

El docente como ser biográfico.

Mg. Claudio Altisen
claudioaltisen@gmail.com

Rosario, Agosto de 2017

Sólo hay experiencia si la cosa nos pasa, pero además nos abandona; esto es: nos huella.
Candelero, Neldo (2017) "Rojo". Rosario, Ed. CG – p 227

Ofrecemos este texto para darnos a pensar ideas abstractas y provocadoras que nos saquen del tedio de la repetición. Ideas que puedan producir algún efecto de transformación. Un otro modo posible de ejercer la acción pedagógica en el actual contexto escolar y en pos de esa acción imposible (no totalizante) que denominamos con la palabra "educación". Nuestra intención apunta a trazar un borde escritural que nos de que pensar desde y en torno al malestar de los docentes en la escuela. No una provisión de pensamientos totalizadores al modo de ideales que brinden consuelo y aliento a "la buena conciencia" a la vez que recomienden una suerte de "reglamento" para el comportamiento adecuado. No. Tan solo nos atrevemos a desplegar una provocación a pensar la inadecuación. En tal sentido, no intentaremos una obturación teórica, sino apenas el trazado de un borde que sostenga la circulación de una reflexión sin desborde.

Más en concreto, abordaremos los siguientes tópicos (sin ánimo de resultar exhaustivos en la puntuación) referidos a los avatares "biográficos" de los procesos de subjetivación en el trabajo docente, ensayando un planteo prospectivo ¹ al interior del dispositivo escolar:

1. El poder constituyente de la afeción.
2. El movimiento de la huella.
3. El desmantelamiento de la subjetividad.
4. El advenir del aprendizaje.

Para eso vamos a argumentar haciendo un doble movimiento en torno a la praxis docente:
1.- *Ascendente*, ideativo, teorizante, abstractivo, valiéndonos de algunos aportes del psicoanálisis y de la filosofía para el análisis crítico del malestar docente en la escuela.
2.- *Descendente*, pragmático, de intervención institucional con apelación al compromiso intelectual, ético y político.

En fin, vamos a poner manos a la obra respecto de esos cuatro puntos, poniendo el pensamiento en pos de lo mentado en la palabra "educación".

1 El pensamiento prospectivo es aquel que intenta construir y dar a pensar una mirada sobre un futuro tal vez posible, tomando en cuenta los antecedentes (lo que ha sido), la situación actual (lo que se hace presente) y las tendencias que van marcando el camino (lo que adviene). En otras palabras: consiste en concebir un "por-venir" deseado, ejerciendo un papel protagónico en la gestación de ese futuro avisado, de manera tal que sea posible concretar las acciones y los medios necesarios para llevarlo a cabo.

1.- El poder constituyente de la afectión.

1.a.- SUBIENDO hacia las ideas.

Nuestro punto de partida para hablar de la “biografía docente”, es el afecto (y los nombres sucedáneos que recibe: emoción, sentimiento, entre otros). Pero no al modo del sentido común, según el cual cada persona está dividida entre lo que *piensa* y lo que *siente* frente a una determinada situación. ¿Existe tal diferencia? (Dejaremos la respuesta a esa pregunta para más adelante).

Por ahora diremos que tomamos este punto de partida porque nos interesa posicionarnos en una vereda distinta de aquella senda “cognitiva” por donde suele deambular el discurso sobre la docencia. Una vereda desde donde destacar el lugar de importancia de los afectos en el decurso del quehacer cotidiano del docente y en su posición ética. Ubicando sus coordenadas teóricas y sus incidencias prácticas.

Un primer paso por esa vereda, consiste en avanzar hacia la observación del uso corriente que hoy en día se hace del término: ser afectado designa el hecho de ser **tocado**...

“¿Qué es lo que le afecta?”, se nos suele preguntar. Y diremos que esa pregunta no es tan sencilla como parece. Sin duda, lo que nos toca no nos deja indiferentes, porque lo que toca *no dista*, no está *ante* un sujeto, sino *en él* (en contacto); vale decir que repercute en el sujeto bajo alguna forma de placer, rabia, tristeza, etc. Entonces, si lo que nos toca nos afecta, nos conmociona no dejando que estemos a su cargo... El afecto es reacio a ser sujetado², precisamente, porque se anticipa a cualquier actividad cognoscitiva del viviente, se instala en él y lo constituye (lo modifica). En otras palabras: el afecto es interior y anterior a la actividad de saber. No es aliado de la interpretación, porque no es un vínculo cognitivo, sino corporal y vital (de vida o muerte) que da permiso de saber o lo cancela.

Da permiso de dos maneras: a.- porque “pone a saber” en cuanto que sorprende, altera y despierta a la conciencia, y b.- porque “se da a saber” en cuanto que al pasar en mí me marca, traza, hace huella.

En consecuencia, podemos decir que en el territorio de la experiencia afectiva no hay preeminencia del cognoscente, pero el lugar de la afectación comporta saber. Saber de esa realidad en mí que no es mi creación. Lo cual implica asumir la tarea de llegar a saber lo impropio que somos. Esto es: hacer hablar mediante el deciframiento, a lo Otro, lo ajeno y heterogéneo que no cesa en inquietarnos.³

“No pensé que me pasaría esto”, dice quien se sorprende afectado. Es que se es lugar, pero no el dueño de lo que sucede.

Un segundo paso en la vereda por la que este argumento camina, consiste en afirmar que el afecto es un **efecto**. Un efecto informe, indecible y muy personal (todo lo contrario al signifiante)... Lo cual resulta verificado cada vez que uno intenta expresar sus afectos. Sólo puede hacerlo con las palabras de las que dispone, que son las palabras del Otro; es decir, del discurso presente de antemano. Sin el Otro uno no sabría lo que experimenta. Así, entonces, al *nombrar* los afectos, el discurso del sujeto se pone a cargo y los fabrica:

2 Para decirlo de otro modo, en términos de Lacan, el afecto no representa al sujeto. Porque el sujeto no es representado por el afecto, sino por el signifiante (elemento identificable y transmisible).

3 Puede decirse que “hacerlo hablar” tiene que ver con trasladar el afecto a otro lugar... esto es: desplazarlo hacia el lugar de los signifiantes. El signifiante es el punto fijo que permite juzgar el desplazamiento del indomeñable afecto.

uniéndolos a representaciones y creando una gestualidad. Vale decir que el lenguaje y el discurso producen y especifican los afectos, lo cual no debemos perder de vista si queremos tener alguna posibilidad de cambiarlos (recuperándolos por la vía del desciframiento; es decir, atendiendo a su desplazamiento y a su pasaje por la estructura del lenguaje, por la sustitución significativa).

Un tercer paso para seguir avanzando, es que no hay que oponer lo inteligible y lo afectivo, porque si el afecto está **ligado** a imágenes y significantes, entonces no se lo puede concebir fuera de lo simbólico, sino como lo que *opera* en el tramado de nuestros razonamientos y decisiones.

Cabe señalar que, para el psicoanálisis, el juicio de atribución es anterior al de existencia. Esto tiene fuertes consecuencias, porque en el derrotero de la filosofía tradicional la existencia es fundamento para todo posterior juicio de atribución. En cambio desde el psicoanálisis se considera que el sujeto es un conjunto de marcas, que se constituye en un juego de atribuciones (ligaduras) respecto de esas marcas. Lo primero, entonces, es la atribución de propiedades que el sujeto hace a lo que le afecta y, luego (mediante los procesos del pensamiento) admite o impugna el modo de existencia de esas propiedades.

Un cuarto paso nos lleva a considerar que si decimos que “el afecto es efecto de lo que nos afecta”... entonces, podemos especificar que lo que afecta al sujeto es *el contacto con el lenguaje*, embragando con el discurso de la época y la ética del sujeto. Esto quiere decir que no se trata tan sólo de una afectación que acciona la biología del viviente, sino una que se inscribe en la **biografía** del sujeto. ⁴

A su vez, esta apreciación nos permite pensar en los *efectos colectivos* del discurso como configuradores de los afectos dominantes en una determinada época. Son discursos con los que en el curso vital de su historia las personas se van identificando, para sustentarse en el lazo social. Esto es relevante porque la organización discursiva hace de “semblante” (aparición, aparición en el lenguaje... de personas, cosas o asuntos) que funciona amortiguando el encuentro del sujeto con lo real. Entonces, cuando el discurso social no sustenta la entrada en relación, cuando no hace lazo, quedan los síntomas particulares para tratar de soportar (no sin malestar) la realidad cotidiana.

Estos breves pasos por la vereda del afecto, nos permiten venir a decir algo sobre las escuelas como fuentes del *malestar* subjetivo de los docentes. Porque en ellas:

- 1.- Se sienten *tocados*, pero sin tiempo y lugar institucional en donde puedan ponerse a la altura de lo que sucede, recibiendo “lo tocante” (de su trabajo) y haciéndose cargo de lo que les pasa con eso.
- 2.- Sienten el *efecto*, pero sin posibilidad de expresar lo que les produce lo que les pasa.
- 3.- Se sienten “atados” a reglamentos, pero *des-ligados* de la posibilidad de operar discursivamente sobre lo que les pasa.

4 Los organismos sensibles reaccionan con rigor inevitable (instintivamente), al alterarse a partir de un movimiento provisto por otra realidad; es decir, por un estímulo externo, recibido en mecanismos fisiológicos adquirentes de información a corto plazo, llamados “*taxias*” (reacciones tóxicas). Intentamos señalar que no hay un sujeto cognoscente a cargo del inicio del movimiento.

En cambio el sujeto surge de “*pulsiones*” que son el eco en el cuerpo del hecho del lenguaje. Así, a diferencia de las *taxias*, las *pulsiones* remiten a una operación del lenguaje (del Otro) sobre el cuerpo; es decir al movimiento corporal provocado por el significativo... y que viene a determinar el modo de funcionar del sujeto de lenguaje.

Esta puntualización permite distinguir dos cuerpos: el cuerpo viviente (*biológico*) y el cuerpo incorporado al lenguaje (*biográfico*).

4.- Sienten la *vida laboral marcada* por una institucionalidad en la que no hay posibilidad de construir soportes comunitarios que les permitan tratar lo que les pasa.

1.b.- *BAJANDO al territorio.*

En el orden práctico, pensamos en escuelas donde sea posible disponer de tiempos y lugares que hagan posible la *escucha* de lo que le pasa a los docentes durante el tejido de la trama biográfica institucional. El recurso para eso es la conversación. Una conversación en la que resuene otra cosa, otra cosa que el sentido. Una en la que se ponga en evidencia la disociación de lo que se escucha en el sonido (del malestar) y en el sentido (del reglamento). Ponerla en evidencia es valioso porque “el decir” anuda, mantiene juntos, los efectos del sentido y de lo real. Anudando se teje la trama biográfica del sujeto. Como se verá, la importancia de la conversación radica en que al poner en juego las palabras resuenan en el cuerpo los efectos de la lengua, abriendo la posibilidad de una transformación que pasa por agregar un sentido renovado que interrumpa la inercia del sentido común.

¿No deberíamos darle más valor a la conversación que al cumplimiento de reglamentos?

El valor de los estudios de enfoque biográfico, de análisis de trayectorias personales, no es nuevo. En el campo de las ciencias sociales, la conversación se usa como instrumento en las entrevistas cualitativas de investigación. Especialmente en el método cualitativo de entrevistas biográficas. Así, conversando, el investigador se asoma a material de estudio sobre lo que le pasa a los sujetos. Lo cual es relevante porque la vida de las personas es reflejo de la situación social en la que se encuentran. De ahí la valoración de las “historias de vida”. Sin embargo, no estamos sugiriendo que una instancia central, superior e impersonal, despliegue en las escuelas una metodología de investigación que transforme a los docentes en “casos”, de donde surtir de datos a esa instancia central para que, luego de procesarlos, les provea a los docentes un nuevo reglamento para que apliquen en las prácticas escolares. No estamos sugiriendo eso. Eso sería asunto de los funcionarios y de sus equipos técnicos. Nosotros estamos tratando de enfocar la reflexión en torno a dispositivos que no pierdan de vista la urdimbre vital de los docentes. Porque nos interesa el poder *constituyente* (transformador) de la afección, como punto de partida para pensar los modos de tratar el *funcionamiento* de dos afectos típicos del malestar docente de la época: el fastidio y la pesadumbre... (que dan cuenta de un discurso que no forja pareja, que no hace relación, que no sustenta lazos)

a.- El fastidio tras insistir, sacrificialmente, sin dar en el blanco. Lo cual significa que es uno de los afectos que expresa el deseo de pasar a otra cosa.... a la vez que denuncia por deletéreas las ofertas.

b.- La pesadumbre, que se expresa como un malhumor que sanciona el fracaso... en formas muy diversas, ya se de protesta, pataleo o depresión. Lo interesante es que las formas del malhumor son un “entre dos”; es decir que son la traducción afectiva de lo real no admitido por sujetos que no se habitúan a las cosas que les pasan.

En consecuencia, el valor institucional de los dispositivos centrados en la conversación entre docentes, consiste en que dan ocasión para que los afectos puedan sean tomados en consideración no como un simple efecto a describir, sino como un *signo*, una manifestación, que adquiere el valor de *índice* de los desafíos *prácticos* que los sujetos tienen por delante. Por lo tanto, si se mira bien se verá que los afectos implican la ética del sujeto, porque repercuten poniendo en juego su responsabilidad frente a lo real. Porque ponen el cuerpo a mover-se y percibir-se. Así, en tanto que índice de lo real, los afectos sirven de brújula para la elaboración... llevada a cabo mediante el análisis crítico y creativo, desplegado en rivalidad con el saber instituido.

2.- El movimiento de la huella.

2.a.- SUBIENDO hacia las ideas.

A partir de lo dicho anteriormente sobre el poder constituyente del afecto, afirmaremos que las conciencias sólo pueden llegar a saber lo que sus cuerpos ya han cumplido.

Vale decir, entonces, que sólo es posible la *experiencia* si hay un ser-vivo-cognoscente al que las cosas le pasan, lo tocan, lo afectan, lo marcan y lo abandonan: le hacen “huella”...

Esta noción de “huella” ha dado que pensar en torno a varias ideas:

1. La vida es una huella antes de ser una presencia determinada como conciencia.
2. La huella es la marca de una *alteridad*, una ausencia, una presencia diferida, un retardo, el rastro del espaciamiento de los elementos que se relacionan unos con otros, el trazo (móvil) de la *diferencia*.
3. El movimiento de la huella es el esfuerzo de la vida que se protege a sí misma difiriendo la excesiva intensidad de la inmediatez. Lo hace poniendo en reserva las marcas (una red mnésica de huellas conservadas) esto es: suspendiendo el ya y ahora del acto... espaciando y temporizando las marcas, mediante los procesos de *inscripción* (o escritura) que configuran el decurso de la vida.
4. El movimiento de la huella *se lee* como “bio-grafía”... como vida hecha de un tejido de diferencias. Una cadena de sustituciones que difieren. Encadenamiento de unas “grafías”... marcas de las marcas que nos dan a pensar la relación de unas cosas con otras, articuladas en una deriva diseminada por todas las experiencias.
5. El juego de las diferencias constituido a partir de las trazas de trazas, es un *texto*.
6. La huella instituida es ya una *escritura*... es la estela de un recorrido, es un movimiento que se despliega, es una experiencia que se articula.
7. El movimiento de la huella no tiene clausura, no se reduce a ningún significado pleno y final. Hay *lecturas*, porque hay encuentros entre lectores y textos. Y por eso mismo hay encuentro, porque no hay cierre, sino apertura... Hay la posibilidad de nuevos contactos, que reabren el texto a la inagotabilidad de *las lecturas*, y a las incesantes *interpretaciones*. Vale decir, entonces, que la grieta, la fisura tendida entre el lector y el texto no se cierra en “un” significado. Antes bien, *los significados* (o sea: la multiplicidad del sentido en el marco del horizonte de la comprensión posible), lejos de cualquier derivación hacia la clausura de una verdad total, están en perpetua *diseminación*.

En consecuencia, cualquier discurso que prive al sujeto de su biografía le expropia su experiencia. Lo inmoviliza, lo clausura, lo desafecta de sí, lo restringe y acota por parcelamiento institucional: cronogramas, planificaciones, reglamentos. Esto sucede cuando, desde una autoerigida estatura de lectores “expertos” (dueños del significado, amos del significante), se dan respuestas totalizadoras a preguntas que los sujetos *in situ* no se han hecho.

Dicho de otra manera: cuando se prioriza el trato con el docente como si fuera un mero “ser-útil” antes que un “ser-biográfico”... ese trato (o dominio) institucional viene a ejercerse al modo de un *encapsulamiento*. Tal relación de capsularidad dispone al docente como “operador” y a la escuela como artefacto “prestador”. En consecuencia, *el vínculo es el de una actuación reglada con otra actuación pautada*. No hay contacto, hay seguridad por encapsulamiento. Así, el operador es útil en tanto procede *reglamentariamente* en el aparato. El que opera no domina la acción, porque no le es posible activar el aparato sin cumplir su *sintaxis*. Esa fue la gran obra “tecnocrática” de la Modernidad, tantísimas veces metaforizada en el cine como “gobierno de las máquinas”, lo cual no es un pronóstico, sino el diagnóstico de lo que hay. No es lo que vendrá, sino lo tenido... o mejor: lo que nos tiene. El discurso de época que nos manda a ser como estamos... “seres-útiles” encapsulados, inmovilizados en la función... sin cadencia vital.

2.b.- BAJANDO al territorio.

Cadencia vital... Por la lengua que el hablante ha recibido y que se ha vuelto suya, cada quien está inserto en la comunidad de experiencia de la que está hecha esa lengua, por el sedimento de las huellas verbales que surgen de esas experiencias.

En nosotros, el movimiento de la huella, la circulación de la palabra, llega a ser propia realidad constitutiva, en tanto es cosa que *ejercemos*. Es lo contrario del mero acatar un orden externo. Nada que ver con la mera “adición” por aporte de ideas y capacitaciones. Es que no consiste en cumplir estructuras, sino en crearlas. De hecho, algo es educativo cuando *hace* estructura... Aquí “educación” remite a unos *procesos* que consisten en una suerte de metamorfosis constituyente del sujeto.

Entonces, un criterio práctico a tener en cuenta es que si bien los procesos constituyen a los sujetos, los dispositivos realizan la función de inscribirlos en la sociedad. En otras palabras: los dispositivos *operacionalizan* los procesos.

El riesgo de la operacionalización es que se lleva a cabo mediante operaciones de reducción (determinación de dimensiones, variables e indicadores) que subordinan a “lo mismo”, lo cual implica privilegiar la identidad sobre cualquier manifestación de la diferencia. Mediante operaciones de “notación” en articulación jerárquica, la diferencia resulta sometida a una identidad superior, a una objetividad ideal, a una idealización axiomática.

Sin embargo, consideramos que ese riesgo en la lógica de inscripción, puede resistirse exhibiendo “gestos” de la irreductibilidad del sujeto. Esto supone pensar dispositivos en los que sea posible que los sujetos *atestiguen* su propia presencia irreductible, mostrando su subjetividad, su forma de estar en los asuntos de la vida... poniendo en juego en los quehaceres, el movimiento biográfico de sus huellas.

En nuestra opinión, ese es el camino para trabajar una *política* institucional (antes y mejor que una mera técnica de gestión) que avance allende lo instituido; esto es, liberando la fuerza instituyente de los sujetos, de manera tal que sea posible recuperar el motivo inicial de las trayectorias. Para eso pensamos en un “aparato institucional” donde un conjunto heterogéneo de praxis, una red de saberes y de normas estratégicamente diseñadas, coadyuven sin coerción a la producción de subjetivaciones lúcidas y responsables.

Pensamos, entonces, en *instituciones de exclusión con efectos de inclusión...* en nuevas racionalizaciones en el ejercicio del poder... en un nuevo gesto educativo... en un campo de inscripción diferente.

¿Cómo podríamos denominar a un dispositivo tal?

Lo podríamos llamar “*dispositivo abierto y siempre inquieto*”, parafraseando a Derrida.

Este dispositivo es un “gesto educativo” que articula su propuesta en el recorrido de una *deriva de lectura*... Lectura entendida como *tarea vital*, como espacio de interpretación productiva y transformadora; es decir, inacabada y en constante disposición de retomarse, porque implica la aceptación de una cierta ilegibilidad, de un más allá del desciframiento de las marcas. Esto implica la aceptación del deslizamiento mutuo entre el texto (que soy) y el mundo (en el que estoy), lo cual pone en cuestionamiento la concepción inmóvil de “la presencia de sí” como originaria de la conciencia. La presencia no tiene lugar en el presente, ya que se encuentra constantemente diferida. Por eso lo que se puede hacer es *abrir* el texto a un juego regulado de remisiones múltiples, en el que los deslizamientos de la lectura tramen “artificios de bordados”... configurando injertos (intrusiones, alteraciones, irrupciones de lo otro en lo propio) por estrategias de pliegues y repliegues, entrando y saliendo... con el propósito de generar reorganización, transformación.

Un dispositivo abierto debe ser pensado como una *estrategia en curso*.

Un *curso*, un tránsito, que consiste en diseñar especulaciones inquisitivas, manteniendo abiertos los canales de diálogo (entre teorías, tecnologías, vivencias)...

Una *estrategia* hecha de instancias de articulación y de desmontaje interdependientes.

Una *estrategia en curso* que disloque la topología que rige la homogeneidad. Una que fisure los modos clausos de escritura y de lectura por imposición jerárquica. Una que complique los límites que aseguran completud. Una *estrategia en curso* que de curso a la escritura como portadora de una anterioridad (las huellas del Otro en lo propio), y a la lectura como una tarea derivada... en pos del saber retenido en la letra.

3.- El desmantelamiento de la subjetividad.

3.a.- SUBIENDO hacia las ideas.

No se puede pensar en educación sin una concepción antropológica. Para eso hemos tratado los temas abordados hasta aquí, desde una concepción de “lo humano” como lo predicado de un ser de lenguaje que se constituye formando parte de una suerte de preformado provisto de sistemas representacionales existentes desde su nacimiento, e incluso anteriores a él. Es decir, constituido a partir de inscripciones provenientes del exterior.

Entonces, hablar del poder constituyente de la afección y del movimiento de la huella, trata de las relaciones del sujeto con la realidad. Pero no con la realidad “objetiva” (digamos), sino con una realidad muy particular: la que está hecha de objetos y pulsiones *tocantes* a la biografía de un sujeto; es decir, *la realidad del Yo* (masa identitaria, conseguida no por efecto, sino por apropiación ideológico-ideativa). Estamos hablando de ese Yo (biográfico) que toma a su cargo tanto la *auto-conservación* (biológica) como la *auto-preservación* (identitaria) del sujeto.

Estos dos aspectos (mantener la vida y la identidad) conllevan una relación con la realidad que articula la relación social con el mundo, por ejemplo: el amor y la política, que son los modos que van marcando el deseo y el acceso a los bienes que a un sujeto le permiten sacar adelante los arreglos necesarios para poder estar en los asuntos de la vida.

Esos dos aspectos, entonces, son dos ejes decisivos para entender cómo la realidad instituye y destituye *formas de subjetividad*. Recordemos que, en sentido estricto, “subjetividad” denomina el posicionamiento del sujeto *ante* sí mismo y los otros... atravesado por el

inconciente (para-subjetivo, no reflexivo), pero articulado a lo largo de la vida por las lógicas que dan forma a la conciencia de la propia existencia. Lo cual toma formas específicas en cada época y lugar. Vale decir que:

- La subjetividad se *inscribe* en los modos históricos de producción de sujetos (que Castoriadis consideró del orden “instituyente-instituido” y bajo el modo de “lógica identitaria”). Tiene que ver con el modo (educativo) con el cual cada sociedad define aquellos criterios que hacen a la posibilidad de construcción de sujetos capaces de ser integrados a su cultura de pertenencia.
- La subjetividad no puede concebirse sin dar cuenta de un sujeto *opuesto* al objeto. Pero tampoco sin plantear la necesidad de *intervención* del otro humano como transformador de las tendencias del viviente.
- La subjetividad no es el psiquismo, sino el *emplazamiento* del sujeto sujetado al inconciente. En otras palabras, es la posibilidad de retranscripción y metabolización de las huellas de lo vivenciado, para recuperarlas y ensamblarlas.
- Tomar en cuenta la subjetividad propende a *reposicionar* al sujeto que “siente” del lado de la conciencia. Es importante señalarlo, porque la identidad no es el resultado de una forma evolutiva del psiquismo, sino el efecto de una recomposición de y en las relaciones personales (involucrando roles, elecciones y deseos).
- La subjetividad tiene que ver con la conciencia del sujeto *reflexivo*, pero no equivale sin más a la instancia que denominamos “Yo”... De hecho, las formas precipitadas del Yo pueden ser afectadas sin darse cuenta de lo que les afecta o de lo afectadas que están. En todo caso, la formación del Yo tiene que ver con que el sujeto vaya tomando conciencia de eso. En tal sentido, la biografía de un sujeto tiene que ver con su recomposición de lo vivido.
- El Yo (lo “auto”), entonces, tiene por *función* específica la de *representar* los modos discursivos coagulados con los cuales la subjetividad se instaure (lo que soy y lo que no soy, lo que debo y no debo ser/hacer/estar). Por eso decimos que el Yo es una “masa identitaria”. Pero en tanto que la identidad se va “amasando” (a partir de modos miméticos de instalación de rasgos culturales), el sujeto puede venir a descubrirse, en cierto momento, en contradicción con su propia identidad asumida; vale decir, con los enunciados *auto-conservativos* (vicariantes de la vida) como con los *auto-preservativos* (de permanencia de las nociones instauradas acerca de quién es y qué es).
- Del lado del sujeto, se pueden producir *procesos de deconstrucción subjetiva* sin que quien los padece tenga mucha noción de lo que le está ocurriendo. Esto puede producirse de forma larvada o brusca, ya sea acompañando o tratando de evitar procesos de “estallido del Yo”. Como quiera que sea, la alteración del Yo ante la experiencia de pérdida del sustrato biológico y/o identitario, impone nuevas formas de referenciarse, abriendo la posibilidad a la implantación de nuevas subjetividades. No se trata, entonces, de imponer el terror (que deja inerte al Yo), sino de proporcionar un nuevo corpus representacional. Se trata de propiciar una propuesta discursiva de relevo, cohesionante. Lo cual se consigue en los procesos de la vida mediante dispositivos reestructurantes. La escuela es uno de ellos.

¿Qué significa esto?

Significa que la producción de subjetividad es un componente fuerte de la socialización, regulada a lo largo de la historia de la humanidad por los centros de poder, que definen el tipo de individuo necesario para conservar al sistema y conservarse a sí mismo.

Significa que en las contradicciones y en los huecos de los procesos de socialización, anidan las posibilidades para el surgimiento de nuevas subjetividades. Las cuales no pueden establecerse sino sobre nuevos modelos discursivos, sobre nuevas formas de re-definir la relación del sujeto singular con la sociedad en la cual se inserta y a la cual quiere, de un modo u otro, modificar.

Significa que los actuales padecimientos invaden nuestras prácticas y se inscriben en diferentes formas de desubjetivación, porque los vaivenes de la vida nos afectan y hacen colapsar las certezas. Caen las seguridades en las que nos apoyábamos. El desengaño se hace presente derrumbando las pretensiones de control, y poniéndonos así de cara a nuestra limitación y falibilidad. Precisamente, el desengaño desmiente lo que se creía saber, y desencadena la reflexión. Mejor dicho: deja abierto el camino a un posible despliegue ulterior de la reflexión del sujeto sobre sí mismo: ¿qué estoy haciendo?, ¿para qué hago esto?, ¿hasta cuándo así?, ¿por qué me pasa a mí?

También significa que de “destituciones” hay que hablar en plural. Veamos:

- Hay destituciones *saludables* (“antropogénicas”) programables discursivamente (neogenéticas), que se pueden producir desde el trabajo docente, entre otros.
- Hay destituciones *insalubres* (“antropofágicas”) como las que padecen quienes se dejan aplastar por la realidad que les sale al cruce, o las de los que se dejan instrumentar como si fueran objetos de manipulación reglamentaria. Decimos que son insalubres porque tan sólo se manifiestan en las quejas de los “yoes”: nos tratan como una piltrafa, no nos escuchan, entre tantas otras por el estilo. Asimismo, hemos de reconocer que si se presta atención a las quejas se verá que sirven como “señal”; es decir, como una primera “cautela” que empuja a retroceder, o sea que permite al sujeto tomar distancia y orientar la reflexión necesaria para no resultar desbordado, ni caer aplastado por la dificultad.

Ya sea que se trate de destituciones salubres o insalubres, está visto que son plurales, y existen ahí donde surgen dos tipos de fenómenos que causan extrañeza al sujeto: cuando desaparece algo esperado, y cuando aparece algo inesperado. En ambas coyunturas se da la inminencia de algo real... y eso es lo que hace surgir la *angustia* como una forma de defensa ante la irrupción de lo real.

Ese afecto que denominamos angustia aparece siempre en el sitio de la separación, en el sitio de la falta. Donde se sabe lo que va a pasar, no hay lugar para la angustia. Pero el sitio de la angustia es el sitio vacío, el intervalo donde no hay significante, donde no se es “alguien” sino “algo”, donde una alteridad invade y desborda al sujeto. Lo coloca a merced de la alteridad, lo destituye subjetivamente al reducirlo a la condición de ser un mero “objeto” en las manos de otro. Desaparece entonces el sujeto de la palabra. Es decir que la destitución es un momento de discontinuidad, de corte. En el momento más álgido desaparece incluso la posibilidad de dirigirse al otro. El sujeto está excluido, en suspenso. Descompletado. Destituido frente a la emergencia de lo real... de golpe se pierden los puntos de referencia. Algo se pierde en realidad.

Pero la angustia no es sin objeto, porque el objeto ausente sigue siendo el referente de la angustia, su amarre. Dicho en otras palabras: algo se imagina, algo sigue siendo evocado...

por eso el sujeto se aferra desesperado a su “pequeño yo”, en el preciso modo de hacer queja, de hacer ruido con su sufrimiento, de lamentarse.

Esta consideración sobre el objeto nos lleva a hacer otra consideración emparentada, porque *el hablar de destitución supone la institución previa*: la cadena constituyente de la que cada quien procede, su historia, su biografía. Pues bien, diremos entonces que las operaciones discursivas a lo largo de la vida producen un sujeto instituido, fijado o capturado como un “yo” (el pequeño yo de cada uno). El yo del ciudadano, del elector, del cliente, del alumnos, del docente, o sea, el de todos los que reivindican el poder de hacerse escuchar en algo.

En la escuela las dificultades y las quejas surgen a diario por infinidad de situaciones. Algunas pueden ser excepcionalmente muy resonantes e incluso graves, pero en general son asuntos de la prosa cotidiana. Sin embargo, como quiera que sea, y a pesar de lo mucho que se habla de la “comunidad” educativa, el punto es que los docentes suelen sentirse solos y sobre exigidos frente a los problemas, porque no encuentran cauce en dispositivos comunitarios que sirvan para *soportar reflexivamente* las dificultades y para *tomar decisiones* en orden a cambiar la manera de tratar lo real.

Entonces cabe preguntarnos: ¿cómo pensar el diseño de dispositivos aptos para hacer algo con las destituciones que vienen de lo real? Podríamos responder: *fomentando la llamada al Otro*. ¿Cómo? No respondiendo desde lo reglamentario, sino favoreciendo la interpelación reflexiva de los docentes en torno a sus malestares en la escuela. Eso sería enfocarnos en el *llamado*... Porque el *llamado* es la posibilidad de abrir la demanda, la capacidad de “trato” con lo real. Lo cual es mejor que taponar las dificultades “dando respuesta” (experta y/o reglamentaria) a la queja.

Precisamente, se comienza *escuchando* la llamada; es decir, amortiguando lo real con la atribución de sentido. Porque el sentido es subjetivable. El cometido es poder “conectar con algo simbólico” que le permita al sujeto enfrentar mejor la destitución que proviene de lo real. Pero no para ahí, porque si bien la escucha es un primer paso no obturador, es también un modo de comenzar a hacer pie en el territorio de la palabra, para desde ahí movilizar la articulación de una significación posible para los sujetos.

En las instituciones educativas el dispositivo debe consistir en acompañar el trabajo docente desde la escucha, sosteniendo la capacidad de pensar juntos, no *lo que* sucede, sino *en lo que* sucede. Dicho de otro modo: debe servir para disponer todos los arreglos del discurso que permitan acercarse a tratar lo real.

Esto es importante, entre otras consideraciones, porque ¿cómo enseñarían los docentes lo que ellos mismos al menos no intentan realizar?

3.b.- BAJANDO al territorio.

Nuestra tarea como intelectuales y educadores consiste en recomponer las vías por donde transite un pensamiento capaz de instrumentar nuevas preguntas, sin que la nostalgia por el pasado o la cosificación del presente inunde las posibilidades *creativas*. Vale decir, vías en las que la denuncia (de la captura de una enorme cantidad de inteligencia en los intereses reducidos que la aprisionan) no redunde en queja, y que tampoco se cierre en una suerte de autocomplacencia frente a las dificultades.

Esto presupone comprender que la escuela no es una reliquia que convoca a la reverencia. Tampoco es un lugar para el mero fortalecimiento de “habilidades técnicas” que aseguren la supervivencia de los más fuertes en un contexto de competencia brutal y desalmada. Antes bien, hay que comprender en sentido fuerte que la escuela es el lugar de formación del pensamiento. Vista desde el lugar de la docencia, la escuela es el lugar de la transmisión de un conjunto de conocimientos capaces de abrir la perspectiva de quienes piensan, avizorando el advenir de un proyecto de vida colectivo. Es decir: no una transmisión de

conocimientos en el sentido de una mera reproducción libresca asaz erudita, sino en el de una *retraducción* de las lógicas sociales.

Justamente, los biólogos nos dirán que no se sobrevive por acumular e incrementar fuerza, sino por transmitir aquellos *rasgos diferenciales* que, en condiciones cambiantes, siguen haciendo posible la “pro-creación” de la vida. Esto tiene que ver con que nuestro problema fundamental en el campo educativo, es cooperar entre colegas para ir encontrando el rasgo que “*in situ*” posibilite lo mejor de la supervivencia de nuestro pensamiento; es decir: *aquellos que pueda fecundarse hacia el futuro*, y que permita que las nuevas generaciones encuentren un *terreno fértil* sobre el cual instalar nuevas posibilidades para que junto a sus comunidades saquen su vida adelante.

Para eso, entonces, hay que estar atentos a que cambia la subjetividad de la época. Los estudiantes del siglo XXI no son los del XX ni los del XIX, y los educadores tampoco. Pero tampoco hay que perder de vista el problema que, de manera renovada, persiste: ¿cómo disponer del conjunto de elementos que produzcan un sujeto histórico socialmente potable? Es que por ahí pasa la cuestión recurrente de la producción de subjetividad... es decir, por el *modo* en el cual las sociedades determinan las formas con las que se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que les otorgan un lugar.

Hay que pensar eso en relación al trabajo educativo, pero teniendo la cautela de advertir que lo más avanzado del pensamiento de una época no es lo más nuevo, sino lo más *fecundo*. En consecuencia, hay que pensar teniendo en cuenta la recuperación del orden de lo simbólico: el vínculo de confianza entre los sujetos, su posibilidad de palabra. De manera tal que pongamos en marcha dispositivos institucionales gracias a los cuales sea posible *elaborar la propia historia para ser sujetos de la misma*, recuperando así la subjetividad que los dispositivos disciplinarios y de control vacían de sentido.

Señalemos también que si la subjetividad es un “producto histórico”, no lo es tan sólo en el sentido de que surge de un proceso (que es efecto de tiempos de constitución), sino que es *efecto de variables históricas*, que varían en las diferentes culturas y que sufren transformaciones a partir de las mutaciones que se dan en los sistemas histórico-político; es decir, en los *modos* con los cuales se constituye la subjetividad en ciertas culturas... en las culturas indígenas, en los pueblos de los campos, en las ciudades, en los barrios, en las instituciones, etc.

En el plano de la praxis educativa, estas apreciaciones exigen preguntarnos: ¿En qué tipo de procesos y contextos, en cuáles tiempos y espacios concretos, hacemos las cosas?

La respuesta pragmática pasa por “idear” ***procesos de relacionamiento***... congruentes con el propósito de la acción educativa *en* un determinado contexto. Y si hablamos de “procesos” entonces estamos hablando de las *funciones lógicas del tiempo*, lo cual implica pensar en torno a los *efectos técnicos del tiempo* en la escuela.

1) Un primer efecto a considerar, es que la duración de los procesos no puede anticiparse para el sujeto. Lo cual viene a significar que la duración es *indefinida*, y esto por dos razones:

Primera razón: Existen límites intelectuales y de acción en cualquier campo así como también en el educativo. En los confines de esas limitaciones advertimos que no podemos prever del sujeto cuál será su tiempo para comprender. Es por eso que no se puede determinar de antemano en cuánto tiempo alguien comprenderá ni qué cosa. Pero lo que si se puede hacer es *darle tiempo* a los actores del campo, para propiciar entre ellos el ejercicio efectivo de su “*dis-posición*” a poner en acto el escuchar y el hablar en pos de ver, comprender y decidir, sobre lo que no anda, sobre lo que les aqueja, y sobre aquello a lo que aspiran en el trabajo educativo, porque sienten que les concierne.

Segunda razón: Existen límites por la fijación del sujeto a su proyección en el espacio, que es la dimensión discursiva en donde se encuentra de inmediato. Por eso mismo no llega nunca a integrar su verdad. Porque para el sujeto, su verdad siempre es más vasta que el suelo discursivo en donde pisa. Cada docente es más que su rol. Pero, asimismo, es posible “dis-poner” en cada lugar aparatos institucionales aptos para que los actores *plasmem* su interacción dialógica en el campo.

2) Un segundo efecto técnico del tiempo es que, aunque sean indefinidos, los procesos tienen que *concluir* en algún punto. Pero no al modo de una mera obligación externa a cumplir, sino de una manera *decisiva* en la que el sujeto se pone a sí mismo en juego. Eso implica atender a tres *momentos* en los que pueda llegar a posicionarse en el límite de su discurso y efectuar el acto de la palabra: disposición, proposición y composición... apertura, desarrollo y cierre.

Primer momento: El punto de partida es un tiempo disruptivo, de suspensión del modo de funcionar usual, de duda, de vacilación. Tiempo del “*a ver*”... Es el instante de la *mirada* del sujeto, que suele plantearse al modo de una oración condicional: “*Estando ante... se sabe que...*” Esto refiere a lo que, mirando, un sujeto puede llegar a ver.

Consideramos importante atender a este punto de partida, porque muchos educadores y estudiantes no se miran en lo que hacen, no ven lo que están haciendo, sino que tan solo hacen (con ganas o sin ellas) lo que el formalismo del sistema les exige que hagan. Es por eso que resulta de importancia agujererar la inercia, para desatar una demora reflexiva, una revisión de lo que se hace.

Segundo momento: Es el tiempo para *comprender* en cada situación, lo que el sujeto ve en aquello que está mirando. Esto comienza mediante una intuición por la cual el sujeto objetiva algo. Es lo contrario al mero acatamiento a una objetivación conocida de antemano. Es decir que es tiempo de ideación inventiva y de certidumbre anticipada mediante conjetura, pero que en la comunicación dialogante está sometida a la prueba de la duda que exfolia esa certidumbre subjetiva. He ahí la importancia del trabajo *inter-disciplinario*. Lo cual implica la disposición de un tiempo de compás, de tejer tramas... porque es el momento de la reflexión en la reciprocidad y en la causalidad mutua. Momento en el que cada uno comprueba en el otro, referenciándose a los otros, a los colegas y a los estudiantes. Tan solo la urgencia por tener que actuar manifiesta al sujeto su límite en este momento.

Tercer momento: Es la urgencia actual del momento de *concluir* el tiempo para comprender. El sujeto se apresura a afirmar. Al hacerlo crea un objeto simbólico. Tal es el momento del aserto subjetivo... aserto sobre uno mismo, pero que no por eso deja de estar sometido a la prueba de la duda. El punto es que el aserto es una decisión expresada en un juicio; es decir, por un acto que equivale al acto de concluir. Y la *decisión conclusiva* es la que le da a la acción su sentido por venir. Nótese que la situación a la que se arriba no es otra cosa que la resultante de la propia hipótesis anticipante, pero ahora desubjetivada por haberse fundido en una instancia objetivada de cara a los otros (a los diversos actores de la comunidad educativa) y en diálogo con ellos. Instancia que, vale mencionarlo, podrá ponerse nuevamente en duda, para así avanzar aún más en el acto que engendra la certidumbre de los sujetos involucrados en cada *proceso de toma de decisión*.

Como puede observarse en lo que venimos diciendo sobre estos tres momentos, la objetivación nunca es total. No hay una razón definitiva que secuestre todas las razones aún por venir. En tal sentido, no hay fronteras infranqueables para lo establecido. Lo cual viene a significar que el dispositivo en el que pensamos permite salir del encierro en ideales reguladores o en convenciones naturalizadas, para poder pasar a otra cosa, mediante una sostenida tarea comunitaria por mejorar *inventando*. Es que operar en base a la capacidad inventiva de los actores, permite romper la encerrona repetitiva en el círculo de los formalismos, y darle una nueva vuelta en espiral a los dispositivos educativos en cada territorio. Por eso nos parece de suma importancia el concentrar la atención en la modulación temporal del movimiento del dispositivo, atendiendo a la circuitación del tiempo intersubjetivo que estructura la acción humana. Porque es la ruptura del círculo lo que relanza el pensamiento y la acción.

Así, en cada vuelta en espiral el sujeto es puesto en situación de tener una nueva oportunidad de desengancharse de la identificación con el ideal regulativo, y de reestructurarse *asumiéndose como sujeto histórico*, ya que la propia historia está constituida por la palabra de uno dirigida al otro. Tal es el circuito sin fin del proceso, y el *valor pedagógico* del dispositivo que lo concretiza.

En pocas palabras: el dispositivo funciona encarnando el progreso discursivo de sus actores al ritmo de una temporalidad historizante de la experiencia. Y lo hace uniendo a su horizonte la subjetividad de la época. Lo cual es muy relevante para un establecimiento educativo. Porque responsabiliza a los educadores en tanto que artífices de su biografía, en el tiempo y el espacio de su quehacer cotidiano. Y sobre todo porque *da ocasión para que el educador haga lo que pretende que hagan los estudiantes a su cargo*; esto es: que no se amolden a un saber predigerido, sino que comprendan lo que hacen cuando lo hacen. Que se paren a desplegar una mirada inquieta sobre lo que están haciendo, a reflexionar en torno a eso, y a concluir con convicción y responsabilidad.

En consecuencia, se comprenderá que es importante el darse a pensar el modo de plasmar la tensión inventiva, porque *la modulación temporal de los procesos hace aparecer al sujeto en el orden del discurso*, toda vez que hace efectivos para los educadores el ejercicio de la apreciación crítica de lo que sucede, del juicio con voz propia, y del compromiso asumido en las decisiones que se toman para actuar.

4.- El advenir del aprendizaje.

4.a.- SUBIENDO hacia las ideas.

Ingresar a la cultura *no es posible sin malestar*, porque “nos afecta” requiriendo el registro de la alteridad con restricción del “goce” o satisfacción pulsional ⁵. Sin embargo, podemos denominar “*malestar sobrante*” (según expresión de Bleichmar parafraseando a Marcuse) a esa cuota de malestar “extra” que la cultura imperante nos hace pagar. O sea que no remite a las renunciaciones pulsionales que posibilitan nuestra convivencia con otros seres humanos,

⁵ Cfr. “*El malestar en la cultura*”, Sigmund Freud – 1930. Sobre el aspecto coactivo de la cultura en pos de controlar la agresividad del ser humano, y el apaciguamiento de los sufrimientos originados por la coacción cultural mediante la creación de vínculos sociales sustitutivos.

sino que lleva a considerar la resignación de aspectos muy valiosos de la vida como *efecto de circunstancias sobrecargadas*. No nos referimos tan sólo a las dificultades materiales, al cercenamiento de metas o al incremento del anonimato en nuestras sociedades, porque cada una por separado no alcanza a definir “lo sobrante” del malestar. Si miramos con atención, en las escuelas lo podemos percibir con claridad...

El malestar sobrante sobreviene con más crudeza cada vez que ocurren mutaciones históricas que dejan al sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante. Es que sólo la esperanza de remediar los males presentes (ilusión cuyos bordes no cesan de correrse), es lo que posibilita que el camino a recorrer vaya encontrando modos de justificar su recorrido. En nuestras sociedades en general y en la escuela en particular, ese malestar sobrante se nota particularmente en la relación con la niñez y con la ancianidad.

1. La experiencia de infancia ha sido desmantelada, y por eso los niños dejaron de ser los depositarios de los sueños fallidos de los adultos. A lo sumo, la propuesta “adulta” realizada a los niños (al menos a aquellos que aún tienen el privilegio de ser parte de una propuesta, por ej. asistiendo a la escuela) se reduce a que logren las herramientas que se consideran útiles para sobrevivir en un mundo que se avizora de una crueldad mayor que el presente. En tal sentido, decae el carácter lúdico de la escuela, tan sólo ofreciendo “jornadas de trabajo” (más días, más horas, más reglamentos) que se supone que garantizan que el día de mañana esos chicos no serán arrojados a los bordes de la subsistencia.
2. Por su parte, el mundo adulto fue arrastrado a una suerte de “vejez prematura”; es decir, a la sensación de que ya no queda tiempo para recorrer caminos y que hay que renunciar a alcanzar la última etapa. De ahí la desesperanza, la apatía, el desinterés. Téngase en cuenta que “lo viejo” no es un problema de tiempo solamente, sino de mirada... Se puede ser viejo en edad temprana. Y desde corta edad se pueden perder las coordenadas en las cuales emplazar el trazado de una biografía.

Cada generación debe partir de algunas ideas que la generación anterior ofrece, tanto para sostener las certezas como los interrogantes. Ideas que tienen que ser sometidas a su deconstrucción para propiciar nuevas ideas, prometedoras... Cuando esto se altera, cuando se niega a las nuevas generaciones un marco de “experiencia de partida” sobre el cual la reflexión inaugure variantes, se las deja: a.- despojadas de referencias históricas y b.- de soporte desde el cual comenzar a desprenderse de los tiempos anteriores.

Al respecto, cabe señalar que los docentes no pueden darse el lujo de “ser viejos” (melancolizados), sino “inaugurantes” de un tipo de experiencia *generativa*. Esto significa que los docentes deben encarar la enseñanza, la transmisión cultural, ejerciéndola en el marco de un recorrido institucional que permita repensar los propios callejones sin salida. Vale decir que el ejercicio de la enseñanza debe marcar en su recorrido las reflexiones acerca de sus dificultades internas, como un proceso comunitario de “retorno sobre” sus propias prácticas.

Esto es importante si consideramos:

- 1.- Que algunos docentes contribuyen poco a resolver el malestar sobrante cuando, en vez de abocarse a encontrar los resortes que lo producen desde su propio ejercicio de la docencia, se consideran a sí mismos como *víctimas*... Al victimizarse tan sólo consiguen sumar al desaliento la parálisis intelectual y el vacío de rituales despojados de sentido (por ejemplo:

las maneras solemnes para con las autoridades, las formaciones rígidas, los premios y castigos, que reproducen un modelo de obediencia, disciplina y verticalismo, alejado de la espontaneidad). En otras palabras: el malestar sobrante está dado por una suerte de “pauperización” del ejercicio de la práctica docente, a causa del empobrecimiento en la reiteración de lo que ya no anda.

2.- Por otra parte, la pauperización del alma docente (digamos), favorece una suerte de inercia que conlleva el sometimiento a *condiciones de trabajo* éticamente lesivas por el constreñimiento que imponen, e incluso en ocasiones indignas... no sólo evidenciable en el desmantelamiento presupuestario y en las pésimas condiciones materiales de algunas escuelas, sino sobre todo cuando las relaciones entre enseñantes y aprendientes se reducen a modos de trato “clientelares (mercantiles)” entre usuarios y prestadores, condicionando así los modos de ejercicio mismo de la práctica. Todo eso también es motivo de malestar, pero no alcanza para explicar el malestar sobrante.

3.- Hay algo más. El malestar está dado principalmente por aquello que somete al desaliento y a la indignidad, melancolizando a los docentes como viejos. Ese malestar procede del *aferramiento a paradigmas insostenibles* (cuya repetición ritualizada deviene un aburrido modo de pertenencia y no una entusiasmante forma de apropiación de conocimientos). En tal situación, docentes y estudiantes dejan de ser interlocutores... y los docentes son reducidos a meros “proveedores”.

En palabras desglosadas:

- 3.1.- El malestar sobrante está dado por la *propuesta de autodespojo* que lleva a los docentes a subordinar sus posibilidades de producción teórica y práctica a las condiciones imperantes...
- 3.2.- Está dado también por el *desperdicio* de inteligencia, talento y entusiasmo sofocado, con el cual cada docente paga el precio de su propia inserción en el sistema.
- 3.3.- Aún más, está dado por el intento de *amalgamar* las viejas prácticas (indefendibles) con afirmaciones actuales (seductoras novedades), sin un trabajo teórico previo de depuración de racionalidad. Tal el caso patético, por ejemplo, de los intentos por hacer confluír “enseñanza con neurociencia”, en una maniobra que, pretendiendo parecer de avanzada, no es sino un intento de restauración de los más rancios enunciados del biopoder, que hunden sus raíces hasta en los fisiócratas del siglo XVIII.
- 3.4.- Por último, y en congruencia con lo expresado en el punto precedente, el malestar sobrante está dado por la *cesión* del campo educativo en aras de una supuesta “interdisciplina” (divergente: abierta a pensar cuestiones comunes con otros campos), en la cual el ejercicio de la docencia suele quedar subordinado en sus posibilidades de hacer práctico y de pensar teórico. Antes bien, sin ceder su poder explicativo en aquellas cuestiones pedagógicas que le competen de modo particular, los docentes necesitan dispositivos institucionales gracias a los cuales puedan abrirse al diálogo “multidisciplinario” (convergente) para pensar sus problemáticas específicas en confluencia con otros campos de conocimiento.

En virtud de todo esto, afirmamos que cualquier discurso que prive al sujeto de “escribir” su biografía, le expropia su experiencia. En tal sentido, cabe abrir la posibilidad de que la propia acción de los docentes en su lugar de trabajo (entendida como un “camino”) pueda *ayudar a disminuir la cuota de malestar sobrante* que embarga a los actores del sistema educativo, ya que los resortes que lo permiten están en manos de los trabajadores de la educación. Pero para eso hay que descapturar, no permitiendo que el sistema despoje a los trabajadores de su *capacidad pensante*... que es justamente aquello que puede disminuir el malestar sobrante, ya que es lo que permite recuperar la capacidad de interrogarse y de teorizar, recobrando el placer de crear.

El *placer de crear* en el que estamos pensando, refiere a lo que Silvia Bleichmar definió como proceso de *neogénesis*... Esto quiere decir “crear lo nuevo”, dar origen a algo que no estaba. Lo cual consiste en poner en juego un entramado intersubjetivo (dialógico) que permita volver sobre lo que ya estaba, pero al modo de un espiral, o sea que no se vuelve de la misma manera a lo que ya estaba. Se trata de ir a lo que ya estaba, para inscribir algo nuevo que se genera. Así, la idea de neogénesis (como proceso de metabolización) remite a un dispositivo abierto al contacto con lo real, y no a una estructura cerrada. Esto implica que no hay recetas generales que aplicar, sino el despliegue de un atento cuidado a la singularidad.

Lo creativo dice de una *experiencia de advenimiento*... la experiencia de “lo que viene”.

a.- El advenir de las cosas que no están, desde un “*ahora*” (imprevisto e impreciso) que no cesa de inquietar a la conciencia. Un llegar a saber lo que no nos pertenece. Porque somos el lugar, pero no los dueños de lo que nos sucede.

b.- El advenir de experiencias que nunca acaban por pertenecernos completamente. En tal sentido, lo que adviene acucia, increpa a la conciencia, la desafía y la moviliza... la afecta. De ahí que podamos afirmar con Agamben: *la conciencia sólo piensa su afección*.

c.- El advenir, entonces, de lo que se anticipa y abandona a la conciencia; esto es: lo que nos *huella*.

Es interesante y pertinente señalar esto, para venir a acentuar -otra vez con Agamben- la diferencia entre *experiencia* (de lo que nos pasa) y *ciencia* (de lo que se adecua a la conciencia)... Desde esa diferenciación, Agamben afirma que aprendemos únicamente a través y después de un “padecer”. Lo cual es rico en consecuencias prácticas...

4.b.- BAJANDO al territorio.

El modelo educacional que sustentamos se basa en crear condiciones para facilitarle al aprendiente un desarrollo *desde su singularidad*. Lo singular en cada ser humano es el *estilo* con que se desarrolla dentro del universo simbólico en el que se encuentra (función subjetivante ligada a la constitución de un proyecto identitario).

Al respecto, la noción de *estrategia de pensamiento* es una forma de operacionalizar la singularidad del sentido de cada aprendiente, cuando éste actúa como sujeto cognoscente. En este modelo, los problemas son *vivenciados* como oportunidades para enriquecer el bagaje personal en la convivencia simbólica. Esto es importante porque el *compromiso simbólico* frente a las diversas tematizaciones, es lo que hace a una persona responsable. Ahora bien, para lograrlo el *clima educacional* (lo intersubjetivo) resulta crucial en orden a la disposición y amplitud para objetivar el mundo subjetivo y para querer percibir nuevas facetas del mundo en derredor.

Estas afirmaciones (que no desarrollaremos aquí) nos ponen de cara a considerar, desde una perspectiva biográfica, que:

- a.- Lo afectivo no cumple un mero papel energético o motivante, sino estructurante.
- b.- Los educadores no pueden acompañar un proceso de aprendizaje (orientado al incremento de la capacidad de sentido), sin practicar entre ellos mismos lo que pretenden que hagan y comprendan los estudiantes a su cuidado.

Ayudar al sujeto a ubicarse en el carril del desarrollo simbólico, pasa por comprender que las posibilidades operacionales se forjan como resultado de la *apertura* a la producción de los otros, conformando una oportunidad para ampliar y estetificar la convivencia.

Esa apertura requiere un clima educacional en el que se tome en cuenta la singularidad de cada miembro de la comunidad educativa. En relación al docente, ese clima se da en la medida en que su peculiaridad es considerada desde la *organización institucional*, pudiendo hacer él lo mismo con los demás. Una organización en la que los docentes puedan poseer opciones laborales y ser capaces de aportar en el plano de la investigación y del desarrollo. Pensamos entonces en una organización del trabajo establecida desde una *actitud productiva* (promotora de experiencia) ejercida a través de diferentes modalidades de actividad en equipos, y no centrada en la permanencia del docente en el aula.

No se promueve experiencia cuando tan sólo se gestionan estímulos, porque por esa vía se mueve pero no se muta. En cambio se la promueve cuando se afecta moviendo a la toma de decisiones, porque la *decisividad* es lo que abre la conciencia de “otra” manera. Muta.

Es que algo es “educativo” no cuando adiciona (sumando más al más, agregando... por ejemplo, aportando capacitación), sino cuando *hace estructura* (reuniendo al sujeto con lo propio... con su obra). Vale decir que un proceso educativo en verdad constituyente, no viene por la vía de incrementar el suministro de propuestas teóricas al interior de la educación formal institucionalizada. Viene por la vía del *ejercer* la propia realidad constitutiva... ejercer estructura... porque las conciencias (reflexivas) destacan las flexiones y pasiones del propio cuerpo; es decir que las conciencias sólo saben lo que sus cuerpos ya han cumplido. Lo que de lo contactado han incorporado.

Enseñar no es poner *ante*, sino implicar. Es pro-poner... La enseñanza es “ocasional”.

No es la exhibición descriptiva de relaciones establecidas y regulares. No construye al otro en “modo objeto”, sino que “lo inicia”. Ocasiona (no causa) el inicio de su iniciativa.

Ahora bien, para saber ejercer el acto pedagógico de enseñanza los docentes tienen que cumplirlo *en ellos mismos* (en plural: entre ellos).

En consecuencia, si decimos que *“hay que trabajar desde lo que los alumnos traen”*, eso implica que también los docentes tienen que organizar su propio trabajo desde sus *autorreferencias*... esto es: integrando al sistema de referencias de la práctica docente aquellos aspectos biográficos, socio-culturales, histórico-afectivos e ideales, que hacen al sentido de pertenencia, y que ayudan a los docentes a reconocerse en su trabajo, desde su propia identidad construida como comunidad de educadores.

Sostenemos esto considerando que: *“No es posible enseñar sin aprender a la vez”*, como nos dice Paulo Freire en Pedagogía de la Liberación. Los educadores *deben aprender*... y deben aprender *con* los educandos. Sin domesticar, sin impedir el conflicto y el debate... pero también sin el “dejar hacer” del espontaneísmo y sin la “teorización” idealista. Antes bien, deben aprender “haciendo” mediante relaciones de reciprocidad establecidas en pos del desarrollo una toma de conciencia crítica, encaminada al *compromiso* histórico de transformación educativa. Se trata de que junto a sus colegas y a los educandos, cada docente sea *hacedor de su historia*... siendo sujeto decisor *en* los procesos institucionales... es decir, siendo capaces de apropiarse de su realidad para transformarla, asumiéndola con conciencia crítica y reflexiva, confiando en sus potencialidades afectivas e intelectuales.

En atención a lo que venimos diciendo, se comprenderá la necesidad de terminar con esa diferenciación superficial e ingenua que consiste en oponer pensamiento y afecto. Como si acaso fuera posible sentir donde no se piensa y pensar al margen de lo que sentimos. Las relaciones entre representación y afectividad son complejas, y no es este el lugar donde explayarlas... pero nos parece oportuno señalarlo, porque hace obstáculo a que los docentes encuentren *su perspectiva* en el trabajo, y los mantiene enredados en un sinúmero de dificultades, a la vez que capturados por su propia historia laboral. ¿Cómo enseñar a otros a pensar desde su propia perspectiva (ordenando la relación entre el sujeto y la simbolización), si los mismos docentes no pueden hacerlo respecto de su propio trabajo? La *génesis* de la producción de la inteligencia se encuentra en los modos (procesos históricos, concretos) de procesamiento de lo real... esto es: en acciones, en movimientos de investimiento, gracias a los cuales el sujeto reencuentra lo real por vía del conocimiento elaborado a través del lenguaje compartido con otros. Génesis es cualquier proceso que partiendo de un lugar pueda llegar a otro. Pero no se trata de cumplimentar un procedimiento, acatar un orden predeterminado, aplicar una receta... sino que se trata de dar inicio a un proceso creativo “in situ”, que sigue más o menos ciertos pasos en ciertas circunstancias, dadas ciertas condiciones... Desplegando alternativas para llegar a uno u otro punto. Dicho sea de paso, huelga decir que para generar esa dinámica hacen falta dispositivos institucionales que hagan posible que ocurra. Que ocurra una sucesión de procesamientos en los cuales la organización de las relaciones suceda con la inclusión de elementos nuevos que obliguen a recomposiciones. Arreglos que dan origen a nuevos modos de funcionamiento.

Estamos acá metidos de lleno en cómo hacer intervenir lo biográfico en la construcción de una praxis comunitaria. Lo cual implica comprender que los factores de orden biográfico no son circunstanciales, ni aleatorios, sino parte *pregnante* (coherentizante, cohesionante) de los sucesivos procesos de reequilibramiento... porque esos factores ocupan una posición de perturbación del equilibrio logrado, deviniendo motor de desorganización y recomposición de nuevas estructuras organizativas.

Una saludable nota sobre trabajo docente y preventividad.

“¿Qué fines y propósitos de vida expresan los hombres en su propia conducta; qué esperan de la vida, qué pretenden alcanzar en ella? Es difícil equivocarse la respuesta: aspiran a la felicidad, quieren llegar a ser felices, no quieren dejar de serlo” (Freud, 1930: El malestar en la cultura).

* * *

El quehacer de las instituciones educativas se rige por normas y reglamentos que tienden a transformarse en ritos, que funcionan como esfuerzos por resistirse a los cambios. En consecuencia, es como que no importan las demandas particulares frente al afán de cumplir programas y contenidos acumulativos.

El sistema está lleno de asimetrías y arbitrariedades, y cada vez que algo no sale como se esperaba, nos preguntamos a quién culpar. Esto no se soluciona tan sólo con conferencias, talleres y cursos de perfeccionamiento, ni ampliando el presupuesto, ni mucho menos acallando la voz de quienes se quejan de lo mal que se lo pasan, sino principalmente con el mejoramiento de la calidad de los recursos existentes. Es importante tener en cuenta que las políticas institucionales de *bienestar* de los trabajadores (plasmadas en dispositivos específicos) hace de ellos agentes multiplicadores de formas de cuidado y promoción, disminuyendo en consecuencia la cronificación de los malestares.

Desde el concepto de bienestar, se concibe el desarrollo humano en términos de propiedades mutuamente reforzadoras de las cualidades personales, relacionales y sociales. Es decir que, si bien las necesidades son subjetivamente experimentadas, todas tienen dinámicas materiales y políticas que inhiben o facilitan su satisfacción. Por otra parte, cabe subrayar que las necesidades no pueden ser alcanzadas en aislamiento. Requieren la presencia de *relaciones de apoyo*, como condición de posibilidad para el despliegue y consolidación de una cultura del mutuo *cuidado*. Esto viene a significar que el saludable efecto de las relaciones se genera mediante la satisfacción de necesidades *relacionales*: afecto, cuidado y compasión, vinculación y apoyo, respeto por la diversidad, participación.

Frente a esto hay que decir que si no se da a los docentes la oportunidad de *aumentar su competencia política*, es poco probable que puedan lograr niveles satisfactorios de bienestar. Porque sólo cuando alcanzamos una comprensión integrada del poder y del bienestar, podemos comenzar a cambiar el pedazo de mundo que habitamos. Esto coloca a los miembros del cuerpo docente frente a un doble desafío:

1. Un desafío principal es reflexionar sobre nuestras prácticas e indagar en sus efectos.
2. Otro desafío es incorporar en nuestras prácticas educativas la experiencia acumulada en la comunidad.

Si nos detenemos a pensar en estos desafíos penetrando en la indagación y en la acción institucional, eso nos lleva a poner en consideración la validez epistémica y de transformación, de los dispositivos y procesos institucionales orientados al bienestar.

- *La validez epistémica* se alcanza por la atención al rol que cada quien juega en la dinámica institucional, afectando la consecución del bienestar. De más está decir que hay en eso una fuente de tensión insoslayable, que para su abordaje requiere de una decidida actitud pluralista, aunque no exenta de conflictos.

- *La validez de transformación* deriva del potencial de nuestras acciones para promover bienestar. O sea: acciones orientadas a reducir los malestares, incrementando la participación y el compromiso político-institucional. Pero, al respecto, cabe agregar que las intervenciones en el campo se despliegan a lo largo de un sistema de relaciones que va desde acciones de mejoramiento de situaciones puntuales hasta acciones de transformación estructural. Esto significa que las intervenciones parten desde pero no se agotan en la buena intención por ayudar, sino que principalmente se orientan a la alteración de las estructuras. Lo cual es un recorrido socio-político-institucional que afecta intereses y, en consecuencia, desata conflictos a los que hay que hacer frente.

En suma, se puede decir que el compromiso ético referido al bienestar tiene que ver con mirar el contexto y redefinir prioridades a cada paso, en orden a ir determinando qué intervenciones podrían preferirse en cada caso: apoyo, concientización, desarrollo de habilidades, asistencia... procurando introducir cambios estructurales en todas nuestras intervenciones. Rectificar y redireccionar, ha de ser la labor cotidiana. ¿Para qué? Pues para activarnos como agentes de cambio social... Es decir: “activarnos” *elaborando la propia historia para ser sujetos de la misma*.

Empero, la *validez* (epistémica y de transformación) de las intervenciones en la labor cotidiana, oscila entre dos riesgos:

- *Perpetuar el status-quo*: lo cual refiere a una versión diluida del compromiso ético, desde la cual se corre el riesgo de no cambiar mucho, en la medida en que se pierden de vista las configuraciones sociales de poder.
- *Dogmatizarse*: lo cual refiere a una forma rigidizada del compromiso ético, en tanto que se arriesga a imponer límites inflexibles en torno a lo que es y lo que no es considerado como práctica justificable y aceptable.

Entonces: ni perpetuadores ni dogmatizadores, los genuinos agentes del cambio son *emancipadores*, van a contramano, entran por la puerta de salida, sistematizan el desorden y ponen de cabeza el orden, sin miedo. Es que no puede haber bienestar (“buena vida”) sin liberación. Sin embargo, no está de más señalar dos cosas:

- Que lo que se entienda por “estar-bien” puede cambiar de una comunidad a otra. Es que las instituciones “ideales” no existen más que en el teatro mental de los idealistas. En todo caso, la “vida buena” que es posible en una comunidad o en la otra, varía en cada una según la historia común, las condiciones materiales de existencia, las experiencias de los miembros de esa comunidad, las idiosincrasias y los modos de ser y de hacer propios. De ahí que la efectiva transformación dirigida al logro del bienestar está siempre condicionada a lo que las personas integrantes de la comunidad *demanden* como tal.
- Que, a pesar de la diversidad de las demandas, en todos los casos resulta importante centrarse en el malestar existente y en la necesidad de superarlo. Esto también requiere poner de relieve el reconocimiento y el fortalecimiento de los recursos que tienen las personas. Para poner eso de relieve urge diseñar dispositivos institucionales apoyados en *valores relacionadores*, tales como: la

colaboración, la participación, la solidaridad, la unión, el diálogo, la diversidad, el respeto; es decir, el reconocimiento del otro en su doble carácter de único y de par... Par en tanto que igual en derechos y deberes. Y único en sus deseos personales, así como en su particular posición y situación respecto de intereses y necesidades colectivos.

Por otra parte, diremos también que el despliegue de políticas institucionales del bienestar, constituye un acto de responsabilidad institucional, dado que tiene que ver con *hacerse cargo de la propia implicancia* en la deserción escolar y en el fracaso en el aprendizaje. Lo cual no es fácil, porque, de hecho, no siempre es factible que los educadores reconozcan que muchas de las dificultades con las que tienen que lidiar (y de las que se quejan), son producto de su mismo sistema de relacionamiento institucional. Atender a esto es básico para cualquier trabajo preventivo que se quiera realizar con sinceridad, seriedad, rigor intelectual y responsabilidad profesional.

Hacerse cargo pasa por admitir que los educadores no tienen una valija llena de respuestas, para preguntas que aún no se hicieron. En todo caso, tienen un montón de reflexiones que ir haciendo sobre la marcha de una realidad que circula más rápido que la velocidad en responder, con lo cual las mismas preguntas resultan difíciles de formular si no se tienen parámetros claros sobre las condiciones de producción de subjetividad en la escuela, y sobre la dificultad de los procesos involucrados en eso. En consecuencia, antes que esforzarse en construir respuestas, hay que ocuparse en puntuar las preguntas que nos tenemos que hacer, pensando en torno a qué parámetros tenemos que ir organizando algunas respuestas.

Esto exige restituir a la comunidad educativa un rol activo, comenzando por descentrar a los actores institucionales de su lugar de poder, de “saber”, para ir juntos en pos de una organización de equipos de trabajo en interacción, hasta llegar a establecer *modulaciones del movimiento relacional al interior del dispositivo educacional* que permitan a los miembros de las comunidades ejercer su influencia y opinión, en el planeamiento, gestión, administración, ejecución y control del servicio. Lo cual pasa por favorecer el abordaje grupal de procesos de intercambio y enriquecimiento de prácticas. De manera tal que los docentes puedan encontrar juntos *regulaciones adecuadas* para tratar los muy diversos conflictos que enfrentan: con los estudiantes, con los directivos y compañeros, con los padres, con los funcionarios superiores, con los contenidos curriculares, con las deficiencias de los medios didácticos y de preparación profesional, con el trabajo en áreas no deseadas, con el agotamiento en tiempo y esfuerzo dedicado al trabajo. No es un problema menor. Según la Organización Mundial del Trabajo (OMT): “el porcentaje de bajas laborales por causas psiquiátricas y psicósomáticas, aumenta con rapidez entre los colectivos docentes”. Y la mayor incidencia de bajas psiquiátricas, aparecen alrededor de los 15 a 20 años de servicio.

Para afrontar este problema preventivamente, no sirven las meras actividades de capacitación “técnica”, que no se adaptan a las demandas reales de los docentes que las requieren. Eso no les posibilita enfrentar los conflictos, ni les brinda contención social.

A su vez, consideremos que se supone que en la escuela se enseña a pensar y ejercer la reflexión crítica. De hecho, es una meta frecuentemente mencionada como inherente a la función docente. Sin dudas que se trata de una buena enunciación de propósitos, repetida una y otra vez. Pero, sin embargo, los docentes reales no cuentan con dispositivos institucionales donde darse a pensar junto a los demás, sobre su tarea en relación con su vida personal, con su afectividad, con su propia historia. Y es muy difícil de creer que en una institución se pueda enseñar, lo que a sus miembros no le es dado experimentar, practicar, teorizar. En general los docentes carecen de espacios de reflexión sobre ellos mismos. Y esto requiere una profunda y necesaria modificación de la organización institucional. Urge

prevenir... preparar, aparejar y disponer con anticipación, las cosas necesarias para algún fin; esto es: disponer de sus propios recursos para enfrentar los problemas que les aquejan en el trabajo, a la vez que facilitarles recursos para el desarrollo de acciones de cuidado mutuo. Ponerles al alcance la posibilidad de participación activa, para planear y llevar a cabo programas diversos de 1.- detección, 2.- tratamiento efectivo, y 3.- acción integral.

* * *

Para que la historia no se repita, algo debe ser interrumpido.

* * *

BIBLIOGRAFÍA.

- Agamben, Giorgio (2007) *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Bs. As. Adriana Hidalgo.
Agamben, Giorgio (2007) *Lo abierto*. Bs. As. Adriana Hidalgo.
Agamben, Giorgio (2009) *Profanaciones*. Bs. As. Adriana Hidalgo.
Agamben, Giorgio (2014) *¿Qué es un dispositivo?* Bs. As. Adriana Hidalgo.
Alemán, Jorge (2012) *Soledad: común. Políticas en Lacan*. Bs. As. Capital Intelectual.
Bleichmar, Silvia (2005) *La subjetividad en riesgo*. Bs. As. Topia.
Bleichmar, Silvia (2010) *El desmantelamiento de la subjetividad*. Bs. As. Topia.
Bleichmar, Silvia (2011) *La construcción del sujeto ético*. Bs. As. Paidós.
Candelero, Neldo (2017) *Rojo. Cuaderno de Estética*. Rosario. Ciudad Gótica.
Ferro, Roberto (2009) *Derrida. Una introducción*. Bs.As. Quadrata – Biblioteca Nacional.
Soler, Colette (2009) *¿Qué se espera del psicoanálisis y del psicoanalista?* Bs.As. Letra Viva.
Soler, Colette (2011) *Los afectos lacanianos*. Bs.As. Letra Viva.
Videla, Mirta (1998) *Prevención. Intervención psicológica en Salud Comunitaria*. Bs.As. Ed. Cinco.

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