

Hilos artesanales de composición social

Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles en la fuidez *

Conferencia de **Silvia Duschatzky**

Licenciada en Ciencias de la Educación
Máster en Sociología y Análisis cultural
Investigadora de FLACSO Argentina

En el marco de la presentación del quinto número de *Diálogos Pedagógicos* -en mayo de 2005- Duschatzky reflexionó en torno a la relación entre escuela y subjetividades juveniles en la actualidad.

Basando su relato en la experiencia de un joven en una escuela del conurbano bonaerense, la investigadora describió las condiciones contemporáneas de contingencia plena y planteó la importancia de transformar la escuela "nodo" en una escuela "modulante", capaz de pensar sus configuraciones a partir de la singularidad de los problemas y no a partir de un modelo previo.

Hola a todos, les cuento un poco lo que pensé para compartir con ustedes. En este momento estoy trabajando en una investigación junto con un grupo de gente. La investigación está planteada como un estudio sobre violencia, escuela y subjetividad, pero me voy a correr de esas formulaciones genéricas y voy a tratar de transitar por terrenos más concretos.

La pregunta que organiza nuestras búsquedas en estos momentos es: ¿qué puede una escuela? Esta investigación de algún modo es la continuación de *Chicos en banda*.¹ En *Chicos en banda*, con Cristina Corea, trabajamos sobre la hipótesis de la declinación simbólica de las instituciones. Declinación puesta de manifiesto en la fragilidad del poder de producción subjetiva de una maquinaria histórica de cons-

* Cabe señalar que este texto fue revisado y modificado por la autora a los fines de su publicación (nota de la editora).

¹ DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires, 2002 (nota de la editora).

trucción de las sociedades modernas, cuyos pilares fueron la escuela y la familia. ¿De qué hablamos cuando decimos producción de subjetividades? Rápidamente, de las formas en que las sociedades arman y reproducen las condiciones de habitabilidad. Desde ya que estos procesos nunca fueron lineales y siempre dieron lugar a deslizamientos y transgresiones. No obstante si algo caracterizó la historia social en tiempos de estado fue la eficacia en forjar al habitante de la nación. ¿Qué quiere decir forjar a su habitante? Forjar un sujeto que tenga las cualidades para poder reproducir las reglas institucionales; para poder distinguir entre zonas permitidas y prohibidas, para reconocer qué se espera de él. A partir de aquí podemos dar cuenta de proliferación de un pensamiento crítico que develaba los padecimientos sufridos en una lógica disciplinaria y de algún modo excluyente de las diferencias. Sin embargo hay que destacar que todo movimiento de emancipación o ruptura es el efecto de un "exitoso" proceso de institución. Recordemos que instituir supone fijar un sistema de comportamientos, de normas y de valores al modo de marcas subjetivas.

**«... la pregunta ¿qué puede una escuela? nace del desconcierto (...)
Hay que ir y averiguar, porque lo único que sabemos es que la maquinaria institucional se agujerea por todos lados...»**

Lo que nosotros señalamos en *Chicos en banda* es que ese proceso está en declive. Y cuando damos cuenta de la declinación no estamos diciendo que no haya ejemplos, nichos o experiencias que aún se dejen regular por esas modalidades que nosotros conocemos. Lo que deseamos destacar es que un modo de constitución social dejó de funcionar con la impronta estructural, invariante de entonces. Pareciera que ese formato ya no funciona con la eficacia simbólica que funcionaba en otros tiempos.

Entonces, la pregunta: ¿qué puede una escuela?, pregunta que en otro momento nunca la hubiéramos formulado en esos términos, hoy adquiere relieve. ¿Qué puede una escuela? Es el efecto de una percepción: aquélla que revela que la maquinaria institucional (ritos, rutinas, espacios preestablecidos, currículum, reglas, etc., etc.), ésa que Foucault describió tan bien, parece que no puede tomar el conjunto de las presencias que circulan en la escuela; o, dicho de otra manera, que todas las presencias que circulan por la escuela parecieran no dejarse tomar, no dejarse aprehender por la maquinaria institucional. Por lo tanto, la pregunta: ¿qué puede una escuela? nace del desconcierto, es decir, no sabemos lo que puede una escuela. Hay que ir y ver lo que puede, porque lo único que sabemos es que la maquinaria institucional se agujerea por todos lados, y cuando digo maquinaria institucional me refiero a esta operatoria de socializar bajo las mismas rutinas, bajo los mismos ritos, bajo la figura de autoridad heredera de un estado, socializar a las generaciones.

Entonces, nuestra pregunta en esta etapa de la investigación es: ¿qué puede una escuela?

Antes, me decía Enrique que tratara de aclarar esta idea de la fluidez, que aparecía por ahí en el título. Lo voy a ir desarrollando pero quiero decir algunas cosas primero: ¿qué quiere decir la fluidez y de dónde sacamos esta imagen? (porque más que concepto es una imagen). Fluidez, que es un término que toma Zygmunt Bauman, que sobre todo lo desarrolla en el libro *Modernidad líquida*.² También lo toma un historiador, lamentablemente fallecido hace poco tiempo en un accidente, Ignacio Lewkowicz, en su libro *Pensar sin estado*.³ La fluidez es una imagen que pretende describir las condiciones contemporáneas. ¿Qué es lo que pretende describir de las condiciones contemporáneas? Lo que intenta pensar es el grado pleno de incertidumbre, ese grado de alteración constante de las formas de vida. La fluidez tiene que ver con haber ingresado a una contingencia plena. Contingente siempre fue la condición humana, porque obviamente las formas históricas siempre tuvieron que ver con determinadas circunstancias y condiciones. Pero, ¿de qué se trata la contingencia plena? La contingencia plena da cuenta,

nos coloca en la sensación de tener que lidiar con todos los contornos de la existencia porque ya no contamos con suelo firme en el que apoyar. En otros momentos históricos, en momentos de Estado de Bienestar, uno lidiaba con alguna contingencia pero no con todo lo que comporta la gestión del riesgo de vivir. Disponíamos de una cierta estabilidad que nos inscribía en lugares más agradables, menos agradables, más opresivos, menos opresivos, pero nadie ponía en juego que iba a tener un "laburo"; tal vez ese trabajo no era el mejor o el más deseado pero ofrecía una inscripción social.

Paolo Virno, pensador italiano contemporáneo, apela a una frase que sintetiza los modos de sentir actuales: "no sentirse en casa en ningún lugar". No sentirse en casa en ningún lugar nos hace pensar que exponernos al mundo es exponernos a un

riesgo, es exponernos a la plena indeterminación, exponernos a una incertidumbre que nos desborda y muchas veces provoca un estado de angustia bastante difícil de manejar. No quiere decir que todos lo sintamos con la misma intensidad, pero más o menos con esta condición de época lidiamos todos.



Silvia Duschatzky, Máster en Sociología y Análisis cultural

² BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002 (nota de la editora).

³ LEWKOWICZ, Ignacio. *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós, Buenos Aires, 2004 (nota de la editora).

Fluidez sugiere entonces que todas las formas pueden ir sufriendo cambios y que no podemos prever el devenir de los mismos. Aquí radica la diferencia con los estados de solidez. "Todo lo sólido se desvanece en el aire", decía Marx, pero a cada desvanecimiento le seguía otro estado, o por lo menos así era avizorando. Lo que Marx sostenía es que el sólido del capitalismo se desvanece en el aire para armar un nuevo sólido y una nueva totalidad, llámese socialista, dictadura del proletariado, o como quieran. Ahora no podemos avizorar un nuevo sólido y ésta es la diferencia radical de estos tiempos respecto de otros donde obviamente siempre hubo sólidos, es decir, formas de organización social, que podían percibirse contingentes, que en algún momento alguna condición las iba a mover. Pero uno podía imaginar, diseñar lo que vendría bajo ciertas condiciones.

La escuela fue una experiencia de profunda solidez, no había nada más sólido que la familia y la escuela, porque el Estado para poder reproducir su condición de estado necesitaba de instituciones que aseguraran un modo de ser social y un modo de estar en el mundo. Y si había uno que otro díscolo también había instituciones capaces de encerrarlo -psiquiátrico, cárcel, etc.- de manera de controlar las desviaciones. Hoy la situación que nosotros describimos apoyándonos en estos autores es que vivimos en una época de fluidez y, entonces, en una época de fluidez, el modo de componerse socialmente no puede ser igual que el modo de componerse con otros en la época de la solidez. O sea, en la época de la solidez, de la regularidad, de cierta estabilidad, uno se componía con los otros o armaba tramas a través de las distinciones estructurales: éramos hijos, éramos padres, éramos empleados, éramos trabajadores, éramos maestros, éramos estudiantes, y ese lugar suponía componerse con otro. Si soy estudiante me compongo con el maestro y con los otros estudiantes, si soy hijo con el padre, si soy trabajador con el empleador, con el empresario, etc. O sea, las instituciones armaban el modo de componernos socialmente, de vivir con los otros. La pregunta es: ¿qué hace que uno se componga con los otros cuando las instituciones obviamente están pero ya no tienen esa eficacia y esa solidez de producción subjetiva que tuvieron en otros tiempos? Y ése es el territorio en el cual nosotros investigamos.

Entonces, yo voy a hablar de una investigación que estamos haciendo y lo que les pido, y lo que siempre digo, es que traten de escuchar con una mirada bizca, una mirada bífida. ¿Qué quiere decir esto? Yo voy a hablar de Emanuel, que es un chico de 17 años y voy a contar la historia de Emanuel. Pero a mí no me interesa que se queden pegados a la anécdota de Emanuel sino que puedan ver en Emanuel, en lo que yo relato de Emanuel en la escuela, un movimiento de pensamiento, una hipótesis que se va produciendo entorno a cómo com-

«La fluidez es una imagen que pretende describir las condiciones contemporáneas (...) tiene que ver con haber ingresado a una contingencia plena.»

ponernos con los otros en condiciones de alteración social. Pero, por supuesto, como para nosotros las ideas tienen encarnadura, y solamente se perciben si tienen encarnadura, yo voy a hablar de Emanuel (cuando digo Emanuel tampoco me refiero solamente a las señas de identidad de una persona, sino a esa experiencia) porque Emanuel es el modo de comprender la hipótesis teórica que estamos elaborando.

Deleuze tiene una frase que me gusta mucho, Deleuze dice "cada vez que queremos hablar de una totalidad, que queremos reformarla, que queremos cambiarla, cada vez, por enésima vez, en las totalidades no hay nadie". En las totalidades, no hay nadie, sólo hay en experiencias concretas, sólo hay en tramas de sujetos, sólo hay en constelaciones que se pueden expresar. Entonces, Deleuze dice "no es que las totalidades no existan, no es que el capitalismo no exista, no es que no existe este tiempo, pero sólo existe en modos de expresión". No existen en inmanencia las retóricas abstractas: "la educación", "el currículum", "la sociedad", "el mundo". Ésas son retóricas que en algún momento se inscribían en una experiencia. Porque hablar de la escuela y del mundo daba cuenta de una experiencia social. Pero hoy, más que nunca, eso no da cuenta más que de un decir sin encarnadura. Como dice Umberto Eco, "nos quedaron los nombres sin la cosa que nombran". En *El nombre de la rosa* dice: "nos quedaron los nombres sin la cosa que nombran", ya son palabras pero que no nos dicen nada.

«En las totalidades no hay nadie, sólo hay en experiencias concretas, sólo hay en tramas de sujetos, sólo hay en constelaciones que se puedan expresar...»

Entonces, coincido con Deleuze en que en las totalidades no hay nadie y que si las totalidades existen, existen en modos de expresión. Y lo más difícil es dar cuenta del modo en que se expresan en cada circunstancia y en cada situación. Y en verdad sólo podemos

pensar y hacer en modos concretos de expresión, no podemos con el mundo en abstracto; podemos con los modos concretos en que ese mundo se expresa.

Entonces, voy a tomar distintos ejes. Al primer eje lo llamé *la escuela frente a los impensables*, el otro eje es *de la escuela nodo a la escuela situación o a la escuela modulante*, y el otro eje es *horizontes de composición social*.

Vamos a empezar con el primero, *la escuela frente a los impensables*. Hay un psicoanalista, Julio Moreno, que utiliza una figura muy elocuente. Él nos habla de los inconsistentes. ¿Qué nombran los inconsistentes? Algo inconsistente da cuenta de una presencia que no la podemos hacer consistir en la representación. Por ejemplo, un pibe que amenaza a un maestro, eso no consiste en la imagen de niño, débil, frágil, dependiente, temeroso de la autoridad. Un maestro que se asusta de un alumno, no consiste en la representación de

un maestro que se supone figura de autoridad, la que dicta las reglas y que si con algo cuenta es con la confianza, no sé si en Juan y Pedro, pero sí en que su poder va a poder hacer algo con Juan y Pedro; por lo tanto, el maestro temeroso jamás puede ser maestro, porque si algo impide la enseñanza es el miedo al otro. Entonces, el maestro temeroso no consiste en la representación del docente, figura de autoridad, capaz de hacer algo con el otro. Los pibes que van y vienen de la escuela, sin aparentes razones que justifiquen por qué van por qué vienen, por qué se van, por qué vuelven, no consisten con la imagen de alumno que es aquél que puede habitar a la regla de bancarse quinientos mil años adentro de una escuela y, como mucho, faltar las veces que hay que faltar. O sea, nada más lejos de un alumno que un chico que entra, sale, entra, sale, entra, sale. Bueno, y así podemos seguir nombrando.

Lo que queremos decir con esto es que la escuela se enfrenta hoy a un sinnúmero de inconsistencias. Es decir, presencias o modos de habitarla que no pueden ser alojados en la representación ni de escuela ni de maestro ni de alumno. La cuestión, entonces, es: ¿cómo se hace escuela frente a las inconsistencias?, o: ¿cómo es posible que algo de la educación

acontezca frente al desacople entre la representación, como decía Ignacio Lewkowitz, entre el supuesto y lo que está puesto? Él dice que el supuesto sólo son supositorios. Es decir, el supuesto es lo que yo espero y lo que está puesto es lo que vivo. Pareciera que estamos viviendo muchos desacoples entre lo que suponemos y lo que vemos puesto.

Emmanuel, entonces, es un chico de 17 años que se acerca a una escuela primaria, llamativamente, a pedir que lo inscriban. Una escuela del conurbano bonaerense. La primera inconsistencia es que un pibe de 17, casi 18, se acerque a una escuela primaria, sabiendo que es una escuela primaria, y diga "yo quiero estar aquí". La otra inconsistencia es que Emanuel sale de institutos de minoridad, vive en condiciones de absoluta cornisa, se falopea, deja de hacerlo, roba, deja de hacerlo. Obviamente, esto no cosiste con el poder socializante de la escuela, porque él fue a la escuela hasta los 10 u 11 años y se supone que si algo hacía a la escuela era socializar en formas específicas de vínculo social. Emanuel fue a la escuela, dejó de ir, roba o robó, consume droga, asusta a cualquiera, estuvo en un instituto de minoridad, lo torturaron, lo castigaron y se acerca después a una escuela primaria.

La siguiente inconsistencia es que la directora, Cristina, no lo echa ni lo deriva a una escuela que le corresponde por su edad, sino



Ante un numeroso público, Duschatzky reflexionó sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles

que lo toma. Cuando hablo acá de inconsistencias también hablo de algo interesante. Porque sólo hay creación cuando nos enfrentamos con las inconsistencias, la creación es la posibilidad de algo nuevo y producir algo nuevo supone enfrentarse a un desafío. Creamos cuando necesitamos traspasar los bordes de lo conocido, creamos movidos por el deseo de experimentar en lo desconocido.

Entonces, Emanuel quiere estar en esta escuela y Cristina lo aloja. Emanuel se anota, lo anotan en el noveno grado y acá empieza un problema que es que él no puede acomodarse a la condición de alumno. Es huidizo, se va del aula, amenaza a los compañeros, y en un momento se produce una situación: la maestra de Emanuel baja corriendo asustada porque Emanuel la había amenazado motivado por el descontento que le provocó un 6 en la prueba de matemática. Uno dice "¡por un seis!" Y bueno, el pibe le dice "quiero hablar con vos, yo estudié, ¿por qué me pusiste un seis?", y ella le dijo simplemente "hablamos después" y él ahí se detona y le dice "vos me ignoraste como me ignoraba la directora del instituto de minoridad". Veamos teóricamente qué nos da a pensar esto. Primero habíamos hablado de las inconsistencias. Deleuze dice que el pensamiento sólo surge cuando estamos violentados por una fuerza exterior. Pero, una fuerza exterior no quiere decir vos estás afuera y me venís a violentar, exterior es que aún no ha sido pensado, exterior a lo pensado. Para Deleuze hay pensamiento cuando algo de lo pensado es violentado, entonces empiezo a buscar en otros carriles. Cuando Emanuel viene y lo anotan ahí se abre una zona de pensamiento, porque la directora en vez de funcionar como un instituido se deja atravesar por esa presencia y dice "qué hay aquí que sea interesante para pensar respecto de los modos actuales de existencia social y de los modos actuales en que los jóvenes se relacionan con la escuela". Entonces, teóricamente ahí encontramos que esa inconsistencia da lugar a una zona de pensamiento sobre cómo hacer escuela frente a presencias heterogéneas. Lo segundo, que es lo que mencionaba antes, Emanuel dice "me ignoraste como me ignoraba la directora del instituto". Pensemos a qué da lugar esto. Nosotros nos reunimos

«... la escuela se enfrenta hoy a un sinnúmero de inconsistencias. Es decir, presencias o modos de habitarla que no pueden ser alojados en la representación ni de escuela ni de maestro ni de alumno.»

permanentemente con estos maestros en la escuela en la que estamos investigando y decimos para la escuela convencional, para lo que está instituido, lo contrario a la ignorancia es el saber; por lo tanto, un maestro convencionalmente ubicado diría "como Emanuel dice que lo ignoramos, vamos a hacer saber su historia al resto de los maestros". Como si acaso para enseñar

y hacer algo con el otro necesito contar con el archivo de su vida. ¿Qué derecho tengo de decir que Emanuel pasó por los institutos de minoridad y pasó tal y cual cosa, si él no quiere decirlo?, ¿por qué creo que si yo lo digo voy a conocer más sobre él y si conozco más

voy a poder enseñarle mejor? Ahora vamos a ver el camino inverso que nosotros transitamos. Para nosotros lo contrario de ignorancia no es el saber en este caso, sino que lo contrario de ignorancia es la presencia. Emanuel cuando dice "me siento ignorado" dice "no me tienen en cuenta". Por lo tanto, la operación es cómo hacer para que su presencia sea necesaria, cómo hacer para que su presencia sea activa, y no cómo hacer para revelar su historia familiar pensando que con esto voy a poder producir algún tipo de lazo, solamente produciría lástima, victimización, "pobrecito no le digas eso no ves que pasó por un instituto". Entonces, nosotros empezamos a jugar con esta hipótesis: ¿qué hacer para que su presencia sea necesaria?, y no: ¿qué hacer para estar dando cuenta de diagnósticos?

Cristina, la directora, le ofrece ser el coordinador de un taller de alfabetización para chicos del barrio en el contra turno. Emanuel sabe leer y escribir, y dice "¿por qué a mí?" Primero se sorprende, pero después toma la iniciativa. Ahí podemos ver, desde el punto de vista teórico, cómo se empieza a armar lo que nosotros llamamos una escuela modulante y no una escuela molde. ¿Cuál es la diferencia? La escuela históricamente armada es la escuela molde, aquélla que intenta poner forma y poner en forma diría Bourdieu. La escuela modulación es la escuela capaz de tomar un problema y ver qué hay de potente ahí para armar alguna situación. Entonces el taller de alfabetización, no es que ahora hay que hacer talleres de alfabetización con todos los chicos, se presentaba como una propensión favorable para que algo de una trama ocurriera en torno de Emanuel. Tengamos en cuenta un dato, había algo de él que no se acomodaba a la condición prescripta del alumno y algo del maestro de la escuela que no se acomodaba a esa presencia oscilante, sinuosa que tal vez podía alojarse en una configuración diferente. ¿Qué es una escuela modulante? Es una escuela capaz de pensar sus configuraciones, sus formas, a partir de la singularidad de los problemas y de lo que hay de potente en la expresión de un problema, y no a partir de un modelo previo, y no a partir de un deber ser, y no a partir de las buenas ideas y las buenas intenciones. Deleuze dice "estoy cansado de las buenas ideas", "basta de ideas justas, quiero justo ideas". No siempre la idea que se presenta como justa, en nombre de quién yo puedo decir que es una idea justa, es justo una idea. Porque una idea es aquello que viene a hacer algo con la existencia, y no siempre la retórica de las buenas ideas morales hacen algo de la existencia.

«... el pensamiento sólo surge cuando estamos violentados por una fuerza exterior (...) exterior es que aún no ha sido pensado, exterior a lo pensado.»

Entonces, Emanuel acepta esta configuración del taller y empieza a transitar una doble posición, es alumno a la mañana, alumno que no puede transitar en ese formato, y es, entre comillas, "maestro" a la tarde. Aquí empezamos a percibir una nueva idea que es la diferencia entre la escuela nodo y la escuela modulante o la escuela situación.

Digamos que tenemos tres imágenes: escuela molde, que sería la escuela de la modernidad, la escuela convencional, la escuela institución que puede reproducirse y forjar a sus habitantes de acuerdo a todos sus moldes, currículum, docente que tiene que saber tal cosa, hacer como una maquinaria que hace andar, tiempos modernos, hace andar sus engranajes y, de esa manera, se reproduce. Eso sería la escuela molde, la escuela que más o menos sobrevivió hasta fines de los '70. Lo que nosotros decimos es que ahora estamos en la escuela nodo, pero que la escuela nodo puede ser una escuela situación o una escuela modulante. ¿Qué nos sugiere la escuela nodo? La escuela nodo es la escuela que aparece, un nodo de la red, un lugar donde hay usuarios. ¿Qué diferencia hay entre nodo e institución? Mientras la institución instituye un modo de ser en el mundo, instituye una subjetividad capaz de habitar el mundo por lo menos conociendo ciertas reglas, la escuela nodo es simplemente un punto de conexión, exenta de toda moralidad, un punto en la red, como la tele, o las páginas Web, o Internet. La idea de nodo no

«... la escuela modulante es capaz de pensar sus configuraciones a partir de la singularidad de los problemas (...) y no a partir de un modelo previo...»

es ni mala ni buena, es lo que hay, supone simplemente conexiones, el nodo sólo existe si hay operaciones que se conectan a él. Pero no importa si el que se conecta a él es moralmente correcto o moralmente incorrecto, sólo importa que se conecten, que exista la operación del usuario, la operación de la conexión, la operación del consumo.

La escuela hoy para nosotros es básicamente una escuela nodo, es decir, yo puedo ir a la escuela porque hay comida, puedo ir porque estoy "copada" con estudiar, puedo ir porque quiero seguir estudiando, puedo ir porque todavía apuesto a eso, puedo ir porque están mis amigos, puedo ir porque me mandan, puedo ir porque "puedo guardar la merca", como nos decían a nosotros muchos pibes, puedo ir por distintas cosas. ¿Por qué nodo? Porque esas conexiones no arman necesariamente una comunidad de sentido. No arman de partida una comunidad simbólica, un común. No importa que los chicos digan "voy a la escuela para ser alguien en la vida", esto puede ser pura palabra, lo interesante es ver si la experiencia nos está mostrando eso. "Ah, no ves que los chicos dicen que van a la escuela para ser alguien en la vida, no ves que la escuela sirve". Muchas cosas se dicen por automatismo. Muchas cosas que se dicen son meros enunciados, lo que hay que buscar es la enunciación, la posición de un sujeto en el decir. La cuestión es ir a ver cómo se habita una situación, no tanto lo que se dice, no tanto el enunciado. Entonces, la escuela nodo es la escuela que admite usuarios pero que no necesariamente instituye comunidad de sentido. Por lo menos no la instituye previamente; si se arma comunidad de sentido, si se arma experiencia de un común, es por lo que ahí se pudo producir, pero no por una representación previa que funciona universalmente para todos. Es decir, yo puedo ir a la escuela y encontrarme con una direc-

tora como Cristina, que permita una experiencia, un común, que permita producir un sentido interesante, pero ese común va a ser producto de un pensamiento en situación que fue capaz de avizorar qué hay que hacer ahí con esos pibes para que alguna trama se arme. No por el sólo hecho de que ella es maestra, tiene el título de maestra y se para frente a un aula ya arma comunidad áulica. Comunidad de sentido previo, ¿qué significa? Significa que yo voy a la escuela y yo ya sé que me siento en el banco y que cuando entra un profesor me tengo que quedar piola y si le tiro una tiza lo hago ocultándome. Esto supone que todos estamos ahí más o menos ligados por el mismo imaginario, por la misma representación. Y comienza a gestarse en la familia, y eso viene ya como una disposición previa que luego se va a afianzando en esa institución. Pero cuando un pibe entra a la escuela y esto no está, es que no hay una anterioridad que nos haga común, en todo caso el común va a ser lo que seamos capaces de armar ahí juntos. Por lo tanto, el nodo es la condición de partida. Cuando decimos que el nodo es la condición de partida es que no hay ningún común más que la operación de conectarnos a ese punto de la red. Luego, veremos si en ese lugar, en esa escuela, hay algún pensamiento capaz de armar un común. En esta dirección pueden encontrar una discusión interesante en *Communitas*,⁴ un libro de Espósito, un autor italiano contemporáneo.

«La escuela nodo es una escuela que admite usuarios pero que no necesariamente instituye una comunidad de sentido.»

Bueno, entonces, Emmanuel, decíamos, nos da la posibilidad de pensar en la escuela nodo, que se diferencia de la escuela molde (que es la escuela histórica), pero que también se diferencia de la escuela situación. La escuela situación, por ejemplo, es la que se pudo armar aquí por el pensamiento de Cristina que fue capaz de conectar a Emanuel en torno a una experiencia subjetivante, que fue la posibilidad de que él pueda ser maestro alfabetizador a la tarde con un grupo de chicos.

Era muy interesante advertir el modo en que Emanuel habitaba el taller de alfabetización (acabamos de firmar un documental sobre eso que lo vamos a estrenar el viernes 6 de mayo en la Biblioteca nacional y se ve muy claramente la imagen de lo que yo estoy contando). Era muy claro ver el modo en que Emanuel habitaba el taller de alfabetización y el modo en que Emanuel estaba, porque no habitaba, el aula, su condición de alumno. Su condición de alumno no la podía habitar. En el taller de alfabetización él entraba en diálogo con los pibes. Decía, por ejemplo, "yo no le digo a fulanito qué dice acá, porque si se lo digo fuerte a él le va a dar vergüenza admitir que no

⁴ ESPOSITO, Roberto. *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 2003 (nota de la editora).

sabe leer y escribir, entonces me acerco a cada uno". Es decir, él desplegaba una serie de recursos para hacer posible que un intercambio se diera ahí. Para hacer posible que los pibes se introdujeran al universo de la lecto-escritura sin despojarse de su propia singularidad. Entonces, desde el punto de vista teórico uno puede pensar en Bajtin, seguramente algunos de ustedes escucharon hablar de Bajtin que es un semiólogo ruso, cuando él planteaba la idea de la dialogía. La dialogía es la posibilidad de que una palabra ajena provoque una postura de respuesta. Es decir, cuando Emanuel entraba, su palabra despertaba reacciones en los chicos, tocaba sus puntos sensibles de modo de hilvanar algo entre ellos. Y entre ellos se configuraba un mundo, ahí se armó un común. ¿Qué quiere decir que ahí se armó un común? Que había un problema que los vinculaba. ¿Cuál era el problema? Leer y escribir. Ese problema era un problema común.

Por supuesto que nada es idílico. Emanuel deja de ir, un día se cansa y dice "yo no vengo más", lo cual nos muestra la fragilidad de la composición social en estos tiempos. Es decir, ahí hubo algo muy

intenso, pero al mismo tiempo se desvaneció casi con la misma intensidad en que se produjo. Él deja de venir y, bueno, para nosotros es también la oportunidad de seguir pensando qué ocurrió ahí. Aquí también hay un camino teórico interesante, porque el pensamiento tiene mesetas y tiene subidas y tiene bajadas. Aquí la cuestión no es el éxito o el fracaso, sino preguntarnos qué hizo posible que algo se produjera, de manera tal de seguir pensando en aquello que hace posible que un lazo tenga lugar, más allá de que luego se reactive de otra forma y más allá de que luego se reactive con otros. Pero no es empezar de nuevo, es reactivar un camino. Acá algo se cayó,

pero no es que estamos foja cero, si somos capaces de preguntarnos qué hizo posible que algo se armara y también qué fue lo que hizo que se desarmara. Esta segunda parte a veces es más estéril, porque no siempre es posible darse cuenta qué fue lo que hizo que se desarmara. Pero sí es posible pensar qué hizo posible que se armara algo.

Entonces, podemos hacer un recorrido desde los impensables que planteé al principio o los inconsistentes, la diferencia entre un saber y un pensar. El saber se posee, decía Althusser, el pensamiento se pone a trabajar. Frente a los inconsistentes sólo uno puede poner a trabajar un pensamiento, porque no sabe. Sólo me encuentro frente a la experiencia de algo que no consiste con lo que sé. No consiste con lo que sé. Por lo tanto, no sé. Sobre eso nuevo, no sé,



Duschatzky señaló las diferencias entre escuela molde, escuela modulante y escuela nodo.

porque lo que sé no se activa. El pensamiento sólo es posible a partir de la ignorancia, en la ignorancia hay un horizonte interesante de pensamiento si soy capaz de tomar lo real. Pero, como plantea Deleuze, lo real, no para reconocer ahí una falla de lo que me gustaría que ocurriera, ni para reconocer la confirmación de lo que yo quiero, sino para verlo en toda su singularidad, en toda su paradoja, en toda su complejidad, en toda su potencialidad. Lo real no es para re-conocer, porque re-conocer es encontrar ahí lo conocido, lo real tienen la fuerza de atravesarnos- si nos disponemos a ellos- de inquietarnos. Y esas formas singulares no son las fallas, "¡ay!, acá hay un déficit, vamos a suturarlo, restituir, volver a la autoridad docente". No se puede volver, no se puede volver sobre lo que fue. En todo caso, la autoridad docente puede ser un problema. Si lo planteamos como una restitución lo despojamos de la dimensión problemática y activa. Tal vez haya que pensar cómo autorizarnos, cómo encontrar nuevas formas de autorizarnos frente a un mundo que ya no es como el que era. Pero "volver a...", "volver a...", no hay nada más muerto que el pensamiento de la restitución. Y no hay nada más indigno, como dice Deleuze, que creer que la vida no merece ser pensada en sus formas vivas, reales, tangibles. Es como no darle oportunidad a lo que hay para que sea de otra manera y hacer que lo que haya siempre sea una imitación de lo que fue.

Hasta aquí hemos pasado por la idea de las inconsistencias, de la escuela nodo y de la escuela situación o de la escuela modulante. Yo quiero aclarar que la escuela situación o la escuela modulante no es una escuela buena frente a una escuela mala, una escuela emancipatoria frente a una escuela oprimida. No es lo bueno frente a lo malo, es lo posible. Pero lo posible no es tampoco la resignación, lo posible, si es posible, es porque todavía no está. Quiere decir que hay que hacer toda una tarea para que lo posible tenga existencia. Uno cree que cuando dice "es lo posible" es como decir "y bueno, no me queda otra". Si es posible, es potente. Pero para que sea real, para que lo posible advenga habrá que pensar qué propensiones.

Bueno, en el tercer punto al que me estaba refiriendo, al que quería tomar era *horizontes de composición social*. Yo les decía que Emanuel se había ido, desapareció. Pero, de pronto, un día vuelve. Sin embargo, cuando vuelve, dice "yo no voy a volver a la escuela ni como alumno ni como alfabetizador". Le preguntamos por qué. "Bueno, porque los chicos son grandes y les da vergüenza estar acá (tienen de 18 a 20 años) en una escuela donde hay chiquitos, donde hay pibes más chicos". Después, esgrimió otro argumento, que es el que no tenían trabajo, etc. Pero lo cierto es que en un momento le dijimos "bueno, acá no, pero ¿estarías dispuesto a hacer el taller de alfabetización en otro lado?". Porque lo que nos importaba era reactivar algu-

«... no hay nada más muerto que el pensamiento de la restitución. Y no hay nada más indigno que creer que la vida no merece ser pensada en sus formas vivas, reales, tangibles.»

na configuración que hiciera posible algún lazo con él y con los otros chicos que eran cada vez más. Entonces, empezamos a pensar dónde. Por supuesto que usamos todos los recursos del estado y ninguno funcionó y también de ONGs y tampoco funcionó, hasta que en un momento surge el MTD de La Matanza. El MTD es el Movimiento de Trabajadores Desocupados que está muy próximo a la escuela del conurbano que yo estoy mencionando. Fuimos al MTD. En el camino de las búsquedas de los encuentros, uno puede tener encuentros, como dice Spinoza, corrosivos y encuentros activos. El encuentro de Emanuel con su maestra no fue un buen encuentro, sin embargo fue un encuentro que los afectó a los dos; pero los afectó negativamente: a ella su presencia la atemorizaba, a él le provocaba ira. En realidad,

«... la escuela modulante no es una escuela buena frente a una mala, es lo posible (...) Quiere decir que hay que hacer toda una tarea para que lo posible tenga existencia.»

no se encontraron, ese choque fue una afección corrosiva, fue una afección tóxica si quiere, se afectaron no para multiplicar sus posibilidades, si no todo lo contrario. Pero hay otros encuentros que producen afecciones activas, afecciones alegres. Spinoza habla de afecciones tristes y afecciones alegres.

Spinoza nos recuerda que las afecciones tristes son las que nos corroen, las que sacan lo peor de nosotros y las afecciones alegres son las que nos abren hacia algo de multiplicación, hacia algo mejor, que tocan lo mejor de nosotros.

Bueno, llegamos al MTD, le planteamos el problema, y el MTD, a diferencia de cualquier otro lugar, se encontró absolutamente abierto y disponible. El camino es mucho más rico y más riguroso, yo lo quiero hacer corto para dar lugar al diálogo. La cuestión es que el taller de alfabetización continua en el MTD, en ese Complejo educacional y productivo como lo llaman sus miembros. Es muy interesante estar allí y percibir que el fenómeno piqueteros desborda el corte de rutas, es mucho más, muy otras cosas. Yo les quiero contar que desde mi propio prejuicio o de mi propia ignorancia, yo llegué a ese lugar, que era un edificio que les había cedido el Centro de la Cooperación, y me encontré con una editorial -los tipos editaron un libro que se llama *De la culpa a la autogestión*⁵-, con un taller de costura -tienen un convenio, exportan guardapolvos a Japón y se vinculan laboralmente con empresas como Ona Saenz, que es una casa de diseño de ropa-, con una panadería, con un jardín de infantes, con un taller de educación de adultos. O sea, lo que encontré ahí (y también un montón de conflictos, no me interesa idealizar), es un movimiento vital desplegado a partir de la destitución. Se trata de la política como forma de producción de vidas agenciado por los propios sujetos y no como mera biopolítica o resistencia.

⁵ FLORES, Toty. *De la culpa a la autogestión*. Editorial MTD La Matanza, Buenos Aires, 2002 (nota de la editora).

Deleuze dice que un acontecimiento no es lo que acontece, sino que está en lo que acontece. Uno podría decir que el acontecimiento no fue el estallido 2001-2002, ni la pérdida de trabajo, sino lo que está, lo que se echa a andar de manera imperceptible, invisible para los ojos de la megapolítica.

Emanuel, entonces, empieza a hacer el taller de alfabetización aquí y lo interesante es que hay un camino de mucho intercambio y de mucha composición, que también nos hace pensar en una escuela que se compone con un movimiento que no es otra organización instituida, sino que es un movimiento que nace del estallido de los instituidos y logra configurar situaciones educativas.

Sin embargo ese taller se cayó porque Emanuel dejó de ir. Cristina va a buscar a los chicos a los que él les daba clase, en el documental eso se ve muy claramente, y les va a decir "yo les voy a seguir enseñando", los pibes le dicen "bueno", casi no hablaban, quedan un día en encontrarse y no van. Lo cual nos hace pensar también a nosotros, y eso lo decimos también en *Chicos en banda*, en el lugar que tienen los pares y la fraternidad; la fraternidad como ese lugar de pares constitutivos de subjetividad, donde el adulto no necesariamente puede entrar como ese transmisor sino que se encuentra en la periferia. Y ahí también hay un problema para pensar: cómo ser docente o cómo ejercer un lugar frente a estructuras compactas que también se pueden deshacer en cualquier momento, pero que mientras son compactas tienen más poder de constitución subjetiva que la figura de la autoridad. Porque los valores para los pibes son los valores que aprenden en la experiencia de vida entre ellos: el coraje, el "me la banco", las estrategias para zafar, la capacidad de saltar de cuestión en cuestión para poder sobrevivir, la adrenalina, la emoción, el desborde. Todos son valores. ¿Qué quiere decir valores? Cuestiones a las que estos chicos le adjudican un valor. Lugares donde hacen pie para percibir quiénes son. Entonces, me parece que acá también se abre un problema para las instituciones que es cómo pensar la transmisión y si acaso esta la imagen que nos reenvía al acto educativo hoy.

Pero, bueno, creo que ésta es la pregunta, por lo menos es la pregunta que a nosotros hoy nos conmueve y que nos lleva a investigar y, sobre todo, bajo la única premisa que es la vulnerabilidad. Admitir que somos vulnerables, que no hay academia que sepa sobre el mundo, que, como dice Paolo Virno, hay mucha más, a veces, eficacia en los lenguajes sin partitura que en los guiones heredados.

Muchas gracias