

## **Nuevos escenarios de la educación contemporánea** (Epistemología de la educación)

Mg. *Claudio Altisen*  
[claudioaltisen@gmail.com](mailto:claudioaltisen@gmail.com)

Rosario, Julio de 2017

NON SCHOLAE, SED VITAE DISCIMUS.  
*No aprendemos para la escuela, sino para la vida.*  
(Séneca, Epístola 106,12)

---

Escribo este texto al modo de una reflexión personal que recortará los objetos sobre el horizonte de mi propio interés en dirección al tema en cuestión. Al respecto, entonces, cabe señalar que mi interés pasa por asumir con convicción intelectual el compromiso social, cultural y político de darme a pensar un otro modo posible de ejercer la acción pedagógica en el contexto actual y en pos de esa acción imposible (según Freud) que denominamos con la palabra “educación”. Más en concreto, pero sin ánimo de resultar exhaustivo en la puntuación, alientan mi interés en este breve escrito los siguientes propósitos al interior del dispositivo escolar:

1. Liberar la vida.
2. Hacer lugar a la subjetividad.
3. Romper el círculo de la repetición.
4. Revisar la peculiaridad de las instituciones educativas.

En fin, vamos de una buena vez a poner manos a la obra respecto de esos cuatro puntos, tratando de trazar en el manojito de páginas que siguen un borde escritural que, justo por ser “borde”, no obture los agujeros, sino que resguarde y de calce a lo que aún falta, a lo que por eso mismo es causa de lo deseado en la palabra “educación”. Intentaré delinear al menos algo de ese borde. Para eso buscaré la manera de horadar la inercia, la mortífera pesadez que se adhiere a la vida institucional. O sea, voy a tratar de abrir interrogantes que sirvan para enfrentar ignorancias nuevas.

## 1.- Liberar la vida.

*“Se escribe siempre para dar vida, para liberar la vida allí donde esté presa, para trazar líneas de fuga”*, afirmó el profesor Gilles Deleuze en sus Conversaciones. En efecto, para Deleuze nada es “interesante” si no es afirmativo. Porque de lo que se trata es de que en la única vida que nos es impartida, despreocupados de los límites que el conformismo nos asigna, intentemos a cualquier precio vivir, según dicen los antiguos, como “inmortales”. Lo cual para Deleuze quiere decir: exponer en nosotros, tanto como se pueda, el animal humano a lo que lo excede.

Intempestivo, anticonformista, transgresor, corrosivo y rebelde, siempre a contrapelo y también compasivo con los pobres y desheredados, Deleuze anunciaba la llegada de un mundo unidimensional sin cultura y sin alma, enteramente sometido a las leyes del mercado y a la política de las cosas, una especie de fábrica de miserables. De ahí su tan entusiasta como caótica e inventiva insistencia dionisiaca en la liberación de la vida... Liberación de las jaulas del zoológico egológico y superyoico, subvirtiendo los flujos contra los alambres de púa y las fronteras. Con su amigo Foucault, propiciaba el movimiento, contra la rigidez de una tela perfectamente lisa y planchada. Es que los fenómenos son siempre múltiples, como flujos irreductibles a cualquier unicidad. Y por eso aunó su pluma con la de su amigo Félix Guattari, para expresar juntos su voluntad común de derribar dogmas, oponiéndose al imperialismo de lo Uno. En otras palabras: las “máquinas de normalizar” (instauradoras de un pequeño fascismo ordinario) propias del capitalismo, la tiranía y el despotismo, encontrarían sus límites en las rizomáticas “máquinas deseantes”.

Liberar la vida, entonces, pasa por aprender a no ser como esos que nos hicieron. A no desear la misma cosa que nos domina y nos explota.

Llegados a este punto, y sin salirnos de la estela de los párrafos precedentes, pero ahora desde una perspectiva latinoamericana inicialmente asociada a los pensadores de la “teoría de la dependencia”, podríamos dar un giro a lo que venimos tratando, introduciendo la categoría “*decolonialidad*”. Al respecto, nos interesa subrayar que la vida resulta atrapada en los sistemas representacionales del mundo que las formas de dominación desplegadas por la modernidad han reproducido mediante los dispositivos escolares. Ya sea en los de cuño tradicional moderno, como en su remozada versión tecnocrática neoliberal.

En efecto, las instituciones del capital global creadas a posteriori de la Segunda Guerra Mundial, y a pesar de la finalización de la Guerra Fría, no solo no acabaron con el colonialismo, sino que incluso lo expandieron globalmente, manteniendo a la periferia en una posición subordinada. Es decir que estamos en un proceso de colonialidad global, con exclusiones resignificadas. Vale decir, en términos de Deleuze, Guattari y Foucault, que las “máquinas de normalizar” siguen operando políticamente con finalidad “antropogénica” (aunque no estaría mal decir: “antropofágica”). Esa poderosa maquinaria de “colonialidad del poder”, es la que el pensamiento decolonial brega por desmontar, poniendo en evidencia la imbricación entre capitalismo y cultura en el entramado discursivo del sistema-mundo actual. Es decir: desarrollando un nuevo lenguaje que de cuenta de los complejos procesos del sistema-mundo. Es así entonces que proporcionar un lenguaje alternativo es uno de los desafíos teóricos más grandes, para liberar la vida de su atrapamiento en las hegemonías discursivas. Esto es tarea de suma importancia, porque la vida humana no tiene la forma de los tropismos ni de los instintos, sino la de los discursos que la organizan... y en eso la educación juega un papel fundamental.

Lamentablemente, el colonialismo educativo lleva a descuidar el análisis de los dispositivos concretos a través de los cuales el poder matricial de los discursos organizadores del sistema-mundo penetra en los cuerpos y gobierna las formas de vida. Entonces, para liberar la vida, lo que hay que poner en cuestión no es lo referido a un mero cambio de contenidos en la curricula, sino que urge poner en cuestión lo que gobierna los enunciados y el modo como los gobiernan. Dicho de otra manera: se trata de poner en cuestión lo referido a la política del enunciado, o sea el régimen interno del poder paradigmático vigente, los efectos del poder propios del juego enunciativo, lo que está implícito en el hecho de que se dé un cierto discurso. El problema, entonces, es el régimen discursivo. Y ese es un problema político. Un problema cuyo abordaje exige la emergencia de nuevos “lugares” institucionales y no institucionales (emancipadores, en cualquier intento) desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. Ni más ni menos que eso: dando ocasión de palabra. Es en ese sentido que podemos darnos a hablar del “giro decolonial” de esa antigua “máquina antropogénica” llamada “escuela”. Un giro, una nueva vuelta que en verdad sirva para “liberar la vida”; esto es: para “maquinar el deseo”.

## **2.- Hacer lugar a la subjetividad.**

Hay que “trazar líneas de fuga” (por donde la vida se libere), dijo Deleuze. Ahora bien, para comenzar ese trazado no hay que perder de vista que la articulación del logos en la máquina, produce lo humano. Lo cual quiere decir que el hombre es siempre el resultado de una división y, a la vez, de una articulación de lo animal y lo humano. División y articulación que no ocurre en el aire, sino en dispositivos que realizan esa función. Más precisamente: lo humano se constituye a través de procesos de subjetivación que ocurren en dispositivos que inscriben y capturan a los sujetos en los mecanismos del poder. Así, la subjetividad se muestra en el punto en que los dispositivos la capturan y la ponen en juego. Se juega, entonces, en el cuerpo a cuerpo con los dispositivos. Y si decimos esto mismo desde una perspectiva psicoanalítica como la de Silvia Bleichmar, podremos venir a significar que la subjetividad se moldea en el interior de los lazos sociales que se establecen en las instituciones mediadoras de la identificación; por ejemplo (para lo que aquí nos ocupa): en las instituciones educativas. Ahora bien, hay en esto una inevitable tensión, porque la función de la escuela es que las pulsiones puedan ser derivadas a lo socialmente aceptable, pero, a la vez, la subjetividad irrumpe sólo en la medida en que hay tiempo y espacio para que se rompa la adaptación a la demanda social exterior. Habría que remitir aquí, por ejemplo, a los trabajos de los teóricos de la reproducción cultural: Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Basil Bernstein, así como también a los pensadores de la condición poscolonial: Walter Dignolo, Aníbal Quijano y Enrique Dussel, entre los primeros. Y digo que para darnos a pensar en torno a esa máquina antropogénica llamada “escuela” habría que remitir a estos desarrollos teóricos, porque resultan congruentes con aquello que señala el psicoanálisis al decir que todo el mundo nace en el Otro (en un sentido constitutivo, estructural). En efecto, tal y como lo señalaba el pensador caribeño Aimé Césaire (cfr. Discurso sobre el colonialismo) hay que mostrar los efectos de la colonización sobre los colonizados, para que desde el fondo de su esclavitud los hombres se erijan como jueces. [Dicho sea de paso y hablando de la subjetividad desde una perspectiva emancipatoria: no puedo soslayar el paralelo de este tipo de planteos con la dialéctica del amo y del esclavo, pensada desde el psicoanálisis lacaniano; esto es: la inscripción subjetiva en una historia colectiva elaborada como propia para ser sujetos de la misma]

Lo dicho hasta aquí va en sentido contrario a una concepción omnipotente de la educación, según la cual todo lo humano es moldeable. Es que la constitución subjetiva responde a condiciones objetivas (esto es, a condicionamientos que refieren de modo estructural al funcionamiento del determinismo psíquico inconsciente y a las determinaciones sociales en que se inscribe) de las que dependen esos ingobernables “impulsos” o “fuerzas lingüísticas” que nombramos con el constructo teórico de “pulsión”. De lo que se trata, entonces, es de convertir a la pulsión en aliada de la actividad escolar. Lo cual implica, al menos, lo siguiente:

- 1) Dar margen a la conversación y a la actividad motora es imprescindible.
- 2) La conversión de la pulsión en deseo requiere el paso por el lenguaje en orden a la constitución de su objeto.

En ese respecto cabe enfatizar la importancia de establecer una condición cultural congruente con esos dos enunciados, propiciando el aprendizaje mediante un “clima” relacional promovido en el conjunto de la vida institucional; es decir, involucrando en eso no solo a los aprendientes, sino también a los enseñantes. De manera tal que la escuela sea un espacio menos ajeno a los sujetos, y más ligado a políticas institucionales de inclusión, de cuidado, de bienestar, de placer. Para el caso, y desde una perspectiva emancipatoria, no es otra la función del tejido cultural, que la de brindarnos protección, contención, sostén, acompañamiento, para un satisfactorio establecimiento de lazos entre sujetos históricos. Y en eso embragan los impulsos de cada quien, con el discurso de la época. No se trata, entonces, de que los actores institucionales (docentes y alumnos) se incomoden a sí mismo en la tarea de no incomodar a “la escuela”. Vale decir: no se trata de adaptar los sujetos al dispositivo escolar, sino al revés. Es que el cometido para hacerse un lugar en la cultura, pasa por poner en función al otro... lo cual, según la mirada psicoanalítica de Silvia Bleichmar, es la base de todos los motivos para el compromiso ético y político con los demás.

Lo dicho propende a una interacción escolar “afirmativa” (también podríamos decir: “interesante”, parafraseando a Deleuze). En efecto, desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire, un enseñante es aquel que lleva a los aprendientes a interesarse en pensar la sociedad en la cual están desarrollando su proceso de aprendizaje. Para hacerlo debe partir de los conocimientos previos que los aprendientes llevan a la escuela, y desde ahí construir dialógicamente el conocimiento como un acto político, de manera tal que puedan pasar de ser seres sociales pasivos (bancarios, oprimidos) a seres sociales activos, críticos y pensantes de la sociedad en la que están.

Se trata de operar el pasaje del lugar de sujetos del enunciado al de sujetos de enunciación. De modo que “liberar la vida” tiene que ver con “hacer lugar” a la subjetividad en la escuela, en el preciso modo de ofrecer espacio a la palabra subjetiva, por sobre la imposición cultural convencional (asaz colonizada).

Ahora bien, retomando a Bleichmar consideramos al psicoanálisis no solo como una teoría de la subjetividad, sino también como un aparato crítico de la cultura. De la cultura establecida, ese mal necesario de cuya transmisión se ocupa la escuela. Así, mientras lo escolar busca construir la socialidad; es decir, promover aquellos valores comunes que hacen posible el lazo social (que, por cierto, nada tiene de natural), el psicoanálisis busca “despegar” a la subjetividad de los mandatos sociales, con el propósito de que el sujeto pueda reconocerse en su deseo (el cual a menudo choca con no pocas de las restricciones que lo social supone). No es que se trate de dos caminos opuestos, pero están muy lejos de ser concurrentes. Porque la educación articula la palabra poniendo límites a los impulsos, mientras que el psicoanálisis propende a la emergencia de la palabra del sujeto más allá de

los mandatos sociales impuestos por la educación. Como si el psicoanálisis despertara lo que la escuela pretende controlar. De ahí que poco del psicoanálisis haya llegado a la formación de los docentes, mientras que las neurociencias les resultan cada vez más cautivantes. Sin embargo, la cuestión no es simple: dado que, si bien la pulsión es incoercible, la cultura es imposible sin prohibiciones, pues la descarga pulsional es saludable (aceptable, realizable y no dañina para terceros) tan sólo gracias a la existencia de las restricciones impuestas por la cultura en un tejido social concreto. Tal es la función protectora de la cultura, pero no sin costo pulsional, sin penuria subjetiva, sin malestar del sujeto en la cultura. De cualquier manera, la cuestión es que, así como hay una represión socialmente necesaria, hay otra “sobrante”, innecesaria para el lazo social y de la que hay que liberarse. Eso requiere una cuidadosa mirada en los establecimientos educativos: no para domesticar a las personas, sino para ayudarlas a asumir su deseo y a sostenerlo. Lo cual implica tomar distancia de las exigencias de adaptación a las imagerías del discurso imperante, diseñando dispositivos en los que sea posible venir a ser capaces de asumir una palabra propia que atraviese el campo de lo fantasmático al simbolizar el propio deseo (al “maquinarlo”). En sintonía con el proyecto político de Foucault, estamos hablando de “instituciones de exclusión con efecto de inclusión”, en las que sea posible responder a la pregunta de Nietzsche: ¿cómo llegar a ser lo que uno es? El cometido antropogénico de lo que aquí estamos diciendo, pasa por ayudar a lograr la inscripción del yo en la historia de la que se es sujeto; es decir, que “donde ello estaba, yo advenga”.

*“La función de la escuela es la producción de subjetividad y esto no puede hacerlo ninguna tecnología” (Bleichmar)*

### **3.- Romper el círculo de la repetición.**

En la escuela no se libera la vida si no se hace lugar a la subjetividad. El aumento de la racionalidad administrativa y gestora en las escuelas hace de cada uno un número, poniendo a los sujetos bajo determinaciones burocráticas e impersonales, sin tiempo ni espacio para la comunicación intersubjetiva, para relaciones inter-humanas.

Lo productivo lleva la delantera, en estos tiempos de renovado avance neoliberal.

Paciente lejano de las burocracias clientelares de la colonia, el tecnócrata neoliberal afronta y resuelve los problemas mediante mecanismos de sumisión a un poder normalizador, trascendente e impersonal. Es como una máquina calculadora, de producción y resultado. Pura eficiencia. Eficiencia sin ética ni compromiso. Podríamos decir que “procedimiento” es la gélida forma que tiene de operar sobre los otros. O sea, procedimiento en el que los vínculos responden a meros esquemas funcionales. Esquemas en los que los otros son apenas “oportunidades”.

En definitiva, la tendencia dominante es obviar la subjetividad y someter al otro a un disciplinamiento tecnológico-gestional, toda vez que el espacio personal queda abolido por un relacionamiento instrumental ligado a la productividad de las acciones.

En relación con la escuela, esto que decimos tiene que ver con un modo de relacionamiento en el que la subjetividad queda en estado de subordinación a los requerimientos de adaptación sistémica. Desaparición de la diferencia. Dominio de lo igual. Sin lugar para la palabra propia (de alumnos y de docentes) como posibilidad de simbolización de la experiencia personal. Resulta comprensible, entonces, que las reacciones tiendan a la vinculación inmediatista, a la violencia y a la no inscripción de una legalidad reguladora de los vínculos. Es que alguien es sujeto para otro en la medida en que éste lo reconozca. Es sujeto quien es más que un número, quien en algún lugar representa un “alguien” para alguien. Pero, por ejemplo, aquello que en versión simplista se denomina “un chico bueno”,

es uno que no es un “chico problema” porque “no molesta”; esto es, porque no incomoda al docente, sin que importe cuánto se incomoda a sí mismo para no incomodar a nadie. Es decir que se ve algún inconveniente tan solo cuando resulta problemático para el sistema escolar. En concreto, cuando se opone a las determinaciones de docentes y directivos. Eso muestra que el dispositivo, como su nombre lo indica, dispone del individuo, soslayando su penuria subjetiva. Y lo hace aumentando la racionalidad administrativa y gestora, que se plasma en horarios rígidos y procedimientos pautados, que no dejan ni tiempo ni espacio para nada diferente de la rendición a las exigencias de eficiencia y productividad. De ahí que el parámetro para supervisar y evaluar las actividades (de alumnos y de docentes), sea el aumento de la efectividad en términos de costo-beneficio; es decir, de utilidad.

Consideramos que la atención a estas cuestiones no tiene que ver con un tratamiento basado en la mera faz técnica del dispositivo, sino que principal y decididamente tenemos que poner el acento en la atención al **funcionamiento** de la dimensión subjetiva.

Esto no sólo es importante, sino que resulta de gran relevancia. Resulta de importancia para comprender que de manera recurrente se hace queja de lo que no anda en la escuela, sin advertir que la situación resulta agravada porque *tampoco anda el modo de tratar lo que no anda*. En pocas palabras: *no andan aquellos modos que borran la dimensión subjetiva*. En efecto, según Bleichmar, se borra la subjetividad cada vez que el dispositivo escolar funciona diluyendo la posibilidad de establecer formas operativas de vinculación en las que sea *recibido* lo que es desplazado o transferido por los sujetos en las relaciones mismas. Como puede observarse, entonces, es la relación lo que cuenta.

Sin embargo, en el “gerenciamiento” escolar no se lleva bien el abrirse a no saber qué se va a poner en juego. Y para eso se esgrimen los reglamentos: para no tener que lidiar con lo imprevisible de la subjetividad. Dicho de otra manera, desde las categorías del psicoanálisis: porque resulta insoportable el no-poder-prever, se subordina el placer a la ley, lo vital al significante; esto es, a la marca que “mortifica” al sujeto. La pulsión se liga con el significante, que es de un orden heterogéneo al de “la vida”. De ahí la exigencia de repetición de un pensamiento hegemónico (expresado en una burocratización de las existencias) que impide representar al mundo como propio. Vale decir que la repetición exige sumisión masoquista al ego conquistador del Otro en conjunción con la ilusión centrista de lo Uno.

Es por eso, entonces, que, en la estela de los modernos colonizadores, los tecnócratas neoliberales también van por el tratamiento “directo” (la regulación reglada, automatizada) de la “anomalía”, anteponiendo un cuerpo normativo al cual el sujeto debería conformarse sin chistar. Y eso es un obstáculo. Porque el manejo directo (con afán colonizador) de lo que no anda, genera diversas formas de resistencia, cada vez que no se toma en cuenta su funcionamiento subjetivo. Esto no es menor, porque pone en juego un problema fundamental: el del malestar del sujeto en la cultura, transferido al “modo de tratar” las dificultades. Precisamente, lo que se suele perder de vista es que lo que no anda, funciona: *produce efectos*.

Para comprenderlo tenemos que subrayar el valor de las relaciones humanas, señalando con énfasis que lo esencial radica en los procesos de relacionamiento, y eso quiere decir que para el tratamiento político de lo que nos aqueja, no hay apoyatura en un más allá del juego relacional entre sujetos. Lo cual implica que no hay un a-priori, ni ideal ni tecnológico, que fundamente al dispositivo escolar. En definitiva, no hay fundamento que pueda ser establecido por relación a algo externo a la trama relacional.

Entonces, tomamos distancia de los *modos de regulación* que borran al sujeto, porque esos modos de regulación resultan *inadecuados* toda vez que pierden de vista que el modo de ser de los sujetos seguirá funcionando, continuará produciendo efectos a pesar de los esfuerzos

normalizadores. Por contraposición, entonces, denominamos **regulación adecuada** a aquellos modos de intervención que ayudan a los sujetos a hacer algo con su propio modo de ser, de hacer y de estar. Vale decir que de lo que se trata es de echar a andar modos institucionales de funcionar comunitariamente ayudando a que la subjetividad se anude, se responsabilice. *Esa ayuda es la regulación fundamental que no debe faltar.* Precisamente porque en el proceso de subjetivación el modo de ser tiene una **función nodal** (de anudamiento, de lazo, de sostén) para el funcionamiento del sujeto en la cultura institucional.

Para comprender esto no hay que perder de vista que al ser humano las cosas no le vienen dadas (ni de nacimiento ni por reglamento), sino que algo debe ir anudándose para tomar sentido. Algo para que los vivientes amarren en la palabra. Es decir que algo debe *fijarse* para que el sujeto exista como tal. Por otra parte, la fijación es azarosa, contingente, pero necesaria para el sujeto. Porque, aunque no es la misma para todos, igualmente todos se juegan en las suyas sus ganas de ser, de hacer y de estar en los asuntos de la vida...

Es por eso que sostenemos que no hay que minusvalorar la relevancia de los modos de ser, sino **incorporarlos operativamente** a la marcha del trabajo educativo. Esta es la tarea, pero hay que emprenderla entendiendo que en el decurso biográfico de una comunidad las anudaciones son tratables, mas no normalizables.

Para sacar adelante esa tarea hay que proceder paso a paso, vez a vez, teniendo en cuenta que el trabajo estandarizado en los dispositivos escolares no tiene en cuenta a los sujetos (de enunciación), sino que se centra en la norma (lo enunciado). Es decir que la dinámica institucional disciplinaria (aunque ahora se intente presentar con formas remozadas, según las maneras amables del marketing político) clausura lo que no anda en la forma de ser del sujeto, se concentra en *lo dis-funcional* (respecto de lo enunciado), y así borra al sujeto en *su funcionamiento* (enunciativo).

En nuestra opinión, ese es el error básico al que hay que prestarle una muy cuidadosa y responsable atención. Porque eso no es sin consecuencias: de ahí que se transcurra en las instituciones educativas a un ritmo que lleva a ir perdiendo el interés, hasta que se acaba transformando en fuente de padecimiento. Eso quiere venir a decir que a lo sumo se soporta repetitivamente, pero ya sin aspirar.

Si se mira bien, se podrá advertir que la operacionalización de lo que venimos diciendo requiere un trabajo capilar y situado en la comunidad en la que uno se encuentra, porque una adecuada tramitación del malestar tiene que hacerse con los otros reales. No es asunto ni individual ni abstracto. Diría Bleichmar: **no funciona si no pone en función al otro.** Si no crea al otro-semejante con el cual entrar en relación. A su vez, el “hacer con otros” implica una praxis (un conjunto de *relaciones de articulación* entre el discurso y la práctica). Dicho de una manera sencilla: una praxis comunitaria concretizada en un sostenido ejercicio de la *conversación*, que funcione dando ocasión para hacer representable lo vivido. Disponiendo de tiempos y lugares en donde cada quien pueda hablar de lo que le pasa, que alguien lo aloje institucionalmente, que alguien pueda recibirlo y escucharlo, que exista acompañamiento y cuidado mutuo.

Lo cual implica salir del repetitivo gasto de energía pergeñando parches técnicos a la determinación normativa del sistema educativo, para ir decididamente hacia un tipo de dispositivo superador, concebido en relación de apreciación crítica para con la normatividad del paradigma imperante (en el cual en definitiva “co-inciden”: modernidad, eurocentrismo, capitalismo y colonialismo). Es decir, pensamos un tipo de dispositivo en el que “*las relaciones*” sean consideradas como el principal supuesto ontológico. Este es un problema político insoslayable. Lo es porque refiere a la construcción de un nuevo sentido común y de una nueva sensibilidad popular, sobre los propósitos, modos y lugares de la educación. Una en la que, parafraseando a Enrique Dussel, las relaciones apunten a incluir al otro-excluido en la historia; es decir, a una subjetivación no-centrista... una en la que el poder (la

afirmación de la vida fáctica) no se fetichice en la burocratización, en la mortificante repetición de lo idéntico. Digamos una vez más, entonces, que de lo que se trata es de atender a un funcionamiento subjetivante del dispositivo escolar establecido en orden a liberar la vida (“la voluntad de vida de un pueblo”, diría Dussel), afirmándola.

#### **4.- Revisar la peculiaridad de las instituciones educativas.**

Largo sería exponer aquí las características estructurales de un dispositivo escolar subjetivante, y excedería los límites de esta reflexión personal. Pero cuanto menos valga mencionar aquí que el “pasaje” de instituciones educativas disciplinantes (máquinas de normalizar) a instituciones subjetivantes (máquinas deseantes), requiere el atreverse a poner en revisión (o a “profanar”, diría Agamben) las tres grandes características de la Escuela Moderna tradicional; a saber:

##### *a.- La obligatoriedad.*

Porque esa palabra que en su mejor versión significó una responsabilidad del Estado y de las familias respecto de la formación de ciudadanía, vino a ser un “requisito” formal para cumplir con exigencias del mercado.

##### *b.- La universalidad.*

Porque ese nombre que significó la distribución de un derecho de igualdad e inclusión, vino a ser un modo del poder del amo, uniformando y ejerciendo control.

##### *c.- La laicidad.*

Porque esa denominación que significó el propósito emancipador intentado a partir de colocar el saber del lado de la responsabilidad intelectual de las personas, vino a ser un mal soportar nuevas subjetividades con las que desde el dispositivo escolar no se sabe qué hacer.

Estamos intentando señalar (de manera somera y con enunciación simplificada) que se ha pasado de la convicción y el compromiso para con unas cualidades que en una época se consideraron esenciales para la educación, a un mero funcionamiento instrumental que va durando en una época de desconcierto... Es decir que se aguanta desde la racionalidad instrumental, el peso epocal de un dispositivo escolar “desvitalizado”.

Ante esto, valga recordar una expresión del Dr. Miguel Ángel Santos Guerra: “*Si saber es apasionante, ¿por qué la enseñanza es insufrible? Porque aburre. ¿Y por qué aburre? Porque lo que tratan en la escuela (y el modo como lo tratan) no suele tener nada que ver con la vida*”. Precisamente, Santos Guerra (en su libro “La escuela que aprende”), nos da pie para señalar varios tópicos a revisar, entre los cuales destacamos y comentamos estos cinco en relación con las tres características tradicionales antes puntualizadas:

##### *a.- Reclutamiento forzoso de la “clientela” escolar:*

La escuela no es vista como irrenunciable (deseable), sino apenas como obligatoria (exigible). Así sucede entonces que los “clientes” (o “usuarios”) de la escuela, acuden a ella porque es legalmente obligatoria, y no porque la consideren un bien del cual no privarse. Eso sí, se la aprecia por su conveniencia en el contexto del mercado. Es más, la relación “clientelar” resulta universalizada aun en el caso de la escolaridad no obligatoria, dado que es necesario pasar por las aulas para conseguir las credenciales que la sociedad exige, entonces lo que sucede es que la obligatoriedad aumenta en profundidad y en extensión; es decir que cada vez se empieza antes y se termina más tarde. Pero en el día a día de la escuela,

a los educadores les cuesta retener en las aulas a alumnos que abiertamente les manifiestan que “no quieren estar allí”. Entonces, no los sostiene el deseo de aprender, ni el imperativo legal, sino la obligación social. Una obligación no ligada al valor de uso (a aquello para lo que la escuela sirve), sino al valor de cambio (a que las credenciales obtenidas se pueden canjear por mejores posiciones en el mercado). En pocas palabras: la sociedad presta menos atención al saber real, que a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito de la escuela.

*b.- Naturaleza problemática de la intervención escolar:*

A diferencia de otras organizaciones en las cuales es posible reconocer y comprobar los logros de su actividad, la complejidad de la tarea educativa y los múltiples atravesamientos que supone hacen muy difícil la comprobación de sus logros. Es que se trata de una institución que Santos Guerra describe como: rígida y jerárquica, débilmente articulada, con un currículum oculto poderoso, con un sistema ritual propio (formal e informal), con una compleja micropolítica interna, con tecnología problemática (porque trabaja con materiales lábiles y complejos: sentimientos, creencias, actitudes, expectativas), con un abultado peso normativo sobre su espalda, y en el punto de intersección de muchas demandas sociales. Toda esa complejidad hace muy difícil “evaluar”; es decir: establecer desde afuera de la escuela una estructura técnica de “formalización de la vida escolar”.

Sin embargo, la “ilusión técnica de la época” (diría Heidegger) sigue operando en el discurso de los actuales “tecnócratas” (gestionadores de entes, en vez de pastores del ser), los cuales no liberan la vida, no hacen lugar a la subjetividad, no rompen el círculo de la repetición, y así cronifican los malestares.

*c.- Carácter heterónomo de la normativa escolar:*

En congruencia con la “ilusión técnica de la época”, suscribimos la apreciación de Santos Guerra al señalar que la escuela es una institución “paralítica”, porque para funcionar necesita de un exoesqueleto técnico. En consecuencia, las escuelas presentan un margen pequeño de maniobra para funcionar. Al ser la enseñanza un sistema muy reglado (currículum preestablecido, disposiciones reguladoras, control y supervisión), su autonomía es siempre relativa.

Podríamos decir que, a pesar de ser laica (en el sentido de responsabilizante), pesa sobre la escuela un denso sistema de “creencias” por el que el saber de la determinación de las acciones queda del lado del Otro, mientras que del lado de los sujetos queda tan solo el aceptar. De hecho, la escuela existe bajo un cúmulo extraordinario de normativas que dejan a los educadores escasos márgenes de maniobra.

La autonomía es ventajosa para poder tomar las decisiones más convenientes en orden a adaptar la institución a las necesidades del contexto, pero también es cierto que en una época signada por el discurso del capitalismo, encierra el peligro de desatar la competitividad mercantil entre escuelas, perjudicando a los más desfavorecidos. Ese riesgo puede disminuirse, pero al revés no pasa lo mismo, porque la regulación minuciosa cercena la independencia de los actores directos, toda vez que les resta responsabilidad y coarta su iniciativa. Vale decir, entonces, que si el modelo educativo consiste en que los docentes sean meros “aplicadores”, la responsabilidad por lo que sucede en las aulas es del Otro-legislador y no del sujeto-educador.

*d.- Carácter discontinuo de la actividad escolar:*

La escuela tiene un ritmo discontinuo, que afecta a la forma de entender y de vivir la práctica educativa, tanto por los educadores como por el alumnado.

La “maquinaria” escolar (digamos) está circunscripta a una muy acotada determinación edilicia y horaria, se apaga los fines de semana y en las vacaciones. Funcionando de ese modo

se diferencia de otras organizaciones que permanecen siempre abiertas (por ej. los hospitales y los clubes). Esto quiere significar que la influencia de la escuela está contrapunteada por la influencia de otras instituciones (formales e informales) que tienen mucha importancia para los individuos, y con las cuales la escuela no articula su actividad específica.

Una conceptualización más honda de la discontinuidad del ritmo escolar nos llevaría a tomar en consideración las “desarticulaciones” hacia adentro y hacia afuera del dispositivo escolar, lo cual excedería en mucho los límites que nos hemos impuesto para esta reflexión.

*e.- Presión social sobre el funcionamiento escolar:*

Lo que sí es continuo (y creciente), es el ritmo de las expectativas, demandas y exigencias de la comunidad, que ejercen una importante presión sobre el funcionamiento de la escuela. En ocasiones, esa presión se ejerce como por impacto, y los docentes incluso llegan a ser objeto de un ensañamiento y de una crueldad inusitada.

Como quiera que sea, la consecuencia es que el rol docente resulta sobredeterminado por el imaginario social. Por ejemplo: se le exige al docente que sea subsidiario de la familia; encima, en algunas instituciones está ese imaginario según el cual el docente es como un “apóstol” que tiene que entregarse totalmente, las veinticuatro horas del día, a la acción pedagógica. Por otro lado, se pasa de la imagen tradicional del “apóstol”, a la imagen noventosa del “profesional” neoliberal, según la cual el docente es visto como un “recurso humano” en una empresa capitalista, abocado a “satisfacer clientes”. Y, por si fuera poco, también se le pide al docente que sea asistente social, psicólogo, transmisor de saberes, empapado de toda la normativa y de las consiguientes directivas para la acción pedagógica que el Ministerio de Educación envía a las escuelas. Entonces, se puede ver que hay una cantidad impresionante de determinaciones que componen un abanico que hace que el docente *nunca pueda estar a la altura de todas las demandas*. Eso no hace más que asegurar frustración, fastidio y pesadumbre, que son los afectos de la no-relación, de la carencia de lazos, de la ausencia de sustento. Y esos afectos suelen expresarse al modo de un malhumor generalizado (que da cuenta de un “no querer saber nada de la desunión”), o deprimiéndose (tomando sobre uno mismo la culpa por la ausencia de lazo). En tal sentido, los afectos ligados al malestar no solo son efecto, sino también signo o manifestación de una posición en el discurso que atraviesa a los docentes. Es que el educador no puede sustentarse siendo a una vez: padre, madre, psicólogo, asistente social, pedagogo, apóstol, profesional... ¡héroe! Y es sabido que los héroes terminan muertos.

Entonces, de entre los tantos aspectos que podríamos tomar en consideración respecto de esta multifacética problemática, nos parece que cabe mencionar cuanto menos el valor de los gremios docentes, más allá de los justos y necesarios reclamos por mejoras salariales. En nuestra opinión, reviste suma importancia la organización política de los trabajadores de la educación, a la altura de los desafíos socio-culturales de la época, en pos del bienestar y del cuidado. Nos referimos a un trabajo gremial en el que sea posible subjetivar la queja de los docentes sobredeterminados en su rol.

## CONCLUSIÓN:

Estos cuatro puntos que han ocupado nuestra reflexión: el liberar de la vida, el hacer lugar a la subjetividad, el romper el círculo de la repetición, y el poner en revisión la peculiaridad de las instituciones educativas... nos conducen a pensar en el diseño de un dispositivo escolar vitalizante, movilizante, no cancelatorio de la alteridad. Un dispositivo congruente con un propósito emancipador. Uno que no funcione amplificando el control de los cuerpos. Pensamos en un “aparato institucional” donde un conjunto heterogéneo de praxis, una red de saberes y de normas estratégicamente diseñadas, coadyuven a la producción de subjetivaciones sin coaccionar a los individuos. Pensamos, con Foucault, en una institución de exclusión con efecto de inclusión. Pensamos en un dispositivo distinto de aquellos de control, que operan a través de procesos de desubjetivación salvaje (no por arreglo discursivo, sino por imposición). Pensamos, entonces, un dispositivo no diseñado para obligar a *hacer caso* (al discurso superyoico de la época, según el cual cada individuo deviene un caso de la encarnación real de las leyes del mercado), sino donde sea posible aprender a *hacerse cargo*... porque una vida asumida como proyecto y con estilo propio, no es la de quien se adapta y somete, sino la de quien acepta el riesgo de ponerse en juego en sus gestos y en sus palabras, jugándose en el cuerpo a cuerpo con los dispositivos de la sociedad en la que se encuentra. Pensamos en un dispositivo “abierto e inquieto” (según diría Derrida), al modo de un nuevo gesto educativo. Un nuevo campo de inscripción. Ese es nuestro horizonte de interés, porque estamos convencidos de que, para que la historia no se repita, algo debe ser interrumpido.

---

*Sobre el autor:* **Claudio José María Altisen.**

Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación; Lic. en Humanidades y Ciencias Sociales; Lic. en Psicología; Magister en Educación, Psicología e informática; Doctorando en Humanidades con mención en Ciencias de la Educación; Diseñador Gráfico; Mediador. *Contacto:* [claudioaltisen@gmail.com](mailto:claudioaltisen@gmail.com)