

Nicastro, Sandra. Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Homo Sapiens, 2006.

Ficha bibliográfica

Introducción

Esta obra tiene como objetivo volver la mirada sobre la escuela, sobre las palabras, y también sobre las miradas y la escucha, que no se piensan únicamente como operaciones sensoriales; sino que develan cuestiones ligadas a la dimensión simbólica de los vínculos entre unos y otros, entre todos y los proyectos, las ideologías, los sentidos, la tarea, los propósitos.

Se trata de poner en cuestión que la percepción y representación del mundo, la sociedad, las instituciones y los otros se apoyan en categorías universales, a las que se recurre ignorando el proceso de construcción cultural y socio-histórica de las mismas.

Volver la mirada implica no sólo volver sobre las puntualizaciones que otros hicieron sobre la escuela y su acontecer, sino sobre las propias. Y en ese miramiento será necesario apelar a un ejercicio de desdoblamiento, para observarnos desde afuera y encontrar en nosotros algunas señales. Por ejemplo, las marcas de aquel que porta la palabra del maestro como mandato; de aquel que, en un acto de ruptura, se propone como sucesor discrepante; y también de aquel que intermedia y se posiciona como heredero, tomando, dejando, cambiando, en un genuino movimiento de transmisión.

Misterio, magia, sorpresa son parte del encuentro con la experiencia de revisitar la escuela.

Capítulo 1 **Revisitar la escuela**

Sobre el significado de revisitar

El concepto de revisitar por un lado, supone el tema de la repetición: "re-mirar" en tanto volver a mirar lo mismo y de la misma manera. Por otro, el tema de la inauguración en tanto volver a mirar lo ya conocido como una invitación a empezar de nuevo cada vez.

En relación con el primer aspecto, en cuanto la idea de revisitar se liga a la repetición, se trata entonces de una mirada que vuelve a mirar, una escucha que vuelve a escuchar, un gesto que se da una vez más.

Se produce una mirada obsecuente que siempre ve lo mismo. Como quien se impuso algunas reglas de mirada y, entonces, una y otra vez, siempre mira al otro desde arriba, siempre lo siente cara a cara, siempre lo observa con desconfianza. O se posiciona en el mirar como si se tratara de una escena desde afuera, como si todo fuera exterioridad.

Se trata de ejemplos en los cuales, según Castoriadis, el imaginario singular y los procesos de socialización necesitan enmarcarse en procesos de repetición para mantenerse dentro de una sociedad pensada como heterónoma; con sujetos heterónomos que intentan una y otra vez tener todo bajo control, basándose en fundamentos y criterios únicos para todas las situaciones, más allá de su diversidad.

En la mecánica de la repetición se corre más de un riesgo: uno es el que se vincula a la posibilidad de la sorpresa, y el otro es el relativo a advertir algo de una manera diferente a la habitual. Si el revisitar reconoce algo nuevo, las preguntas obligadas, en algunos casos serían: ¿cómo no me di cuenta antes?, ¿cómo no nos dimos cuenta antes?,

¿cómo no ví?, ¿cómo no vimos?, ¿cómo no lo advertí?, ¿cómo no lo advertimos?

Cuando esto es así, revisitar consiste en un mero ejercicio de conteo del cual debería resultar siempre lo mismo; nada será repreguntado ni cuestionado, ya que aquello que resulte será algo parecido a lo ya sabido. Así nadie se sentirá impugnado y, al mismo tiempo, ese volver a mirar podrá utilizarse como una operación de control, de tipificación, que colabore para sostener algunas hipótesis que, más que como explicaciones posibles de los hechos, funcionarán como verdades consagradas.

En este sentido, el acto de revisitar se asocia a un tipo de institucionalización que sanciona y sostiene un orden establecido.

Entonces, el deseo de ver, de encontrar, de descubrir se ve desplazado por el afán de conservar lo ya sabido a pesar de la monotonía, del desasosiego y de la desilusión evidentes en muchos de los testimonios que se escuchan a diario.

En relación con el segundo aspecto, la idea de revisitar está asociada a la de volver a empezar, a la de mirar nuevamente e inaugurar una historia nueva, poniendo en acto un fenómeno de desligadura.

Algo así como un lazo social fracturado, quebrado en su cualidad de sostén y trama, que provoca no sólo una gran incertidumbre por la precariedad que asume lo colectivo, sino que constituye una verdadera amenaza en cuanto a la disposición para abrirse a lo nuevo, para construir la identidad en la relación con los otros, con la ley, para inscribirse en una historia y transmitirla.

Es posible observar en estos casos que se trata de mirar la escuela a partir de una posición inicial de discrepancia con lo que hay. El fin primero y último es empezar de nuevo, por lo tanto, a veces se ponen en marcha estrategias y discursos defensivos sobre los que están en la escuela y/o sobre sus antecesores como si fueran los causantes de todos los males. También se dan actitudes discriminatorias y hostiles que justifican "dar vuelta la página y volver a iniciar la historia".

Así, el resultado de volver a mirar la escuela no será más que una pantalla proyectiva, en el sentido de un lugar de depositación de todo lo que no se acepta, no se tolera, frustra, etc.

Desde aquí, la ilusión de empezar de cero, cobra sentido, sin advertir, en más de un caso, el riesgo de aislamiento que va de suyo en una postura semejante. Aislamiento en relación con la desligadura del contexto, de la historia, de la cultura. Aislamiento que provoca funcionamientos autoritarios al interior de las instituciones, justamente por sostener un presente perpetuo sin fisuras.

El volver a empezar será, de este modo, un acto de expulsión, que según Lewkowicz se podría decir que: "*No es una relación que no termine de consumarse, es una relación que no encuentra modo de comenzar. No es que no tenga fines es que no tiene inicio*".

Cuando el anudamiento simbólico está en riesgo, cuando el lazo está desarticulado y opera como condición, se asiste a un volver a mirar que fragmenta y genera sufrimiento en más de un sentido. Porque invita a negar y renegar, a vivir desregulados, a naturalizar la alienación y el sufrimiento institucionales.

Revisitar también implica desacelerar prácticas en relación con la búsqueda de unidad, de secuencias en la inmediatez. Es decir que no se trata de adoptar un único punto de vista que actúe como una mirada colonizadora sobre los otros, sino que se requiere de una mirada con ansias de descubrimiento, de exploración; que pondrá en duda dogmas y, certezas arraigadas, sin que esto implique abandonarlas, dejar las propias historias, olvidar nuestra lengua.

Una obra, una práctica, una organización, al ser revisitadas, pondrán a la luz cuestiones que hasta el momento no se enfatizaban como tales, o propiciarán la toma de posición sobre cuestiones hasta entonces no señaladas o mayormente controvertidas, las

cuales, por qué no podrían terminar siendo consideradas insignificantes.

No es propósito del revisitar comprender los acontecimientos en una relación de causas y efectos, sino como series entramadas de manera diversa. No se trata de reconstruir continuidades ni de producir deducciones. La articulación no la dará el mantener esa continuidad, sino, la brecha y distancia entre las prácticas y las palabras que intentan nombrarla.

La idea de revisitar y la relación con el tiempo

Una cuestión a tener en cuenta es el lugar que tiene el tiempo en esta operación de revisitar. El volver a mirar como perpetuación promueve una huida del presente facilita que se haga realidad el decir nostálgico. En cuanto se liga a un acto de descubrimiento, construcción y reconstrucción, es el presente en relación con el pasado y con el porvenir el eje que se destaca.

Revisitar implica un adentrarse en el devenir de espacios, tiempos, tramas.

Cuando revisitar una organización institucional, y los hechos que allí se desarrollan, implica volver a empezar, es posible que una dinámica deshistorizante de funcionamiento impregne el día a día. Se promueven dinámicas deshistorizantes en el sentido de intentar fundar una historia que no reconoce lo vivido y que no acepta herencias ni legados históricos tanto referidos al funcionamiento general de la escuela como los específicos y propios de cada posición institucional.

Revisitar no sólo tendrá que ver con volver a mirar lo pasado y el pasado, sino que supondrá una manera de mirar el presente. Según Chambers “Aquello que hemos heredado, como cultura, como historia, como lenguaje, tradición, sentido de la identidad, no se destruye sino que se desplaza, se abre al cuestionamiento, a la reescritura, a un re-encauzamiento”.

Si se pone énfasis en la idea de revisitar la cotidianeidad de la escuela, es necesario atender a las experiencias que transcurren en tiempos y espacios más o menos rutinarios, más o menos inéditos.

Un primer rasgo de esa cotidianeidad es la coexistencia, la comunidad y en esa comunidad, el desarrollo de una trama subjetiva.

El tiempo es tiempo vivido, y el espacio es lugar habitado y vivenciado.

En ese mirar la escuela, se intenta entender el sentido que ese tiempo y ese espacio tienen y tenían para muchos. Se trata de entender de qué manera ese tiempo y ese espacio guardan, subjetivamente, cualidades de ser vividos y habitados. El volver a mirar no intenta captar regularidades, ni dar cuenta de frecuencias sino reconstruir y entender procesos de construcción subjetiva.

La idea de revisitar su potencial de intervención.

Es posible relacionar la idea de intervención con un acto de revisitar la escuela. Porque hablar de revisitar implica, en más de un caso, tener disponibles dispositivos de intervención, diagnosticar procesos de cambio y transformación institucional, entre otras cuestiones.

Al hablar de intervención generalmente se entiende una modalidad de acercamiento a las cosas, los fenómenos, los hechos para producir conocimiento y entendimiento, para captar movimientos y, si eso ocurre se habla de cambio, porque esa misma producción; lleva a pensar que nada quedará como antes, en el mismo estado. Por lo tanto, es posible pensar la relación entre el revisitar y la intervención.

La intervención implica un recolocarse una y otra vez en espacios, presencias, miradas.

La intervención no es un modelo que se aplica, una manera predeterminada de remirar la escuela. Tiene que ver con perfilar un camino que interroga la cotidianeidad y también lo ya vivido con el propósito de producir otra mirada sobre lo ya sabido.

Revisitar se relaciona con la idea de intervención en cuanto se liga a un cambio de mirada que se hace desde una situación; cambio ligado a intereses y deseos de esclarecimiento y elucidación, de colocarse y recolocarse de exploración e interrogación.

De operaciones obligadas: explorar, analizar, interpretar

Revisitar la organización escolar, no tiene que ver con algo similar a tomar un álbum de fotos de la vida en la escuela y hojearlo sin más, para cerrarlo luego y que todo continúe igual.

Se trata de sumar a este tipo de operaciones otras, como por ejemplo, explorar, observar y analizar esa cotidianeidad.

Al decir "exploración" se hace referencia a una búsqueda que implica reconocer lo no conocido. También se alude a la idea de examinación para llegar, por ejemplo, a un diagnóstico. Sondear, investigar, reconocer son acciones habituales que se asocian a la idea de exploración. Y, en general queda ligada esta idea, a la noción de descubrimiento.

Si se intenta rastrear la idea de exploración en algunos testimonios de profesores y directores, haciendo un esfuerzo de memoria, pareciera que esta idea no tiene lugar. Por momentos aparece prácticamente una actitud contraria. Como si explorar estuviera más ligado a un acto irresponsable que muestra lo que no se sabe, lo que hay que buscar, en detrimento de una imagen de tener que saberlo todo; algo que se debe hacer por fuera de la escuela porque a la escuela "se va a trabajar", "no a explorar ni a pensar".

La pregunta por la exploración tiene objeto y objetos como puntos de mira; tampoco se pretende una postura ingenua o inocente, y algunos ejemplos de estos objetos sirven para ilustrar lo que se viene diciendo, tanto desde la dificultad como desde la ingenuidad.

Por ejemplo, la exploración puede tomar como tema cuestiones ligadas a:

- ✓ Las condiciones de trabajo docente y las definiciones de los puestos de trabajo, teniendo en cuenta tanto la dimensión macropolítica como la micropolítica. Desde aquí, el volver a mirar puede hacer foco en revisar las definiciones de las tareas en el marco de la estructura institucional y las tensiones que allí friccionan continuamente.
- ✓ La formación para el trabajo, las culturas profesionales y las matrices de formación. La tensión inherente a la dinámica del trabajo en tanto acto individual y/o colectivo que pone en diálogo aquello que proviene del ámbito de la formación como lo que algunos autores, llaman formas y contenidos de las culturas profesionales.
- ✓ El tema de los espacios y los tiempos en la escuela. Algo así como revisar qué decimos cuando decimos espacio y tiempo en el marco de una organización educativa; hasta dónde es necesario revisitar esos conceptos a la luz de las nuevas configuraciones que se dan en los ámbitos escolares.
- ✓ La posición de los estudiantes y los docentes en tanto sujetos habilitados para una relación, pero sin dejar de lado el ámbito organizacional. en tanto ámbito concreto de acción.
- ✓ Las modalidades de funcionamiento habituales de las organizaciones escolares, los rasgos de algunas culturas institucionales más o menos promotoras de actitudes y encuadres exploratorios.

De alguna manera, el preguntarse por la exploración como una de las operaciones privilegiadas a la hora de revisitar la escuela, se esta también promoviendo una pregunta

acerca del encuadre, y el lugar que allí se le da.

Lo que se viene diciendo lleva a otra operación: el análisis, en tanto constituye una actividad compleja que implica comprender, explicar y descomponer la realidad en elementos más simples, atendiendo a su vez a la relación de esos elementos.

En más de un caso, se habla de analizar cuando se clasifican los buenos y los malos, se juntan datos y se describen densamente las situaciones sin mediar la pregunta por su significado; cuando "hablar de" se asocia a analizar eso de lo cual se habla.

A esto se añade la idea de interpretación en tanto operación de desciframiento y traducción que requiere la revelación de elementos y relaciones latentes; que no sigue un procedimiento de traducción término a término, como el desciframiento de un jeroglífico, sino que implica un proceso de construcción y reconstrucción de una situación, para hacer situación en un contexto, y desde allí explicarlo.

En todos los casos se requiere de este devenir en el tiempo, porque lo que se observa, lo que se analiza e interpreta no implica empezar de cero. Se trata de cuestiones que se iniciaron, devienen desde algún lugar, desde algún tiempo, ocurrieron bajo determinadas condiciones.

Tampoco es posible hablar de estas operaciones sin hacer mención a los recaudos que Ulloa señala al pensar en una situación que se inscribe en una metodología clínica. En este sentido, es necesario tener en cuenta que se trata de operaciones que no se pueden ritualizar ni universalizar en sus modalidades de puesta en acción.

Requieren de encuadres versátiles, móviles, en los cuales exista la posibilidad "de descarte". Es decir que en tanto se sostienen en un marco referencial, ideológico, teórico, éste debe servir para nuestras prácticas, no quedando nosotros al servicio de esos marcos. Cuando cada uno queda a merced de ellos ocurre que los modelos de observación que se generan, las guías de análisis que se construyen o las modalidades de interpretación que se pautan, ocupan el lugar de ordenar nuestra tarea, de definir criterios de encuadre y no al revés.

Algunos puntos de tensión

Una postura ingenua sostiene que el ver produce mirada, que sólo se trata de una alternancia entre uno que habla y otro que escucha, sin embargo los resultados del trabajo, el estado de algunos vínculos, la imposibilidad de encuentro evidencian la simplificación de esa afirmación.

El trabajo en algunas escuelas muestra, en el día a día y en algunos de los resultados que se alcanzan, que esta postura ingenua, se reitera más de una vez. Sin embargo, se podría hablar en este momento no sólo de posturas ingenuas, sino también de análisis simplistas que tranquilizan aunque sea por un momento breve.

Asimismo, de modalidades de hacer acostumbradas, que revisten el carácter de rutinas, en el sentido de aquello que, por habitual, ya es sabido y que por usual, es reiterado; y de prácticas y dinámicas de relación perversas, en las cuales prima una lógica de desviaciones y sometimiento a reglas injustas, cambiantes y desestructurantes.

Varias explicaciones se pueden dar al "qué", al "por qué" y al "cómo" de este tipo de posturas: pero más que dar respuestas cerradas que obturen las posibilidades de seguir pensando, se presentarán una serie de cuestiones que están presentes al visitar la escuela; que hacen escollo en un acto de volver a mirar provocando tensiones, enfrentándonos a disyuntivas, afrontando algunos callejones que, en algunos casos, se vislumbran sin salida; pero que también dejan lugar para otras reflexiones en una cotidianeidad que no por frecuente sólo es más de lo mismo.

El uso de los marcos de referencia.

Los marcos de referencia con potencial de análisis reniegan de posturas dogmáticas y se proponen como un dispositivo de intermediación entre el sujeto y su objeto. Esto, a su vez provoca la emergencia y precipitación de distintos significados.

También pueden servir como lugar de depositación de la resistencia, y entonces allí se revela el desacuerdo. Frases tan escuchadas como, por ejemplo: "yo no creo en la teoría de los grupos", "yo hago todos los cursos, pero no me sirven para cambiar a los alumnos de la escuela", ilustran lo que se viene diciendo.

Es una exigencia para garantizar este efecto analizador la necesidad de que la teoría permanezca en parte, y sólo en parte, cerca de su campo de estudio.

No interesa un marco de referencia del tipo "inventario de categorías", porque más que mostrar o repetir esas categorías, es necesario que se ofrezcan como un esquema de análisis posible, que tendrá como rasgo un resto de incompletud.

Lo importante es sostener un tipo de formulación teórica que no se aleje del estilo clínico. De aquí que no se busca marcos teóricos referenciales que se ajusten sólo a realidades pasadas y ya conocidas, sino también a lo que vendrá. Porque en ningún estudio uno empieza como una tabula rasa; en todo caso, cuando este marco teórico no sea útil, será desechado.

Otra cuestión a considerar es la preocupación por la inmediatez; como si uno entendiera o no entendiera al instante, captara o no captara un significado en el mismo momento, en un presente perpetuo que no cesa.

Es interesante introducir la idea de tiempo diferido, en el sentido de un tiempo que difiere, no por posponer o postergar, tampoco por fijarse a la lógica del tiempo de los relojes que vendrá, sino que lo que ocurre es que se trata de otro tiempo, asociado, en parte, a que algo de lo que ocurre en la cotidianeidad de la organización escolar es del orden de lo imprevisto.

"Diferir" tiene que ver con "suspender para otro momento"; implica mediar temporalmente; hacer otro tipo de espacio en el tiempo para que aparezca este otro tiempo, y admitir la espera como posibilidad.

Cuando los marcos teóricos quedan aprisionados en el detalle o en el tiempo inmediato, pierden parte de su cualidad de analizador, y el acto de revisitar queda prisionero en determinados hechos, en un aquí y un ahora sin historia.

Se trata de un marco de referencia que se construye y se reconstruye, que está atravesado por cierta idea de completad, garante de no simplificar y/o banalizar aquello que en cada caso se vuelve a mirar.

Si esto ocurriera, sería como degradar ese marco; como cuando se lo encorseta reduciéndolo a determinadas técnicas o cuando se lo despoja de su faz artesanal.

Otra amenaza es la dogmatización de estos marcos, que termina violentando o dejando al margen todo lo que contradice su línea de argumentación.

Del mismo modo, otro riesgo habitual es la vulgarización de la teoría, situación en la que se sacan expresiones de contexto, se repite cual eco, se banalizan conceptos llegando a un punto de frases hechas, categorías "todo terreno".

Volver a mirar la escuela lleva a abandonar transitoriamente los contextos habituales del pensar, revisar los marcos teóricos y dejarse llevar, aunque sea por un rato, por el misterio de esa vuelta de mirada a cuestiones supuestamente ya sabidas.

Saber de qué se trata en el marco de un encuadre

El acto de revisitar la escuela no desconoce, las condiciones vertiginosas del contexto, de la política, de las organizaciones, de los colectivos; y, a partir de las mismas, es posible que muchos encuentren en la reiteración compulsiva del hacer, una salida. El

sentido común lo llama "piloto automático", "hacer más de lo mismo".

A partir de aquí se configura una situación paradójica, bajo la convicción de que la reiteración es, de alguna forma, una protección contra lo que se vive como negativo e insoportable. Es posible observar de qué manera los profesores cuidan de sí, los jóvenes cuidan de sí y consideran, en simultáneo, que nunca antes estuvieron tan poco protegidos todos y cada uno. Como resultado de esta dinámica, surgen respuestas semejantes y reiteradas a problemas de nuevo tipo; estrategias que parecen descarnadas de los contenidos sustantivos y principales y diagnósticos canónicos que llaman igual a lo diferente.

Revisitar estas situaciones permitiría hacerle lugar a un pensamiento que inaugura otro tiempo, revisando el lugar y significado del encuadre de trabajo de los distintos actores institucionales.

Es habitual pensar el encuadre como un conjunto de regulaciones y estipulaciones que pautan la configuración de un espacio y un tiempo; el establecimiento de las relaciones entre las personas; el contenido y modalidades del intercambio; los propósitos de la intervención; entre otros. Hablar de regulaciones, de reglas, de pautas, de principios connota, para muchos, la idea de fijeza, permanencia, repetición.

Lejos de pensar al encuadre como ceremonial o ritual, se entiende según Ulloa, como un "punto de reparo" que define el lugar, la metodología, las modalidades de abordaje desde las cuales intervenir en una situación dada.

El encuadre se refiere a un conjunto de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de "dar forma", la marcha de todo aquello que acontece en la escuela. Estas constantes o invariantes aparecen bajo la forma de un abanico muy diversificado de estipulaciones que, en tanto fijan el margen de lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo posible, establecen un marco de acuerdo, un contrato más o menos explícito entre formador y formados.

Volver a mirar requiere, como encuadre, establecer una serie de criterios y estipulaciones, teniendo en cuenta que las mismas no hacen más que "sostener como constantes" algunas variables que condicionan esa mirada.

En este caso, tiene que ver con: el propósito alrededor del cual se organiza la idea de revisitar o volver a mirar; la posición institucional asignada a cada uno de los intervinientes; el manejo del tiempo y del espacio; el conjunto de recursos, las definiciones que organizan la tarea de todos, etc.

La burocratización y la ritualización

En el caso de las culturas institucionales burocratizadas se observa un desplazamiento de fines, dado que se sobrevalora un medio como lo es el soporte que brinda la estructura, convirtiéndose en un fin en sí mismo.

Remirar esta situación enfrenta a estructuras organizativas en las cuales el trabajo institucional se distribuye en orden a la jerarquía; a veces acompañan tendencias a la rigidización en la asignación de esos lugares, con el favorecimiento de conductas autoritarias y arbitrarias. Simultáneamente y, entre queja y queja, todos aprueban que unos estén para decidir y vigilar y otros estén para que decidan por ellos y los protejan.

A nivel de los vínculos se favorecen las relaciones de dependencia, sumisión, obediencia ante quienes sustentan poder y autoridad, con diferentes matices. Por un lado están quienes dependen afectivamente del otro, lo necesitan como referente para la acción; como por ejemplo, el director que aparece como el "padre bueno" de todos los maestros, "hijos obedientes" que se sostienen en él.

Por otro lado están quienes se someten al beneficio secundario que obtienen a cambio. Por ejemplo: callar a cambio de no ser requerido y entonces: "no digo, no me

dicen; no pido, no me piden".

A medida que el trabajo se burocratiza y estos rasgos se profundizan, quienes se proponen un ejercicio de volver a mirar enfrentan una situación paradójica: la misma cuota de desconfianza que los mantenía alertas, que como sospecha saludable les permitía hacerse preguntas, dudar, no mostrarse ingenuos, se vuelve contra ellos mismos y se amplifica a tal punto que queda fuera de control. Así se clausura la posibilidad de pensamiento de mirada, de escucha; sobre todo en cuanto se advierte que algo es diferente a lo establecido, lo pensado, lo decidido.

La desconfianza, la inseguridad sobre cada uno y los otros promueven la aparición de conductas ritualizadas que se repiten compulsivamente, sin mediar diagnóstico, reflexión, evaluación.

La burocratización genera un tipo de patología que avanza y provoca un cierre legitimador a través del cual el volver a mirar queda al servicio de justificar los privilegios de unos sobre otros; sostener la autonomización excesiva de las jerarquías; no atender a la concentración de poder; ni al trabajo redundante y carente de sentido, sinónimo de perversidad en las pautas de relación y en los procesos de trabajo, de clausura del pensamiento y de la memoria.

Se trata de un orden perverso que ignora los fines y proyectos idiosincrásicos de la escuela, el estilo particular de funcionamiento y los requerimientos de contextualización. Así, el volver a mirar atraviesa como tensión convalidar el señalamiento de responsables y culpables, desconociendo, por momentos, el entramado de condiciones que apuntalan la dinámica colectiva.

Entre ilusiones y desengaños

Cuando la ilusión de unos está orientada a sostener y conservar aquello que otros se proponen y quisieran cambiar, interrogar o poner en cuestión, se instala entre ambos una distancia tal que, en algunos casos, provoca un sentimiento de ajenidad y extranjería. En este punto, una mirada que revisita esta situación debe profundizar esta diferencia.

La distancia a la que se alude tiene más que ver con tomar conciencia de que algo del orden de lo ideológico, político, ético marca una brecha insalvable entre unos y otros. En algunas oportunidades alcanza con que exista una percepción diferente o que se estén jugando intereses y expectativas de otro tipo. Por lo tanto, es necesario evaluar si están dadas las condiciones institucionales en el sentido de los requisitos indispensables para promover otro tipo de relación y acción.

Se trata, de planteos que bajo la forma de un "cliché" se reiteran con escaso grado de contextualización y un alto nivel de generalidad como si dijéramos: "hay que...", "tendríamos que...". Expresan ideas y sentidos difícilmente rebatibles, cuestiones ampliamente consensuadas, postulados que plantean un "deber ser"; que no generan oposición, pero tampoco tienen potencial para movilizar cursos de acción.

A su vez, en muchas ocasiones, el desengaño surge en forma inesperada; aparece súbitamente ante cualquier obstáculo o dificultad. La premura por obtener resultados inmediatos, a corto plazo, en un contexto de alta dificultad, se plantea como una condición para el trabajo. El desengaño irrumpe cuando una condición adversa contraría la posibilidad de obtener resultados en la línea de lo planeado o esperado.

En otras oportunidades, el desengaño se cronifica y termina instalándose como un rasgo cultural que pasa a ser vivido como natural y, en este sentido, lo "natural" y lo "habitual" se convierten en lo mismo. La cronificación de este desengaño o, en otras palabras, la pérdida de ilusión, constituyen para Ulloa, un "matiz del sufrimiento social contemporáneo que afecta a sectores aún no del todo sumergidos en la mudez sorda y ciega de la mortificación".

Cuando la conciencia de este malestar cede, se naturaliza, aquella capacidad o posibilidad de interrogarse acerca del sentido del mismo y de las condiciones que lo producen resulta afectada. El desengaño inmoviliza al sujeto y pasa a ser algo que hay que padecer o soportar, silenciar o secretar".

Nada ni nadie puede con este malestar cronificado que no admite fisuras. La tensión, en este caso, en un ejercicio de volver a mirar, es que a las ilusiones y a los desengaños en danza se les redobla la apuesta como posible camino para entrar, o para sostenerse en algún lugar.

Pero la ilusión no desaparece o se esfuma. Al respecto Nuñez plantea: "Algo de lo nuevo se produce cuando cada agente pone en juego el deseo de educar. Algo de lo nuevo hace obstáculo se mueve y el tiempo de la educación se abre verdaderamente, a lo imprevisible, al acontecer de algún sujeto.

Suele ser fácil atribuir a las nuevas generaciones condiciones tales de desinterés o violencia, sin ver que tales cuestiones pueden ser efecto de las condiciones actuales del propio discurso pedagógico y de la desresponsabilización de los adultos. Los contenidos de la educación, cuando están vivificados en un deseo de transmisión del educador, pueden causar interés en el sujeto, lo cual tiene un efecto pacificador. De tal manera, tanto las dificultades para fijar el interés como la violencia escolar, devienen síntoma de la des-regulación del discurso pedagógico."

El fenómeno de los mundos superpuestos

Al referirse a este fenómeno, Puget alude a las interferencias que se filtran en el campo de la escucha, derivadas del contexto socio cultural que atraviesa a todos los que comparten la situación; en el caso particular planteado por esta autora, se trata del paciente y del analista.

Sin embargo, es posible pensar este fenómeno a nivel de las organizaciones escolares y sus actores. ¿De qué manera el campo de la escucha de cada uno está atravesado por interferencias que se derivan de experiencias que los recorren a todos y cada uno de los que están allí?

Un ejemplo sirve para ilustrar lo que se viene diciendo. Una maestra comenta en el espacio de una capacitación que, hace unos años, en su escuela era habitual que cada docente comentara cómo estaban las familias de sus alumnos en relación con el empleo, es decir, si los padres y/o las madres de los niños tenían trabajo. A partir de esos intercambios, algunos casos se señalaban como problemáticos; a veces por suposición, a veces por comentarios de las familias y, a veces, sólo por prejuicio.

En ese momento agrega: "ahora ya no sólo son problemáticos esos casos: nos preguntamos también por nuestras familias, nuestros maridos, nuestros hijos que quedaron sin empleo... y algunos no podemos creer que este lema nos haya alcanzado a todos..."

De esta manera, según Puget uno es garante de la verdad del otro, y el discurso cultural como un todo opera a modo de ilusorio garante incuestionable...

En este sentido, y siguiendo con el ejemplo, la preocupación sobre el empleo de las familias de los alumnos puede formar parte de una preocupación hoy obvia para los docentes, cargada de prejuicios, representaciones, valores, significaciones que preexisten al momento actual y que, de alguna manera, son parte de la trama ideológica que familia y escuela entretejen conjuntamente.

Que los padres no tuvieran trabajo entra en el marco de una convicción ideológica, claramente develada en algunas escuelas, desde la cual los maestros entienden que las familias están acostumbradas a esa situación y tienen una historia en la cual hace muchos años que algunos de ellos están sin empleo. En cambio, en las familias de los maestros, no ocurre lo mismo, porque "son otra gente"; no están acostumbrados a que les ocurra

algo así, tan doloroso para todos.

La diferencia ante la falta de empleo se explica para unos y para otros pensando en dos características que se asignan a estos grupos: el acostumbramiento, por un lado y la desesperación y el dolor, por otro.

En este hecho, no es lo central del análisis que la maestra piense que para algunos la falta de empleo es casi un rasgo y para otros una fatalidad, sino preguntarse por la manera en que el otro se transforma en un objeto de proyección de aquello que no se tolera, no se puede comprender, se vive como ajeno y, por lo tanto, termina siendo una pantalla de identificación amenazante.

Dar la palabra, escuchar, volver a mirar este discurso implica algo más que preguntarse si corresponde o no corresponde decir, pensarlo o no pensarlo o evaluar la pertinencia del mismo o no. En todo caso, se trata de instalar la pregunta por las condiciones de producción de ese discurso, abrir el análisis sobre la cuestión del acostumbramiento y la desesperación. Que significa y qué juicio de valor queda asociado a unos y a otros: a lo habitual para unos y lo excepcional para otros; a lo que desespera a unos y a otros.

Las preguntas dirigidas a conmover estos significados tienen como propósito no moldear la situación y normalizarla-"" en el sentido de qué es lo habitual y qué es lo excepcional y nada más, sino avanzar y lograr la distancia necesaria que se requiere para ver al otro como posible figura de la alteridad.

Distancia que, sin sacar a nadie del proceso de análisis, permite que ese mundo compartido y las infiltraciones derivadas no fortalezcan el mito de los unos y los otros, que unidos por la desgracia se sienten semejantes; porque una vez más puede ocurrir que los que están en la escuela sean los que quedan victimizados, distorsionándose la percepción y la escucha por efecto de un alto nivel de impregnación emocional.

Se plantea así un tipo de implicación que, en lugar de operar como un puente de acceso a significados diferentes, sentimientos y vivencias de los otros, obstaculiza la posibilidad de entendimiento. Paradójicamente, lo que tienen en común las distintas partes de esta relación, aquello que podría aproximarlas desde la experiencia, produce el efecto contrario: el distanciamiento. En este caso, a los maestros les cuesta discriminar lo propio de lo ajeno, de lo efectivamente vivenciado, sin fusionarse con las otras historias circulantes.

La fusión queda en parte encubierta por la activación de prejuicios sobre los otros. Para parecerse a otro que se menosprecia en algún sentido, se encontró una razón mayor que sojuzga a ambos grupos que es la crítica situación social, política y económica. Pero, en simultáneo, pareciera que se activa una defensa ligada al miedo a transformarse en algo similar a los otros. Así, la dimensión social, política y económica se borra rápidamente, y son las personas, más o menos acostumbradas más o menos desesperadas, las responsables únicas de sus destinos.

Si, como dice Puget cada uno es el garante del otro, cabe preguntarse si este garante se ubica en un pie de igualdad o se pueden sostener las diferencias propias que la estructura formal de la escuela le imprime a estas relaciones.

Un garante desde la igualdad puede asemejarse a la figura que trabaja Melich: "el extraño sufre una metamorfosis y se convierte en cómplice". Este cómplice se entiende como un coautor de la experiencia con el otro que ha dejado atrás aquellos rasgos que lo hacían extraño, tras una suerte de metamorfosis.

Un garante desde la asimetría puede sostenerse en la figura de un aval, y quedar a veces subsumido en figuras que están investidas de autoridad, y que, aunque en ocasiones nadie sabe bien por qué, son los referentes que tienen la palabra justa, los portadores de mandatos históricos, los que, desde la jerarquía, se constituyen en los detentores de la ilusión colectiva, los representantes del mito de la comunidad total.

El nudo de las explicaciones o las explicaciones que anudan

Revisitar la escuela nos pone frente a sucesos, prácticas, hechos que por saberlos conocidos, por formar parte del recorrido de muchos, no abren a nuevos cuestionamientos y se naturalizan como tales.

Sobre todo en situaciones de alta turbulencia, es interesante avanzar en las posiciones que las personas toman en el contexto social y en el de las organizaciones atravesadas por estas condiciones.

Pelento plantea esta cuestión al describir los modos de tomar posición frente a fenómenos de magnitud, tales como la pérdida de referencia social y situaciones de malestar generalizado

Una posición posible y, por lo tanto, una respuesta a algunas de esas cuestiones es, según esta autora, la canalización de las situaciones. Otra, la desdiferenciación de las especificidades de cada caso. También se refiere a la universalización de las circunstancias críticas y por último al instituirse unos y otros como expertos en estas situaciones.

En el primer caso, relativo a la banalización es posible escuchar, en los ambientes escolares, testimonios que tienen un paralelismo posible a los que presenta esta autora: "siempre hubo en el mundo muerte, guerras, terrorismo, miseria..."

La banalización se apoya en una operación en la cual se naturaliza un fenómeno y se lo relaciona con lo habitual. En la escuela se naturaliza el fracaso, los bajos resultados de rendimiento, el desgano en el trabajo de parte de tantos, la frustración, el aburrimiento.

Esta banalización tiene argumentos que la sostienen y que tienen que ver con producciones ligadas a la cultura de cada organización, en el sentido de lo que en cada contexto se puede y desea escuchar como explicación.

Por ejemplo: el aburrimiento de los alumnos no se vive con gran preocupación, porque para muchos los alumnos se aburren siempre; porque es imposible que les guste todo lo que la escuela les ofrece o porque nada les interesa a los jóvenes de hoy. Para otros, como cada día la escuela goza de menos prestigio social, los alumnos creen que lo que les pasa, su aburrimiento, nada tiene que ver con ellos.

Este podría ser un argumento de algún docente que intente explicar el aburrimiento de los alumnos en las escuelas hoy día.

Según Bleger, se puede decir que, en variadas ocasiones, aquello que se reconoce como habitual inmediatamente pasa a ser vivido como natural y, desde allí, lo habitual y lo natural se convierten en lo mismo. Que un fenómeno sea recurrente y frecuente alcanza para que se entienda como natural en el sentido de lo posible y esperable.

En general, se participa de la naturalización de las dificultades perdiendo de a poco la capacidad de problematización sobre las mismas. El mecanismo por excelencia que se instala es la renegación; se resigna la protesta, se silencia la pelea, hay que soportar o padecer.

En la segunda respuesta, ligada a la desdiferenciación de lo específico, los discursos y las prácticas consecuentes borran las diferencias entre diferentes acontecimientos y entonces el tiempo parece haberse congelado en su devenir.

Cuando se escucha, por ejemplo, algunos comentarios acerca de alguna escuela transferida, en la cual la gente dice vivir lo mismo hoy que cuando fue el momento de la transferencia, nos enfrentamos a un fenómeno de este tipo.

Se podría decir: todo es igual, aunque pasa el tiempo. Cuando éste es el argumento explicativo, lo que prima es el no reconocimiento y recorte de cada fenómeno en su espacio, tiempo, contexto. Es decir, se avasalla la idea de situación.

Según Lewkowlcz, se trata de fragmentos de historias que se viven como si se reiteraran, encontrándose dificultada la posibilidad de ligar estos fragmentos y de transformar el poder de determinación de algunos modos de funcionamiento en condiciones que tiene que ver con una situación que en estos tiempos, se configura a la luz de los cambios sociales y políticos imperantes. La determinación no permite cambios, en tanto que la condición sí acepta reajustes y redefiniciones.

En el marco de una operación de desdiferenciación, es necesario tener en cuenta el lugar que allí ocupa el obviar la alteración del sistema social: el peso de mantener lo instituido y el sostenimiento sin modificaciones de las mismas estrategias de subjetivación, producción y relación que se venían utilizando desde los tiempos modernos.

En la tercera respuesta, y en relación a la anterior, es habitual escuchar a quienes intentan apaciguar y explicar el sufrimiento y el dolor, generalizando y universalizando las situaciones, sus características, su dinámica, sus rasgos centrales, etc. De esta manera, se hace un corrimiento de los límites hasta casi lo imposible de imaginar, tipificando, al mismo tiempo, la realidad en determinados estereotipos que permiten acceder al conocimiento en cada caso.

Es posible ilustrar esta operación de universalización: por ejemplo, cuando se explica el problema de conducta de un grupo de jóvenes bajo una clasificación que divide a los buenos, que son lo que tienen un trayecto escolar ininterrumpido, de los malos, que son los que vuelven a la escuela porque los mandan, o porque la propaganda de los medios sobre la escuela de hoy muestra que hay que terminarla. En realidad, algunos docentes dirán "que es más fácil de lo que se imaginan..."

Por último está la respuesta a través de la cual cada quien se instituye experto en la situación crítica que vive. Algo así como decir "yo ya sé de qué se trata" o, mejor aún: "como yo sé de todo, tengo algo para decir en cada caso".

Podría pensarse que, en tanto el sujeto y el colectivo se enfrentan a un peligro real, necesitan defenderse y, en términos de Dejours, se movilizan las estrategias defensivas..

Si la ansiedad que producen las situaciones críticas o catastróficas no puede neutralizarse de algún modo, para evitar así su aparición una y otra vez, más de un docente, director, maestro, se defiende posicionándose como "sabelotodo" para poder continuar con su trabajo.

Es posible derivar que diferentes situaciones cotidianas activan puntos de tensión ante los cuales unos y otros quedan descolocados; y esta descolocación, en todos los casos, sirve para revisar el lugar del respeto, el pudor, la discreción, la confianza y su situación en los encuadres de trabajo. De lo contrario, más bien provoca desposicionamientos, como si la percepción, la representación y la realidad fueran la misma cosa y requirieran de iguales tratamientos.

Recuperando sentidos

Hablar de sentido implica preguntarse por el sentido de lo escolar en situación. Intentar recuperar, pensar y reflexionar sobre sentidos situacionales. Lleva a intentar dar cuenta de algunas cuestiones que no se presentan como regularidades a fijar, sino como ejemplos de algunas dinámicas posibles de observar.

Algunos sentidos en jaque

Dar sentido a algo, a alguna cuestión, implica, según Pardo incluirla en una historia, organizarla a través de un significantes. Y si hoy algo se encuentra en estado de

alerta, es la atribución de sentidos relativos al hecho educativo y a lo escolar específicamente; situación ésta de la que más de uno puede dar cuenta.

Parte de ese proceso de inscripción del que habla Pardo, y que funcionaba más o menos "en automático", hoy ya no es de esta manera. Aún así, es imposible salirse por fuera del sentido, vivir fuera del sentido.

Algo del orden de la duda circula porque la representación que algunos tienen del alumno, del maestro, del ambiente de aula, del clima de escuela, de la directora, etc. no se ajusta acabadamente la realidad que se muestra enfrente. Y entonces es frecuente escuchar frases como éstas;

"Esta es una escuela típica de barrio, pero..."

"Él es un alumno, pero..."

"Seguro... ella es maestra... algo tiene, pero..."

"Se percibe ambiente de clase, pero..."

"Acá no hay clima de escuela, pero..."

"Cómo se nota que es la directora... basta escucharla, pero..."

Será también habitual escuchar argumentaciones de parte de unos y otros, en la escuela, acerca de por qué lo que para algunos es una cosa para otros es otra; lo que para algunos es viable, para otros, no; lo que para algunos es una bandera, para otros, no merece ni siquiera respeto. Y entonces, lo que pasa es que lo que para algunos es un rasgo del oficio de ser alumno hoy, para otros es un rasgo de haber dejado de serlo. O, peor aún, una muestra de la decadencia en la que se cree sumida la escuela.

Según Perronoud, "en la escuela se aprende el oficio de ser alumno" y, en este sentido, "aprendiendo el oficio de ser alumno, se aprende también el de ciudadano, el de asalariado". Según este autor, los aprendizajes que en la escuela se ponen en juego son habilitados para abordar otro tipo de tarea productiva, en otras organizaciones, a lo largo de la vida y más allá de la escuela.

Si los rasgos del alumno de hoy ponen en cuestión estas representaciones, es posible entender que no sólo el docente se preocupe por cómo aprendió su asignatura, sino que queda atrapado en un proceso de formación que lo incluye y parece que le muestra un final imposible de aceptar. Algo así como decir: todo lo que se hace es para que nada sirva, nada tiene sentido ya.

Si esto es así, es posible comprender en algunos casos de qué manera se activan "estrategias defensivas del oficio", en palabras de Dejours, frente a la tarea de formar a este alumno que -contrariamente a lo esperado- deshumaniza al docente. Una tarea deshumanizante implica por ejemplo, que su naturaleza carece de sentido, y que vislumbra el fracaso como porvenir.

Algo del mismo orden podríamos decir para el caso del director, cuando algún rasgo de su desempeño, de los profesores o de los alumnos, o aspecto de la dinámica de trabajo que lleva adelante, se escapa del orden establecido y de la expectativa sobre él montada.

De esta manera, todos quedan atrapados en un quiebre de significados que provoca un gran desconcierto. No sólo las ilusiones o desilusiones del otro pueden desconcertar a cada uno, también sus engaños. Por ejemplo, cuando falta ilusión y resulta difícil que uno encuentre sentido en lo que hace cada uno o en lo que hace el otro, como si escuchara una y otra vez: "nada se puede hacer", "siempre es así", "nada vale la pena".

Es posible pensar que desde ambas posiciones y desde lugares que, por momentos, se viven como opuestos, y también desde sentimientos encontrados, existe en muchos casos, sin embargo, un elemento común que no es posible sostener sin costos, sin malestar, sin sufrimientos: la falta de sentido del encuentro y de la tarea que los reúne.

Otros aportes para problematizar la idea de sentido, se encuentra en las palabras de Tellez cuando dice que a veces se tiene la sensación de "estar a la intemperie" porque se encuentran en riesgo algunas de las certezas provocadoras de sentido. En la escuela, esas certezas justificaban el por qué estar allí; algunas se presentaban como promesa de un futuro, de un cambio, de un recompensa, de un logro, de un pasaje hacia otro lugar.

A esto se podría agregar que las verdades definitivas desaparecieron y es necesario llevar adelante operaciones de interpretación en un contexto incierto y contingente.

Cuestionada esta certeza, y ante la perplejidad, y por qué no, peligrosidad de que cada uno en tanto otro emerja en su diferencia, se ponen en marcha una serie de operaciones que permiten clasificar y tipificar lo conocido, lo aceptable y desde allí se intenta recuperar algo de aquélla certeza perdida.

Para eso se apela, en más de un caso, a un tipo de caracterización que ya es conocida. Como consecuencia casi lógica, es esperable escuchar que la responsabilidad del fracaso está en el alumno, y esto con la fuerza de una certeza que no hace falta cuestionar, o que "los jóvenes docentes que entran a la docencia no saben leer o escribir", "los que están por jubilarse ya no tienen interés por cambiar nada", "en todos los cambios que se hicieron nunca nos consultarnos", que "los directores son de una generación de gente muy autoritaria"

En algunos casos, una vez puestas en marcha estas operaciones de clasificación, de tipificación, es sencillo anticipar quiénes quedarán indefectiblemente afuera. Seguramente los más vulnerables, que no necesariamente son siempre los mismos; pero que, como lo señala Canciano, E., son los que llevan consigo una representación sobre sí de "déficit", por lo que no tienen, por lo que no traen, por lo que portan.

Sería algo así como que para llegar a la escuela, antes de entrar, cada uno debe traer algo en la línea del poder hacer y del saber. Cuando esto no ocurre, en lugar de pensar que ese déficit es una denuncia "de desiguales condiciones de vida" se convalida desde la misma interpretación; se profundiza la situación sintomática. Unos serán los culpables de lo que les pasa, serán los que tienen la carencia que los separa de los otros, de los que sí pueden.

Una interpretación de este tipo produce un cierre que legitima lo que se viene diciendo, no abre el cuestionamiento sobre su relación con lo social y cultural y colabora para "etiquetar" y negar la responsabilidad de otros sobre un problema de este tipo.

Según Posiman hace falla una razón, hace falla un dios, pero no como una razón unificadora, sino como un sentido que provoca. Entonces el "estar a la intemperie" puede tener que ver con haber perdido el amparo de esas razones que daban idea de fin último, de código compartido, de ordenadores incuestionables. Por ejemplo: "ir al Normal", "trabajar en una escuela de excelencia", "estudiar para ser alguien en la vida"; son argumentaciones escuchadas hace tiempo que tenían la fuerza de razones suficientes y convocantes.

Desde estos planteos es posible recuperar las hipótesis de Espósito acerca de la comunidad y preguntarse hasta qué punto esta pérdida de una certeza más o menos contextualizada promueve como revuelta la necesidad de volver a encontrar una "comunidad de destino", con proyectos comunes, recorridos semejantes y los mismos ideales. Esta comunidad de destino se propone ocupar el lugar del sentido compartido, del sentido sin fisuras, en el cual la homogeneidad no está puesta en cuestión.

Según Espósito: "Ser-con es tener sentido, es ser en el sentido o según el sentido. "sentido " que no es en absoluto un vector orientado hacia la epifanía de una significación, sino la circulación de la proximidad en su alejamiento propio, y del alejamiento en su proximidad...."

Con estas palabras este autor invita a pensar el sentido y la comunidad no como un

rasgo de los sujetos, de lo que tienen en común, lo que los duplica a unos en otros, sino aquello que rompe la supuesta homogeneidad y unidad.

Desde aquí algunas preguntas se acallan en su mismo decir: ¿Para qué la escuela hoy?, ¿formamos a un ciudadano?, ¿quién y cómo ser docente? ¿quién y cómo ser alumno?, etc.

Preguntas que se aquietan y respuestas que circulan, a veces, para recuperar la ilusión del sentido único, de los significados unívocos, de las historias universales que nos amparan a todos. Si esto no fuera así, la aparición del otro en su diferencia irrumpiría en la cotidianidad de las relaciones y la alteridad emergería como una cuestión inalienable y amenazante.

Sentido: historia, novela, relato

La vida cotidiana en la escuela muestra cómo algunas de estas preguntas y algunas de sus respuestas se inscriben en historias y, a su vez, en otras historias, como en un bucle cuyo final se desconoce; en relatos de relatos; en mitos que portan novelas y ritos colectivos. Esta es una manera de dar sentido a la experiencia en el mundo y, por ende, a la experiencia de cada uno en la escuela.

Sin embargo, algunas escenas que se tienen enfrente no pueden ser inscriptas ni entramarse en esas historias. Y no sólo porque está interpuesta la idea de inacabamiento que porta toda historia, sino porque no se puede abrir especulación sobre ellas.

Hay que pensar en la manera en que las dificultades de entendimiento entre unos y otros, la necesidad de encontrar sentidos comunes, muchas veces intentan salvarse a través de la reunificación de los grupos y las personas alrededor de imperativos unificadores, que vuelvan a plantear coincidencias entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se pregona y lo que se exige, entre las creencias y las acciones.

Estos imperativos reunificadores echan por tierra cualquier hipótesis ligada al inacabamiento, al desajuste natural y constitutivo de cualquier relación humana. Más bien se trata de un intento de reunificación que homogeniza, que iguala, que nos hace parecidos. Es encontrar una "historia oficial" que nos aloje a todos.

Según Melich el universo simbólico compartido ha entrado en crisis (...) se ha cuestionado el mundo-dado-por-supuesto. Es decir, aquellos valores, historias, mitos que supuestamente se creían válidos para todos, ya no lo son más; y lo que aparece en su lugar es la idea de pluralismo y relativismo. Lo que se da por supuesto y conocido ha entrado en crisis y no es posible saldar la situación con interpretaciones únicas, fijas, unívocas.

Sin embargo, en más de una oportunidad, nos vemos compelidos a sostener la fijeza de algunos sentidos para dominar lo incierto y la contingencia, casi olvidando (es más que esto) que sólo se trata de sentidos provisorios, en permanente transformación. Según Melich en la medida que somos capaces de dar un sentido (simbólico) a la contingencia, en que es posible cambiar relativamente I narrativamente) el pasado por medio de los relatos y de las historias que nos cuentan y que nos contamos, innovamos, es decir: nos proyectamos, esperamos, deseamos.

Contar con historias, con narraciones, es una manera de encontrar sentido al mundo y, a la escuela y lo que en ella ocurre. La vida humana es para este autor una búsqueda permanente de sentido, y la educación no puede ser menos.

Cuando ese control está en riesgo o, en algunos casos, cuando adviene un acontecimiento de otro orden, se abre la pregunta por el sentido en el cual a veces se está cómodamente instalado, creyendo que son sentidos finitos que existen de una vez y para siempre.

Sentido y situación

Según Chambers, en estos tiempos se produjo un desplazamiento de sentido. Los referentes que gozaban de buena salud y continuidad, hoy ya no están como antes.

Es posible pensar que el simple hecho de convivir en la escuela con una cotidianeidad atravesada por la ritualidad, la tecnología y la fluidez hace que se deba mediar su funcionamiento y, lo que era permanente, va perdiendo esa cualidad. Ya no lo es más. Ahora es contingente. Es posible que sea la transitoriedad una de las cuestiones que ha trastocado el sentido, hasta en algunos, casos, amenazarlo con su propia muerte. Sentidos y significados absolutos permitían un acercamiento al otro, a las condiciones institucionales, a las relaciones con poder para marcar a los desviantes: los malos en relación con los buenos; los desalineados en relación con los aplicados: los que no siguen el derrotero señalado de los que sí lo hacen y son fieles sucesores. Esto es hoy un recuerdo, lejano en más de un caso.

Encontrar sentido en lo que se hace, en lo que se observa y analiza es propio de nosotros, nos define como humanos y nos permite tener algún control simbólico de las situaciones que nos atraviesan. La situación o situaciones de los seres humanos en el mundo, si éste se convierte en un mundo con sentido, pasa ineludiblemente por establecer el (los) vínculo (s) entre el pasado y el futuro en el presente.

Nos vemos enfrentados a la necesidad de construir sentidos contextuales que dan cuenta de configuraciones particulares, no de modelos arquetípicos sostenidos en análisis dicotómicos que ponen énfasis en alguno de los polos de la relación, desde una perspectiva identitaria de un colectivo que se presume igual a sí mismo a lo largo del tiempo.

Estos sentidos contextuales requieren de un pensamiento sostenido en la dinámica del intercambio con el otro en el marco de unidades heterogéneas que renuncian a la idea del absoluto, del para siempre. En algún caso, como tantos ejemplos lo muestran, equivale a denunciar a una familia que maltrata, o denunciar a un maestro o. o denunciar a un joven; cuando esto no era parte del contrato inicial entre la familia y la escuela, el joven y el docente, etc.

Se deduce que la cuestión del sentido es central. Las organizaciones, en tanto que manifiestan, traducen y producen instituciones, adquieren importancia por los sentidos que se les atribuyen. La familiaridad, lo habitual y lo conocido son una garantía inestimable para sostener el sentido.

Las significaciones conocidas y habituales favorecen los procesos de identificación de los sujetos entre sí y en los colectivos y así el alumno *es* su escuela, el profesor *es* su escuela, el director *es* su escuela, etc. Así el sujeto queda identificado al colectivo e inscripto en una línea de significados comunes e inalterables y con pretensión de eternidad.

Sentidos o sinsentidos múltiples, o de la decadencia de lo unívoco

Es la vida cotidiana de la escuela uno de los lugares del sentido de lo escolar. No se trata de un sentido venido sólo desde otro lugar y que es necesario recuperar allí, sino entender que allí se da, allí se realiza y se expresa.

Tampoco se trata de un sentido único. Serán múltiples sentidos y, por qué no, múltiples sinsentidos. Lo que ocurre es que al preguntarse por el sentido de lo escolar, se está realizando una operación de recorte, de focalización, de elegir una cuestión sabiendo que se dejan tantas otras en suspenso.

Hay una imagen que puede ayudar a representar esta idea, es la de un teatro con el juego de luces y sombras sobre los personajes que se encuentran en el escenario.

No se puede hablar de un único sentido ante una imagen de este tipo. Un sentido monopólico evita el sobresalto que implica estar preocupados por lo que en esa cotidianeidad ocurre y entonces permite atravesarla, como si se tratara de una secuencia ritualística en la cual primero hay que encontrar el sentido y luego implicarse en la aventura. Esto es una advertencia clave, porque alerta sobre un ejercicio que busca la correspondencia exacta entre la realidad y el sentido. Por lo tanto, no será una cuestión anticipable, ni de tratamiento anterior a la plena experiencia de lo escolar. Si fuera así sería simple retórica.

El sentido de lo escolar requiere ser construido en el día a día, donde se enlazan pasado y porvenir, y no se trata de encontrar una verdad, un modelo, una ejemplaridad, etc e imponerla como tal a cada uno.

Los significados plurales se develan continuamente y en ellos se está entramado. Si se vuelve por un momento a la imagen del teatro y se escucha a algunos de sus personajes; podemos preguntarnos por el sentido en plural como condición de las relaciones que se entablan, de las dinámicas que se generan, de los procesos que se entraman.

Una vez montado este escenario imaginario se ubican en él distintos grupos de personas, a modo de personajes de una obra. Por un lado, un grupo de alumnos que para algunos serán semejantes a sus propios alumnos, para otros serán como sus hijos, jóvenes prototípicos y. a la vez, únicos. Por otro lado, un grupo de profesores, los que comparten el trabajo escolar cotidiano, aquellos que acompañan y nos acompañan en el proceso de escolarización de los jóvenes. Por último, un grupo de directores, rectores, equipos de conducción de escuelas vividas, transitadas, dejadas, reencontradas o casi olvidadas.

Tres grupos, cada uno en un lugar recortado del escenario, y ahora el juego de luces y de sombras. La luz ilumina a los alumnos y se escucha su testimonio, esas palabras de la que tantos de nosotros fuimos testigos alguna vez

"Me aburro"

"Lo mejor de la escuela son los amigos..."

"Algunos enseñan y te respetan, otros no... casi nada..."

"No me importa nada..."

"No nos entienden... pretenden que nos guste la escuela..."

"A veces no hay clases y me da ganas de venir igual..."

"Para qué sirven tantos años de estudiar tantas materias:..."

"Llovió bendición en mi barrio porque abrieron el tercer ciclo..."

"Cuando tuve que dejar por un tiempo me di cuenta que no era tan fea la escuela..."

"Es según la maestra que me gusta o no..."

"¿Todos los chicos van a la escuela...?"

Se apagan las luces y, cuando se vuelven a encender, es el grupo de las autoridades a quienes se escucha:

"Yo no estudié para esto..."

"Hay profesores que son verdaderos maestros, otros no..."

"Los docentes de mi escuela son un pilar y los chicos lo saben..."

"Me quiero ir porque no puedo con esta realidad..."

"En esta escuela la clave es el alumno..."

"Hoy a la escuela viene cualquiera..."

"Todos se apoyan en el director como si yo tuviera que arreglarlo iodo..."

"Ojalá tuviéramos algo de prestigio social, al contrario, el que se entera que sos director

te dice: ¡pobre!"

"Esperaba poder hacer algo, y decidí volver al aula porque creí que la escuela se me iba de las manos... "

"Estoy haciendo lo que siempre quise, pensar con otros una escuela para todos los chicos..."

Por último, los docentes toman la palabra:

"Hoy no se puede trabajar como antes, son apáticos, desinteresados, vienen porque no tienen dónde ir..."

"La mayor preocupación: que no te den vuelta la clase... "

"Siento una gran responsabilidad sobre mis espaldas... "

"Quiero interpelarlos porque pueden mucho... "

"La relación con los chicos a veces es mágica... verlos aprender, crecer..."

"Quisiera darles todo lo que necesitan y no tienen... no puedo a veces con tanta carencia..."

"Están solos, los padres los abandonan... que los cuide cualquiera, porque la escuela no les interesa y de eso los chicos se dan cuenta..."

"Siempre pensé que era la profesión más noble... y cada día lo compruebo..."

"Me jubilo pronto, lo único que voy a extrañar es a tos chicos, aunque tanto me quejé de ellos..."

¿De qué hablaron unos y otros?: de las expectativas que algunos sienten sobre ellos, en el sentido de lo que se debe hacer en la escuela; de lo que deben hacer unos y otros en el marco de esa relación.

De los sentimientos que se despliegan en esas relaciones, de los más apasionados a los más hostiles e indiferentes.

De los sentidos que para cada uno tiene trabajar en la escuela, formar, formarse.

De las modalidades de tratamiento de las dificultades, desde la culpabilización al hacerse cargo.

De los vínculos y las tramas que sostienen ese habitar colectivo.

De las representaciones que pesan sobre cada uno.

De para qué sirve la escuela, etcétera.

Si se analiza el decir de los distintos actores de esta obra imaginaria, se observa que se refieren a distintos temas en tanto mediatizaciones portadoras de sentido. Es decir que develar sentidos, buscarlos, intentar captarlos y, a veces, capturarlos requiere de mediatizaciones como las que se derivan de los ejemplos anteriores. Por ejemplo: las costumbres, los lugares habituales, los discursos conocidos, las representaciones, los mandatos, los ideales; todos y cada uno como parte de un decir que es parte, a su vez, de una rutina portadora de esos múltiples sentidos.

Estos testimonios sirven también para seguir pensando en los rasgos organizadores y portadores de sentido de la relación de la escuela con cada uno de los allí presentes, algo así como decir, que los espacios de formación dejaron marcas en algunos de los que por allí transitaban.

Su pasaje como alumnos, como docentes, como directores, seguramente los implicó en algún cambio, en realizar diferentes movimientos en sus vidas. Esto no significa que la escolarización sea un proceso homogéneo para todos, con significados comunes y registros o memoria del mismo tipo.

En realidad, más de uno tendrá como recuerdo haber pasado por la escuela, haber trabajado en una escuela, lo que no significa necesariamente encontrar en sí una huella

de ese recorrido.

A modo de hipótesis, para algunas personas trabajar en la escuela, para algunos niños y jóvenes ir a la escuela, es sinónimo, simplemente, de lo que pasa o acontece; mientras que para otros es algo que les pasa o les acontece. La experiencia requiere de interrumpir el automatismo, mirar, escuchar, tomarse tiempo, volver a pensar. El sujeto de la experiencia no es el de la acción permanente, sino aquél que está en disponibilidad, que está abierto y receptivo y tiene capacidad de espera y de entramado en una red de sentidos propios y ajenos.

Según Innerarity la cuestión del sentido de la vida se juega en el ámbito de la vida cotidiana, de acuerdo con la lógica que gobierna lo ordinario. Es allí donde hay que descubrir que todo detalle, hasta el más minúsculo, contiene un sentido intransferible, no porque sea absolutizado en su irreductible alteridad, sino porque está penetrado de una universalidad que es visible en ese detalle y que lo vincula con un todo pleno de significación. Se trata de convertir lo inconmensurable en forma definida, de preferir la belleza concreta de una forma a la inmensidad.

Capítulo II **Acerca de la mirada**

Mirada, escuelas y docentes

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.

Hay maestros que enseñan a mirar 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 tantos 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, se trata de un acto que puede tener lugar en el día a día con los que allí están. Según Meirieu 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.

¿Hacia un mirar reglado?

En este apartado se intenta poner en juego algunas reglas de encuadre que se entienden garantes de una mirada del tipo de la que se estás proponiendo. Al decir "encuadre" se hace referencia a un conjunto de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de dar forma, la marcha de todo lo que acontece en el campo de trabajo profesional. 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, etc.

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.

A continuación se analizan tres cuestiones que hacen a la posición de cada uno en el acto de visitar. 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.

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 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.

El hecho de pensar que las distintas personas que participan en la escuela permanentemente son "analistas" de los procesos que los atraviesan y, a su vez, "analizadores" 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 demanda condiciones de encuadre para el trabajo institucional a realizar. Es imposible 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 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 cotidianeidad escolar, atravesados por determinadas ideologías, ideales, creencias, concepciones; con sus cuerpos, sus historias y sus vivencias.

Desde otra perspectiva teórica Jackson advierte sobre algunas cuestiones de las que se vienen hablando.

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 propone.

La neutralidad se verá seriamente acorralada cuando decidamos darle "importancia a las corazonadas, las sospechas, las intuiciones y demás sensaciones de ese tipo..." Este autor señala que, si bien se puede 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 se está buscando: miradas cordiales sobre el otro, una manera de observar que se inclina sobre él, promueve acercamiento e implicación.

Mirar situacionalmente

También se reconoce como regla el promover miradas situacionales, esto 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. Se trataría de entender la frecuencia como un espacio potencial de creación e invención, de promoción de lo inédito como resultado del trabajo.

Una mirada situacional no pretende captar la situación verdadera, la mejor, porque se parte 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.

Una mirada situacional no implica entender a los sujetos, ni al grupo, ni a la organización educativa como una esencia, como una sustancia, sino 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 cotidianeidad 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 lleva a tomar conciencia de la situación en la que nos encontramos. Porque el acostumbra miento atenta contra la posibilidad de volver a mirar: si ya se sabe de qué se trata, para qué volver la mirada. 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, etc.

Es en esa situación, en ese contexto, en el cual se produce subjetividad, donde es necesario poner en marcha operaciones de ligadura y de sostenimiento.

Las condiciones epocales provocan efectos que se relacionan 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.

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", 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 la situación "es a la vez el límite y la posibilidad de la acción".

Es desde esta mirada situacional que se intenta 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. Más que hablar de mirada situacional o de mirada en situación, es más riguroso aludir a las miradas en plural. Esto es: miradas situacionales, situaciones en las que somos. Situaciones ambivalentes, a veces contrapuestas, a veces limitándonos.

Escuchas osadas

Mucho se ha dicho sobre la circulación de la palabra, dar la palabra y escuchar. Sin embargo, 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

El trabajo de revisitar requiere de una escucha que deje momentáneamente en

suspense 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 de la naturaleza de la escucha... comprender algo inédito en la palabra escuchada.

Interrogar el sentido tiene 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.

Se alude a la posibilidad de dejar en suspense las creencias que nos acompañan, los prejuicios, las explicaciones habituales. Se infiere, 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. . 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.

Dejours invita a pensar acerca del tipo de escucha que hacemos; entonces, volver la mirada invita a preguntarnos acerca de aquello que escuchamos, de aquello que habilita la palabra. Enfatiza la necesidad de no simplificar un acto de escucha convirtiéndolo en un mero dispositivo de comunicación. 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.

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 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 sintonía de desacuerdo que no se explicita. Un riesgo aún mayor: perder de vista el lugar de la escucha y centramos 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, de condiciones de enunciación.

Según Larrosa una escucha osada va más allá de las palabras que nos están 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 suspense. 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.

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.

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

Bachelard plantea 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. Una cuestión a plantearse 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 puede apreciar que se cuenta con numerosos ejemplos que nos muestran 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?"

Según Lewkowicz "lo que hay y lo que queda no son sinónimos". "Lo que queda remite al resto de una operación de destitución. Ese resto es 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.

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 al definir una ruina 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 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.

Según Pontalis "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.

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.

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".

Según Lewkowitz 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 Maldivsky 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 escolar, cada uno aceptaba que el rumbo de la relación lo ponía la escuela; lo fijaba el docente y esto, así, era lo esperado. Esta nostalgia se expresa en una queja que no se recibe de protesta, tiene carácter mortecino y anestésico en muchos casos.

En este momento es preciso detenernos a pensar y mirar la escuela desde la segunda posición: 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 lustrosa 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 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 renuncia.

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

Pontalis 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 comprenderla 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 porvenir", en el sentido de un tiempo que se abre.

Esto no significa que no existan también disconformidades, sentimientos encontrados y peleas por reivindicar prácticas y saberes que se estiman vacantes. 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 mantener 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. 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, se habilitó el deseo, se demarcaron también algunos límites.

Un sentimiento a rescatar 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.

Una postura preocupada por el qué 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.

La mirada de lo invisible

Un modo de explicar el título de este apartado es 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, paradójica-mente, 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. Según Non Foerster, "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 uno se halla 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 vividos de esto.

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 se podría poner 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, 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.

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".

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 es 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 preguntarse de qué manera se configura una trama que invisibiliza.

Ejemplos cotidianos 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 se han 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.

Miradas atrapadas

¿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?. Según Zambrano: 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.

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. Por que 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.

Según Berenstein 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 se piensa 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, etc.

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.

Un mirar que provoca odio

Una mirada también puede pensarse desde los sentimientos de odio que ese mirar provoca en el sujeto. Hassoun 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 se intenta 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. En el plano subjetivo, el odio aparece cuando la diferencia pasa a ser objeto de perplejidad.

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.

Una vez puesta en crisis la relación y sus reglas en tanto marco de ese encuentro con otros, caen "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. 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.

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.

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 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.

Presencia y ajenidad en la mirada

La situación de M que se planteó 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 ajenidad.

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 relaciona! ente alumnos y profesores.

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, la ajenidad se evita, se elude y, tal como lo señala Berenstein, 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.

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.

Según Levi, plantear la ajenidad" 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. Es más insoportable la ajenidad que la ausencia, porque el efecto desestructurante es aún mayor.

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 se puede pensar 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.

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

La presencia se define en sí misma por la cuota de ajenidad que le es inherente. Una cuestión a pensar, es si lo que es ajeno no es excesivo en esa presencia y entonces está más allá de los límites de lo soportable.

Presencia y ajenidad en las relaciones

¿Cómo se configura ese otro como ajeno presente o como presente ajeno? 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.

Se podrían 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. Según Tellez está en el "entre dos".

Si se sigue 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.

Según Melich "la vida humana no puede entenderse al margen del tiempo..."

Trabajar con sujetos en instituciones y estar atentos a las distintas dinámicas que entre ellos se dan 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 alumno.

Si se piensa 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 se sostiene 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 relaciona, más allá de los distintos lugares de la relación, se toman los aportes de Berenstein cuando sostiene 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 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 acercarse al otro.

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.

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.

En el acto de revisitar la escuela hay a un sujeto que, en tanto narrador de su experiencia, porta un relato que no sólo es presencia. Porque, 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 se está 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.

Por lo tanto 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, 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.

Quien entra en un proceso narrativo, junto con su testigo, se acercan a lo desconocido, ti 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.

Mirada desde el extranjero

Una condición de este tipo de mirada es saber que su objeto, "su morada" es provisional.

Juegan aquí un papel fundamental la herencia y el lugar del heredero que cada uno se da trascendiendo su memoria. 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, 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 travestimiento, transformación.

Desde esta mirada se encuentra la escuela buscada, sino sólo una escuela entre tantas otras.

Será necesario 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.

Herencia prolija alude a aquella que, como 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.

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 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.

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.

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

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.

Son miradas absolutistas que generalmente parten del adentro hacia el afuera y, en su retomo, 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.

Aquello que es observado no tiene palabra, no tiene voz y su diferencia se disuelve, se domestica y así sólo hay algo auténtico: el que mira y su mirar.

Miradas desde el intersticio

Desde Rousillon. R., 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 se define 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 un espacio-tiempo que, 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.

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.

Se trata de un lugar transicional que atravesará la mirada que allí se posicione.

Es posible observar aquello que en cada organización aparece en ese revisitar. Algo así como si, en un giro de cabeza, se escucha cómo, en una escuela, responden a una familia y, en un nuevo giro, se escucha, 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 se está haciendo un juicio de valor sobre lo que se dice sino advirtiendo desde dónde esto es mirado.

Es importante rescatar el término brecha como una diferencia insalvable constitutiva de algunos fenómenos, sobre todo cuando se pasa del decir de unos al de otros, del decir al

hacer, etcétera.

Brecha que evidencia algunas "verdades de hecho": no hay completud posible de los fenómenos sociales ni de su expresión en las prácticas y haceres grupales y organizacionales.

La idea de brecha lleva a otra que es la de montaje, que tiene que ver con pensar que aquello que se revisita 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 se está ante un movimiento que no se termina de completar nunca. A veces, cuando se cree tener una decisión tornada, 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 obligan a moverse de un lugar a otro sin posiciones únicas y establecidas.

Según Castoriadis, 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 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, se cuenta con explicaciones que no dan cuenta del "por qué" de las declinaciones que se tienen 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.

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 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.

Una mirada instituyente intentará recuperar la dimensión política de la escuela en tanto institución específica.

Condiciones de la mirada

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.

Se trata, 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 cuanto 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 se encuentran, 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.

Ulloa ayuda a entender este fenómeno cuando explica 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 experticia 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.

En la escuela, día a día hay fenómenos que conmueven no sólo como maestros, como profesores, como especialistas, sino como sujetos sociales y como ciudadanos. Es el ejemplo de un círculo vicioso que, 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 complejas es una salida 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.

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.

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 someterse 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 apocadamente, 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.

Capítulo 3 **Los unos y los otros**

Volver a mirar la relación pedagógica

Es habitual preguntarse por los efectos incesantes que los docentes dejan en los alumnos. No es tan habitual la situación inversa, es decir, que el docente se pregunte por los efectos que en él tiene la enseñanza y la relación con los alumnos. La pregunta justa apuntaría a los efectos, los efectos que en él provoca enseñar. Algo así como no sólo mirar desde uno hacia el alumno, sino llevar la mirada sobre uno mismo.

En este sentido lo primero que vale la pena tener en cuenta es que volver a mirar la relación pedagógica tiene que ver con preguntarse por el tema de la formación. Ferry será quien nos orienta para diferenciar la formación de la enseñanza, de los aprendizajes, del currículo; para pensarla como un acto de retorno sobre sí, un acto de trabajo sobre sí que lleva adelante el docente. Este trabajo requiere tres condiciones: "lugar, tiempo y relación con la realidad"

Se trata de una reflexión que, al mismo tiempo que pone en escena la realidad del trabajo del docente, permite comprenderla, analizarla, volver sobre ella y, para ello, necesita de mediaciones: los otros, el currículum, las diferentes situaciones cotidianas de la escuela. Aparte, en este punto aparecen los alumnos, en el proceso de formación y desarrollo personal de los profesores. No sólo como objetos a ser formados, a darles forma, quedando el profesor sin espacio ni tiempo para preguntarse por él mismo y su acto de trabajo, sino como mediadores que colaboran para que cada profesor se forme en el momento en que piensa en el trabajo que, con sus alumnos, está llevando adelante.

Volver a mirar la relación pedagógica no tiene que ver sólo con atender a cada uno de

los polos de esa relación, o los sistemas que se ponen en juego entre ambos, sino también a cada uno en un ejercicio de retorno, entendiendo a la relación como un espacio de encuentro en el cual la mayor semejanza está en que ambos son diferentes; por lo tanto, lo común se constituye en el hecho de que hay características que no son comunes entre ellos.

La cuestión clave en el análisis de la relación pedagógica es estrechar la mirada para hacer foco y no pasar por alto sus detalles, el contexto de la misma, los sucesos habituales, etc. Pero, en simultáneo, no estrecharla tanto como para que lo único que se mire y se analice sea el alumno.

En ese focalizar la mirada en la relación pedagógica y en el día a día escolar es posible develar sucesos que no se esperan ni se desean. Es decir, es posible que se vea mucho más de lo que alguna vez se intentan ver, entender y por qué no "guardar bajo la alfombra".

Hacerse lugar en la relación pedagógica: condiciones de posibilidad de la enseñanza

La educación es un movimiento a través del cual los hombres les dan lugar a sus hijos en el mundo permitiéndoles decidir y encaminarse en él, por lo tanto, es necesario abrir preguntas acerca de las condiciones que se requieren para que ese hacer lugar, crear un espacio, seguro y continente, en el cual asumir el riesgo de no saber y aprender, sea un hecho posible.

Volver a mirar la relación educativa, implica estar atentos, poder observar y generar algún entendimiento acerca de si el docente trabaja con el alumno sobre estas condiciones, si las pone en consideración de él, sin imposiciones -sin que esto signifique que la ausencia de imposición implique abandono o quedar a merced de ese rechazo.

Y, desde este volver a mirar, muchas veces resulta al docente encontrar se que no puede con esta situación, difícil y compleja de por sí. A veces salir adelante le es sumamente trabajoso, aun casi imposible en más de un caso. Y esto no tiene que ver sólo con su saber, experticia o con la circunstancia de si propone algo útil o no, interesante o no. Si no más bien con encontrar cuáles son las condiciones habilitadoras de esa relación con el alumno, donde, en un ir y venir, irá encontrando el tono adecuado, el encuadre necesario, las maneras de hacer apropiadas, quizás no de primera vez.

Cuando algunos autores hablan de hacerle lugar al alumno en esta relación, se refieren a cuestiones de este tipo, es decir, a un modo de acercamiento que requiere miramiento sobre el otro y sobre sí, puesta a punto, ajuste.

La formación requiere de generar situaciones que funcionen como mediaciones facilitadoras de ese acto. Un texto, un maestro, un par, una palabra, una mirada, etc. podrán tener poder de mediación en el sentido de terceridad e intermediación. Algo así como abrir un espacio simbólico como parte del entorno y proveerlo de algunos elementos necesarios, algunos más palpables -como los recursos, el espacio y el tiempo-, y otros menos palpables -como el deseo, la pasión, el interés-, que permitan que ese lugar sea una invitación a la apropiación por parte de todos.

A continuación se presenta un ejemplo. Un docente propone una actividad de análisis de un caso y prepara un dispositivo de trabajo a partir de una hipótesis; y una primera respuesta es que sus alumnos elaboran explicaciones al caso a partir de las cuales, paradójicamente, se cierra la posibilidad de seguir analizando.

¿Qué ocurre? El uso del marco teórico está más al servicio de sentenciar a algunos de los actores del caso que de comprender, abrir preguntas, requerir de otros datos. También se reitera que los alumnos entienden por análisis decir lo que se debe y lo que no se debe hacer. En ambos casos, queda ilustrado el bajo potencial de la teoría como analizador de la realidad.

Ante esta hipótesis, genera un dispositivo en el cual, en distintas etapas, se promueve un mayor acercamiento a los datos, a través de aproximaciones graduales que implican acercamientos de diferente tipo. En otro momento, propone el tratamiento de la bibliografía, de las distintas perspectivas, en profundidad y con consignas especialmente diseñadas. También promueve la elaboración y ajuste, tantas veces como sea necesario, de explicaciones posibles de los hechos, en un ir y venir del caso a la teoría y de la teoría al caso, que permita hablar de un trabajo de problematización del material empírico y teórico.

Una hipótesis de trabajo llama a otra, y así surge la necesidad de otro texto; o un ejercicio con los personajes del caso muestra cómo opera la atención flotante del que analiza y que le jugó una mala pasada, perdiendo precisión en el análisis, sólo a modo de ejemplo.

Implicarse en el análisis promoverá, en cada uno y en el colectivo, la aparición de diferentes grados de compromiso emocional, de "envoltura" personal con la tarea que todos tienen por delante. No existe un punto de llegada fijo y único. Existen pistas, caminos posibles a seguir y criterios rigurosos para resguardar el trabajo de análisis con los datos y con la teoría conjuntamente.

Ese ejemplo puede mostrar de qué manera este docente intenta generar condiciones para que su propósito de analizar el material se lleve a cabo sosteniendo permanentemente, como supuesto, que el análisis en tanto proceso también es un contenido de la enseñanza y no una situación de hecho que se da masiva y mágicamente; y de este modo evita quedarse en una expresión de deseos o en una tarea que el alumno "debe" saber realizar, porque alguien antes se la tiene que haber enseñado. Si no fue así, el que lleva las de perder siempre es el alumno.

Hasta dónde él mismo cuenta con condiciones suficientes para promover un trabajo de este tipo. Y acá no sólo en lo relativo a los saberes que porta o a su experticia, sino también a algunas cuestiones que tienen que ver con el trayecto de formación de este grupo de alumnos en esta institución, y esta institución en sí, en su proyecto formativo.

No se intenta ilustrar un modelo a través del ejemplo, sino abrir la reflexión acerca de la necesidad de realizar ajustes en función de lo que significa enseñar y aprender con otro, sabiendo, que no se esta exento de que, a pesar de guardar ciertas formas de encuadre, el alumno se escape de nosotros.

Ese escape del otro es algo así como suponer, y más aún, esperar, que en cada una de las propuestas que se compartan con ellos encuentren algunos pensamientos, algunas ideas, algunas herramientas; para que una vez fuera de nuestro control puedan disponer libre y emancipadoramente de todo ello. No por esta razón habría que caer en el otro extremo, que este autor llama "la pedagogía del camello", que se inclina por favorecer la acumulación de saberes "por las dudas" y para algún momento en el cual lo acumulado sea necesario.

El eje de la cuestión está más en la libertad del otro, en la movilidad y flexibilidad de los aprendizajes, en la actualidad y profundidad que en la transferencia inmediata como prueba de haber aprendido.

Las dinámicas relacionales de tipo heroico

Al volver a mirar la relación pedagógica, otra cuestión a tener en cuenta es hasta dónde existen dinámicas de trabajo que se organizan alrededor de la idea de salvar al otro, donde unos son los salvadores, los que se imponen sacar al otro de un lugar reconocido como no bueno. Entonces, más que crear una situación en la cual cada uno tiene su lugar, se intenta sacarle al otro de encima todo aquello que puede ser visto como una cuestión amenazante.

En ese marco, la enseñanza y la relación pedagógica pueden cambiar rápidamente su destino.

Se recurre a un funcionamiento que se puede encuadrar dentro de los llamados grupos de tipo heroico. Siguiendo el recorrido que algunos autores indican como "la aventura del héroe", de Campbell; la "estructura de la gesta del grupo heroico", de Kaes, se sostiene como hipótesis que, en el recorrido que realizan estos grupos, puede inferirse -en algunos casos- la secuencia de este guión heroico.

Señalan estos autores que el camino del héroe, en las aventuras mitológicas, va desde un mundo conocido hacia un mundo desconocido, dándose ese recorrido a través de diferentes pasos en los cuales se destacan algunos puntos centrales que se puede pensar poniendo como ejemplo la relación pedagógica.

El primer paso, o "primer umbral", está dado por el trabajo que tiene que ver con el conocimiento de unos y otros, el poner en común ideas y proyectos. El cruce de este primer pasaje implica sortear una primera prueba: estar en condiciones para llevar adelante una tarea común. Se asocia a lo que estos autores definen como "el llamado a la aventura", que, en general, quiere significar la participación en una verdadera empresa histórica.

Uno de los puntos centrales está dado, por ejemplo, por la existencia de una promesa que sirve como señal de inicio de la aventura; la misma tendrá que ver con el sentido de lo que se hace, dependiendo del fin que esa acción educativa se propone, a veces a pesar de todo.

Una vez iniciada la partida el individuo o grupo se encuentra con figuras protectoras en las que confía, que lo acompañan de cerca en el recorrido a seguir. Esto implica que no está solo; estas figuras protectoras poseen un saber, una experiencia o un sentimiento que servirá de sostén al grupo que se inicia. Muchas veces el conjunto de la escuela u otros grupos de la misma ocupan este lugar.

El segundo paso se desarrolla a partir de transcurrir por el camino de las pruebas. De ahora en más, según cuenta esta teoría, se suceden momentos y tareas difíciles. Viven distintas experiencias, se enfrentan a múltiples dificultades. En cada una de ellas deben probar cada vez -y como la primera vez- su fuerza. Mostrar que siguen siendo el grupo capaz de llevar adelante tal empresa y que, a pesar de las dificultades, alumnos y docentes se sostienen en la acción.

El tercer paso se logra cuando se accede al lugar del héroe, ya que, en las aventuras del héroe, a medida que el sujeto pasa las pruebas, se va acercando al lugar del ideal (padre, formador).

Se habla de lugar del ideal, porque según la mitología se trata de un sacerdote, iniciador, o dios vividos emocionalmente como sustitutos del padre, y de las figuras paternas. Es a través de este encuentro con el ideal que el sujeto se convierte en verdadero héroe y entonces inicia su papel de "iniciador" para los otros que vienen tras él. Llega el momento de la epifanía, y la tarea se da por cumplida. Se logró la victoria y el éxito para perpetuarse como héroe o grupo heroico.

Se podría agregar a esta secuencia un paso alternativo a este último, que se observa en algunas instituciones educativas y grupos de aprendizaje en los cuales la epifanía no llega, y se mantienen a lo largo del tiempo como en un movimiento permanente de atravesar dificultades. Algo así como que ese paso llegó para quedarse. Algunos docentes caracterizan su trabajo y las escuelas en que se insertan en este tipo de modelo, y en este presente que se eterniza.

El encuentro con otro y la necesidad de una utopía

En este revisitar la relación pedagógica, otra dinámica de trabajo posible de observar

tiene que ver con que el sentido de la misma se encuentra en el lugar de la utopía en tanto ilusión grupal más o menos realizable. Y, desde allí, los sentimientos que se generan y la capacidad de quienes comparten esa relación de hacerse cargo de los mismos son diferentes.

En algunos casos, la utopía es una ilusión irrealizable, se instaura un circuito de retorno que intenta recuperar lo primordial perdido y fantaseado: los alumnos potentes, deseosos de aprender, sin ningún tipo de problema, con familias que apoyan la escuela y que no atraviesan situaciones de dificultad en una sociedad sin fisuras. Los distintos miembros de la institución aparecen reiterando, en el mito y en el fantasma, el modelo ejemplar. La utopía como ilusión alude a la perpetuación de lo pasado perdido.

Una relación pedagógica que se organiza alrededor de ideas, símbolos y valores que dan cuenta de una historia mítica y sostenedora del *statu quo* tiene el poder de des-historizar la vida institucional, en tanto se producen rupturas entre cada uno y su propia historia, su memoria, su vida. Se promueven creencias y se actúan determinados guiones que escapan a los intereses deseantes de los miembros de la institución, pero, en simultáneo, garantizan la reproducción de un proyecto que se supone acabado, ideal y perfecto.

Cuando la relación pedagógica se organiza alrededor de un proyecto con valor de utopía, surgen ideas, conductas, símbolos que, en sí mismos, son develadores de conflictos, porque la confrontación diaria de los deseos, expectativas, lugares, de cada uno y los otros, es compleja. Sin embargo, cabe la posibilidad de que unos y otros se posicionen como productores de su historia, y así el potencial de utopía opera como organizador y meta del funcionamiento del grupo y la organización. Su mira está en dar respuesta al presente y desde allí proyectar el porvenir. El pasado adquiere el valor del tiempo vivido que se recupera en el recuerdo y lidiando permanentemente con su poder de avasallamiento.

Una relación pedagógica que se organiza de este modo, encuentra, en esos rasgos de su proyecto, poder de convocatoria y sentido. En este caso también existe una cuota de ilusión, pero no es lo único. En todo caso, se trata de la necesaria para poner en marcha la "función instituyente".

El agotamiento de la ilusión: el otro se rebeló al sometimiento

Al volver a mirar la relación educativa también interesa revisar el silenciamiento que pesa en algunos casos sobre la intolerancia de unos sobre otros, el desprecio.

El acallamiento redundante en efectos de sobremanipulación, no sólo por los alumnos sino también sobre los docentes.

Cómo exigir a los alumnos escucha, respeto, o sencillamente que permitan el desarrollo de una clase cuando lo que está en la base de la relación de cada uno con el otro es justamente el no lugar de ese otro. Esto entra en coalición con más de una cuestión:

- qué sabe el alumno que es bueno para él;
- cómo hacerle entender a un alumno que, a veces, lo que cree bueno para él no lo es como tal;
- cómo no "fabricar" a un alumno a imagen y semejanza y viceversa. cómo no esperar que el maestro sea igual al alumno.

Pareciera que una manera de intentar responder a estas cuestiones es poner foco en la relación del sujeto con el mundo, con los otros. Según Mirieu: la tarea del docente es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes (...). Y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre...

Esta cuestión se relaciona con la tesis de Arendt acerca de que "nos ha nacido un niño", poniendo énfasis, en este momento, no en la prolongación, sino en la posibilidad de creación.

Si se traslada este tema al de la relación pedagógica sería casi banal plantear, como primera cuestión, de qué manera el maestro ve en el alumno su prolongación. Pareciera que el otro no está sólo a la espera de que un otro lo moldee y lo dirija. Sin embargo, en más de un caso nos enfrentamos a una relación del tipo de una encerrona, sin lugar para un tercero. O, en otros casos, intentamos encarrilar a nuestros alumnos a la vez que los seguimos en sus desvíos. O centramos nuestra empresa en intentar "meterlos en el método" cueste lo que cueste, lo cual implica, tanto para el alumno como para el maestro, la amenaza de quedar excluidos, por fuera de la relación.

Las palabras que se dicen y las condiciones de enunciación

Revisitar la escuela puede llevar a advertir, desde una "escucha arriesgada", que no existe un único acto de palabra, sino que la enunciación se da desde uno hacia otros, para uno y para otros. Según Bajtin, sería posible entender a la palabra como el lugar común en el cual se encuentran cada uno de los que participantes de ese decir, diálogo, intercambio o relación.

Las palabras se mantienen a lo largo del tiempo, no así lo que ellas significan y los sentidos que portan. La palabra es una cosa y aquello que expresa es otra. Cada contexto, cada relación, cada situación imponen la selección de unas palabras y frases sobre otras, esperándose que sean las palabras un reaseguro para garantizar el entendimiento, la conexión emocional y la circulación de sentidos.

Al volver a mirar la escuela se escuchan relatos, palabras que requieren de ser oídas y la cuestión central tiene que ver con abrir el juego a la interrogación, al análisis, a la pregunta por los significados. Cuando esto no es así se favorecen movimientos tendientes a la naturalización de lo cotidiano y habitual. En un caso se aceptarán deslizamientos de sentido, confusión, simultaneidades que se complementan y otras que se contradicen. En otro, el decir reiterado es el reaseguro de que todo sigue y seguirá igual, aunque ese seguir igual sea sinónimo de sufrimiento y malestar, de dolor y abatimiento.

Es imposible mirarlo todo, lo mismo ocurre con las palabras. La cotidianeidad de la escuela es imposible de ser puesta en palabras completamente. No hay palabras para todo lo que allí ocurre, se requiere también de gestos, de metáforas, de silencios, de miradas, y sobre todo, del no saber qué decir.

No se trata de enmarcarse aquí en una lógica instrumental que devore lo que allí ocurre porque, en más de un caso, lo que está ocurriendo da cuenta de una realidad jamás imaginada como posible, y entonces: ¿cómo inventar o encontrar las palabras que nombren esta realidad."

Esa cotidianeidad y lo que en ella circula interpelan a quien está allí como testigo, tanto acerca de lo que no se puede escuchar, porque se vive como obsceno, como acerca de aquello que provoca una gran conmoción y sufrimiento.

Por ejemplo, cuando el maestro se pregunta, y le pregunta a sus pares, por qué hay que aceptar a los alumnos inmigrantes, y le pide a estos alumnos, a diferencia de quienes no son inmigrantes, que realicen tareas de ordenamiento del aula porque entiende que ésta es una manera de que estos alumnos devuelvan con sus acciones a la escuela y al país el haberlos recibido, pone en palabras, que rayan con lo obsceno, la imposibilidad de aceptación del otro.

La humillación y la degradación son señales no sólo de un alumno violentado, sino de un maestro cercado por su propia impotencia. Según Ulloa intimidación sorda hacia el otro se hace costumbre y *"reina el empobrecimiento propio de la alienación"*.

Revisitar la escuela puede relacionarse con atender las condiciones de enunciación y así no sólo se prestará atención a las palabras y sus sentidos, sino a la escucha disponible, a los encuadres y sus estipulaciones, para resguardar lo que se dice, para impedir una decir "desbocado", en el marco de reglas que sostienen institucionalidad.

Palabras que se agotan

A veces se recurre a palabras para nombrar determinadas situaciones de la vida cotidiana de la escuela que se perciben vaciadas de sentido, como si de tanto repetir las ya no se supiera qué quieren decir.

El fenómeno, no tiene que ver con la univocidad, sino con el agotamiento de sentidos y significados que esas palabras portan y, de pronto: dejan de decir. En esta línea de pensamiento dice Mundo que podría sospecharse que es al revés: las cosas pueden perder su significación, no porque el hombre no las nombre, sino porque las llama demasiado, y en su llamado no hay más requerimiento que su satisfacción personal, egocéntrica, individualista, indiferente.

El revisitar problematiza ese agotamiento en tanto supone una reapertura de preguntas, una vuelta de análisis, una invitación a la exploración.

Palabras que intentan atrapar de una sola vez todo lo que ocurre y, en el mismo acto de nombrar, obturan toda posibilidad de seguir pensando; de ahí la idea de pronunciamiento más allá de su sentido, más allá de la voz que se dice.

El revisitar la escuela puede abrir la escucha tanto a esas palabras como a los silencios y, por ejemplo, escuchar que en una escuela maternal siempre se está hablando de las madres que dejan a sus hijos aunque no trabajan, y no del fin de estas instituciones y la tensión original que tiene que ver con pensar en el lugar de un niño pequeño en un ambiente escolar institucionalizado.

Palabras que se silencian

Desde una mirada ingenua las palabras que se silencian salen de circulación y mágicamente desaparecen. Cuando lo silenciado se decreta circula a veces la ilusión que esto alcanza para activar el olvido, para que la desaparición se ponga en marcha.

Desde otro punto de vista se puede pensar que las palabras silenciadas ocupan un lugar, es decir, que no desaparecen, y que, en realidad, el silencio es la expresión de que algunos perdieron sus puntos referenciales para intercambiar con otros, algo así como que los puntos de apoyo de la relación entre unos y otros están en crisis.

También hay palabras que dejan vacíos, aquellas que nunca son dichas, como si todos y cada uno: alumnos, docentes, familias, supieran de qué se trata y nadie dudara acerca de los códigos que se comparten, aunque en más de uno el sentimiento que provoca lo que queda sin nombrar es del orden del encubrimiento, de la omisión, de la indiferencia.

La palabra vacante es aquella que, con su ausencia, inhibe, reduce la complejidad, simplifica el relato y constriñe el pensamiento. Desde aquí: todo será igual, muy semejante, casi parecido a lo que ya conoce. Lo que se dice debe guardar expresa relación con lo que se viene diciendo, así se confirma lo conocido, se constata lo fijado de antemano.

Las palabras que se silencian son portadoras de significado, sólo se trata, valga la metáfora, de escuchar el silencio. Renau se pregunta cómo se escucha el silencio y al mismo tiempo se responde, que será sólo a través de los propios interrogantes o referencias que alertan sobre lo que no está, o sobre lo que está silenciado, que esa escucha será posible.

El silencio según Kaes es una ruptura de las asociaciones de las palabras entre unos y

otros. No se trata de oponer silencio a palabra. Las palabras no tienen el mismo significado para todos, aunque en algunos casos, la respuesta que aparece es el resultado de un pacto de silencio.

Existe un silencio que puede asociarse a un tiempo diferido, a un tiempo de espera, el del pensar de un sujeto. En otros casos, el silencio es señal de haber dejado cuestiones en suspenso, y ahí, a veces, los gestos reemplazan a las palabras. Abundan los ejemplos en los cuales una pregunta se responde con una mirada, con un fruncir el ceño, con levantar los hombros. Algo queda no puesto en palabras, en suspenso, quizás esperando otras condiciones para ser enunciado, por ejemplo, un espacio simbólico donde la tolerancia y el respeto tengan lugar.

Es importante destacar que se trata de un silencio que no necesariamente implica sacar de circulación, olvidar, secretar, sino que requiere de disposición y un andar clínico para no etiquetar de lento, pasivo, o no comprometido a aquél que con su testimonio interpela el decir conocido, las voces habituales, las evidencias complacientes con uno mismo y con los otros.

Esta interpelación según Kaes puede querer decir que las palabras y su escucha, que los silencios y su escucha van más allá de decir algo de los otros para decir algo de quien está en esa posición de escucha, como si se tratara de un acto que implica un retorno sobre cada uno: *"la escucha de la escucha"*.

El malentendido

El malentendido es un fenómeno que sólo se da en el encuentro con otros, por lo cual la cuestión de la diferencia, la alteridad son temas centrales.

El encuentro con otro se basa en el conjunto de creencias que cada uno porta, y los resultados de esa relación no son, a veces, más que una simple puesta en palabras de esas creencias, atravesadas por distintos fenómenos: jerarquías, sistemas de poder, dinámicas de intercambio y comunicación, etcétera.

Estas creencias una vez entradas en un espacio colectivo sufren alguna transformación, como para que cada uno de aquellos que comparten la relación, participe y, en este sentido, nadie se mantiene de la misma manera como venía siendo luego de ese cambio, de esa participación.

Esas creencias según Zambrano pueden cambiar, pero no desaparecer, porque nos constituyen, y en ese cambio e intercambio con los otros se apaciguan los sentimientos de soledad.

Malentendido y confianza

Una condición necesaria en las relaciones, que lidia con la cuestión del malentendido, es la confianza. Según Conrnu, "la confianza es una hipótesis sobre la conducta de otro".

Por un lado, se invoca lo que vendrá en el futuro y, por otro, se promueve una actitud en la cual cada uno se libera de controlar sin descanso a ese otro.

Así, la confianza es un componente de la relación entre todos los que habitan la escuela y, en simultáneo, una condición para que ese encuentro sea posible.

Situaciones cotidianas en la escuela muestran de qué manera la credibilidad es el eje que sostiene una relación, a veces en situación de altísima complejidad.

La confianza en el alumno no puede imponerse, tampoco exigirse. La confianza del alumno hacia el docente sufre de lo mismo. En uno y en otro caso se estaría contrariando la connotación de libertad constitutiva de la idea de confianza.

No se espera un acto de fe de parte del otro, pero sí un cierto grado de credibilidad, para que aquello que es una creencia individual derive en una creencia colectiva. Sin que

la segunda se proponga completar y satisfacer sin resto a la primera.

Ese resto es la cuota de malentendido, inherente a todo vínculo.

Si esto no fuera así, nada de lo que allí ocurre podría ser escuchado, ya que la sospecha sobre el acercarse a cada suceso de manera acabada, de entender sin fisuras, de escucharlo y/o decirlo todo, impediría poder establecer cualquier vínculo de transferencia e implicación con los otros por la presión que sobre esta relación se instalaría ante semejante mandato.

Lo que ocurre, a veces, es que el malentendido se asocia a no acordar con el otro y entonces, lo que sigue, es la renegación, en el sentido de que se reniega de la dificultad de acordar con otros y, en su lugar, aparece la idea de desentendimiento: "con tal profesor no nos entendemos...", "con la directora anterior no nos entendíamos..."

Malentendido y relación con el otro que no se puede separar

El malentendido se devela en las relaciones de unos y otros y, en tanto las condiciones del inconsciente tienen que ver con el malentendido, esto implica entenderlo como una condición que debe ser revisitada cada vez, en el marco de esas relaciones.

En el momento que cada uno intenta descifrar al otro es inevitable que se acerque a aspectos más o menos conocidos, más o menos enigmáticos y, en tanto acto de desciframiento, interviene como operación la interpretación. Por eso el malentendido es inherente a ella.

Es importante tener en cuenta el reconocimiento del malentendido como una condición constitutiva de toda relación, y desde allí percibirlo como un atributo más de la relación pedagógica. Y no tendrá tanto interés develarlo, señalarlo, traducirlo cada vez como saber de su existencia y, por momentos, de su inaccesibilidad.

El malentendido es un fenómeno constitutivo de una relación humana y, por lo tanto, lo que tiene que ver con discursos y prácticas en sus aspectos emocionales, afectivos, motivacionales, vivenciales, lo portan como condición.

Malentendido y desacuerdo: algo del uno en el otro

Ranciere, se refiere al desacuerdo y, cuando toma la cuestión del malentendido, lo liga a la imprecisión del discurso que provoca confusión. El desacuerdo implica un conflicto ante quienes, en el mismo nombre, en la misma palabra anuncian, entienden cuestiones diferentes.

El desconocimiento requiere de un plus de saber y el malentendido de un esclarecimiento de lo que se dice.

La idea de malentendido, debe asociarse a la idea de diferencia, heterogeneidad y no únicamente a un problema de diccionario.

Malentendido: comunicación y transmisión

El malentendido ocupa un lugar central en la comunicación con el otro. Cuando existen preguntas, enigmas, zonas grises, es posible seguir indagando. Porque cuando estas cuestiones no pueden formar parte de la relación la clausuran. Como cuando el docente no sólo no entiende lo que este alumno le quiere decir con su hacer, sino que no está de acuerdo, no lo acepta como tal, como alumno.

Se trata de un tipo de malentendido que muestra la distancia entre lo vivido y lo que se vive en el presente, entre lo que se pone en palabras y los afectos que circulan. Por lo cual va más allá de un malentendido lingüístico para referirse a un malentendido relativo a

los afectos, a los vínculos, a los lazos.

En tanto el otro no es aceptado como tal, en su posición institucional, en su lugar en la trama que conjuntamente con él se configura como trama organizacional de la escuela, es evidente que la desvincularización como proceso tenga lugar. Cuando el ámbito de estas relaciones está además plagada de sospecha y desconfianza, la posibilidad de revincularización es muy difícil.

Si se sale del campo de la comunicación y se entra en el de la transmisión, también es posible entender el lugar del malentendido como una cuestión estructural en la posición de herederos, justamente por el margen de creación sobre aquello que se recibe como herencia. Según Hassoun permite contrabandear con ambivalencia, extrañamiento e ilusión lo que cada uno recibe como legado.

No se trata de poner a jugar la idea de verdad, ni de autenticidad, sino, por el contrario, de constituirse como heredero y vérselas con el malentendido. Recibir, tomar y pasar, dejando huellas, y en este dejar huellas, ni la verdad ni la autenticidad tendrán un lugar central. Por momentos, una y otra operan como una ilusión para lograr entendimiento.

En algún sentido, la duda atenta contra la identidad profesional, cuando el docente necesita pruebas acerca de si lo entendieron. O, por ejemplo: "el alumno viene a la escuela sólo porque lo mandan...si fuera por algunos jóvenes no vendrían por propia voluntad..." ¿Qué develan estas frases? Es como si se necesitara develar una actitud fraudulenta, engañosa, bajo el supuesto que las cosas deben ser de una manera y no de otra. En realidad, de la manera de cada uno, de mi manera.

Entonces la búsqueda de pruebas más allá de dar cuenta del otro, sus creencias, sus posiciones, va en busca de dar cuenta, en este acto de visitar la escuela, de nosotros mismos, de nuestras creencias, representaciones, posiciones, valores, etc., que se sostienen justamente, a veces, porque los otros nos espejan y nosotros espejamos a los otros.

¿El malentendido se traduce?

Otra cuestión importante al presentar el tema del malentendido es lo que tiene que ver con la traducción. La expectativa es como si fuera posible tomar distancia, decir de qué se trata, nombrar y luego seguir adelante.

En ese caso se estaría ante un mecanismo de desciframiento que está alejado de la idea de traducción necesaria para entender el fenómeno del malentendido.

Pensar el malentendido lleva a incluir cuestiones tales como la continuidad en el tiempo de los sentidos que circulan, la discordancia, el quiebre de una regularidad que se venía sosteniendo.

Si el malentendido es constitutivo de la relación, no se trata de encontrar los mejores procesadores de significado o traductores.

Diferentes autores, señalan la importancia de renunciar a la idea de descubrimiento para apresar algo del orden de lo original perdido, para encontrar el sentido, como único sentido.

Por lo tanto, pretender, a través de la traducción, terminar con el malentendido es abandonar la idea de traducción tal como la estamos presentando, en el sentido de abonar la idea de desciframiento como transcripción acabada y exacta.

Capítulo 4 **Revisitando algunos conceptos**

El espacio escolar

Al hablar del espacio, se alude a un término atravesado por la polisemia, que va desde pensarlo como espacio geográfico, a pensarlo como una noción de la física o una categoría de la sociología, de la psicología de los grupos y las organizaciones, etcétera.

Aquí se hace referencia a espacios que están atravesados por el tiempo, por lo cual tienen, como primer rasgo, el movimiento, la transformación. Esto implicaría pasar de la idea de territorialización, en la cual prima la idea de espacio físico y concreto, a la de desterritorialización ligada a los fenómenos de globalización, atravesamiento y transversalización que diluyen fronteras, acortan distancias, cuestionan los límites, entrando a jugar simultáneamente sobre distintas líneas de fuerza.

A su vez, cada espacio es único y, a pesar de referencias a espacios comunes en cada caso, las acciones y relaciones que alojan son de diferente tipo.

Una cuestión inicial: de espacios y lugares

Tal como lo señala Mundo el espacio es una condición de posibilidad para la existencia del hombre.

Este autor propone dos maneras de tratar el espacio; en un caso, como un objeto exterior al sujeto y, en otro caso, concebido como lugar.

Cuando se trata al espacio como un objeto exterior a uno, que cada cual toma a su manera, donde cada uno se sumerge o entra en las operaciones habituales que se ponen en marcha son: la medición, el cálculo, la organización, el ordenamiento de distribuciones de personas y objetos, el control, etcétera.

En esta línea Giddens comenta que, en varias ocasiones, sólo tiene en cuenta al espacio en su "cualidad de envase". Según este autor, en estos casos el espacio es, ante todo, una localización disponible para el afincamiento de una organización; en nuestro caso, la escuela.

También desde esta postura, el espacio se asocia al resultado de otra operación ligada a un acto de percepción sensible, como si se tratara de un dato producido por los sentidos y como si sólo implicara el reconocimiento de un fenómeno.

Al hablar de espacio como objeto exterior al sujeto, se lo caracteriza teniendo en cuenta su cualidad de espacio físico y material, al hablar de lugar se hace hincapié en la dimensión simbólica.

Así un espacio ocupado, vivido, se convierte en lugar en tanto posibilita puntos de identificación, relaciones con la historia, posibilidad de historizar y hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales, etc.

Sus rasgos centrales tienen que ver con la producción de interrelaciones, desde las más colectivas a las más íntimas, con la coexistencia de lo múltiple; es decir, allí se encuentra más de una historia, más de una palabra, más de una experiencia y, por último, y en relación a lo anterior, lo atraviesa un movimiento constante que lo deja abierto y en pleno acontecer.

El espacio, en tanto lugar, funciona como un soporte que andamia, por igual, el desarrollo de los grupos, de las personas y de los colectivos. En ese soporte es que pueden anclar las prácticas y los modos de trabajar para hacer de un espacio un lugar habitable. En este sentido, esas prácticas, esos modos, de hacer, de enseñar, de aprender, de relacionarse con los otros, de resolver problemas, de comunicarse, de hacer uso del poder, etc., son en sí mismos las maneras de hacerse lugar en el espacio de la escuela.

Según Berger el lugar es más que una zona. Un lugar está alrededor de algo. Un lugar es la extensión de una presencia o la consecuencia de una acción. Un lugar es lo

opuesto a un espacio vacío. Un lugar es donde sucede o ha sucedido algo.

Esta hipótesis pone en cuestión la propuesta de Auge acerca de los "no lugares" o lugares del anonimato, en el sentido de lugares "que no pueden definirse como espacios de identidad ni como relacionales, ni como históricos..."

Lo que aquí se propone, es pensar el anonimato como una forma posible de habitar, como una forma posible de hacerse lugar en el espacio de la organización, en todo caso, como un resultado de ese habitar. Desde allí es que no se podría hablar de no-lugar, sino de un tipo de lugar de cuyo habitar resulta el anonimato.

A esta altura del análisis también resulta de interés recordar algunas hipótesis de Rousillon y Ulloa, quienes, al pensar en el espacio institucional, se refirieron a su cualidad de depósito. En este sentido, los espacios son lugares que se transforman y son utilizados como pantallas proyectivas de aquello que no puede tramitarse o elaborarse en otra parte.

En algunas ocasiones el anonimato, en tanto no relación, imposibilidad de encuentro, podría pensarse como una de las situaciones institucionales que pueden investirse como conflictos; al no encontrar un canal de elaboración, problematización, despliegue, se deposita en pantallas o depósitos en los cuales los espacios pueden ser convertidos.

Abundan ejemplos que ilustran esta hipótesis: el patio de la escuela y sus dimensiones como responsable único de los problemas de violencia que se dan en el recreo; las aulas que no son confortables para explicar la apatía de los alumnos en las clases; la falta de sala de profesores para justificar los problemas de comunicación entre los adultos; etc., entre tantos otros.

Es posible pensar que esos espacios-lugares, en tanto pantallas o depósitos, adquieren la cualidad de adversos, pero no en el sentido de lo que está mal, ni de lo que se asocia a una dificultad o a una imposibilidad.

Sí se trata de una cualidad o atributo que asume ese lugar, que puede asociarse con la respuesta a algo que ocurre en lo cotidiano de lo escolar y se opone o contraría lo esperado, lo conocido, lo establecido. Para algunos, la adversidad como atributo en el espacio se vive como algo crónico; fue, es y será siempre de la misma manera, al modo de un destino inexorable. Para otros, la adversidad, en tanto fuerza que contraría lo esperado, puede alcanzar a cada uno y al establecimiento en algún momento de la historia de cada organización como resultado no de su decadencia, sino, justamente, de su finitud y contingencia.

Los ejemplos presentados pueden recibir una lectura desde otra clave, que tiene que ver con entender al espacio como un lugar en el que cada uno hace un análisis de lo que allí ocurre desde las historias compartidas, desde las tramas colectivas, desde la experiencia cosechada, desde las novelas institucionales. Esta inscripción en un relato compartido, este estar alojado en una dinámica de funcionamiento contextualizada, es, justamente, una de las características que hace de un espacio, un lugar.

Según Pardo, la formación de lugares requiere de negociaciones; no son cuestiones que responden a algo dado naturalmente. Unas fuerzas se enfrentan a otras, porque, precisamente, el lugar puede definirse como ese sitio donde "algo no está en su lugar".

El habitar espacios y lugares como operación subjetiva

El habitar es un problema que atraviesa a las sociedades y a los grupos, el habitar se relaciona con la manera que tiene el hombre de percibir los fenómenos del mundo, la manera de ver lo que se ve, o de leer lo que se lee, la manera en la que uno se relaciona con las cosas, la manera de hablar con los otros y, principalmente, el modo en que escuchamos.

No se trata de hacer primero el espacio, en el sentido de construirlo, sino que se trata

de actos simultáneos: porque estamos vivos, construimos y habitamos los espacios. El mismo acto de construcción implica, el habitar.

Revisitar la escuela y el espacio escolar plantea el desafío de poner en cuestión un tipo de lectura que sólo atiende la relación entre medios y fines, en la cual se trazan direccionalidades lineales.

Volver a mirar el espacio escolar en tanto lugar implicaría aceptar la convergencia de varias hipótesis. No supondría caracterizar el espacio físico de la escuela para luego preguntarse por las relaciones que allí se tejen, plantearía más bien la necesidad de advertir que esas relaciones pueden leerse también de otro modo.

Si bien esa lectura no sería incorrecta en algún sentido, es importante, además, pensar como el mismo habitar y el tejido de esas relaciones son en sí mismos maneras de hacer ese espacio. Desde aquí, porque hay escuela, hay lugar; la escuela misma es un lugar.

Cuando solo sostiene el sentido primero, es posible que se realice una lectura, práctica únicamente; como modo de sostener lo habitual en lo conocido. Algo así como ver en la escuela un objeto exterior al sujeto, y al cual éste accede.

Del otro modo, se entiende que ya no se trata de una cuestión de "acceder a", sino de instituir. Es decir que hacerse lugar en la escuela tiene que ver con instituir el acto educativo, produciendo situaciones escolares distintas, singulares y contextualizadas.

Lewkowicz define el habitar como una estrategia de subjetivación en el sentido de determinar un espacio -hoy fragmentado y en algunos casos, prácticamente estallado. De este modo sería posible llegar a demarcar situaciones como recortes de espacio y tiempo en los cuales los sujetos se instalan e impulsan sus acciones y proyectos

El tiempo institucional

La experiencia del tiempo no es una experiencia sin sobresaltos; en realidad, tiene que ver con la tensión entre los tiempos: pasado, presente y futuro. Tensión ligada a la finitud y contingencia propias de la temporalidad, que se expresa en los relatos de los cuales somos parte; testigos, escuchas. Cuando se habla de finitud se está haciendo referencia a un tiempo que empieza y termina, que, en el caso de la escuela, puede ejemplificarse con el trayecto formativo de un alumno, o el tiempo de trabajo de un docente. La contingencia tiene que ver con que nada se empieza de nuevo ni de cero, y con que cada uno -y esto también incluye a los coleemos institucionales- está inscripto en un camino, en una historia iniciada por otros, que no se elige como pasado, que llega así dada, que se hereda, con todas las vicisitudes que esto implica.

En su planteo acerca del tiempo y la temporalidad, Ricoeur sostiene que "el tiempo humano" es siempre un "tiempo relatado". Señala tres posibles maneras de acercarnos a la idea de tiempo. Una, a través de entender el tiempo como un tiempo vivido; la otra, entendiéndolo como un tiempo cósmico, y, por último, a partir de la noción de tiempo histórico.

En el primer caso, es habitual escuchar frases como: "el tiempo vuela...", "el tiempo pasa sin que uno se de cuenta...", "el tiempo corre y uno va detrás..." Algo así como expresar que lo que se acaba de vivir se hunde rápidamente en el pasado y que se corre, además, el riesgo de que caiga en el olvido. El presente es un instante que pasa y el futuro se presenta como incierto.

El tiempo cósmico, por el contrario, alude a un tiempo que todo lo envuelve; que nos transporta. El tiempo cósmico es un tiempo que no se puede medir, del que no se conoce dónde empieza ni dónde termina, que todo lo aloja.

Junto a ellos y en ellos nos encontramos con la idea de tiempo histórico, tanto en lo que se refiere al tiempo de los hechos que sucedieron, como al tiempo de las narraciones que dan cuenta de esos hechos, atravesadas por las operaciones de la memoria y el

olvido.

Este tiempo histórico es lo que se denomina historia, en tanto relato que requiere de una transmisión, en la cual no necesariamente el pasado deberá invadir el presente quedar a merced de ese pasado.

Este relato toma presencia en un narrador que no sólo tiene entre manos un problema de hacer circular información de unos a otros, o de generar comunicación entre unos y otros, sino que se trata de una cuestión ligada a la transmisión.

La transmisión supone algo de acto en tanto acontecimiento y algo de tramitación silenciosa; y requiere, como condición ineludible, de un otro que reciba y que, a su vez, tenga la tolerancia suficiente como para soportar el hecho de que recibe sólo una parte; que recibe en tanto se entrama en una historia; que recibe y -a pesar del legado- sigue siendo libre.

¿Cuál es el lugar? Volver a mirar a quien testimonia

El acto de revisitar promueve, por lo menos, cuatro posiciones posibles: el que mira y con su mirada provoca; el que se posiciona como testigo; también quien ocupa el lugar de coautor de las producciones logradas y, por último, el intermediario o mediador.

Se trata de lugares que se juegan simultáneamente, más allá de su presentación por separado a los fines de lograr un tratamiento en mayor profundidad.

Un acto de volver la mirada que provoca es el que, a través de un dispositivo analizador construido, como pueden serlo, por ejemplo, una entrevista, una secuencia de trabajo, el encuadre de una reunión, etc., promueve la emergencia de un material del tipo de las evocaciones, relatos y narraciones.

En esta instancia, la entrevista, como técnica de recolección de información, se apoya en determinada teoría de la técnica, que la define y fija los puntos de su encuadre. Sin embargo, según el propósito y el diseño en el que se enmarque esta técnica, puede adoptar diferentes encuadres y colaborar más o menos con el propósito de revisitar la escuela.

Lo provocador tiene que ver con facilitar el trabajo de la memoria; algo así como poner en situación de recuerdo a los otros, invitarlos a recordar, a nombrar, o a dejar sin nombrar; en síntesis, a volver a mirar.

En relación a la posición de testigo, se alude al testigo de alguien que testimonia. En este sentido escucha al otro, lo acompaña en su hacer, en su decir, y en su día a día. En este punto es oportuno advenir sobre un hecho que se reitera: en muchos casos, y en los primeros momentos, la sensación es la de que no hay nada nuevo para mirar y de que de lo ya visto, no hay nada nuevo para comentar. Por lo tanto, este revisitar necesita de un tiempo para tomar posición.

Otro de los lugares que se reconoce es el de coautores de la trama que se revisita. Esta coautoría queda puesta en evidencia sobre todo en el momento en que se reconstruyen con el otro relatos que dan cuenta de lo que ocurre en la escuela. Es el trabajo de sutura que une algo de lo separado y que enuncia aquello que no se puede suturar, es el trabajo de intentar dar continuidad a lo vivido, en un intento de integrar y re-unir partes, fragmentos, posturas, posiciones.

Se desprende como hipótesis que en realidad, el lugar de coautor es la contracara de otra posición posible que puede asumir quien revisita la escuela y que se denominan: el coleccionista. Volver a mirar la escuela implica avanzar sobre la recolección de testimonios, al modo de quien realiza un inventario o colección, implicándonos como protagonistas. Así se colabora en la restitución de sentidos: en la construcción de significados; en la interpretación de los hechos y la vinculación de acontecimientos; en el planteo de preguntas.

La última posición alude a la intermediación. El proceso de intermediación se asienta tanto en la incorporación del que revisita la escuela desde el lugar de intermediario entre unos y otros y entre cada uno y su propia historia en nuestro caso, desde su volver a mirar -como en los marcos desde los cuales se promueve la circulación e intercambio de la información, y la reflexión sobre la misma.

Revisitar la escuela, revisitar el tiempo

La escuela recrea en su cotidianeidad, expresa y pone en escena historias comenzadas por otros; historias de otros tiempos, que cada uno porta. Desde allí, cada uno que se incorpora a la escuela se incorpora en un determinado devenir. Aunque sea, a veces, un devenir en el cual prima el sentimiento de un presente continuo y un recomenzar eternamente.

Cada vez que el maestro se decide por algo, está eligiendo dejar una alternativa y tomar otra. En el marco de la brevedad de la acción educativa, en relación con la idea de finitud del tiempo de la escuela, se verá apremiado, urgido por cuestiones que, a veces, determinado discurso teórico desconoce. Algo así como reconocer el hecho educativo en su complejidad, pero entender los apremios y las urgencias más desde la perspectiva de un problema personal, un problema del sujeto, que desde la combinatoria de cuestiones que se derivan del puesto de trabajo, de la prescripción a ese trabajo, del contexto de acción y las variables de la estructura organizacional, del tiempo como una clave. Y, sumado a esto, se encuentra el atravesamiento de las instituciones generales que aportan determinadas concepciones, mandatos y significados.

Cuando no se reconoce la finitud en el propio accionar del sujeto -en su puesto de trabajo en la organización, en los proyectos que se da-, es posible que se intente controlarlo todo sin interrupción, impidiendo un acto de retorno gracias al cual se puede pensar, reflexionar, elaborar, deliberar descartar.

Interrumpir provoca inquietud y también miedo. La cuestión es que, cuando esto no es así lo que se provoca es la compulsión a la repetición, la burocratización, la canalización, la rigidización, etc.

Esta inquietud y este miedo son un verdadero analizador cuando lo que se devela es haber mirado a otro que transcurre en su tiempo -que no necesariamente es igual al tiempo de todos-, y que a veces, no encaja perfectamente en todo. A causa de él por momentos, se debe modificar el ritmo de algunos en sus maneras de trabajar, de hacer de pensar, de transitar el tiempo; porque mientras algunos habitan un tiempo, otros habitan otro. Las decisiones que se toman, inevitablemente, implican a los otros; sus decisiones y sus tiempos.

El tiempo vivido, el tiempo humano, el tiempo en las organizaciones puede, al revisitarse, expresar por lo menos dos de sus rasgos más manifiestos. Uno es el avasallamiento del pasado sobre el presente, y un ejemplo que se reitera, el de la escuela de la época gloriosa que avanza sobre el presente. Otro rasgo está configurado por la idea de aplastamiento de la memoria, en el cual queda vulnerada la posibilidad de transmisión. Ambos casos coinciden en que en ellos estará presente la idea de eternidad dando consuelo al devenir cotidiano; ya que si "ser así, a veces, es un problema, a cambio, en ello, el "siempre" -y por lo tanto algo del orden de la certeza y la continuidad- está garantizado.

El avasallamiento del pasado

Ante el avasallamiento del pasado el presente aparece como el tiempo en el cual tiene lugar la repetición. De ahí que algunos rasgos se presenten de manera frecuente:

intentar desempeñarse de manera similar a los antecesores, mantenerse prácticamente indiscriminado bajo el ilusorio supuesto de que, en realidad, este "ser igual al antecesor" es un hecho posible.

Desde este supuesto se establece una relación de intensa dependencia en el sentido de que los modelos de trabajo, las experiencias llevadas adelante, los proyectos, las prácticas, etc., son los que sostuvieron los predecesores. Por lo tanto, se plantea como imprescindible ser y hacer como ellos y así continuar con su obra.

En general el sentimiento por excelencia que se despliega es el de lealtad hacia quienes aparecen en el lugar del ideal, lealtad que conlleva un doble circuito de cumplimiento:

- cumplir con los deseos de los antecesores, los fundadores, los que estuvieron antes y llevar adelante el proyecto de escuela que, en algunos casos, ellos idearon;
- cumplir con la expectativa de los otros sobre lo que significa ser director, ser docente, ser alumno.

Una figura típica para ejemplificar este tipo de dinámica es la del "replicante"; y. en el caso de las personas y los grupos, esto supone el ser algo así como un doble de los anteriores.

En este movimiento replicante hay una negociación, apenas manifiesta, por la cual unos, los antecesores, aseguran el éxito o dan claves para la resolución de diversas situaciones y problemas; y otros, sus seguidores, aseguran la continuidad de proyectos, prácticas, concepciones.

Este tipo de funcionamiento de puertas hacia adentro -y desde quienes intentan ocupar ese lugar de dobles- reditúa en algunos beneficios, ya que nadie es cuestionado en su hacer y todos se erigen como modelos para otros. A nivel más profundo, el de las emociones y los sentimientos que se despiertan en los otros, los sucesores se resguardan de ser desaprobados, no queridos o no aceptados, ya que el pasado vivido por todos es la garantía acuñada.

Siempre hay riesgos, como por ejemplo, el quedar enajenado en historias de otros; con vínculos enquistados que no permiten ni el cambio ni el crecimiento, ni la transformación. En ciertos casos, algunos son especialmente elegidos para ser los portadores de estos mandatos; y. según las historias vividas, a veces es el director el portador de esa historia en el presente -y garante de su sostenimiento-, y a veces son los docentes, o algunos de ellos -los históricos-; también, en ocasiones, lo son las familias -sobre todo aquellas que tienen determinada trayectoria con la escuela-.

De esta manera, se establece una dinámica por medio de la cual se renuevan los términos de los mandatos, en el sentido de que cada uno, en este "portar", trae al presente esos contenidos, e intenta asegurar la continuidad de los contenidos culturales, colaborando a sellar el vínculo de cada uno con el proyecto, con los otros, y con lo que se viene haciendo.

Es a partir de este protagonismo colectivo, que cada uno se transforma en algunos casos, en un heredero que repite la historia, teniendo que dejar en herencia estos mandatos, sin hacer modificación alguna, a los que vendrán más adelante. Es decir que el heredero es quien recibe la herencia y la pasa sin cambios, como si se tratara de un texto que requiere de fidelidad absoluta.

De esta manera, cada grupo a lo largo de la historia sostiene una representación de sí como un grupo de elegidos; un grupo ideal y potente que debe llevar adelante determinado encargo. Lo que se vivió como exitoso no debe perderse, para lo cual la memoria colectiva sostiene el recuerdo de los buenos resultados y de aquéllos que fueron sus promotores y protagonistas.

El aplastamiento de la memoria alude a un fenómeno de deterioro de la temporalidad. Se interrumpe el proceso de historización y se instala un tiempo presente perpetuo, en el cual "historizarse" es empezar de nuevo cada vez.

De este modo, se tiende hacia la clausura de lo vivido por medio del olvido, el silenciamiento la indiferencia. Ante los relatos del pasado y las tradiciones, se responde desde una posición de desconocimiento o rechazo de la herencia; o adviniendo que esta herencia perdió potencia para investir el presente y el futuro, para imaginarlos y significarlos. De alguna manera cada uno y el colectivo en su conjunto pone en marcha un trueque ilusorio: dejar de lado lo vivido para hacerse cargo de las dificultades críticas que atraviesa en el presente.

Así, el trabajo del recordar en tanto reconstrucción cede su lugar a un tipo de recuerdo estructurado y estipulado, cuyo resultado es un relato totalizante y sin fisuras de una historia mítica, que a la manera de un slogan repite una y otra vez versiones que explican la cotidianeidad y sus vicisitudes.

Esta modalidad de historización, como rasgo cultural de la dinámica escolar, evidencia al típico caso en el cual lo que se hace, lo que se alcanza, lo que resulta, se comprende, entiende, explica y significa en un aquí y ahora permanente y fragmentado.

Organizar y organizarse en el tiempo implica la inscripción en un itinerario, en el interjuego de lo que tiene de futuro, como tiempo que se fabrica de antemano, y lo que tiene de porvenir, como lo que se abre sin anticipación posible, transmitiendo a los que vendrán diversas historias.

Hay quienes explican este fenómeno de deshistorización centrando su análisis en algunas variables del funcionamiento de la organización; por ejemplo, en la dificultad de movimiento de las personas en lo que respecta a sus posiciones y sus prácticas, como si hubiera una única manera de trabajar una única manera para desarrollar el trabajo y, por lo tanto, con dificultades para pensarlo desde diferentes lugares, con relación a eso otro que no es tal cual uno lo pensó.

Quedan así paradójicamente atrapados en el imprevisto, en lo urgente y en lo imprevisible. El impacto de este tiempo que se desmorona sobre la subjetividad es sumamente destructivo, porque el supuesto que está por debajo es el de volver a empezar cada vez, o empezar de cero.

Tiempo y escuela: el presente perpetuo

Hoy algunas escuelas viven en un solo tiempo: el presente perpetuo. Inscriptas en un mundo en el cual lo duradero ya no parece estar bien visto, contrariamente a lo que ocurría hace un tiempo atrás. Ni la seguridad, ni el empleo, ni el saber son hoy instituciones duraderas o permanentes.

Habitar un presente perpetuo es una tarea ardua, en la que, sobre todo se exalta el valor individual; la conquista que cada uno es capaz de hacer en ese tiempo turbulento en el que se encuentra.

Esta situación empuja de la escena del análisis la dimensión de la organización educativa y de las instituciones que la atraviesan, ya que el peso está puesto en los individuos y sus posibilidades de supuesta autonomía.

Es posible pensar como tensión la que se plantea en una organización del tipo de la escuela -en la cual el futuro como proyecto y el porvenir como lo que vendrá y no se anticipa, son portadores de sentido-. La escuela ve amenazado su sentido cuando su razón de ser se acota al presente, percibiendo en él un tiempo detenido que, a su vez, apremia en nombre de un mañana, que es casi como el mismo hoy.

Tener tiempo no es garantía de éxito, pero sí permite la proyección, la idea de cambio,

de visitar, de volver sobre lo hecho, de avanzar, etc. No contar con él, y vivir en ese presente perpetuo, provoca que los distintos actores de la escuela oscilen entre intentar mantener lo que se hace -prolongándolo en ese presente- y un tipo de accionar que cada día empieza de nuevo.

Cuando el tiempo en la escuela, más que expresarse en sus rasgos de finitud, contingencia, brevedad, escurrimiento, y como un punto de apoyo para el desarrollo de las distintas experiencias, pasa a ser sinónimo de un plan de acción o de un plazo, aparece nuevamente la lógica instrumental para constituirse en eje de la cotidianeidad que a su vez se eterniza. Esto no quiere decir que la experiencia escolar sea eterna, ni indeterminada sino que requiere desplegarse en la temporalidad que pone en relación el presente con el pasado y el porvenir.

El presente perpetuo empieza y termina cada día para volver a recomenzar; en él no se les da lugar a los predecesores o antecesores que intentaron ocupar un lugar de "pasadores" de una herencia, ni a quienes, al modo de copistas, se encargaron de recolectar crónicas. Ni unos, ni otros.

La escuela y el presente en tanto tiempo perpetuo hacen del futuro una prolongación de lo actual. Por consiguiente, si el presente constante está avasallado por el pasado, el futuro no será más que su prolongación.

Si el presente está regido por la incertidumbre y el agotamiento del sentido de lo escolar, el futuro es más de lo mismo pero dentro de un tiempo.

Pensar en el tiempo institucional, en un ejercicio de volver a mirar, implica una mirada que promueva la recuperación e inscripción de la temporalidad que entienda la acción de recordar como un trabajo creativo que reconstruye y construye lo vivido una y otra vez. Esta invitación se enfrentará, en algunos casos, a una situación en la cual cada uno, y el colectivo en su conjunto, hace un trueque ilusorio como si este fuera posible: dejar de lado lo vivido para hacerse cargo de las dificultades críticas que atraviesan en el presente, dando lugar a un tipo de recuerdo estructurado y estipulado.

Volver a mirar supondría, alguna vez algún movimiento, por pequeño que éste sea, que permita poner en marcha, de a poco, un proceso de historización subjetivante, el cual implique ligar y desligar recuerdos y establecer relaciones, puntualizando hechos, abriendo interrogantes. Algo así como abrir un diálogo de significados más allá de lo pautado.

La manera a través de la cual, a veces, se expresan algunas ideas sobre las cosas parece rígida, estereotipada, alejada de lo que se quiere nombrar. Por momentos, esto tiene que ver con un gran esfuerzo que se realiza por mantenerse dentro de algunos modelos teóricos, de lo que resulta un fenómeno interesante: mientras se observa la escasa utilidad de los mismos y los peligros que pueden desprenderse por un uso forastero y ajeno, simultáneamente se vive como imposible abandonarlos por entender que, si han dado buen resultado hasta ahora, es riesgoso hacer un descarte rápido.

Según Koselleck "tanto el espacio como el tiempo pertenecen a las condiciones de posibilidad de la historia", su relación puede ser cambiante, pero lo importante es que ni en un caso se quedaría atrapado en la preeminencia que algunos historiadores le dan a la idea de tiempo ni en otro se pensaría el espacio como una cuestión sólo de los geógrafos.

Será asunto de un pensamiento político no caer en la falacia de falsas alternativas que alejan del entendimiento de lo que significa hacer experiencia en la escuela y visitar su cotidianeidad.