

Revisitar la mirada sobre la escuela

Exploraciones acerca de lo ya sabido

Sandra Nicastro


HomoSapiens
EDICIONES

Nicastro, Sandra

Revisitar la mirada sobre la escuela : exploraciones acerca de lo ya sabido - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2006.
184 p. ; 22x15 cm. (Educación)

ISBN 950-808-495-2

1. Educación. I. Título
CDD 370

*Con amor infinito
a mi hijo Julián,
a mis tías, Yaya y Choni,
a Facu, Miri y Male
y a mis amigas y amigos del alma.*

© 2006 – **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina

Telefax: 54 0341 4406892 / 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N-10: 950-808-495-2

ISBN N-13: 978-950-808-495-8

Diseño Editorial: María de los Milagros Had

Esta tirada de 2000 ejemplares se terminó de imprimir en agosto de 2006
en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** · Santa Fe 3316 · Tel.: 0341 4372505

E-mail: fervilsrl@arnet.com.ar · Rosario · Santa Fe · Argentina.

ÍNDICE

PALABRAS PRELIMINARES	11
PRÓLOGO	
Gabriela Diker	13
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I	
Revisitar la escuela	25
1.1. Sobre el significado de revisitar	25
<i>La idea de revisitar y la relación con el tiempo</i>	29
<i>La idea de revisitar y su potencial de intervención</i>	32
<i>La posición de quien vuelve a mirar o sobre un lugar implicado</i>	35
<i>Revisitar: historia y prospectiva</i>	37
1.2. De operaciones obligadas: explorar, analizar, interpretar	39
1.3. Algunos puntos de tensión	42
<i>El uso de los marcos de referencia</i>	43
<i>Saber de qué se trata en el marco de un encuadre</i>	46
<i>La burocratización y la ritualización</i>	47
<i>Entre ilusiones y desengaños</i>	49
<i>El fenómeno de los mundos superpuestos</i>	50
<i>El nudo de las explicaciones o las explicaciones que anudan</i>	53

1.4. Recuperando sentidos	57
<i>Algunos sentidos en jaque</i>	57
<i>El sentido como certeza</i>	60
<i>Sentido: historia, novela, relato</i>	62
<i>Sentido y situación</i>	64
<i>Sentidos o sinsentidos múltiples, o de la decadencia de lo unívoco</i>	66

CAPÍTULO II

Acerca de la mirada

2.1. Mirada, escuelas y docentes	71
2.2. ¿Hacia un mirar reglado?	73
<i>La neutralidad en disputa</i>	74
<i>Mirar situacionalmente</i>	77
<i>Escuchas osadas</i>	79
<i>¿Qué miro cuando miro "lo que queda" de la escuela</i> o "lo que hay" de escuela?	83
2.3. La mirada y lo invisible	88
2.4. Miradas atrapadas	91
2.5. Un mirar que provoca odio	93
2.6. Presencia y ajenidad en la mirada	95
2.7. Presencia y ajenidad en las relaciones	98
2.8. Mirada desde el extranjero	102
2.9. Miradas únicas que clausuran	104
2.10. Miradas desde el intersticio	106
2.11. Condiciones de la mirada	109

CAPÍTULO III

Los unos y los otros

3.1 Volver a mirar la relación pedagógica	113
<i>Hacerse lugar en la relación pedagógica:</i> <i>condiciones de posibilidad de la enseñanza</i>	115
<i>Las dinámicas relacionales de tipo heroico</i>	118
<i>El encuentro con otro y la necesidad de una utopía</i>	120
<i>El agotamiento de la ilusión: el otro se rebeló al sometimiento</i>	122

3.2. Las palabras que se dicen y las condiciones de enunciación	123
<i>Palabras que se agotan</i>	125
<i>Palabras que se silencian</i>	127

3.3. El malentendido	128
<i>Malentendido y confianza</i>	129
<i>Malentendido y relación con el otro</i> o de lo que no se puede separar	132
<i>Malentendido y desacuerdo: algo del uno en el otro</i>	132
<i>Malentendido: comunicación y transmisión</i>	133
<i>¿El malentendido se traduce?</i>	134
<i>Canus y una de sus obras: una posibilidad para seguir pensando</i>	135

CAPÍTULO IV

Revisitando algunos conceptos

4.1. El espacio escolar	140
<i>Una cuestión inicial: de espacios y lugares</i>	141
<i>El habitar espacios y lugares como operación subjetiva</i>	147
4.2. El tiempo institucional	148
<i>¿Cuál es el lugar? Volver a mirar a quien testimonia</i>	151
<i>Revisitar la escuela, revisitar el tiempo</i>	154
<i>El avasallamiento del pasado</i>	156
<i>El aplastamiento de la memoria</i>	158
<i>Tiempo y escuela: el presente perpetuo</i>	159

PALABRAS FINALES PARA LO QUE SÓLO FUE UN COMIENZO

BIBLIOGRAFÍA

171

CAPÍTULO II

Acerca de la mirada

“La razón y el acuerdo entre los espíritus no están a nuestras espaldas, presentemente se hallan adelante, y somos incapaces de alcanzarlos definitivamente, como de renunciar a hacerlo, como de poseerlos para siempre de manera definitiva”

MAURICE MERLEAU-PONTY

2.1. Mirada, escuelas y docentes

Nuestras miradas se dirigen sobre la escuela y sus escenas y, en simultáneo, existen detalles que parecen que vienen a nosotros, a nuestro encuentro, como si nos buscaran para emerger, para salir de lo que es común, de la invisibilidad y del anonimato. Y entonces se escuchan algunas voces que dicen: “lo ve porque usted es de afuera...”; “usted se da cuenta de esas cosas porque es muy detallista... el resto no somos tan minuciosos... hay tanto de qué ocuparse...”, etcétera.

Miradas que viajan, miradas que portan, miradas que hablan. Su viaje es como un recorrido a veces sin rumbo, a veces cumpliendo las marcas de un plano. No hay un movimiento unívoco en el mirar la escuela, por lo menos en un acto de visitar.

Nos portan en su andar y nos inscriben más allá del contacto con un mundo sensible, en un universo simbólico, el de las culturas, las novelas, el lenguaje que en cada contexto se dan lugar. Miramos la escuela desde un encuadre, que no quiere decir ni un molde, ni un modelo, porque si así fuera se estaría ante, por lo menos, dos riesgos. Uno, no captar lo inédito; otro, que quien porta ese molde se esfume tras él, quedando sólo en el papel de quien lo enarbola o lo esgrime.

Pero ni las miradas pueden mirarlo todo, ni las palabras pueden decirlo todo. ¿Cómo se transforma el dolor, el sufrimiento, la pasión, el miedo, la violentación, la culpa, el amor en una mirada? ¿Cómo hacer lugar a la mirada, el justo lugar para no dejar de ver lo que es necesario ver, pero no avanzar indiscreta y obscenamente? ¿Cómo encontrar palabras para algunas miradas?

Miradas pacientes, flotantes, a veces espontáneas, que no reducen lo que tienen delante porque se apoyan en supuestos acerca de la irreductibilidad y la imposibilidad de traducción literal de aquello que se mira.

Miradas que, en términos de Shakespeare –citado por Chartier, R. (1996:99)– pueden ser verdaderos atajos:

el sentido del atajo: "Ruta particular más corta que el camino principal o que lleva a un lugar al que éste no conduce", pero sin duda con un efecto de sorpresa o de asombro: he aquí que el atajo que tomo, singularmente, me lleva a otra parte, allí donde el "camino principal no conduce", otro fin, que yo no sospechaba: descubrimiento. No es allí adonde quería ir y sin embargo, secretamente, ese lugar se revela como el de un verdadero deseo, el deseo de verdad.

Revisitar la escuela, volver la mirada sobre ella, tendría que ver con encontrar atajos; así, en los caminos ya conocidos, de pronto puede aparecer el sendero poco transitado, que provoca curiosidad, sorpresa y también desilusión y, a pesar de todo, invita a ser transitado para renovar la mirada, el "cómo", el "qué", el "desde dónde", el "para qué". También puede implicar intentar mirar como la primera vez y que esa mirada tenga potencial de experiencia.

Sólo así se puede mirar, ya no como dueño de la mirada, sino acomodando la mirada a aquello que se ofrece a ser mirado, a aquello que se desea volver a mirar

No siempre las miradas provocan encuentros, a veces, por el contrario, develan distancias insalvables.

¿Habrá maestros que enseñan a mirar? Seguramente, con mayor o menor intencionalidad, con más o menos conciencia de lo que se está haciendo, con diferentes propósitos y con diferentes modalidades. Desde

aquél que anuncia la aventura, hasta el que prescribe detalle a detalle los pasos a seguir, pasando por los que se encuentran en el medio de estas dos posturas extremas.

Así se hallarán maestros, profesores que proponen mirar desde un lugar de exploración, en tanto que otros, dueños de las maneras de mirar, esperan que estas maneras sean tomadas por sus alumnos.

El revisitar la escuela, atentos a las miradas que allí circulan, debería no tener apremios, ni de tiempo, ni de intereses que presionen; requiere posicionarse en un espacio y tiempo, hacerse un lugar y llegar a mirar. Entonces serán tanto los que llegan a la escuela como los que están en las escuelas quienes puedan llevar adelante un movimiento de volver la mirada.

Los que llegan a la escuela a veces son vistos como los de "afuera", como los que tienen mayor distancia o como los que están menos implicados o están menos "contaminados"; de allí el pensar que estarían en mejores condiciones para mirar.

Sin embargo, desde nuestra posición, entendemos que, justamente, se trata de un acto que puede tener lugar en el día a día, con los que allí están. Siguiendo algunas ideas de Meirieu¹, el oficio docente implica decidir sobre cuestiones diversas permanentemente, por lo cual es posible pensar que, mientras algunas de estas decisiones se van llevando adelante, a veces de una manera más automática, otras, retomando las hipótesis aquí planteadas, pueden ser revisitadas.

En este capítulo exploraremos algunas de estas cuestiones. Desde pensar en algunos principios del encuadre que una mirada requiere en un acto de revisitar, hasta plantearnos diferentes modalidades de mirar, posiciones, significados que se conmueven.

2.2. ¿Hacia un mirar reglado?

En este apartado intentaremos poner en juego algunas reglas de encuadre que entendemos garantes de una mirada del tipo de la que estamos proponiendo.

Cabe aclarar que al decir "encuadre" nos estamos refiriendo a "un conjunto

1. Conferencia llevada a cabo en el Ministerio de Educación de la Nación, en la Ciudad de Buenos Aires, en Junio de 2006.

de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de dar forma, la marcha de todo lo que acontece en el campo” de trabajo profesional. Se trata de una serie de estipulaciones, que hacen de marco, estabilizando algunas variables que sostienen el desarrollo del trabajo. Entre estas variables se pueden mencionar: la posición de cada uno en la escena de trabajo, los recursos, el espacio, el tiempo, los propósitos o fines, etcétera.²

De esta manera, estas estipulaciones operan a la manera de reglas que enmarcan la situación, que suponen una toma de posición respecto del modo particular de pensar y abordar la realidad escolar institucional, y que operan a la manera de un contrato, de un marco.

En este momento nos detendremos para analizar tres cuestiones que hacen a la posición de cada uno en el acto de revisitar. Estas son: el lugar de la neutralidad, los enfoques situacionales y la escucha osada, como reglas posibles a tener en cuenta. Ni las únicas, ni las necesarias, ni las mejores. Sólo aquéllas que, en nuestra experiencia, se han visto especialmente conmovidas cuando nos proponemos volver a mirar nuestras propias experiencias y prácticas.

La neutralidad en disputa

La primera de las reglas cuestiona aquellas miradas que se pretenden escépticas, neutrales y prolijas. Generalmente se trata de miradas interesadas en alcanzar un punto de llegada y entonces concluir, una vez más, con uno de los consuetudinarios diagnósticos, diciendo que la escuela “debe” hacer tal o cual cosa; que quienes allí trabajan “tienen que” hacer tal o cual otra...

Miradas atrapadas en la prescripción y preocupadas por constatar lo que ya se sabe y luego catalogarlo, decirlo una vez más.

Lapassade (1980) explica que, a fines de los años 60, al reemplazar el concepto de *contratransferencia institucional* por el de *implicación* se intentó aludir a aquello que no sólo es emocional, sino también político, rompiendo, de esta manera, el dogma de la neutralidad.

Desde que decimos que las distintas personas que participan en la escuela permanentemente son “analistas” de los procesos que los atraviesan y, a

2. Este tema lo presentamos en profundidad en trabajos anteriores Nicastro y Andreozzi (2003).

su vez, “analizadores”³ en los procesos de análisis que otros conducen, es difícil sostener una posición de neutralidad.

A partir de estas ideas, pretenderse objetivo desde una postura de exterioridad a lo que ocurre, someterse a imposturas en tanto distancias imposibles de sostener, es quizás una de las cuestiones a las que es necesario ponerle fin.

La sola presencia de cada uno en las distintas relaciones que se entablan en la escuela, nos transforman en un elemento más del campo que, por supuesto, como ya hemos propuesto en publicaciones anteriores, nos demanda condiciones de encuadre⁴ para el trabajo institucional a realizar.

Dice Lapassade (1980:108):

De ese modo, superando la contradicción entre la concepción de la institución que hace de ésta algo exterior al hombre (sociología positivista) y la concepción que hace de la institución un puro objeto interior imaginario (fenomenología social), nos orientamos hacia una concepción de la institución sintetizada por la instancia objetiva y la instancia imaginaria.

Estas palabras sirven de alguna manera para aclarar nuestra posición en la acción y, de ahí, las imposibilidades de una neutralidad que objetive totalmente el hecho que nos incluye.

En esta perspectiva, la apuesta está en desmitificar la idea de la neutralidad, ya que quien lleva adelante un proceso de análisis no puede sustraerse de dicho proceso, lo que no significa —más bien es lo contrario— que se vea obligado a plantear un conjunto de principios de encuadre que, a modo de marco, sirvan de recaudo y así, desde una distancia lograda, reconocer aquellos analizadores que son lo que en definitiva llevan adelante el proceso de análisis.

En síntesis, profesores, alumnos, familias, “están en”, forman parte de esa escena y de esa cotidianidad escolar, atravesados por determinadas ideologías, ideales, creencias, concepciones; con sus cuerpos, sus historias y sus vivencias.

3. Según este autor (Lapassade, 1980), un analizador es un dispositivo que descompone la realidad a modo de intermediario, ya sea a través de un analizador construido, o de uno natural. La misma definición del análisis queda ligada a la idea de analizador, porque el mismo “se efectúa en el analizador y a través de él”.

4. Nos referimos al texto ya citado.

Desde otra perspectiva teórica Jackson (1999) nos advierte sobre algunas cuestiones de las que venimos hablando. En su texto *Enseñanzas implícitas*, en un capítulo dedicado al tema de la observación, cuenta su experiencia como observador en un salón de clases. Se trataba de un trabajo que se llevaba a cabo durante un largo período, un año, en el marco de una investigación que estaban realizando.

Comenta este autor que una cuestión que enseñuida le llamó la atención fue cierto "desorden" en el aula. E inmediatamente, antes de dar por cerrado el tema, intentó buscar significados a esto que creía observar.

En realidad yo me preguntaba cómo deberíamos observar a los maestros y a sus aulas si nos interesamos en su forma y su sustancia morales, en su potencial moral, podríamos decir. También quería saber cómo encajaba yo en el proceso, cómo encajaban mis reacciones e intuiciones personales tales como el vago sentimiento de incomodidad y confusión que me había provocaba el desorden que imperaba en el salón (Jackson, 1999:70).

Se trataba, según este autor, de un interjuego, de rastrear intuiciones, tolerar sospechas, promover distancias, no evitar superposiciones. Aceptar que cada uno toma posición en relación a los otros, a veces contando con algunas argumentaciones para explicarse sobre esa posición y, a veces, sin saber por qué nos pasa lo que nos pasa.

Aceptar que nuestra implicación y sus efectos puede llevarnos a preguntarnos por otras líneas de análisis, que se trata de un tipo de reflexión que puede pensarse como un punto de partida desconociendo el punto de llegada, forma parte de las reglas de juego que este autor nos propone.

Queda claro, entonces, que la neutralidad se verá seriamente acorralada cuando decidamos darle "importancia a las corazonadas, las sospechas, las intuiciones y demás sensaciones de ese tipo..." (Jackson, 1999: 87).

Este autor señala enfáticamente que, si bien podemos creer que una postura científica y objetiva de la enseñanza implicaría posiciones neutrales y miradas imparciales, es justamente este tipo de orientación lo inverso a lo que estamos buscando: miradas cordiales sobre el otro, una manera de observar que se inclina sobre él, promueve acercamiento e implicación.

Mirar situacionalmente

También reconocemos como regla el promover miradas situacionales; esto nos lleva a reconocer las contingencias cotidianas y regulares al funcionamiento de las instituciones educativas y, en simultáneo, hacer foco en la producción idiosincrásica de cada organización escolar.

Desde esta perspectiva no se trata de congelar hechos, fenómenos, prácticas en un aquí y ahora para garantizar el trabajo de análisis, sino de reconocer que volver la mirada sobre la escuela implica ir más allá de entender la frecuencia como la rutina que clona y hace un permanente más de lo mismo. En realidad, se trataría de entender la frecuencia como un espacio potencial de creación e invención, de promoción de lo inédito como resultado del trabajo de los diferentes actores en la escuela⁵.

En este sentido, una mirada situacional no pretende captar la situación verdadera, la mejor, porque partimos del supuesto de que esta situación no existe como tal y, en todo caso, se trata de un significado institucional construido.

De esto puede derivarse que las situaciones en la escuela son controvertidas, ambivalentes, contingentes, cambiantes, por lo que una mirada situacional conlleva, como regla, renunciar a la pretensión de captarlo y entenderlo todo, de una vez y para siempre.

Si la situación nunca es completa, nunca es definitiva, volver la mirada sobre las situaciones escolares requiere de una composición que combina espacios, tiempos, personas, tareas, en configuraciones dinámicas.

En este sentido, una mirada situacional no implica entender a los sujetos, ni al grupo, ni a la organización educativa como una esencia, como una sustancia, sino justamente como una situación atravesada por la contingencia, por el quizás, por el "puede ser..."

Cambian una y otra vez y, por lo tanto, esto requiere de volver a mirar lo ya visto sin ánimo de encontrar siempre lo mismo, atentos a que la cotidianidad no es un clon de sí misma que se repite día a día.

Muchas veces es la situación caótica, crítica en el sentido de regularidades que se interrumpen, la que nos lleva a tomar conciencia de la situación en la que nos encontramos. Porque el acostumbramiento atenta contra la posibilidad de volver a mirar: si ya sabemos de qué se trata, para qué volver la mirada.

5. En esta hipótesis me apoyo en los desarrollos de Dejours (1990).

La situación no es el contexto, el marco del individuo presentado a modo de decorado escenográfico, sino que es un espacio de producción de relaciones, de enseñanza, de aprendizaje, de vínculos, etcétera.

Es en esa situación, en ese contexto, en el cual se produce subjetividad, donde es necesario poner en marcha, en términos de Lewkowicz (Grupo Doce, 2001), operaciones de ligadura y de sostenimiento.

Las condiciones epocales provocan efectos que este autor relaciona con el agotamiento de un modelo de Estado que hoy se expresa en fragmentos estallados que pierden sentido y en instituciones que pierden su lugar como ordenadores simbólicos.

En sus palabras, “un fragmento es lo que queda...” Pasar del estado de desligadura, pérdida de sentido, confusión, a una situación que recupera sentido implica volver a fundar localmente algunas cuestiones y “hacerlas habitables”⁶, produciendo subjetividades situacionales.

Esto supone demarcar y construir espacios y tiempos de manera permanente, no para recluirse en ellos sino para transitar, ligar, entrar y salir, volver a mirar.

Según Melich (2003), la situación “es a la vez el límite y la posibilidad de la acción...”

Es desde esta mirada situacional que intentamos establecer un encuadre que se propone hacer foco no tanto en qué es lo que realmente pasa en la escuela, como si se tratara de una verdad revelada, sino en qué dicen esas escenas, qué nos dice nuestra mirada sobre ellas, cómo nos ligamos con aquello que nos ha sido legado.

Así entendida, la situación es sólo una situación posible entre otras situaciones, entre otras miradas. Por lo tanto, más que hablar de mirada situacional o de mirada en situación, sería más riguroso, en línea con lo que venimos diciendo, referirnos a las miradas en plural. Esto es: miradas situacionales, situaciones en las que somos.

Situaciones ambivalentes, a veces contrapuestas, a veces limitándonos. En palabras de este autor:

Nacemos en una situación, en un mundo interpretado (...). El mundo interpretado (...) es a su vez un “mundo inseguro”, es una “situación que cambia”(...) esta situación o, mejor todavía,

6. Lewkowicz (Grupo Doce, 2001), *op.cit.*

este “situarse” o “situándose” de los hombres y las mujeres en sus “mundos”, especialmente en el momento en el que se hallan, es una situación límite, este “situándose” requiere sentido o, lo que es lo mismo, necesita de lo que no está llena en ella misma, necesita de alternativas... (Melich, 2003:9).

Escuchas osadas

Mucho se ha dicho ya sobre la circulación de la palabra, dar la palabra y escuchar. Sin embargo, como lo anunciara en los 70 Guattari, una cuestión central tiene que ver con crear las condiciones necesarias para que el ejercicio de esa enunciación sea posible.

En este sentido, ejemplos tales como:

- malentendidos reiterados;
- esfuerzos denodados y acostumbrados por explicar lo que cada uno quiere decir cuando habla;
- sentimientos de ajenidad ante la versión que el otro nos devuelve;
- palabras vacantes, las que nunca se pronuncian en sintonía;
- palabras que no se dicen, ocultan y afirman el secreto apostando a una operación casi mágica por la cual el silencio hace desaparecer el contenido y el hecho nos llevan a pensar que no se trata tan sólo de proponer el pasaje de la palabra silenciada a la palabra dicha.

Una acción con potencial de intervención, en este caso, el revisitar, no tiene como preocupación primera: “que hablen”, “que se digan todo”, “ponerle palabras”, porque asume que cada relato, análisis mediante, es vocero de las modalidades de funcionamiento de una organización, de los modos de relación de las personas, de las normas que rigen los intercambios, de los rasgos idiosincrásicos. Por lo tanto, las palabras van más allá de su propio contenido.

A través de las palabras y los relatos, la gente se cuenta y nos cuenta de sí y de los otros, en un movimiento que no se atrapa a través de dispositivos o categorías de análisis que intentan captar la complejidad de los fenómenos sólo pensándolos como problemas de comunicación.

La capacidad de interrogación tiene que ver con reconocer algunas de las condiciones que, a modo de soporte, son requeridas para que la

palabra circule y se garantice, por momentos, la escucha: el espacio en tanto lugar; el tiempo en su condición de tiempo histórico; las posiciones institucionales de los que están allí; las reglas situacionales del decir.

En relación a la escucha, y tal como lo explica Berenstein (2001:124):

no hay relatos aburridos, sino escuchas aburridas, no hay viejos relatos, sino viejos oídos...

El trabajo de revisitar requiere de una escucha que deje momentáneamente en suspenso las explicaciones habituales, que abandone las propias certezas,

porque no basta escuchar para que se produzca el milagro de la aparición de sentido. Eso también depende la naturaleza de la escucha... comprender algo inédito en la palabra escuchada (Dejours, 1998:57).

Interrogar el sentido tendrá que ver entonces con la capacidad de sorpresa, como equilibrio inestable entre lo que se conoce y lo que no se conoce; entre algunas certezas que se requieren y otras que hay que resignar para entrar en el campo del trabajo y de lo no anticipado, lo que es posible vislumbrar sólo en la fisura, en el intersticio.

Nos referimos a la posibilidad de dejar en suspenso las creencias que nos acompañan, los prejuicios, las explicaciones habituales. Se infiere, entonces, que escuchar es mucho más que oír; supone operaciones complejas que, más allá de la propia intención, están ligadas al conocimiento, a la posibilidad de discernir, de tomar contacto con los otros y, a la vez, de mantener una distancia apropiada.

La escucha arriesgada supone abandonar las propias certezas momentáneamente y avanzar con el otro en la comprensión de lo vivido subjetivamente por él. Una de las dificultades que supone un posicionamiento de este tipo tiene que ver con aceptar que el sufrimiento, la tensión y la dificultad son parte inherente de la experiencia del trabajo escolar y de la relación de la escuela con la familia. Desde aquí, racionalizar y naturalizar parte de lo que allí ocurre no es más que una salida defensiva que expresa la complejidad de una escucha de este tipo.

Es nuevamente Dejours (1998) quien nos invita a pensar acerca del tipo

de escucha que hacemos; entonces, volver la mirada invita a preguntarnos acerca de aquello que escuchamos y de aquello que habilita la palabra. Enfatiza la necesidad de no simplificar un acto de escucha convirtiéndolo en un mero dispositivo de comunicación. En realidad, se trata de una cuestión más compleja que requiere de condiciones intersubjetivas, grupales y organizacionales para que la escucha de algo inédito tenga lugar.

Dentro de esas condiciones, este autor se refiere a la “ética del testimonio” en el sentido de la responsabilidad y el respeto que para cada uno implica escuchar a otro; de este modo, escuchar supone también asumirse como testigos del testimonio de otros.

En más de una oportunidad escuchamos lo ya sabido, y no son más que los componentes técnicos de nuestro encuadre los que nos ponen frente a una gran trampa. Y así seguimos entrevistando con los protocolos habituales, seguimos haciendo reuniones a las que ya casi nadie asiste, seguimos armando las encuestas para preguntar hasta lo obscuro o para cubrirnos de datos que luego no pueden analizarse en profundidad por falta de tiempo.

Una escucha osada es aquella que abre el diálogo sobre dimensiones que hasta ahora estuvieron veladas o pregunta por lo ya conocido para intentar bucear aspectos no conocidos, conmoviendo el análisis canónico que ya todos conocemos y repetimos.

Esta escucha osada, ante todo, nos enfrenta con nosotros mismos y nuestra capacidad de escucha, con nuestra implicación más o menos tramitada y con el análisis en su dimensión de interminable.

En algunos momentos pone en evidencia algo así como un diálogo de sordos, en el cual, nombrando los mismos fenómenos de manera diferente, asistimos a una suerte de desacuerdo que no se explicita. Un riesgo aún mayor: perder de vista el lugar de la escucha y centrarnos únicamente en el de la palabra, en el de la narración, como si sólo se tratara de ponerle palabras, de decir y olvidar que la palabra requiere, tal como lo señalamos más arriba, de condiciones de enunciación.

Según enuncia Larrosa (2003), a partir del análisis de un texto de Zambrano, “la palabra oída, es la palabra que nos está destinada”⁷. Por lo tanto, una escucha osada va más allá de las palabras que nos están

7. En el Capítulo 3 retomaremos esta idea al profundizar la cuestión de las palabras, su lugar y significado en la relación pedagógica.

directamente dirigidas, hacia aquellas que escuchamos gracias a estar abiertos a escuchar.

Atentos pero no reglados, así será posible captar aquellas palabras que antes se habían perdido, que habían quedado en suspenso.

Si bien estamos dando un especial énfasis al lugar de la palabra a partir de lo que dice Guattari (1981), reconocemos que, sin la escucha como garantía, no hay condición de enunciación ni de posibilidad para las palabras.

Una escucha osada nos pone ante algunos riesgos ligados a lo que ya sabemos y sus alcances. En realidad, nos puede llevar al lugar del no saber, del desconocimiento. Lo que de alguna manera nos enfrenta a tener que renunciar a una posición de experticia sin fisuras. Cuando uno escucha y no entiende, escucha y se entera de lo no sabido, escucha y descubre, pone en cuestión la propia tolerancia.

Es decir que estos riesgos están ligados tanto a los otros como a nosotros mismos en nuestra capacidad de adentrarnos en significados no explorados, de aceptar que escuchar y a veces también entender, no tienen por qué quedar ligados al hacer, es decir, a un pasaje casi automático entre la escucha y la acción.

Convengamos que en algunas organizaciones escolares este hecho puede ser visto como un indicador de debilidad, de no pertenencia o, lo que es o podría ser peor, como una forma de poner en riesgo un imaginario colectivo que protege y resguarda.

Una vez más algunas hipótesis de Mundo (2003), esta vez tomando a Bachelard, permiten plantear la diferencia entre la aquello que se escucha y provoca resonancia y aquello que se escucha y provoca repercusión.

En el primer caso, la resonancia guarda aquello que escucha por un tiempo y luego lo olvida; es como si lo oído se esfumara con el paso del tiempo, y a veces muy rápidamente, sin dejar rastro. Resonamos con algo que nos causa interés, que nos llama la atención, y entonces volvemos a mirar eso que siempre nos interesó, o aquello que nos sorprende, pero que, así como resuena, puede ser suplantado por otra cosa que nos provocan nuevas sensaciones y ocupan rápidamente su lugar. Como si habláramos de un cambio de interés o sobre lo que nos parece llamativo y a partir de allí dejamos de mirar.

En el caso de la repercusión, lo que se oye nos atraviesa, hace palabra con nuestra palabra y se presenta como otra manera de escuchar y, con el tiempo, otra manera de nombrar, de poner palabras.

La pregunta que puede plantearse siguiendo a este autor es qué ocurre con la escucha ante lo novedoso, que puede ser interesante, pero es a la vez desconocido, en el sentido de pensar si es que no se escucha o no se sabe qué hacer con eso que se escucha.

En este volver a mirar la escuela y repensar la cuestión de la escucha se trata de una pregunta sumamente pertinente, porque es más de un caso los ejemplos con lo que contamos nos muestran justamente un tipo de sordera, por ejemplo, ante los jóvenes, o ante los docentes y sus quejas reiteradas, que no tiene que ver con no poder escuchar, sino con no saber qué hacer con esto que al escucharse pasa a tener estatuto de haber sido dicho.

¿Qué miro cuando miro “lo que queda” de la escuela o “lo que hay” de escuela?⁸

Unos muros de piedra interminables separan las tancas, bordean los caminos de grava, forman rediles para las ovejas o, derruidos tras siglos de uso, surgieron las ruinas de un laberinto. También se ven pequeños montones piramidales formados por piedras no más grandes que un puño. Hacia el este se alzan viejas montañas de caliza.

Mires donde mires, ves piedras en contacto con otras piedras. Y, sin embargo, en esta tierra despiadada, uno roza algo delicado: hay una manera de poner piedra sobre piedra que revela irrefutablemente un acto humano, totalmente diferenciado del azar de la naturaleza.

JOHN BERGER

Tal como lo señala Lewkowicz (2004) “lo que hay y lo que queda no son sinónimos”⁹.

Lo que queda, según este autor, remite al “resto de una operación de destitución”. Ese resto es algo así como estar ante una ruina, como lo que quedó de algo que no conocimos y que otros sí tuvieron la oportunidad de conocer y experimentar.

8. Es Lewkowicz (2004) quien al referirse al desplazamiento de la lógica estatal nos propone pensar en estos términos.

9. En la misma obra, página 160.

Cuando en el revisitar la escuela la mirada se acerca a la escuela en tanto lo que queda, se acepta implícitamente, que nos encontramos ante las ruinas de glorias pasadas, en las cuales, por ejemplo: “dicen que los alumnos antes estudiaban, que los docentes enseñaban con ganas y las familias colaboraban con las escuelas”. Son dichos que se dicen y se repiten una y otra vez, en tanto historia casi mítica. Como un fin en sí mismo, sólo resta hoy evocar eso que fueron y que ya no está.

Auge (2003:28), para definir una ruina, toma la propuesta del *Diccionario Robert* en el cual la definición alude a “*lo que queda, de lo que ha sido destruido, o de lo que se ha degenerado*”. Lo que prima en esta definición es una versión del tiempo en su versión de tiempo pasado, y no sólo a un pasado único sino a varios pasados posibles.

Así, serán los tiempos pasados de la escuela, para algunos, “aquellos buenos tiempos hoy perdidos”, los que quedaron interrumpidos en su devenir. Como si la historia hubiera quedado interrumpida y lo que miramos de la escuela fuera sólo un espectáculo en el cual se pone en evidencia el final.

Ese tiempo pasado y todo lo que allí sucedió es el contenido de un relato que podríamos escuchar más de una vez en el conocido “Había una vez una escuela que...”, casi deteniendo el presente de quien mira y relata.

Revisitar la escuela y deducir que la mirada sólo reproduce lo que queda es ver *en* la escuela la ruina *de* la escuela. Es ver en las prácticas, discursos y relaciones la vacancia de la promesa: tanto de aquello que los docentes y los alumnos portan y portarán, como lo que la escuela despliega como ilusión. También tiene que ver con pensar que lo que acontece no se vincula con cada uno de los que allí se encuentran, sino que estos están invadidos por un sentimiento de fuerte ajenidad.

Es posible pensar, desde esta hipótesis, que lo que percibimos y sentimos en estos espacios en tanto ruinas, es una sensación de extrañeza, de saturación de lo evidente: que es lo que ya no es, lo que ya no está. Referente de un espacio de lo que no está o un espacio vacío de lo que se espera, más allá de todo lo que sí está, de lo que sí tiene presencia como contracara del vacío, como lo lleno del vacío.

En cuanto al tiempo, una mirada que se apoya en lo que fue escenifica simultáneamente la presencia del pasado, de los múltiples pasados indefinidos y lo incierto del presente. Nostalgia y melancolía por el paraíso perdido que no retorna. Aquello que se soñaba eterno, permanente, perdurable,

más allá de todo, fue como un sueño que, aunque sin futuro, no deja de envejecer.

Pontalis (2005) dirá “hay ruinas y ruinas”. Las que promueven nostalgia son consideradas, justamente, por la evidencia de lo que fueron. Pero, por eso mismo, su grandeza, está en ese punto: haber sido. Cuestión suficiente para montar sobre ella un anhelo de retorno hacia allí, ya que ocupan el lugar de lo sagrado.¹⁰

A la inversa, es también posible pensar que, las ruinas, nos miran, quizás como fantasmas, dando testimonios para quien tiene el valor de posar allí su mirada.

Si así fuera *cuando éstas escapan a la transformación del presente en espectáculo, son, como el arte, una invitación a la experiencia del tiempo*¹¹.

Tres rasgos se reiteran en una mirada que se refiere a la escuela como lo que quedó.

El primero, la idea de catástrofe o caos, en el sentido de la instalación de una lógica de cambios repentinos, bruscos, desestabilizantes, que ya no sólo son parte de una etapa que concluye y pasa, sino que se sostienen en el tiempo y entonces: “la catástrofe nos alcanzó a todos”.

Tal como lo explica Lewkowicz (2004), la catástrofe puede pensarse como lo que queda luego de la destitución o destrucción, por lo tanto, es equivalente a la experiencia de arrasamiento de la subjetividad.

El segundo rasgo, se asocia al destino como algo inefable, aquél que se opone a la historia y que aparece como la razón última y la causa primera de todo lo que ocurre. Se relaciona con el tipo de pensamiento que Maldavsky (1990) denomina “apocalíptico”, que reduce y condena lo nuevo, lo diferente, lo que no acepta ni tiene una explicación habitual. El destino, como resultado de un mirar apocalíptico, anuncia e indica un camino que va de la repetición de lo mismo a la desaparición de la ilusión y la utopía; y un rasgo que lo define es lo inexorable, en tanto que no se puede vencer.

Por último, la sensación de nostalgia, por el tiempo vivido, por lo que ya no está y por un recuerdo que una y otra vez habla de una relación armónica, basada en el reconocimiento, en la cual, según cuenta la novela

10. Pardo (2001) entiende que esa sacralidad tiene relación con la misma muerte que se ha sufrido, y, por ello, las ruinas, como tales, a veces son infranqueables aunque ya sus significados se vivan como inútiles.

11. Auge (2003:113).

escolar, cada uno aceptaba que el rumbo de la relación lo ponía la escuela, lo fijaba el docente y esto, así, era lo esperado.

Tal como lo señala Ulloa (1994), esta nostalgia se expresa en una queja que no se recibe de protesta, tiene carácter mortecino y anestésico en muchos casos.

Acaso podremos terminar esta primera parte relativa a mirar la escuela como lo que queda, con una pregunta que nos permita seguir pensando: por qué no imaginar que alguien, al modo de un turista, disfrute de experimentar un paseo por la escuela que se mira como ruina, y percibiéndose a sí mismo como transitando un tiempo otro, contemplando escombros y a veces pensando ¿cómo nos deshacemos de ellos? o ¿cómo transformamos la ruina en otra cosa?, o ¿cómo volvemos a ser lo que fuimos?

En este momento nos detendremos a pensar y mirar la escuela desde la segunda posición que anunciamos, es decir, la escuela como lo que hay. Esto implica un movimiento: pasar de los fragmentos que representan tradiciones unitarias e historias cerradas a aceptar tradiciones abiertas e historias multirreferenciadas. Algo así como pasar de la idea de institución como sinónimo de decadencia, aunque sea lustrada y de museo, a la de institución como una organización posible y en un punto imprevisible.

Si la posición desde la cual volvemos a mirar la escuela recupera a la escuela como “lo que hay”, esta posición remite, a su vez, a una aventura y la misma se inscribe en un proceso que se inicia y se desconoce cómo termina. No tiene que ver con una aceptación pasiva de lo que se tiene enfrente. En este punto, cabe hacer una aclaración porque se pueden generar equívocos, si se entiende que aceptar la escuela como lo que hay, tiene una carga de entrega, de pasividad, de renuncia¹².

Si sólo de esto se tratara no habría conocimiento para generar ni promover. No es la opción que se elige en este caso, sino aquella que se relaciona con el significado de educar y generar condiciones para reconocer al otro, una apuesta al trabajo de la construcción permanente y no al control de los efectos solamente.

“Lo que hay” es el producto de una operación que inscribe la institución de la educación y sus organizaciones en el tiempo histórico y en el accionar político, que requiere de la invención y de la suspensión de los

12. Como si sólo restara, en palabras de Cruz, M. (1996), “levantar actas del estado de cosas, completar el inventario de los objetos existentes...”

juicios y prejuicios que sólo intentan explicar para calmar la conmoción que produce el hecho de enfrentarnos a la falta de certezas.

Pontalis (2005) trabaja la idea de boceto como una forma inacabada, en la que predomina la fuerza de la proyección conjugando “la precariedad y lo eterno”.

Si la escuela es “lo que hay” requiere de ingenio, de volver a pensar, de acercarse a cada situación para comprenderla¹³ sin ánimos de encontrar lo que ya fue, sino de entender el presente ligado al pasado y aventurando el por venir.

“Lo que hay” es, para algunos, un nuevo escenario, quizás desalentador por lo inestable. Por su cualidad de obra, de proyecto en construcción en el cual la idea de promesa es central. Aunque esta promesa no tiene un solo nombre o un único contenido, se sostiene la creencia acerca de su posibilidad.

La idea de promesa puede asociarse a la de porvenir¹⁴, en el sentido de un tiempo que se abre. Desde este sentido recordamos las palabras de Hoeg (2001:167) en su personaje Peter:

Cuando los niños lloran, se les habla del mañana. Si se hacen daño y no se consuelan aunque los tomes entre tus brazos, les cuentas adónde irán mañana, a quién visitarán. Alejas su atención del llanto trasladándolos un día más allá, incorporas el tiempo en sus vidas.

Esto no significa que no existan también disconformidades, sentimientos encontrados y peleas por reivindicar prácticas y saberes que se estiman vacantes. No sólo lo que aqueja es la añoranza. En todo caso, el motor es el anhelo y la decisión de la no resignación a mirar la escuela desde lo que no es, desde lo que fue, desde lo que no tiene.

Tampoco implica iniciar o reiniciar una obra, como un proceso adherido a cuanta moda pedagógica circula, sino que el esfuerzo está en man-

13. Esta comprensión no significa plantear, al decir de Larrosa (2003) a un sujeto que, como traductor y lector etnocéntrico, niegue las diferencias.

14. Este mismo autor plantea una diferencia interesante entre la idea de futuro y la de porvenir, en “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión” (2001). Allí relaciona la idea de futuro con lo que se puede anticipar porque se fabrica y la de porvenir con lo que no se puede proyectar porque escapa a nuestro poder.

tener cierta sintonía entre el hecho educativo, los ámbitos de acción, los intereses y las necesidades de cada uno.

Tampoco son sólo los indicadores de utilidad y productividad los que guían el accionar. En todo caso, la utilidad está ligada a la habilitación del pensamiento, del hacer, del movimiento. Al decir de Meirieu (2001), trabajar en la escuela, enseñar y aprender, no es una obra que se fabrica, a veces tampoco se anticipa, requiere de un tiempo diferido para hacer propia la experiencia.

Quizás “lo que hay” no son productos palpables en un presente apresurado por ser resuelto. Son efectos diferidos en el tiempo, en el cual se dio la palabra, se dejó huella, de habilitó el deseo, se demarcaron también algunos límites.

Un sentimiento que viene a nosotros una y otra vez ante este tipo de mirada es la sorpresa, en tanto se descubre que el presente también es un tiempo para habitar y, desde aquí, la producción del mirar es una actividad constante y no un producto acabado.

La capacidad de sorpresa, de asombrarse implica un equilibrio inestable entre lo que se conoce, se prescribe y el trabajo real. La idea de sorpresa está ligada a la de desafío, expectativa, motivación para seguir adelante. Si bien lo estipulado es una condición para trabajar –lo mismo que contar con alguna certeza–, es en la sorpresa acerca de lo no anticipado, del *por venir*, del dejar en suspenso, donde es posible vislumbrar algún intersticio.

Ni en “lo que queda” ni en “lo que hay” encontraremos un menú de verdades consagradas o claves de éxito para seguir.

Una postura preocupada por el qué hacer, el cómo hacer que no se pregunta por los significados, por los fines y propósitos que hacen de marco, señala sólo un rasgo típico de esta época que es el apremio para que las cosas salgan más allá de todo.

2.3. La mirada y lo invisible

Si tuviéramos que explicar el título de este apartado diríamos algo así como que no se puede dejar de mirar. Como cuando tenemos ante nuestros ojos una señal del orden del horror que no queremos ver, nos tapamos los ojos y, sin embargo, espiamos entre los dedos. Como cuando, paradójicamente, se mira y no se ve.

Es posible que, en esas situaciones, se active un punto ciego. Esto es aquello que, si bien es evidente, sin embargo, no es visto. Al decir de Von Foerster (1994), “el sujeto no ve que no ve”.

Un psicoanalista diría renegación cuando define el mecanismo por el cual se niega que se niega. Y de la misma manera que se expresa la renegación nos hallamos frente a una doble ceguera. Una perceptiva y la otra que no advierte que existe una ceguera perceptiva.

En un punto ciego hay imágenes que quedan por fuera del campo visual y el sujeto no tiene conciencia de ello. Es por eso que se dice que no ve que no ve.

Más allá de cualquier explicación neurofisiológica, vale la pena preguntarse si será necesario poder atribuir algún significado a esas imágenes para poder verlas, darle algún crédito a esto que se presenta ante nosotros.

Algunas escenas escolares son ejemplos vívidos de esto que estamos diciendo.

M era un alumno callado. Para nadie era un secreto saber que decían “callado” por no decir que no hablaba, o por no decir que algunos se preguntaban si era mudo. Tampoco escribía, nunca había hecho un examen y, sistemáticamente, entregaba sus evaluaciones en blanco. Pero estaba allí. No tenía inasistencias, tampoco problemas de conducta. Sólo que estaba pero no estaba.

Algunos compañeros decían de M que “él se animaba” con ellos, pero pasaban los días y las semanas y los meses. Ya faltaba poco para promediar el año, el primer año de M en esta escuela secundaria, cuando un día llega a la escuela una señora mayor que, diciendo ser la abuela del joven, pregunta por él, en realidad pregunta si M va a la escuela.

En ese momento el silencio de M fue puesto en algunas palabras. Según el relato de la abuela, M hacía meses que no volvía a su casa, la de su abuela, que lo cuidaba de niño, ya que su madre estaba internada en un psiquiátrico y de su padre nunca supieron demasiado.

La señora se limitó a preguntar: “¿está viniendo?... porque por casa no aparece... hace bastante ya que no lo veo...”

Un título que podríamos ponerle a esta escena es: sobre la invisibilidad del otro.

Como si se tratara de quedarse quieto, de no molestar y salirse de la escena, resguardarse en el punto ciego y no correr el riesgo de la vigilancia.

Según Hoeg (2003), en su libro *Los fronterizos*, con lo que se juega, en el hacerse invisible, es con el tiempo necesario para que algunas personas empiecen a olvidar a otras y así pasar inadvertidas. Algunos de sus personajes, en ese quedarse quietos y no molestar, salen de la escena de vigilancia y ya no son peligrosos para los otros.

En realidad, además del olvido, lo que pesa sobre el otro es que casi deja de existir. Como al preguntar a los profesores de M. por este alumno y, unánimemente, escucharlos describirlo como “el chico que no habla...”, “ese chico al que nunca le escuché la voz...”

Todos tenían también conciencia de la calificación que en cada materia tenía M, “porque tampoco escribe en las pruebas...”

Quizás la frase que condensaba el fenómeno que sacó de circulación a M como si no existiera, o como si fuera realmente invisible, la dijo su preceptora: “es un típico caso de los que vienen a la escuela en primer año, les va mal, porque la escuela quizás no es para ellos... nunca más vuelven, se pierden... Es común esto en primer año”.

Diagnóstico si lo hay, que, al modo de sentencia, no genera ninguna duda y menos aún curiosidad sobre el otro. En realidad, es una tipificación que pone de un lado a los que pueden con la escuela y, del otro, los que no pueden y se irán. Sin brecha, sin intersticio posible para que el silencio sea algo más que “porque no habla”.

Sin lugar a dudas, la mirada de los profesores se posa sobre quienes no pasan inadvertidos, por buenos, por malos, por molestos, por excelentes, porque provocan miedo, entre tantas otras cuestiones. Más allá del rasgo o cualidad que provoque la mirada, es notable cómo se establecen relaciones que invisibilizan y otras que visibilizan.

Es importante hacer hincapié en esto último: no estamos diciendo que sea el rasgo del sujeto el promotor de la visibilidad o la invisibilidad. No es por lo bueno, lo malo, o lo callado. En realidad, se configuró un tipo de relación con y en ese rasgo que operó como vía regia para que algunos puedan permanecer públicamente en el más profundo anonimato, y para que otros queden prisioneros de ese silencio, sabiendo que hay un saber del cual no se quiere saber.

No se trata de poner la responsabilidad en un rasgo, en un sujeto de la relación pedagógica, sino preguntarnos de qué manera se configura una trama que invisibiliza.

Ejemplos cotidianos nos muestran alumnos invisibles, profesores invisibles, familias invisibles, etc. Será a través de mecanismos como la identificación y la imposición de un lugar que cada uno toma posición y se inscribe en una relación de ese tipo con el otro.

Es en esa relación, en tanto espacio que contiene, que se construye y reconstruye, que ocurrió algo más que la aparición de un chico callado, el que tiene bajas notas, el que se irá de la escuela porque no es para él. En todo caso, se trata del caso del niño, del joven que el otro no ve, no percibe, no advierte, porque se hicieron invisibles unos y otros, y unos a otros.

Como hay miradas ante las cuales hemos bajado los ojos alguna vez, y hay miradas que provocan la mirada, casi obligando a mirar y a mirarse, también hay miradas que nos hacen invisibles y en las cuales nos hacemos invisibles.

2.4. Miradas atrapadas

Volviendo al título y a las palabras de Zambrano (2003:93-97) nos preguntamos si es posible que la mirada quede atrapada en la perplejidad que le hizo sombra, en la presencia de otro que se desvanece y nos empuja a lo mismo.

Dice esta autora:

Andar perplejo es estar ante varias alternativas sin decidirse por ninguna (...) La perplejidad se produce cuando el conocimiento es tal que deja margen al riesgo, cuando al elegir tenemos que arriesgarnos (...) No puede afrontar el riesgo de la vida, el peligro de decir sí o no (...) No es claridad lo que necesita (...) En toda perplejidad hay deslumbramiento, se está ante un conocimiento que deslumbra y no penetra...

La pregunta obligada sería: qué provoca en unos y otros esta perplejidad. Y, en simultáneo, plantear algunas hipótesis que permitan seguir pensando y no intentar generar argumentos que cierren una cuestión que tiene más la finalidad de abrir una tensión para continuar analizando que de intentar buscar respuestas.

Peor que la ceguera, quedó atrapada mirando y sin poder mirar. Quedó atrapada en la imposición que, desde uno mismo y el otro, nos inscribe en la no pertenencia a pesar de estar allí.

Es la presencia la que produce perplejidad, tanto cuando promueve curiosidad, alternativa, riesgo; como cuando promueve desconfianza, porque esa presencia se aleja de lo ya conocido, de lo tolerable, de lo aceptado.

Es la presencia la que inaugura tanto el punto ciego como el punto de vista común. El no ver, aunque la presencia en el campo visual sea evidente, hasta el sentido compartido que no alcanza como garantía de una relación que se construye, son las modalidades posibles que se despliegan para, paradójicamente, terminar en el mismo resultado.

Tal como lo señala Berenstein (2001:38):

No hay herida tan profunda para el yo como la fantasía de no tener existencia en el otro.

La mirada queda atrapada ante eso que ve y que entiende como extraño. Si bien la extrañeza es un sentimiento habitual en el sujeto y tiene relación tanto con los otros como con cada uno, no es habitual que exista una respuesta única ante lo extraño.

Algunos intentan evitar todo contacto con lo extraño; otros invitan a pensarlo; otros lo muestran como una pieza de museo; otros son sencillamente indiferentes.

Es posible pensar que visitar la escuela hoy, implique acercarse a la manera, a la modalidad que esa extrañeza adquiere actualmente en la cotidianeidad.

Si pensamos la ajenidad en tanto extrañeza, el volverse extraño, el volverse extranjero es algo que le está sucediendo a M. Una pregunta posible es qué ocurre en la escuela ante una situación como ésta. Y casi al modo de una pregunta anterior, si esta extrañeza es sólo un atributo de M.

Otros ejemplos que se reiteran en más de un caso tiene que ver con el sentimiento que despierta la relación con los otros diferentes, que, a veces, son quienes portan otras culturas, que no comparten la misma historia social, etcétera.

Definiciones acerca de ellos del tipo: "son callados...", "son escondedores...", "tienen otro tiempo...", "nunca se sabe qué están pensando...", etc.,

son ejemplos cotidianos de maneras de nombrar la extrañeza puesta o vista en el otro, o que el otro pone en evidencia diciendo algo sobre nosotros mismos que a veces se puede escuchar y otras no.

La pregunta para plantear en este momento es acerca de qué es lo que resulta extraño y, en todo caso, qué se quiere decir cuando se dice "extraño", porque es posible sostener como hipótesis que, bajo esas definiciones de la extrañeza, quedan sepultados una serie de prejuicios que encuentran así la forma de permanecer silenciados.

Además, será necesario abrir estas preguntas como antesala a otras que se refieren al tipo de relación que se entable con el otro, a las condiciones que se necesitan para que esas relaciones tengan lugar, por el sitio que se le da a lo diferente y por la diferencia en sí misma.

Así, la mirada queda atrapada en aquello que se vive como extraño, como si sólo fuera eso lo que se ve. Como si el otro sólo pusiera ante nosotros lo que para nosotros es su extrañeza y no se pudiera ver más que eso.

2.5. Un mirar que provoca odio

Una mirada también puede pensarse desde los sentimientos de odio que ese mirar provoca en el sujeto. En este momento nos centraremos en las hipótesis de Hassoun (1999)¹⁵, quien explica que, cuando no se puede pensar más que en términos de duplicación, como una imagen desdoblada del sí mismo, surge el odio ante el significante de la diferencia.

Lo que entendemos necesario aclarar es que no estamos haciendo un juicio de valor sobre si es bueno o es malo odiar, amar, o lo que ocurra. Sólo estamos intentando entender de qué manera el odio, sin ser pensado como lo opuesto al amor, algo está diciendo acerca de las relaciones con los otros, por lo cual, según este autor

el horror que el otro suscita en él, se empeñará en destruir esa supuesta causa de indignidad (Hassoun, 1999: 11).

15. Recomendamos el texto de Hassoun, J. (1999) *El oscuro objeto del odio*, Catálogos, Buenos Aires, para profundizar las hipótesis que aquí se plantean.

Nos atrevemos a llamar a algunas miradas y, casi metafóricamente hablando, como miradas con y desde el odio. Como un afecto que se activa al captar en algún sentido, o simplemente por padecer, el declive de las organizaciones, de las instituciones, de la dimensión política. Desde allí se tornan autocentradas en tanto no reconocen al otro, no le atribuyen ningún saber y, en algún lugar, lo desprecian.

En palabras de este autor:

En el plano subjetivo, el odio aparece cuando la diferencia pasa a ser objeto de perplejidad (Hassoun, 1999:28).

La búsqueda de la igualdad es una búsqueda desesperada, porque cualquier diferencia es una verdadera amenaza que puede provocar, a veces, una actitud de odio que tiende a suprimir lo que en el otro nos amenaza.

Miradas colmadas de odio, palabras colmadas de odio pueden parecer, a su pesar, un discurso lleno de buenas intenciones. Es decir, que no se trata necesariamente de un afecto fácilmente observable, porque lo que prima a menudo en el discurso es el intento de salvar al otro, aunque esto se consiga a costa de renegar de él y poner en crisis la relación.

Ahora sí, una vez puesta en crisis la relación y sus reglas en tanto marco de ese encuentro con otros, caen según este autor “los significantes del amor” y el odio puede irrumpir sin dejar lugar a un tercero, facilitando así el establecimiento de relaciones especulares.

Por ejemplo, cuando un alumno, bajo la influencia de un profundo desprecio por el otro, se propone no dar ese espacio para que el profesor ocupe el lugar de enseñante, que no es lo mismo que pensar que no lo deje enseñar. Contamos con ejemplos que a diario muestran acciones violentas, donde se pone al otro en un riesgo alto. El sentimiento que puede circular sobre este otro profesor es el odio, que lo posiciona frente a frente, sin intermediarios, a veces desafiante, a veces indiferente.

Lo mismo le ocurre al profesor cuando reniega del alumno denigrándolo en su posición de estudiante –como ilustran frases del tipo: “a ustedes no les da la cabeza”, “con ustedes no vale la pena”, “acá alcanza con venir porque darles algo más no hace falta” –interpone un sentimiento de odio.

“¿Por qué justo la atacaron a ella que es la profesora que más quieren?”. “¿Por qué maltrata a los chicos que están peor, por qué no trabaja en otro lado si no los quiere?”. Son ejemplos de preguntas frecuentes.

En todos los casos no se trata de la contracara del amor, sino de la intolerancia acerca del otro, porque desentona dentro del paisaje habitual, cerrándose la situación en un círculo vicioso y perverso que, a través de actos de exclusión y destrucción, deja a todos en riesgo.

¿Será el miedo a ser eclipsado por el otro lo que promueve el ataque? ¿Será que aquello que no tiene lugar no es la relación, sino el acto mismo de encuentro, acto que se asocia con entregarse, con recibir, con dar, con el miedo de tener que dejar de ser?

Si ese acto tuviera lugar remitiría posiblemente a lo que no puede ser pensado, a un destino que se vive como inexorable.

¿Los culpamos? ¿Los responsabilizamos? ¿Los excluimos? ¿Somos indiferentes a ellos?

Hacemos lo mismo que quien apresado por el odio se retira del lazo. Quizás no sólo para no encontrarse con el otro, sino para reencontrarse y recogerse sobre sí en un acto de resguardo, de cuidado, ante una sensación de amenaza que a veces enloquece y deja ciego.

Miradas eclipsadas por el odio en tanto afecto que pone a cada sujeto en el lugar del desposeído, que impide la palabra, que lo deja destituido de su lugar y que destruye tanto la relación, como el objeto de la misma: la educación, la enseñanza, el aprendizaje.

Hassoun (1999) plantea a todos quienes se dicen pedagogos que el odio no sería un sentimiento común a ellos, porque los pedagogos saben de la imperfección de todos, y no es justamente la perfección ni la clonación del otro lo que los preocupa.

Podríamos refutar desde más de una experiencia esta hipótesis o, mejor aún, revisar a qué llamamos pedagogo hoy día.

Quizás lo dicho sea sólo un intento de dejar planteadas preguntas sobre las miradas y el odio, sin intención de contestarlas, porque en verdad no tenemos las respuestas, sólo la posibilidad de pensar que a veces nos encontramos frente a situaciones que se viven como un callejón sin salida.

2.6. Presencia y ajenidad en la mirada

La situación de M que planteábamos más arriba, podría también ser leída bajo este título, en tanto clave de lectura, sólo una más entre otras posibles.

En esa relación, en ese colectivo, no hay unidad –sin que ello implique que cada uno hace al otro para entre todos ser una suma de partes–. Sólo se trata de “un entre varios”, “entre otros”, “entre unos y otros”.

M está presente, pero su presencia es ajena a los otros. Y, en tanto tal, no se puede simbolizar como presencia.

¡Cuánto más fácil sería si M. ya no estuviera acá...! Su ausencia sería la respuesta a la ajenidad¹⁶.

Este registro de M que no puede inscribirse en lo esperado por sus profesores, en lo esperado dentro del oficio de alumno que puede permanecer en una escuela es lo ajeno que no encaja en el rompecabezas ilusorio que algunos definen como matriz relacional ente alumnos y profesores.

Sin lugar a dudas, podemos decir que, en cierto modo, la ajenidad en el vínculo es el motor de ese vínculo, es parte de lo ineludible en el encuentro con el otro.

Sin embargo, y paradójicamente, en este ejemplo, como en tantos otros, la ajenidad se evita, se elude y, tal como lo señala Berenstein (2004), entre ellos transcurre el tan conocido: “entre nosotros ni un sí ni un no”, que lejos de evidenciar un buen entendimiento y un fluido intercambio es sinónimo de una relación en peligro de muerte.

Este autor explica que el otro se vive como ajeno cuando deja de sentirse como semejante; cuando sus palabras, sus actos no tienen que ver con lo que para el resto es lo conocido y esperable, cuando desconoce los acuerdos establecidos. El ajeno es el desconocido, el forastero y en general despierta desconfianza.

Cuando la ajenidad se asocia a desencuentro o a obstáculo es esperable que se erija una formación defensiva respecto de la misma.

Ese que se vive como ajeno en su presencia provoca a veces sensaciones hostiles, promoviéndose, en razón de ello, estrategias de exclusión. Algo así como “sacar de circulación”, aunque no sea más que desde la ilusión, aquello que se vive como amenazante.

M no es ajeno, se vive como ajeno, se instala como tal. Qué es lo ajeno de M, qué amenaza en él: probablemente, al principio, su silencio, el significado de las hojas en blanco; luego, el que siga en silencio a pesar del paso del tiempo, es decir, seguramente, el que se sostenga sin fisuras.

16. Recordemos que “ajeno” es quien se mantiene al margen, también el que está libre o exento de algo, el que no mantiene relación, el que no es propio, el que es extraño o impropio, el que no pertenece.

Y, como afirma el dicho popular, “el que calla otorga”. Y lo que M otorga es el despliegue de juicios, prejuicios y representaciones sobre los otros más que sobre sí mismo.

No sería tan inoportuno que fuera callado, como que callara por no tener nada que decir a esos profesores, en esa escuela. Por no necesitar repararlos en su tarea de enseñar, por no verse compelido a ocupar complementariamente el lugar de ese alumno esperado y deseado. El alumno que se debe ser.

Entonces, y avanzando en lo que otorga en su silencio, el problema ya no será sólo que no hable y que no escriba sino cómo se atreve a hacerlo y, si se atreve, que reciba a cambio las consecuencias que reciben todos los descarriados: no ser vistos en su presencia.

Dice Levi, citado por Berenstein (2001), que plantear la ajenidad¹⁷ del otro en el vínculo es una marca, un tope límite. La pregunta es qué pone tope a las identificaciones, a los discursos, a las relaciones, a las prácticas.

Esto es tan así, que este autor nos dirá que es más insoportable la ajenidad que la ausencia, porque el efecto desestructurante es aún mayor.

Claro está que la ajenidad de M genera a todos un sufrimiento que, seguramente, podrá mermar cuando él ya no esté. Porque es más tolerable, simbólicamente hablando, una ausencia, que una presencia que no da los signos esperados para que se ligue a la vida.

M es ajeno porque se mantiene al margen: “no sabemos qué hacer con él para que se integre... Ya sus compañeros lo viven como una sombra...” M es ajeno porque está exento de ser como el resto, de estar preocupado por los avatares de la vida escolar: preocupado por asistir o no, aprobar o no, participar o no.

También podemos pensarlo como ajeno porque con M no se mantiene relación. Está fuera de la clase en su configuración típica y habitual. O, como mucho, en esa configuración es M el que está afuera.

Cuando decíamos “no ser visto en su presencia”, ahí jugábamos con la idea de invisibilidad ya desarrollada. Hoeg (2003), en la voz de Katerina, uno de sus personajes, aconseja a Peter que no vea al vigilante porque están a punto de olvidarse de ellos. Peter pensaba lo mismo. Teniendo el otro

17. Berenstein (2001:92) habla de tres ajenidades al interior de cada uno: “una que registra dentro de sí como inaccesible, es el inconsciente”; otra ajenidad corresponde al conjunto social del que forma parte, que sostiene los valores y representaciones del grupo social y familiar. La última proviene del otro no sólo como objeto de deseo, sino también como sede del vínculo con el otro.

tanto para vigilar, manteniéndose ellos un poco fuera de escena, con el tiempo se olvidarían de cada uno y eso era lo mejor que les podía ocurrir.

Esto implica que, mientras se sale de lo que entra en los cánones de la vigilancia, puede transformarse en un invisible.

M, en su presencia, y a pesar de su presencia, estaba ausente. De la presencia a la ausencia podríamos imaginar un movimiento a veces casi imperceptible al que asistimos en más de una oportunidad.

En realidad, la presencia se define en sí misma por la cuota de ajenidad que le es inherente. Una cuestión a pensar, tal como señala Zambrano (2004), es si lo que es ajeno no es excesivo en esa presencia y entonces está más allá de los límites de lo soportable.

2.7. Presencia y ajenidad en las relaciones

Comenzaremos tomando posición respecto a esta cuestión.

Si tomamos la ajenidad sólo como el atributo de un sujeto perderíamos de vista la relación que la aloja y la trama colectiva en la cual se inscribe.

Si no tomáramos esa línea de interpretación estaríamos aceptando que se trata de una época cuyos escenarios se mantienen establemente, por lo tanto podríamos movernos con cierta tranquilidad, ya que aún prevalecerían las certezas, en las cuales, bajo la ilusión de una comunidad pareja y unificada, sólo se trata de un alguien que no tiene lugar en ese colectivo.

Nuestras hipótesis dirían todo lo contrario. La pregunta que nos hacemos es cómo se configura ese otro como ajeno presente o como presente ajeno. Sin duda, como señalan distintos autores, se trata de sentidos epocales, en los cuales, desaparecidos los márgenes claros que separaban amigos de enemigos, conocidos de desconocidos, los de adentro y los de afuera, etc., la ajenidad podría estar en cada uno de nosotros.

Seguramente podríamos hacer marcas en la historia de M que muestren si desde el primer momento fue una presencia amenazante. Presencia que, en tanto amenaza, da miedo, provoca, irrita no está ni adentro ni afuera, ni es totalmente desconocido, pero tampoco es amigo. Al decir de Tellez (2003) está en el "entre dos".

Si seguimos tomando el ejemplo ya citado, en más de uno de los testimonios es posible observar que todos sabían, y ellos dan pruebas de que, desde el principio, M no habla, no escribe... "pero nos acompaña". Y de

pronto entró en escena, en el lugar de un alumno que estaba, que asistía, que escuchaba. En realidad, lo que más hizo fue estar, como dijo un profesor: "creo que estaba siempre pero no lo ubico entre los molestos..." En su estar no estuvo exento de entrar en la máquina clasificadora: los que van a la escuela sólo porque los mandan; los que van a la escuela por ir; los que van a la escuela y no aportan; los que van a la escuela y aprovechan; los que van a la escuela y se lucen; los que no molestan y se las arreglan; los que aprenden y casi no necesitan de nadie; entre otros.

Entró y salió categorizado a la espera de que el paso del año decidiera por él. Porque lo que operó verdaderamente como regularidad y ligadura fue su presencia (aunque ausente) y el paso del tiempo. Estar, permanecer en el tiempo.

Tal como lo explica Melich (1994) "la vida humana no puede entenderse al margen del tiempo..."¹⁸

En el texto ya citado comenta ejemplos conocidos acerca de los testimonios de quienes, habiendo estado en campos de concentración, se refieren a los fenómenos que tienen que ver con la ajenidad a través de los llamados "musulmanes", que eran aquellos prisioneros que creían fielmente en la palabra de los nazis acerca de que no sobrevivirían, que su única salida era la muerte.

En palabras de Bettelheim (1973) eran "los cadáveres ambulantes", acarreado con la aceptación fatalista de lo que les estaba ocurriendo.

¿Por qué apelar a un ejemplo tan extremo y ligado a uno de los actos de horror más terribles que atravesó la humanidad, doloroso y sufriente para la memoria colectiva?

Porque en realidad, el que en su presencia expresa sólo ajenidad, de alguna manera, hace una renuncia a su ambiente, a sus pares, a los otros y, casi como un objeto que pierde capacidad de pensamiento, es el primero en salirse de la escena.

Llegamos a un momento del análisis en el cual es necesario preguntarse si estamos ante una cuestión que sólo tiene que ver con la persona y, como decíamos anteriormente, nos conformamos con pensar en término de atributos personales o si se trata de una combinatoria compleja de variables que

18. En el texto ya citado este autor comenta ejemplos conocidos acerca de los testimonios de quienes habiendo estado en campos de concentración se refieren a los fenómenos que tienen que ver con la ajenidad, ligados tanto a la necesidad de sobrevivir como de haber entregado la vida y sólo esperar la muerte como destino.

se dan en una relación inscripta, a su vez, en un colectivo de una organización escolar.

Si no aceptáramos esta segunda opción estaríamos renegando de la perspectiva institucional en la cual nos apoyamos para llevar adelante el presente análisis.

Trabajar con sujetos en instituciones y estar atentos a las distintas dinámicas que entre ellos se dan nos lleva a entender que ya no es posible seguir atendiendo sólo uno de los dos polos de la relación, sólo una posición o lugar, en este caso el del alumno¹⁹.

Si pensamos la ajenidad como un rasgo de la relación entre los sujetos, esa ajenidad es atributo y resultado de ese vínculo que se construye y reconstruye en el día a día.

La hipótesis que sostenemos es que, en muchas situaciones, nos encontramos ante ejemplos en los cuales convivimos con determinadas personas, entablamos relación y generamos sentimientos de familiaridad, sin que nada nos llame demasiado la atención. Presencias que no generan extrañeza, familiaridades que se creen descifradas y sin embargo, es lo que opera como certeza, y que está relacionado con la idea de que el otro es “un conocido”, lo que anula la posibilidad de seguir escuchando, la necesidad de seguir enterándose acerca de quién es el otro.

Al analizar esa trama relacional, más allá de los distintos lugares de la relación, seguimos los aportes de Berenstein (2001:95) cuando dice que, en la presencia y la ausencia, es lo intersubjetivo lo que genera enlace. Sin embargo, “es necesaria la presencia del otro, aunque no la permanencia, para vincularse”.

Desde allí la pregunta que se nos abre es acerca de qué habrá que poner en ausencia para establecer relación, qué será necesario mantener en el terreno de lo ajeno y lo extraño para acercarnos al otro.

Seguramente muchos opondrán resistencia para dejarse transformar en ausente: muchos de los alumnos, de los docentes, de las familias, no pueden sacarse de circulación, no pueden decretarse bajo el olvido.

Se trata de presencias que requieren de algunas condiciones institucionales para poder simbolizarse, para devenir representación, permitiendo un ir y venir de uno a otro sin negar existencias, sin dejar afuera, etcétera.

19. En realidad, se trata de pensar, al decir de Greco (2006), acerca “de espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente...” en la ligadura que amalgama lo social, lo interpersonal, lo grupal y lo personal en simultáneo.

Un término que propone este autor para entender situaciones como las presentadas es el de revincularización, suponiendo que los sujetos se desvincularon, dejaron de pertenecer a determinados lugares desde los cuales anteriormente hacían lazo.

La recuperación del lazo puede relacionarse con la necesidad de definir al sujeto abandonando la idea de “sí mismo” y pensando en un proceso de construcción y reconstrucción con los otros de manera permanente.

Es en este momento cuando entran en juego la presencia y la ausencia. El otro es mucho más que su presencia, tiene que ver con la posibilidad de que cada uno entre en relación con ese otro, como lo explicamos anteriormente.

En el acto de visitar la escuela nos enfrentamos a un sujeto que, en tanto narrador de su experiencia, porta un relato que no sólo es presencia. Porque, tal como lo señala Melich (2001), el testimonio en silencio no significa sólo no tener voz, sino que es en sí mismo una manera de testimoniar.

Es posible pensar que en la escuela estamos ante algunos hechos que se viven como no posibles de ser contados, como si estuvieran al límite de lo que se puede vivir, o creer que ocurre.

De allí la ausencia no debe tomarse como dato sólo que dice lo que no se dice y nada más, sino como el motor de la memoria que, en este momento, se acalla.

En algunos casos, cuando la voz está silenciada, más que hipotetizar rápidamente por su mudez y las posibles explicaciones de la misma, vale la pena preguntarse qué está expresando, qué está queriendo decir, qué se está mostrando, qué no se puede escuchar, qué es necesario dejar acallado.

La palabra –o el silencio del otro– nos apela, nos sitúa ante la experiencia en el sentido que Larrosa (2003) le da a este término.

Desde este autor, el sujeto de la experiencia no sólo pasa por estar o no, sino que “algo le pasa” en ese estar, en ese posicionarse como testigo del protagonismo del otro.

El que da su testimonio es el otro. Algunas veces, desde su silencio; otras, desde su palabra, desde su mirada, desde su estar.

También el poder dar el testimonio de otro es, según Melich (2001:41), una muestra de cómo uno queda interpelado:

El testimonio es una palabra que recoge un vacío, un grito, una ausencia.

La ausencia de voz, a veces, no hace más que dar cuenta de cómo el sufrimiento provoca un golpe de muerte a la subjetividad, sin implicar por ello la muerte del otro. Se configura, así, una situación confusa, en la cual la ausencia de la palabra se toma como ausencia total.

A modo de cierre de este apartado, diremos que quien entra en un proceso narrativo, junto con su testigo, se acercan a lo desconocido. El que narra da cuenta de su manera de mirar el mundo, narra su historia, da su testimonio. Quien recibe la narración tiene como oportunidad la escucha de ese relato, de esa voz, más allá de sí mismo. Allí el desafío es grande: tolerar, sufrir, retirarse, sostenerse con firmeza, etc., como veremos más adelante.

2.8. Mirada desde el extranjero

Tal como lo señala Chambers (1995) una condición de este tipo de mirada es saber que su objeto, "su morada" es provisional.

Sin duda alguna, juegan aquí un papel fundamental la herencia y el lugar del heredero que cada uno se da trascendiendo su memoria. Por supuesto, se trata de una mirada que parte de un punto de inicio que no es menor: no tratará de abarcarlo todo, ni de descifrarlo todo. Tolerar la desilusión de captar, traducir, entender sólo una parte.

Además, siguiendo autores tales como Hassoun, Roudinesco, Chambers, Derrida, Benjamin, esa mirada de extranjero supone más de una operación.

Por un lado, un movimiento de apropiación y recreación; por otro, y en simultáneo, un movimiento de traducción que implica travestismo, transformación²⁰.

Desde esta mirada no encontramos la escuela buscada, sino sólo una escuela entre tantas otras.

Será necesario entonces, esbozar un marco o encuadre de pensamiento que suponga la extranjería como un acto de llegada que rompe con las cronosofías, las herencias prolijas, el devenir automático a lo largo del tiempo.

¿Qué decimos cuando decimos herencia prolija? Aquella que, como

20. Palabras usadas por Chambers.

una suerte de mandato monolítico, no reconoce los olvidos, los silencios, los secretos, otras voces además de las propias, o la de los antecesores. Aunque sea una evidencia, se trata de ser hablados por una herencia, por un discurso.

Revisitar la escuela desde la extranjería implica advertir que algunas cuestiones pueden no ser como antes. Por ejemplo: el límite entre el adentro y el afuera, y la posición de los distintos actores en relación con este límite. Algo así como decir: la escuela llega a la vereda y el barrio hasta la puerta de la escuela.

Y hay otros límites si decidiéramos hablar de límites. Lo mismo con relación al tiempo; habría que pensar en otros tiempos además del tiempo instrumental de la tarea y el que marca o sigue el libro de la historia de la escuela o el ideario. Porque a veces no son más que instrumentos de ordenamiento y control que intentan regular el suceder.

Podemos decir que una mirada extranjera corre el riesgo de quedar fuera de las tradiciones, de los mandatos y, en simultáneo, poner en evidencia la necesidad de repensar la idea de identidad más allá de un "sí mismo" colectivo.

Otra cuestión es cómo la mirada extranjera es vivida por los otros. Hasta dónde la pueden tolerar y no vivirla como un peligro cuando esa mirada ya no lee la realidad en las claves habituales, cuando se da ciertos permisos de trasgresión. Y, entonces, va más allá de interpretar algunas conductas, como la de aquellos que hacen siempre lo que se debe en esta escuela o hacen siempre lo que no se debe; los que respetan las jerarquías y obedecen y los que están para pensar y para obedecer; los que son parecidos entre sí y los que no lo son. Es decir, tolerar una mirada que al ir hacia el otro se sale de sí, que migra del sí mismo, en el sentido que Chambers (1995:20-21) explica:

vivir entre mundos, capturado en una frontera que atraviesa lengua, religión, música, vestimenta, apariencia y vida. Venir de otra parte, de "allá", no de "aquí", y encontrarse por lo tanto, de manera simultánea, "dentro" y "fuera" de la situación de que se trate, es vivir en las intersecciones de historias y memorias, experimentando tanto su dispersión preliminar como su traducción consiguiente en nuevas disposiciones más vastas a lo largo de rutas desconocidas...

El extranjero está en el otro, y está en cada uno de nosotros cuando dejamos de posicionarnos como núcleo, cuando atravesamos trayectorias, desplazamientos, recorridos, cuando lo familiar ya no es sólo lo que habilita el encuentro o la palabra. También coexisten con nosotros otras marcas, otras huellas y recuerdos, otras voces, despreocupadas por la autenticidad y atrapadas por la curiosidad.

Este mirar desafía la idea de heredero pasivo, señalando una tensión irreductible entre ser fiel a lo que se recibe y al mismo tiempo serle infiel.

En tanto recibimos y nos constituimos en "pasadores" en términos de Hassoun (1994), ese recibir implica retocar, revisar, rehacer²¹.

Esa mirada extranjera podrá ser capaz de instalar otras reglas de juego a las habituales: lo que se conoce no tiene que ver con una copia fiel y completa de la realidad; las historias no son cronologías lineales, sino relatos que se derivan de procesos de historización complejos; las categorías universales ya no son las únicas dadoras de significados.

En su lugar se proponen lecturas que, desde distintas perspectivas, permitan hacer foco en recortes situacionales. Sustituyendo la ilusión acerca de la existencia de métodos únicos por la idea de estilos y maneras de abordar que implican simultaneidad y superposición como rasgos típicos de la complejidad.

2.9. Miradas únicas que clausuran

Qué difícil soportar que nuestro mundo no es el mundo, que nuestras ideas sobre la escuela no son la única escuela; que son sólo eso: ideas. Que nuestros límites no son los límites, que el otro es mucho más que lo que yo espero o supongo de él.

No sólo difícil de tolerar en tanto una falla narcisista, sino en tanto el miedo, el enojo, el odio que una mirada única en peligro, puede promover.

Hacerse preguntas por lo que se supone habitual implica, según Pelento (2003) y tal como lo señalábamos con anterioridad, romper un

21. En todo caso podemos preguntarnos, y la escuela es un buen espacio para plantear la pregunta, qué tipo de pasadores allí se instituyen. Los que "pasan" sólo desde la extrañeza de lo desconocido; los que "pasan" a modo de dar consejos acerca de lo que se debe o no se debe; los que "pasan" implicados, en un acto que mientras da en herencia retoca la herencia.

circuito de naturalización y hasta canalización que tiene como sustento el mantenimiento del *statu quo* colectivo y el equilibrio del yo.

Siguiendo los aportes de Espósito (2003) y su hipótesis acerca de la comunidad de destino²², es posible pensar que, en ese modelo de relación, se puede sostener la ilusión de una mirada única, unívoca.

Quien porta una mirada única va por carriles fijos desde un punto de partida hacia un punto de llegada, respetando algún dogma e intentando, casi a modo de colonización del otro, hacerlo cumplir y hacerlo promover.

Podríamos decir que son miradas absolutistas que generalmente parten del adentro hacia el afuera y, en su retorno, se ven en la obligación de marcar lo que se corre de la norma cada vez. Su supuesto de base es un concepto homogéneo, específico, acabado de cada fenómeno al que sólo le resta ser conocido, tipificado, clasificado.

Revisitar la escuela tiene que ver con lidiar con un tipo de conocimiento que, en sí mismo, promueve movimiento, desafía certezas, hace preguntas, enfrentando como reto la ruptura de la idea de totalidad, cuya inflexión parece ser la garantía de aquél conocimiento.

Otra cuestión de las miradas únicas es que se sostienen en un marco en el cual el otro también es homogéneo y se trata de captarlo racionalmente, a través de cuidadosos métodos. De más está decir que estamos ante el paradigma o, mejor dicho, los paladines del método. Pareciera que sólo de esto se trataría.

Enmarcar, diferenciar binariamente cada cosa, encapsular para clasificar. Así la conclusión estará cerca, la idea de haberlo entendido y captado todo también. Por lo tanto, todo está bajo control, ya sabemos como siempre de qué se trata.

Aquello que es observado no tiene palabra, no tiene voz y su diferencia se disuelve, se domestica al decir de Chambers (1995) y así sólo hay algo auténtico: el que mira y su mirar.

22. Según este autor la comunidad de destino implica un tipo de agrupamiento de las personas en el cual prima la unificación alrededor de algún imperativo, principio o razón que las convoque y le dé sentido a su proyecto. Por supuesto, prima la armonía de los iguales, homogéneos, universales que pueden contraponerse a todo aquello que muestra alguna diferencia, o algún indicador de ruptura de la totalidad sin fisuras.

2.10. Miradas desde el intersticio

Con este título nos estamos refiriendo a algo así como a un mirar “fuera de lugar”²³ o un “entre lugares”.

Desde Rousillon, R. (1989), el intersticio definido en términos de espacio, se define como un lugar común, de encuentro, en el cual se desarrollan actividades institucionales, pero no necesariamente están dentro de las paredes de la institución. Si lo definimos en términos de tiempo, está dado por la diferencia entre el tiempo estipulado formalmente para la realización de la tarea en cada puesto de trabajo, regulado por los contratos laborales y el tiempo que efectivamente el sujeto está ocupado desarrollando esa tarea.

Es entonces, un espacio-tiempo que, en palabras de Robin (1996), está fuera de lugar, no por estar mal ubicado, sino por su cualidad de estar entre los espacios y los tiempos.

Lo que ocurre en el intersticio, lo que se dice, lo que allí circula puede ser un lugar de mirada que capta fenómenos interesantes. Ese decir que se dice fuera de lo formal, o cuando el tiempo se está acabando y, entonces, queda allí para ser retomado.

Por ejemplo: escenas cargadas de significados que ocurren en el café de la esquina de la escuela donde profesores, y también alumnos se reúnen en momentos de descanso, o, justo antes de terminar la hora de clase o a minutos de terminar la jornada, como si sucedieran en el tiempo límite.

Ciertamente hay que estar preparado para que esta mirada tolere lo ambiguo, lo que se trasgredió, lo que se dice o se hace fuera de lugar, en el sentido recién explicado. Como si se tratara de espacios y tiempos de escape y, en simultáneo, de ensayo.

También para que esta mirada sea capaz de captar la cualidad de mensajero, de vocero que un espacio-tiempo intersticial tiene. Lo que allí ocurre podría ser lo que no tiene lugar en otros espacios y tiempos.

Tal como lo señala este autor, se trata de un lugar transicional que atravesará la mirada que allí se posicione.

A partir de lo dicho, es posible observar aquello que en cada organización aparece en ese revisitar. Algo así como si, en un giro de cabeza, escucháramos cómo, en una escuela, responden a una familia y, en un nuevo giro,

23. En palabras de Robin (1996).

escucháramos, en otra escuela, otra respuesta a la misma demanda; o el giro se diera en la misma escuela, encontrando a su vez distintas versiones.

En cada caso, esas explicaciones están junto a otras, tantas otras que formarán parte de su historia oficial, por lo cual no estamos haciendo un juicio de valor sobre lo que se dice sino advirtiendo desde dónde esto es mirado.

En una obra anterior ya citada²⁴, hablamos de la brecha como una diferencia insalvable constitutiva de algunos fenómenos, sobre todo cuando pasamos del decir de unos al de otros, del decir al hacer, etcétera.

Brecha que nos pone frente a algunas “verdades de hecho”: no hay completud posible de los fenómenos sociales ni de su expresión en las prácticas y hacerres grupales y organizacionales.

Tampoco nos preocupa la verdad como tal, en realidad no se trata de una categoría que pueda tener algún interés en esta perspectiva.

Otra cuestión tiene que ver con la interpretación de los fenómenos como si fueran únicos o como si guardaran en todos los casos unidad.

En realidad, la idea de brecha nos lleva a otra que es la de montaje, que tiene que ver con pensar que aquello que revisitamos resulta del montaje de varias escenas en movimiento. Algunas vicisitudes de este montaje son el estar atravesado por preguntas sin respuestas, tener fallas que dejan al descubierto que esa brecha no es más que su evidencia; mirar la escuela es, ante todo, aceptar que estamos ante un movimiento que no se termina de completar nunca. A veces, cuando creemos tener una decisión tomada, cerrada y acabada se superpone una situación nueva y se abre la pregunta nuevamente.

La mirada fuera de lugar pone en cuestión las hipótesis canónicas, las rutinas acostumbradas, los decires domesticados.

La mirada del y desde el intersticio es como un viaje que no se completa nunca, no sin vértigo, no sin inquietud, porque en este mirar se reconocen un aquí y un allá y un “entre lugares”, que nos obligan a movernos de un lugar a otro sin posiciones únicas y establecidas.

Estas hipótesis nos llevan a preguntarnos por la posibilidad de un mirar instituyente. Tal como lo señala Castoriadis (2005), es necesario advertir el potencial de creación del imaginario colectivo y de la imaginación radical del ser humano singular. Esta creación se inscribe y se despliega en un

24. Nicastro y Andreozzi (2003), *op.cit.* En esa ocasión señalamos que, entre el trabajo real y el prescripto, existe una brecha, en el sentido del interjuego entre lo estipulado y lo real.

proceso sociohistórico que es evidente en las mutaciones permanentes que se dan en las distintas sociedades.

Más allá de voluntades individuales de no ver más, o de no enterarse, el imaginario discurre y ya no es posible sostener universos unívocos, comunidades homogéneas, instituciones semejantes, sujetos iguales.

Sin embargo, la posibilidad de cuestionar la fuerza de lo instituido, en tanto significaciones establecidas, implica un arduo trabajo no muchas veces exitoso.

Además, implica también aceptar que, por momentos, contamos con explicaciones que no dan cuenta del “por qué” de las declinaciones que tenemos delante, ni de la decadencia de la fuerza de algunos movimientos institucionales. Tampoco de la creación, la transformación o la emergencia de algo nuevo.

El agotamiento del sentido de lo escolar entra en una encrucijada si se supone como salida el contar con miradas que controlen para no permitir desvíos; o el control del lugar de las miradas para que la falla del intersticio se mantenga en el secreto.

Otra salida deberíamos imaginar; seguramente, tenemos más hipótesis que certezas al respecto.

Esto permite plantear dos movimientos posibles. En el primer caso, un pensamiento mágico desde el cual se instalaría como lógica la del adentro que cuida, la de los salvadores y salvados, donde no hay lugar para la interrogación, sólo para generar movimientos que reproduzcan lo que se viene haciendo.

Una mirada que intenta sostener lo instituido pasa por alto un dato no menor que es que esa mirada, para sostener y controlar, no apelará a recursos por fuera de la institución. Será desde los soportes y sistemas habituales que se llevará adelante la obra.

El reconocimiento de esa interioridad puede ser también un rasgo en algunas miradas que, desde el intersticio, se proponen promover lo instituyente.

Un mirar instituyente implica una ruptura, en el sentido de que los que pasamos por las escuelas y nos formamos en ellas seamos capaces de contar con un encuadre y unos recursos para poner en cuestión lo heredado.

Para Castoriadis (2005) se trataría de la generación de un espacio político. Se trata de miradas promotoras de un pensar sin límites impuestos, de una interrogación sin censura.

Muchas veces se escucha a la gente decir que la escuela está en crisis

porque perdió autoridad y credibilidad, sin embargo, muchos agregan que no todo está perdido. Hay otros que piensan que la escuela es una organización donde prima la injusticia, que no sirve y está en plena decadencia.

En todos los casos lo común es la imposibilidad de derrocar la institución, de hacerla desaparecer o de, empecinadamente, inventarla de nuevo.

Tanto la muerte de las instituciones como su nacimiento son preguntas de compleja respuesta.

Entonces, una mirada instituyente intentará recuperar la dimensión política de la escuela en tanto institución específica, como dirá este autor.

2.11. Condiciones de la mirada

Nada separa más a los hombres que aquello que esperan, y la esperanza más difícil de abandonar es la que todavía no ha encontrado su argumento.

MARÍA ZAMBRANO

La fuerza de lo que se debe, la de los mandatos que deben generar respuestas, es una de las condiciones que marcan en los grupos y en las organizaciones las posibles maneras prototípicas de mirar: tal cuestión se mira de tal manera o de tal otra, o tal otra cuestión no requiere atención alguna.

“Sí porque sí”, “no porque no”, “siempre es así” son los dichos más acostumbrados y no por ello los más descarnados.

Se trata, entonces, de lidiar con la burocratización y la rigidización de un conjunto de reglas del oficio que, más que sostener el acto de trabajo, las maneras de hacer, las maneras de mirar, de escuchar, de decir, lo estipulan a un extremo impredecible. Y en esa estipulación, el problema parece quedar resuelto en cuán cuidadoso es cada uno para cumplir con un paso a paso, que está investido, a veces, de rasgos mágicos.

De manera paradójica, la misma rigidización permite, por momentos, abandonar prescripciones, alterar regulaciones, sin perjuicio de lo que esto significa. Y entonces, no hay encuadre que se pueda sostener, no hay reglas que andamien el trabajo que se realiza.

En este sentido, el deber pierde fuerza entre maneras habituales y naturalizadas de significar y actuar. En los extremos encontramos, por un lado, miradas estereotipadas, que reiteran una y otra vez y, por el otro, una agitación permanente que no deja nada en su lugar, con escaso margen para generar un mirar a medida.

La fuerza impuesta por las situaciones de dificultad y crisis que exponen al sujeto a márgenes de vulnerabilidad por momentos intolerables no pueden dejarse fuera del análisis. Se trata de un efecto desestructurante que, al instalarse como habitual, provoca altos niveles de sufrimiento personal e institucional y que impacta en la cotidianidad de la escuela.

Nuevamente es Ulloa (1994) quien nos ayuda a entender este fenómeno cuando explica, de manera magistral, el fenómeno de la violentación institucional; encerrona que se impone al sujeto y a los grupos haciéndoles perder poder sobre su acto de trabajo, alienándolos en su saber y experiencia al punto que el que debe hacerse cargo de su trabajo queda atrapado en un "sin salida", dependiendo, la mayoría de las veces de aquéllos que de él dependen. Se invierte la relación y la crisis se agudiza. Sentimientos de desconfianza, sospecha, temor invaden la situación impidiendo encontrar una salida saludable.

Convengamos que, en la escuela, día a día nos enfrentamos con fenómenos que nos conmueven no sólo como maestros, como profesores, como especialistas, sino como sujetos sociales y como ciudadanos. Es el ejemplo de un círculo vicioso que, al decir de Etkin (1993), guarda el virtuosismo de un cierre autolegitimador que no permite la salida; cada uno espera del otro lo que el otro no puede dar.

No se trata de un problema simple de buenas o malas voluntades. Va mucho más allá de eso, aunque muchas veces las propuestas o prerrogativas que se le dan a la gente toman la dimensión del sujeto, de su voluntad, de lo que debe o no, de lo que quiere o no, de cómo dominar un acto voluntario o torcerlo hacia otros intereses. Típico análisis binario, donde hay unos buenos y otros malos, unos que pueden y otros que no, unos que saben y otros que no, unos que son víctimas y otros victimarios, como si sólo de eso se tratara.

La habilitación del pensamiento en situaciones complejas²⁵ es una salida

25. Tal como lo expresa Morín. (1994), la complejidad es "un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones..."

posible y, a la vez, otra condición para el reconocimiento de la escuela, su marco organizacional y su contexto, que implica advertir un conjunto de variables y condiciones socio-institucionales que operan a la manera de un soporte. También implica reconocer las tensiones constitutivas que las relaciones entre esas variables y condiciones atraviesan.

Las mismas pueden analizarse en un triple escenario. Por un lado, el lugar institucional de los distintos puestos de trabajo. Por otro, el ámbito escolar y, por último, el contexto social. Escenarios inseparables, superpuestos, significados en la interrelación. Escenarios que, a la manera de un soporte, ordenan, regulan el trabajo que tiene que ver directamente con las posiciones institucionales y con el funcionamiento de la escuela.

Y en este punto cabe una pregunta: ¿hasta qué punto esto es visto como parte del trabajo profesional?, ¿hasta qué punto los modelos de trabajo, desde enfoques racionales y tecnocráticos, no son los esquemas organizadores desde los cuales se habla de la escuela, se esperan determinados resultados del trabajo de cada uno, y, entonces, determinan que ése sería el contenido a mirar?

Desde este paradigma el problema pasa por contar con unas buenas estrategias para la acción, decisión y definición en la toma de decisiones, etc. Esto implica omitir la dimensión institucional del desempeño y, por lo tanto, reducir el problema a un conjunto de variables propias de la persona, más allá de la situación de trabajo y el ámbito en el que se desarrolla.

Pensar la complejidad implica atender la dificultad, la incertidumbre, la duda, la multirreferencialidad de un campo en el cual las relaciones unicasales y lineales no alcanzan para dar cuenta de la dinámica y dramática del mismo. La aparición de la idea de consenso como resolución mágica de todos los males y, desde allí, el borramiento de toda posibilidad de accionar político es una salida en falso que se reitera con frecuencia.

Para cerrar este capítulo nos parece oportuno, más que hacer una síntesis de lo aquí desarrollado, pensar en cómo darnos la oportunidad de una segunda vuelta en nuestro mirar; cómo, en un ejercicio de retorno, ponerle palabras a una sensación que nos habita y que tiene que ver con el encierro de nuestras miradas, a veces, sobre nosotros mismos y entonces, con el despliegue de un miedo persecutorio. Ya no es que miramos, sino que nos miran.

Presentar el mirar en movimiento, entre las presencias y las ausencias, en el tiempo, en diferentes lugares, promoviendo sentimientos controvertidos, es como anunciar una mirada viva y no someternos a su muerte bajo

el encapsulamiento, el borramiento o el sometimiento a las reglas de juego que siempre pone un otro ajeno.

La mirada que seduce, a veces más aplacadamente, a veces menos; la que invita a lanzarse a lo no visto, o volver a mirar lo ya sabido; la que tolera el ser mirado; la que no sólo actúa en nombre propio, sino que se inscribe en la filiación y la transmisión; la que atraviesa sufrimiento y queda perpleja, puede ser una mirada habilitadora para recibir, para dar, para provocar la palabra, para provocar el relato, una mirada donde la sensibilidad hacia sí y hacia los otros ocupa un lugar privilegiado.