un mundo percibido de otra manera, son los alumnos ciegos quienes ofrecen a su maestra los sentidos de “otros mundos posibles”. Ser no vidente es aquí un rasgo no significado como discapacidad, sino como diferencia (la posibilidad de percibir prioritariamente a través de otros sentidos) Para ello, fue necesario que la maestra se arriesgara a mirar diferente, a escuchar diferente, a no naturalizar un mundo sólo visual, a dejarse sorprender habilitando a estos niños a reconocerse a sí mismos en su saber y escuchándolos.

Se abre así una dimensión política, democrática de la palabra -dicha, escrita, leída- cuya legitimidad implica su horizontalidad; si las palabras son propiedad de todos –si nadie se adueña de ellas- pueden darle forma a las más diversas lecturas, escrituras, diálogos, colocando a los sujetos en un lugar diferente del que habitualmente ocupan, transportándolos en un movimiento de “autorización”.

Autorizarse a sí mismo es, probablemente, parte de un proceso de subjetivación que requiere de la construcción de un espacio propio, no cerrado sino permeable, poroso, atento a lo que viene del otro y a la vez diferenciado. La autorización se da cuando otro ha habilitado, de alguna manera, la construcción de ese espacio, ha prestado imágenes para identificarse, palabras y gestos para compartir, pero a la vez, ha dejado un vacío, un no saber ni poder todo, un interrogante abierto en relación a sí mismo y al otro, un lugar singular que sólo quien se autoriza puede habitar. La autorización es hacer propia una palabra que también se comparte y se recrea con otros, pero que genera responsabilidad por ser propia, por exponer al sujeto en su singularidad.

Por esto, autorizar a otros es otorgar responsabilidad, acompañar y dejar solos, aportar un saber ser y saber hacer que niños y jóvenes no han desplegado todavía pero que podrán asumir (puede tratarse de una reparación o de un aprendizaje, de forma implícita o explícita) Autorizar a otros puede partir de un ofrecimiento institucional de lugares a ocupar, reconociendo en niños y jóvenes figuras de autoridad en el terreno de lo cultural y de la palabra (por ejemplo, en la escritura, música, danza, artes plásticas, cine, etc.). Sin este movimiento continuo de autorización, impulsado desde la institución y la autoridad, se corre el riesgo de

promover sujetos dependientes y heterónomos que no descubren en sí mismos las posibilidades singulares que los constituyen.

4.2.2. Palabras que traducen

*“... texto, telar, relato: una misma palabra en la inversión natural de sus sonidos”
(Jabés, 1991: 367)*

*“Este encadenamiento, este tejido, es el texto que no se produce a no ser en la transformación de otro texto. Nada (...) está, jamás, en cualquier lugar, simplemente presente o simplemente ausente. No existe, en ninguna parte, más que diferencias y rastros de rastros”
(Derrida, 2001:32)²²*

En un taller de poesía con alumnos de un primer año, un alumno de 13 años elige una poesía que le gusta en una actividad propuesta por su profesora. En la biblioteca, alrededor de un conjunto de libros de poesía que el grupo recorre azarosamente, explora en libertad, él la elige porque “le gusta”, porque habla de “las niñas”, dice, porque es “repiola” y “me hace entender lo que piensan las chicas, cómo sienten, cómo aman a los chicos...” Cuando le piden que hable sobre el significado de la poesía, afirma: “no se entiende esta poesía”. El lenguaje poético ha traducido para él pensamientos que lo mueven a leer, a entender a “las niñas”, a disfrutar de las palabras, a hacer experiencia con ellas, aunque crea que aún no puede decirlas por sí mismo ni ofrecer su propia traducción. Su profesora apuesta a seguir trabajando, más adelante podrá hacer su propia “traducción” si los espacios para leer, hablar, pensar continúan ofreciéndose²³.

Otra alumna, en un colegio nocturno, se resiste al trabajo con los textos, no habla, no participa, se opone al trabajo de su profesora, la desafía con su silencio y su gesto, ésta elige finalmente un texto de Castillo que relata una historia de vida cruel, descarnada, de jóvenes a la intemperie, de soledades, lo lee para el grupo y no explica nada. Ante la sorpresa de la docente, la alumna comienza a hablar, a desplegar su experiencia, su pensamiento, su propia lectura del texto y se hace así posible un diálogo entre pares, docente-alumna, en torno al dolor y al desamparo. Una traducción posible tuvo lugar cuando otro texto –el del escritor– tocó la experiencia de la joven, no expresada hasta el momento.

²² Citado en Skliar y Frigerio (2005). *Huellas de Derrida*. P. 91

²³ Este proyecto “Taller de Lectura” se viene desarrollando en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, desde 2004, bajo diferentes formas, buscando siempre modalidades diferentes de desplegar las palabras de los alumnos, lo que lo ha hecho transformarse desde su inicio.

Pensar, decir, esforzarse por comprender o hacerse comprender, traducir, adivinar, volver a traducir de otra manera, son operaciones de la inteligencia, del aprendizaje y de la enseñanza que no siempre se ven habilitadas en la escuela porque la exigencia de la lógica de la certeza y de los mundos divididos entre seres supuestamente muy diferentes (maestros que saben, alumnos que no saben, buenos y malos alumnos) establece otras maneras del conocer, confirmadoras de un orden de desigualdad. Los rasgos que nos reúnen en tanto seres hablantes, atañen a alumnos y a docentes, a niños, jóvenes y adultos, a sujetos con experiencias y condiciones de vida muy diferentes; es lo que nos coloca en posición de igualdad, aquello que desarticula superioridades e inferioridades, aunque temporariamente algunos enseñen y otros aprendan.

Otro grupo de alumnos de una escuela nocturna es convocado a hablar de “su lugar”²⁴: escriben sobre los más diversos lugares, los espacios físicos y los simbólicos. Sus profesores los conducen a pensar, dialogar, investigar sobre el lugar de los jóvenes en la ciudad, en el barrio, en la casa, en la escuela, el lugar que se gana y el que se recibe, el lugar que se tiene para un amigo o amiga, el que se da en el amor. También, los lugares que se obtienen a través de prácticas políticas, organizándose con otros, los que deben reclamarse en el espacio social y político, los lugares que debería garantizar el Estado, etc. etc. Cada uno ofreció su propia traducción, articuló su palabra en torno a un objeto común que no fue “tematizado” desde fuera, como algo ajeno, sino construido al interior de la experiencia de buscar las palabras para dar cuenta de un pensamiento. Los efectos fueron diversos, siguen aún haciendo eco, resonando en cada espacio de la escuela.

Traducir no sería así suponer una verdad esencial que sólo de una manera única puede recubrirse de palabras. No hay traducción de una verdad a un texto, sino siempre pasaje de un texto a otro texto. En ese sentido, la traducción es imposible. No hay un solo texto a ser traducido. Pero aún cuando sea imposible, no podemos hacer otra cosa más que traducir, es decir, intentar, esforzarnos por decir, hacernos lugar con la propia voz, darle una forma posible, apropiarse de esa palabra traductora. No hay un secreto a develar cuya traducción sería la palabra de la autoridad de quien sabe.

Una autoridad pedagógica hoy es aquella que comprende que no hay un solo modo de decir, que la traducción única y “verdadera” no es posible, que sólo se puede hacer el esfuerzo de hablar cada vez, cada conocimiento como una lengua y, en ese mismo momento, aprenderla, apropiarse de ella como un pequeño niño se apropia de su lengua materna.

Para Larrosa (2003) la traducción es una operación vinculada con la condición babilónica del lenguaje, esto significa que no hay “el” lenguaje en un sentido unitario, no hay “una” manera de hablar sino que hay experiencias de lenguaje (de

²⁴ Comentamos ya esta experiencia en el capítulo 3.

lecturas, escrituras, diálogos, monólogos, polifonías) diversas y problemáticas, siempre en tensión, en estado de confusión y dispersión. En este sentido, la traducción no es solamente entre lenguas sino al interior de la misma lengua, entre sujetos que se hablan desde diversos lugares, posiciones, mundos simbólicos, grupos sociales, ideologías, géneros, edades, etc.

“Babel atraviesa cualquier fenómeno humano de comunicación, o de transporte o de transmisión de sentido. (...) Lo que ocurre es que existen distintas actitudes ante Babel, ante el significado del hecho “Babel”, ante el escándalo o la bendición de Babel, ante lo remediable o lo irremediable de Babel, ante la radicalidad y el alcance de la condición babélica de la palabra humana” (Larrosa, 2003: 84)

Así, que un alumno no hable lo que se espera, que no sepa o no quiera decir, que utilice otras “lenguas”, a veces “escandalosas” por lo disruptivas, nos remite a esta condición babélica. No es un obstáculo, no es imposibilidad, ausencia de lenguaje o ignorancia absoluta. La lengua escolar, a veces, no acepta esta condición babélica, se pretende única y sólo ella verdadera. Y espera respuestas prontas. Una autoridad pedagógica puede comprender que no es así y asumir la “bendición de Babel” para articular (traducir) lenguas desde allí. Ello supone reconocer y asumir en positivo la diversidad que nos caracteriza, en tanto humanos, no como problema o impedimento sino como condición y oportunidad.

4.2.3. Palabras que protegen y autorizan...

*“Autoridad, hospitalidad: a los lugares de garantes, la invitación democrática de hacer lugar: velar porque la morada sea habitable y receptora de los nuevos bajo la ley”
Cornu (2003)*

Como lo desarrolláramos en el capítulo 1, el origen latino del término *auctoritas*, *auctor augere* se refiere al autor, en el sentido de alguien que está en el origen y es causa, pero también que habilita el aumento, el crecimiento (*augere*: aumentar), un despliegue de lo que nace a partir de allí, de lo que comienza a acontecer a partir del origen. Es la potencia de origen que funda a la autoridad y que, a su vez, funda lo que nace con la autoridad, lo que se desarrolla a partir de su ejercicio. En este sentido, no es el autoritarismo, ni obtener obediencia y una respuesta obligada del otro, lo que caracteriza el ejercicio de la autoridad sino su capacidad para aumentar constantemente lo fundado. El *auctor* sería así un “aumentador”, aquel que sostiene, permite, habilita, genera un crecimiento y no tanto el artífice –creador y dueño- de aquello que origina. Hablamos entonces de la autoridad –y sobretodo de la autoridad pedagógica- en relación con una transmisión pensada como movimiento que funda y hace crecer sin “copia fiel”, atento a sostener lo nuevo que nace en un espacio que es, a la vez, de libertad.

Dice Cornu: *“La autoridad se significa, pero no sólo (ni necesariamente) en símbolos de poder y solemnidades sin réplica, sino en palabras dirigidas, y no*

solamente conminatorias, palabras que dicen el sentido de un espacio habitable" (2003). Decir el sentido... si, como decíamos, es posible que sea el sentido lo que hoy no sabemos cómo decir y, por lo tanto, crear, también es posible que la crisis de la cultura escolar sea en sí misma una crisis de autoridad. A la escuela y sus dificultades nos llevan infinidad de descripciones de instituciones que no son ya garantes de procesos sociales humanizadores, como lugares de desinstitucionalización, de desautorización, de ausencia de "alguien que se haga cargo" porque se han perdido las referencias tanto para jóvenes como para adultos. No es posible, entonces, dejar de interrogarnos por la autoridad allí, por lo que ya no está garantizado y lo que podría garantizarse, una autoridad reformulada. Si la autoridad puede encarnar la causa de la interrupción de un orden de desigualdad, para "*proteger lo frágil*", es porque hay nuevas posibilidades de proteger la vida, en general, tanto de jóvenes como de adultos.

No se trataría de una protección de niños, niñas y adolescentes, con la modalidad moderna, pensándolos "menores" (sobretudo a los más pobres) , incapacitados, incompletos, dependientes, "inferiores", objeto de tutelaje. Lo que habría que proteger es algo en común, "entre infancias y adolescencias", la de ellos y lo que de ellas habita en nosotros, adultos.

Nos vuelve a decir Michel de Certeau que las palabras protegen, que las escrituras tienen la finalidad de proteger la piel, el cuerpo y el encuentro entre cuerpos en el espacio social. Mientras los seres vivos somos introducidos en textos, "hechos texto", nos vemos protegidos por la "ley"²⁵.

"Todo poder, incluido el del derecho, se traza ante todo sobre la espalda de sus sujetos. El saber hace otro tanto. (...) Podría suponerse que los pergaminos y los papeles están en el lugar de nuestra piel y que sustituyéndola, durante los períodos felices, forman alrededor de ella una protección. Los libros no son más que las metáforas del cuerpo. Pero en los tiempos de crisis, el papel no alcanza ya a la ley y es sobre el cuerpo que se traza de nuevo" (1990: 207) Una ley que se inscribe metafóricamente por el grupo social a través de la palabra y la escritura, protege, reconoce, da un nombre, ofrece sentido, un mundo simbólico a compartir, una historia donde reencontrarse.

Una ley-palabra traducida en reconocimiento y confianza, que es ley humana porque funda e instala un trabajo de humanización, de acompañamiento, de ofrecimiento de lugares para transitar, para quedarse y renovar desde allí. Una ley-palabra que da sentido a un mundo común de lo humano, relacionando y separando espacios, dando un marco continente, limitante, ordenador –no controlador- a la vez que productor de subjetividad.

Una ley-palabra que no sólo concede, sino que a la vez, delimita, prohíbe y habilita, ordena, estructura y subjetiva. La ley pensada en términos fundantes de lo humano, como ley simbólica estructurante es una ley que opera como límite, como

²⁵ Nos referimos aquí al concepto de ley simbólica que denominamos como "ley-palabra", véase Greco (2005)

borde de un espacio para la construcción de lazos y encuentros, para la sublimación y la acción creadoras. Es ley que inhibe y que permite, que frustra y satisface, que habilita lugares, psíquica y políticamente hablando, para la palabra y la subjetivación.

Es así que esta ley-palabra no tiene que ver con códigos o reglamentos, saberes establecidos y cristalizados, textos ya definidos por fuera de la experiencia, externos, a ser acatados, cumplimentados, aprehendidos desde fuera, sino que esta palabra que circula como ley es traducción de un pensamiento conjunto que se hace texto y genera sentidos para quienes allí hablan.

La autoridad pedagógica hoy puede hacerse cargo de entramar esta ley simbólica que es del orden de la palabra, probablemente en contra de lo que culturalmente se impone, rechazando las in-significancias, la neutralidad, la ruptura del lazo, lo que tiende a des-simbolizarse.

Numerosas experiencias singulares, en cada escuela, tal vez no institucionalizadas, dan cuenta de este ejercicio de la autoridad: tutores que escuchan y dialogan con alumnos sobre sus dificultades en la escuela y fuera de ella, que orientan en el estudio y la vida, ofreciendo una organización espacio-temporal para ayudar a “situarse” e invitar al trabajo y el esfuerzo de alumnos y alumnas muy diversos. Directivos que propician espacios de debate entre alumnos delegados, tutores y docentes para pensar en conjunto una convivencia diferente, más democrática y consensuada. Profesionales que promueven reuniones de docentes para pensar sus prácticas, compartir preocupaciones, armar proyectos más allá de la tarea concreta en el aula o, justamente, para pensarla de otro modo. Profesores que habilitan lenguajes diversos –artísticos, científicos, filosóficos- como herramienta de la imaginación, desde donde aprender y enseñar.

4.2.4. Palabras que se superponen, otras temporalidades

“Ellos no saben, no pueden, no leen, ni saben hablar”, “viven en la cultura de la imagen y eso los ha dejado sin palabras”, “se relacionan pegándose, insultándose, jugando de manos, no dialogan”, “no quieren hacer el esfuerzo de pensar o elaborar, con apretar un botón tienen todo listo y creen que investigar es eso, traer todo lo que encuentran en internet sin saber de qué se trata”, “nosotros teníamos otra conciencia de lo que era leer, escuchar, entender un texto; estos chicos viven en un mundo de imágenes”. Estas frases suelen escucharse con frecuencia, en las reuniones docentes; sin embargo, puestos a pensar acerca de lo que sí pueden estos jóvenes hoy y lo que ellos pueden como docentes, son numerosas las situaciones en que la palabra es buscada, dicha, pensada, leída, inventada si se generan las condiciones para ello, si con esas palabras se crea un sentido que hace lugar a los sujetos. Es el ejemplo de los “nóveles escritores” que, contra todos los pronósticos, a partir de un taller de poesía ofrecido por sus profesoras, escriben y publican sus propias poesías. O de otros jóvenes que hacen una radio

en la escuela y organizan autónomamente sus actividades con un profundo respeto entre sí (contradiendo situaciones anteriores). Son los jóvenes inmigrantes bolivianos y peruanos que no hablaban y comienzan a hacerlo después de ver con su profesora una obra de teatro sobre la inmigración a nuestro país en el siglo XIX, es la adolescente que dialoga con su profesora cuando se conmueve con los relatos de Abelardo Castillo; son las palabras de tantos adolescentes que parecen no tener palabras y sin embargo...

Hay momentos, en las escuelas, que parecen instalar otra temporalidad. Tiempo del orden de lo virtual o de la “apariencia”. Ficciones de lo real. Una temporalidad diferente que se actualiza ahora. Hay algo de la percepción del tiempo lineal pasado-presente-futuro que se desarticula, una discontinuidad que ya no supone un futuro mejor que algún día llegará, no persigue horizontes lejanos, no busca sustituir el presente, rompe con la oposición presente-futuro (“algún día llegará, lo que hoy no es”) y con la fijeza de la categoría. Es un tiempo que escapa a la idealización de lo que debe completarse para cambiar lo real y actual rechazado. Un tiempo del “aquí y ahora” que no colma sino que despliega, que no cierra sino que abre y que se constituye “en acto”. Hay algo del trabajo de un dramaturgo o cineasta: imaginando, montando escenas, inventando ficciones, creando novedades, produciendo acontecimientos, y dejándose producir por ellos, allí donde la desigualdad persiste en el orden social habitual.

Hemos visto en capítulos anteriores que el tiempo humano no se despliega en términos lineales y “esencialistas”, que en el orden de lo real presente, un principio, un axioma de igualdad, puede perfilarse modificando la partición de lo sensible dada, y este movimiento en sí mismo, contemporáneo y actual, instituye ya otras condiciones para la transformación de la desigualdad. “*Lo virtual, o lo que Rancière llama también a veces la apariencia, es lo que permite quebrar la oposición entre lo utópico y lo real, entre el porvenir y el presente. Designa una escena, un teatro donde hay lugar para lo que era impensable según el orden policial, donde se hace ‘como si’*” (Cohen, 2004: 29), “(...) *la política es la constitución de una esfera teatral y artificial*” (Rancière, 2000) donde lo real es atravesado por un principio que no puede tener lugar más que en lo real mismo recreando lo que se supone que es. Es una “puesta en acto” de algo diferente que no puede instituirse como realidad más que temporariamente, de manera incompleta y frágil, pero con la potencia de lo que “da a ver” otro orden que parecía imposible, un mundo adentro de otro mundo.

Volvemos a pensar en las experiencias donde alumnos supuestamente “imposibilitados” de casi todo, pueden, crean, leen apasionadamente un libro, escriben acerca de sí mismos, aprenden, asumen responsabilidades, pintan, juegan, se vinculan sin violencia, se apropian de una palabra.

El trabajo que demanda la escuela, entonces, a partir de pensar este otro tiempo, es el de poner en marcha procesos de palabras dichas en igualdad con otros, procesos de subjetivación, que se efectúan en la actualidad, se verifican hoy

mismo “a contramano” de los hechos “reales” (como si los desmintieran al poner en duda “lo evidente”) y no como discurso de verdad de ningún sabio.

Trabajo de subjetivación, individual y política, que no cesa de producirse y nunca se instala, que se distancia del orden social instituido y es producido por un orden simbólico, discursivo, reconstituyente de la partición de lo sensible, estético, literario, artístico.

Este trabajo supone asimismo, una labor de historización, en palabras de Nicastro: *“La escuela recrea en su cotidianeidad, expresa y pone en escena historias comenzadas por otros; historias de otros tiempos, que cada uno porta. Desde allí, cada uno que se incorpora a la escuela se incorpora en un determinado devenir”* (Nicastro, 2006: 154) Con frecuencia este devenir aparece desmentido: o todo es puro presente por un pasado negado y un futuro no imaginado, o todo es pasado que arrasa la actualidad y la posibilidad de “inventarse” a partir de nuevas condiciones sociales, históricas, políticas. En palabras de Nicastro hay al menos dos rasgos de las organizaciones que pueden revisitarse a fin de reubicar un tiempo humano, *“el avasallamiento del pasado sobre el presente”* y *“el aplastamiento de la memoria, en el cual queda vulnerada la posibilidad de transmisión”* (2006: 155)

En el territorio de lo educativo, podríamos materializar este tiempo histórico recuperando lo que del pasado hace hoy que la institución sea la que es y lo que se puede imaginar para el futuro. Inscribirla en una temporalidad emancipatoria que no desmienta su historia y que apueste a transformarla desde un presente proyectado en el futuro. Se trata de desplazar lo que viene siendo dicho como imposibilidad o como puro activismo sin historia: “antes se podía educar, hoy no” o bien “hay que hacer cosas igual, sea como sea, sin mirar para atrás”, para que otra cosa sea dicha y hecha.

Crear escenas que hagan posible lo que parece imposible. Escenas virtuales que sin embargo, no son ilusorias. Convocar (a quienes están allí, no a otros alumnos imaginarios e ideales) a leer, a hablar, a escribir, a reformular nuevas normas para la convivencia, a vincularse con el contexto, a proyectarse en el futuro en “identidades” que aún deben construirse. Son escenas de desidentificación porque abren el juego a sujetos que aún no están pero que se irán constituyendo, a los que no se reconoce habitualmente allí: profesores y alumnos que hablan como iguales, profesores y alumnos que juegan un mismo juego, profesores y alumnos que toman las palabras de un saber-poder alternativamente. Escenas donde se superponen palabras inéditas a las que habitualmente se pronuncian y al hacerlo, abren nuevas posibilidades. Escenas hechas fundamentalmente de palabras que se van desplazando de un texto a otro texto.

Recorrimos hasta aquí caminos que van del ejercicio de la autoridad del adulto a la autoridad de la palabra y de ésta a lo que denominamos “autorización”, ese movimiento que habilita, responsabiliza, conduce a asumir una voz propia y un

lugar simbólico. Decíamos que es éste el desafío de este tiempo en que corremos riesgo de des-simbolización de los espacios, de biologización de la vida, de naturalización del mundo humano.

Este recorrido supone:

Volver a pensar lo que implica la palabra “dada”: no la que explica, sino la que se dirige a otros y a la vez, hace lugar a la palabra de cada niño, niña, adolescente, alumno o alumna. Ni una ni otra ocupan todo el espacio... El lugar de la autoridad revisitado, los lugares de la infancia y la adolescencia preservados.

Concebir a la palabra y sus formas de circulación en la escuela como fundantes de subjetividades y de las relaciones intersubjetivas. Una manera de reconstruir el lugar del semejante que estos tiempos diluyen.

Estas formas implican que la palabra se enlace a la de otros a modo de testimonio, porque:

genera movimiento, renovación de identidades, proyectos identificatorios singulares y comunes. Es como decir: “algo de esto que me pasa, nos pasa a todos, es un problema o una historia de todos que yo relato en este momento” (tanto en la transmisión del conocimiento como en cuestiones de la convivencia escolar)

produce significaciones y traducciones diversas al interior de una red de significaciones comunes. “Diciéndome recompongo simbólicamente mi lugar – lo que me es propio- y, a la vez, me enlazo en un decir común”

promueve encuentro de sentidos desde el interior de la experiencia con otros (no como textos externos y ajenos). “Soy yo y es mi experiencia lo que está en juego, aprendiendo, conviviendo. No son palabras que vienen externamente a imponerse”

nos arranca de la impotencia actual, recreando escenas, superponiendo un mundo de lo posible al que parece imposible. Como si desde el lugar de autoridad dijéramos: “Si te doy la palabra es para que asumas el lugar que te merecés, que tendrías que tener, es tu derecho, tu responsabilidad, tu posibilidad”

Reflexiones finales que vuelven a abrir el debate

“¿Qué debemos hacer con nuestras imaginaciones?”

Relata Agamben que para él, los seis minutos más bellos de la historia del cine son aquellos en que “*Sancho Panza entra en un cine de una ciudad de provincia. Viene buscando a Don Quijote y lo encuentra: está sentado aparte y mira fijamente la pantalla. La sala está casi llena, la galería -que es una especie de gallinero- está completamente ocupada por niños ruidosos. Después de algunos intentos inútiles de alcanzar a Don Quijote, Sancho se sienta de mala gana en la platea, junto a una niña (¿Dulcinea?) que le ofrece un chupetín. La proyección está empezada, es una película de época, sobre la pantalla corren caballeros armados, de pronto aparece una mujer en peligro. Inmediatamente Don Quijote se pone de pie, desenvaina su espada, se precipita contra la pantalla y sus sablazos empiezan a lacerar la tela. Sobre la pantalla todavía aparecen la mujer y los caballeros, pero el rasgón negro abierto por la espada de Don Quijote se extiende cada vez más, devora implacablemente las imágenes. Al final, de la pantalla ya no queda casi nada, se ve sólo la estructura de madera que la sostenía. El público indignado abandona la sala, pero en el gallinero los niños no paran de animar fanáticamente a Don Quijote. Sólo la niña en platea lo mira con desaprobación.*”

¿Qué debemos hacer con nuestras imaginaciones? Amarlas, crearlas a tal punto de tener que destruir, falsificar (éste es, quizás, el sentido del cine de Orson Welles). Pero cuando, al final, ellas se revelan vacías, incumplidas, cuando muestran la nada de la que están hechas, solamente entonces pagar el precio de su verdad, entender que Dulcinea –a quien hemos salvado- no puede amarnos” (2005:123)

En tiempos de in-significancia abundan las escenas –“los hechos que pasan”- aunque sus sentidos se hallen casi perdidos, cuestionados, caídos, interrogados. Contamos con imágenes, aunque tal vez ya no creamos del todo en ellas, ya no las amemos con tanto convencimiento ni las defendamos falsificándolas, es decir, inventando nuevas formas. Es allí donde el lugar de la autoridad tambalea y pierde su capacidad fundante, su potencia para “hacer crecer” y proteger lo nuevo.

En tiempos de in-significancia hay mucho trabajo por hacer en los lugares de encuentro entre generaciones (por ejemplo, las escuelas), a menudo, a contramano, a contracorriente del consumismo imperante, la palabra en retirada, el lazo disuelto, la historia silenciada, el vacío de “imaginaciones amadas”.

En el territorio de la educación y la escuela, advertimos que una autoridad está por construirse, muchos maestros/as y profesores lo intentan en el cotidiano escolar, trabajando consigo mismos, en el espacio íntimo de su singularidad y en el compartir colectivo con sus colegas. Numerosas experiencias dan cuenta de nuevas formas de autoridad que reinventan su lugar, “haciendo lugar” a su vez, a las nuevas generaciones. Es posible que su mismo carácter de experiencia -como aquello que “nos pasa y nos transforma”, en palabras de Larrosa- no nos permita generalizarlas, ni puedan decretarse o imponerse mediante normativas.

Estamos parados en el territorio de la invención, allí donde el desierto se vuelve “terreno de juego”, recreación de sentido. Las viejas generaciones, los adultos en las escuelas podemos elegir, si la apuesta es decisión singular y colectiva: transformar el desierto en lugar habitable sosteniendo nuevas posiciones, arriesgando la mirada, interrumpiendo la queja, haciendo visible otras relaciones. Las nuevas generaciones aún no pueden elegir, en este tiempo de la vida dependen –en gran medida- de nuestras imaginaciones.

Por eso, surge la propuesta para cerrar momentáneamente este texto y dar lugar a otros textos, una invitación al pensamiento y a la acción, a la vez: preguntarnos hoy, en nuestros contextos, ¿qué puede una autoridad?, desde el convencimiento de que puede, sin que estos intentos de respuesta sea tomados como simple “voluntarismo” o prescripciones ingenuas.

“¿Qué puede una autoridad?”

- hacer que la “casa común” sea habitable, que adultos y jóvenes puedan entrar y salir de ella, que haya espacios compartidos e íntimos, tiempos de acción y pausas permitidas
- transitar de un sistema explicador que confirma la lógica de superiores explicadores-inferiores explicados a una perspectiva de la transmisión, el “hablar los conocimientos como lenguas”, hacerse responsable de un lugar de “pasador de cultura”, “posta parental” que garantiza nuevos lugares, en la recreación de esa cultura
- “hacer experiencia” con la palabra –sus diversas modalidades y formas de circulación- desarticulando lo ya sabido, ya hecho, ya pensado para que lo no sabido, no hecho, no pensado aún aparezca como posibilidad en sí misma y en los otros (en espacios institucionales diversos, en relaciones pedagógicas, en relaciones entre pares docentes)
- comprender el ejercicio de autoridad como una relación entre diferencias, “entre dos” que han recorrido diversos caminos en la vida y en el mundo del conocimiento
- confiar en la eficacia simbólica de gestos, acciones y modos de palabra cuando éstos instauran un lugar de reconocimiento para el otro; intentar una modalidad “transversal” de ejercicio de la autoridad: la que no pide directamente obediencia, sumisión, respuesta inmediata
- hacer buenas lecturas de lo que demandan niños, niñas y adolescentes de una autoridad (sabiendo dar tiempo, dejando actuar lo que hoy ocurre, haciendo lugar a lo que aún no puede desplegarse, esperando otras respuestas en un tiempo diferido)

- sostener el “a la vez”, escapando a la lógica de las oposiciones sujeto-cultura, individuo-sociedad, interno-externo, y articulando en el medio de experiencias de enseñanza y aprendizaje:
 - lo colectivo y lo singular
 - la ley y la experiencia
 - lo universal y la construcción singular de lo individual
 - lo fundante y lo emergente
 - la palabra y el silencio que autorizan
 - el ejercicio de su autoridad y la autorización de otros
- rechazar la fatalidad para inventar escenas imaginarias, ficciones de lo real, donde quienes no hablan aún, tengan voz, se hagan visibles, aporten sus saberes, desplieguen sus potencialidades poniéndolas “en acto” (aún cuando esto parezca imposible)
- armar dispositivos educativos/escolares diferentes (tiempos, espacios, propuestas) o volver a pensar los ya existentes como “disposición de lugares diferenciados”, allí donde se garantiza el tiempo de infancia y adolescencia indispensables para ser sujetos: dar lugar a lo nuevo, garantizar/ sostener/ fortalecer lo frágil que nace
- recrear formas de autoridad junto con otros adultos, mostrar a los niños, niñas y jóvenes que la responsabilidad se comparte, se reparte, se asume de diferentes maneras, según distintas perspectivas adultas no siempre idénticas entre sí
- desplazarse de la autoridad a la autorización, habilitando a las nuevas generaciones a buscar sus propias formas de organizarse, establecer normas, redefinir tiempos y espacios, debatir problemas, proponer soluciones, discutir modalidades de trabajo
- ser hospitalario con “lo que viene”, lo no calculable, lo que desborda lo imprevisto, lo no pensado aún
- dar paso a nuevas imaginaciones amadas donde haya lugares de encuentro entre generaciones, relatos, historias, textos y pasajes de un texto a otro

Es posible -y deseable- que este texto dé lugar a otros textos, en forma de escritura o de palabras dichas en diversos espacios, entre adultos o entre generaciones, en forma de ensayos de nuevas relaciones donde aprender y enseñar y de otras miradas sobre la escuela y sus habitantes.

Es posible que dialoguemos a la distancia, entre autora y lectores y que sigamos conversando con otros autores, otros prestadores de palabras, recuperando

ideas, intercambiando pensamiento, probando acciones necesarias donde educar renueve sentidos.

Las condiciones contemporáneas en las que vivimos y trabajamos nos demandan, como dijimos al inicio, reconocer este tiempo de transformación, intentar detener la in-significancia e inventar nuevos espacios de subjetivación. La continuidad de una transmisión que nos incluye sólo puede garantizarse desplegando a partir de las nuevas generaciones lo que no está dado aún, lo inédito, lo por venir. Contamos con los espacios que nos brindan las instituciones, el encuentro cotidiano con ellos y ellas –los nuevos-, su espera y esperanza de que el adulto esté allí. Contamos con la siempre abierta posibilidad del pensamiento, en el lazo con otro, en lo singular que nos separa y en la igualdad que nos reúne.

Bibliografía

- Agamben, G. (2003) *Infancia e historia*. Buenos Aires. Ed. Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2005) *Profanaciones*. Buenos Aires. Ed. Adriana Hidalgo.
- Aulagnier, P. (1988). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Arendt H. (1963) *Sobre la revolución*. Madrid. Alianza. (Versión en español de Pedro Bravo, 1988).
- Arendt H. (1972) *La crise de la culture*. Paris. Gallimard.
- Badiou A. (1998) *Abrégé de métapolitique*. Paris. Ed. Du Seuil.
- Baquero R. (1997) "La pregunta por la inteligencia". Buenos Aires. *Propuesta educativa*. Año 8. Nro 16. FLACSO.
- Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha". En *Cuaderno de Pedagogía*. N° 9. Rosario.
- Baquero, R. (2002) "Del experimento a la experiencia escolar. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos*. Tercera época. Vol. XXIV. Nros 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero, R., Greco M.B., Docentes de la escuela 57. "Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y sus prácticas". En Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Del estante editorial.

Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Bleichmar, S. (2006) *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires. Ed. Taurus.

Burman, E. (2000) *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.

Castel, R. (2004) *La inseguridad social ¿Qué significa estar protegido?*. Bs. As. Manantial

Castoriadis, C. (1997) Capítulo VIII "Crisis del proceso identificador". En *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires. Eudeba.

Castoriadis, C. (1997) Hablando con Cornelius Castoriadis. Revista Le Nouveau Politis 434. www.topia.com.ar/articulos/castoriadis.htm

Cohen, D. (2004) *Du possible au virtuel: la scène politique*. En Labyrinthe 17. Dossier: Jacques Rancière, l'indiscipliné. Paris.

Cornu, L. (2002) *Responsabilidad, experiencia, confianza*. En *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. comp.. Graciela Frigerio (Comp.). Ed. Santillana.

Cornu, L. (2002) *Confiance, éducation, émancipation*. Conferencia pronunciada en Gerone. 18 Octubre

Cornu, L. (2003) *La confiance comme relation "émancipatrice"*. Comunicación en el Coloquio La structure cognitive de la confiance. École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Cornu, L. (2005) « Autorité, hospitalité ». En *La crise de la culture scolaire*, (Actes de colloque) bajo la dirección de Denis Kambouchner y François Jacquet-Francillon. Paris. PUF.

Cornu, L. (2005) *Transmisión y temporalidad*. Mimeo.

Cuaderno de Pedagogía de Rosario Nro 11. (2003) *Dossier 2. Igualdad y libertad en educación: a propósito de El maestro ignorante, de Jacques Rancière*. Rosario. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.

Chateaubriand, F. (1989) *Mémoires d'outre-tombe*. Paris. Gallimard, "La Pléiade".

Deleuze, G. (1999) "Poscriptum sobre las sociedades de control" en *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pretextos

De Gandt, M. (2004) *Subjectivation politique et énonciation littéraire*. En Labyrinthe nro 17. Dossier Jacques Rancière: l'indiscipliné.

Derrida, J. Roudinesco E. (2003) "Imprevisible libertad". En *Y mañana qué...* México. Fondo de Cultura económica.

Derrida, J. Dufourmantelle A. (2000) *La hospitalidad*. Buenos Aires. Ed. De la Flor.

Doherty B. (2002) "Volando a oscuras. Conversación con Berlie Doherty" en Alemán G. *Revista Espacios para la lectura*. Año VII. Nrs 6-7. p. 9.

Douailler, S. (2002) *Autoridad, razón, contrato*. En *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. comp.. Graciela Frigerio. Buenos Aires. Ed. Santillana.

Douailler, S. (2003) *Calypso no podía consolarse de la partida de Ulises*. En el Dossier Igualdad y Libertad en educación: a propósito del Maestro ignorante, de Jacques Rancière. Rosario. Cuaderno de Pedagogía de Rosario Nro 11.

Durietz M. A. (1829) *Encyclopédie Normale de la Méthode Jacotot. Traité complet de la Méthode Jacotot*. Paris.

Encyclopédie Philosophique Universelle. Les notions philosophiques. Dictionnaire 1. Paris. 1998. (2da ed.)

Foucault, M. (1996) *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid. La piqueta.

Foucault, M. (1996) *El orden del discurso*. Madrid. La piqueta.

Foucault, M. (1996) *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires. Ed. Altamira..

Frigerio, G. (2002) (Comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Ed. Santillana.

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Bs. As. CEM. Noveduc.

Frigerio, G y Diker, G. (Comps.) (2005) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires. del estante editorial.

Frigerio, G. (2006) "Infancias (apuntes sobre los sujetos)" En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno Ed.

Gauny, G. (1983) *Le philosophe plébéien*. Textes présentés et rassemblés par Jacques Rancière. Ed. La Découverte/Maspero. Paris.

Greco, M.B. (2005) "Autoridad, ley, palabra". En Averbuj G, Bozzalla L, Marina M, Tarantino G. Zaritzky G. *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires. Ed. Aique.

Jabés E. (1991) *El libro de las preguntas*. Vol II. España. Ed. Siruela

Jacotot, J. (1829) *Enseignement Universel. Langue Maternelle*. Paris. 4ème édition. Chez l'éditeur, au bureau du Journal de l'émancipation intellectuelle.

Jacotot, J. (1829) *Enseignement Universelle. Philosophie Panécastique*. Paris. Chez l'éditeur, au Bureau du Journal de l'émancipation intellectuelle,

Jacotot, J. (1829) *Enseignement Universel. Musique*. 2da. ed. Paris. Chez l'éditeur, au bureau du Journal de l'émancipation intellectuelle.

Jacotot, J. (1830) *Enseignement Universel. Langue Etrangère*. 1ra. ed. Paris. Chez l'éditeur, au bureau du Journal de l'émancipation intellectuelle.

Jacotot, J. (1835) *Enseignement Universel. Mathématiques*. 4ta. ed. Paris. Mansut fils.

Jacotot, J. Émancipation intellectuelle de la garde nationale parisienne. Lettre du fondateur de l'enseignement universel au general Lafayette. (signé: J. Jacotot. 21 août) (texte imprimé). Paris. Impr. De Ducessois. (s.d.)

Jacotot, J. (1841) *Mélanges postumes*. 1ra ed. Paris. Chez l'éditeur, au bureau du Journal de l'émancipation intellectuelle.

Kammerer, P. (2000) *Adolescents dans la violence*. Paris. Gallimard

Kantor, D. (2005) *Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación*. Buenos Aires. CEDES.

Kohan, W. (2003) *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona. Ed. Laertes.

Kohan, W (2006) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires. del estante editorial.

Kojève, A. (2004.) *La notion de l'autorité*. Paris. Ed. Gallimard. (Traducción al castellano: (2007) *La noción de autoridad*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión)

Larrosa, J. (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Ed. Laertes.

- Larrosa, J. (2003) "La experiencia y sus lenguajes". En http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_2003128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa, J y Kohan, W. (2003) *Igualdad y libertad en educación*. Cuaderno de pedagogía nro 11. Rosario.
- Labyrinthe nro 17. (2004) Dossier Jacques Rancière l'indiscipliné. Paris.
- Lewkowicz I. Grupo Doce. (2004) *Del fragmento a la situación*.
- Lewkowicz I. (2004) *Pensar sin estado*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Lewkowicz I., Corea C. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituídas, familias perplejas*. Ed. Paidós
- Lyotard, J- F. (1992) *Mainmise*. Philosophy Today .
- Lyotard, J- F. (1997) *Lecturas de infancia*. Buenos Aires. Eudeba.
- Michaud, Y. (1997) *Les pauvres et leur philosophe*. Paris. Critique.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes.
- Navet, G (comp.). (2002) *L'émancipation*. Paris. L'Harmattan.
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires. Ed. Homo Sapiens.
- Novedades Educativas. (2004) Educabilidad en tiempos de crisis. Año 16. Nro 168.
- Stiegler, B. (2003) *Aimer, s'aimer, nous aimer*. Paris. Ed. Galilée.
- Rancière, J. (1985) *La sécession sur l'aventin. Savoirs hérétiques et émancipation du pauvre*. En Les sauvages dans la cité. Autoémancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXeme siècle. Paris. Ed. Du Champ Vallon.
- Rancière, J. (1981) *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*. Paris Ed. Pluriel.
- Rancière, J. (1983) *Le philosophe et ses pauvres*. Paris. Fayard.
- Rancière, J. (1987) *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris. Fayard.. (Versión en español: (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona. Alertes).

- Rancière, J. (1991) *Breves viajes al país del pueblo*. Bs. As. Ed. Nueva Visión.
- Rancière, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Rancière, J. (1998) *Aux bords du politique*. Paris. La Fabrique Ed.
- Rancière, J. (2000) *Biopolitique ou politique?* Entretien avec Eric Alliez. Multitudes nro 1.
- Rancière, J. (2004) *Sur le maître ignorant*. Multitudes (texto web: http://multitudes.samizdat.net/article.php3/id_article-1714).
- Skliar, C. Y Frigerio G. (comps) (2005) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires. Del estante editorial.
- Tassin, E. (2002) *Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)*. En Educar. Rasgos filosóficos para una identidad. Graciela Frigerio (comp.) Buenos Aires. Ed. Santillana.
- Vermeren, P. (2002) *Igualdad, comunidad, emancipación*. En Educar. Rasgos filosóficos para una identidad. Frigerio Graciela (Comp.) Ed. Santillana.
- Vermeren, P. Cornu, L. Benvenuto, A. (2003) *La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques Rancière*. En Cuaderno de Pedagogía de Rosario Nro 11.
- Virno, P. (2003) *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Buenos Aires. Colihue.
- Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie. (1996) Paris. André Lalande. Presses Universités de France.

Referencias literarias

- Auster P. (2007) *Brooklyn Follies*. Barcelona. Ed. Anagrama.
- Borges J.L. (1996) "La muralla y los libros". En *Otras inquisiciones*. Buenos Aires. Emecé.
- Dickinson Emily (2004) "Aprendizaje". En *Amor infiel*. Emily Dickinson por Nuria Amat. Ed. Losada.
- Kafka F. (2003) "Ante la ley". En *Relatos completos*. Buenos Aires. Ed. Losada.

Kafka F. (2003) "La colonia penitenciaria". En *Relatos completos*. Buenos Aires. Ed. Losada.

Paz O. (1981) "Apéndice. La dialéctica de la soledad". En *El laberinto de la soledad*. México. Fondo de Cultura Económica.

Saer J.J. (2000) "Lo visible". En *Lugar*. Buenos Aires. Ed. Planeta/Seix Barral.

Yourcenar M. (1995) "Cuadernos de notas a las memorias de Adriano". En *Memorias de Adriano*. Buenos Aires. Ed. Sudamericana.

Yourcenar M (1991) *Alexis o el tratado del inútil combate*. Madrid. Alfaguara.