



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS**

**MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCACIÓN**

“Transmisión y relación con el saber: interpelando la temporalidad escolar.”

Autor: Leonardo Tell

Director: Prof. Gustavo Ruggiero

Directora de la Maestría: Dra. Graciela Frigerio

Lugar: Santa Fe Fecha: 30 de junio de 2016

## **Agradecimientos**

El presente trabajo no podría haberse hecho realidad sin la concurrencia de muchas personas e instituciones que han colaborado para que fuera posible.

A la Universidad Nacional del Litoral por haberme permitido participar de esta instancia de formación.

Al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe por haber colaborado en el financiamiento de la Maestría.

A la Dra. Graciela Frigerio por tanta muestra de generosidad y por el apoyo y acompañamiento constantes fundamentalmente en momentos de extravío.

A mis compañeros de Maestría con quienes pude vivir en todo este tiempo la mayor experiencia de aprendizaje y camaradería.

A la Mg. Milagros Sosa Sállico, siempre dispuesta a resolvernos cualquier tipo de problemas.

Al Prof. Gustavo Ruggiero, en quien encontré como director el acompañamiento, el sostén y el profesionalismo más que necesario para la realización del trabajo.

Y por último, a mi familia, mis amores, mis afectos más entrañables que me contuvieron, apoyaron y fundamentalmente me alentaron.

## **INDICE**

|   |     |
|---|-----|
| Introducción.....   | 4   |
| Transmisión.....  | 12  |
| La relación con el saber.....                                   | 21  |
| El tiempo en la modernidad.....                                 | 33  |
| Temporalidad escolar.....                                       | 40  |
| Lo inexorable y sus formas.....                                 | 46  |
| La equidad como política de inclusión.....                      | 65  |
| Relación con el saber, sentido de las prácticas e igualdad..... | 81  |
| Algunas conclusiones.....                                       | 93  |
| Bibliografía.....   | 110 |

## INTRODUCCION

*"Si la insatisfacción se queja por el mundo que tenemos o por algo que la vida no nos da, la inconformidad insiste como deseo que se suelta de lo existente. El deseo llega de visita a las formas, las habita, atraviesa sus extensiones, pero no quiere quedar atrapado en ellas."*

Marcelo Percia

El presente trabajo adopta la modalidad de ensayo, de una escritura que deviene de fragmentos, de la búsqueda de palabras, no a tientas, pero sí renunciando a toda omnipotencia, de palabras justas que logren en quien las lee decir algo acerca de lo particular de una experiencia, de mi experiencia en esta Maestría. En este sentido, comienzo por una breve narración del recorrido realizado.

En un determinado momento, mi trabajo en la Maestría estaba orientado a tratar de abordar las relaciones pedagógicas a partir de la categoría relación con el saber (Charlot: 2008 a), bajo la idea de que esta categoría nos puede abrir las puertas para interpelar las actividades de enseñanza y aprendizaje de una manera fructífera. Para ello, había tomado como caso a analizar una propuesta de enseñanza elaborada a nivel institucional en un escuela secundaria que consistía fundamentalmente en la introducción de ciertas modificaciones al régimen académico vigente. A partir de las entrevistas realizadas a los docentes involucrados en la propuesta, y de la lectura de la documentación elaborada, surgió un elemento que parecía adquirir relevancia propia y llamó mi atención desde los primeros momentos: la necesidad de intervenir sobre el tiempo. En efecto, modificar en términos "desestructurar", "liberalizar" los encuadres temporales de las actividades escolares aparecía como una necesidad cuya verdad era incuestionable. Hacer algo diferente a lo habitual, fundamentalmente orientado a mitigar los problemas de exclusión, parecería impensable si no es modificando el formato escolar y con él, el tiempo. Las preguntas que me surgían al respecto estaban orientadas entonces, no a los reales o potenciales efecto de las modificaciones realizadas, sino más bien a indagar en los supuestos que sustentan esta necesidad de modificación. Y si esa necesidad aparecía tan fuerte, es porque en ella operan esquemas de pensamiento fuertemente arraigados. Ello me llevaba a preguntarme por las concepciones del tiempo que estaban operando, anudadas a otras referidas a la educación, el sujeto de la educación y la enseñanza.

Prontamente estos interrogantes me llevaron a descartar la realización del trabajo bajo la forma de una investigación y adoptar la del ensayo. Atravesado por preguntas

sociológicas como también por propias de la filosofía, pretendemos entonces mantener un diálogo entre autores que nos permitan ir formulando algunas preguntas que consideramos pertinentes a la hora de poder pensar los entrecruzamientos del tiempo y la educación.

Podemos decir que la escena de las prácticas y los discursos educativos se encuentra dominada por una constelación de conceptos que se conjugan entre sí. Atención a la diversidad, respeto por las diferencias, vulnerabilidad, igualdad de oportunidades, equidad, todos ellos alrededor de uno que se lleva todas las palmas: inclusión. Podríamos decir que ellos se constituyen en conceptos "circulantes", que se desplazan por la teoría política, la teoría educativa, las políticas públicas y las prácticas concretas (Cerletti: 2010), circulación en la que se van cargando de diversos sentidos, complementarios y a veces contradictorios. Frente a esto, nos encontramos en una especie de estado de saturación de esa constelación discursiva, como si estuviéramos frente a conceptos que vienen pasando por un proceso inflacionario que le hace perder valor explicativo, como si perdieran la capacidad de remitir a cosas por fuera de las propias palabras que enuncian. Cuando los conceptos parecen transformarse en fetiches, no deja de ser saludable desligarse de ellos y agenciarse a otros que puedan cargar de nuevos sentidos el acto y los discursos educativos. Al propio tiempo, cuando un concepto se transforma en una categoría "todo terreno" pretendiendo hacer referencia a situaciones muy variadas, su importancia como concepto circulante se puede deber a que se ha convertido en un artefacto ideológico antes que a su capacidad heurística. Artefacto ideológico que sirve primordialmente para decir algo políticamente correcto respecto de un tema, para no dejar de decir algo sobre una problemática en los mismos términos en que se la plantea con urgencia, para no quedar fuera de circulación.

Desde nuestro lugar sostenemos que, al momento de emprender políticas educativas pretendidamente innovadoras, resulta necesario indagar en aquellas constelaciones de conceptos de las que nos valemos para hacer inteligible un estado de cosas, como un ejercicio de detenernos a pensar en aquellas metáforas desde las cuales pensamos la educación y nos pensamos a nosotros mismos. En este sentido, más allá de las buenas razones para sostener su necesidad, tal vez la reforma del formato se está transformado en una suerte de sentido común desde el cual se piensan innovaciones educativas, que se está transformando en una suerte de política todo terreno. En el caso de la escuela secundaria, pareciera ser que no hay mal que la atravesase que no encuentre su explicación en el formato.

El presente trabajo sostiene entonces de la necesidad de pensar la educación en otros lenguajes, con otros conceptos que pueden cargar de nuevos sentidos a la enseñanza. Desde este lugar, de lo que se trata es de darnos la posibilidad de hacernos nuevas preguntas frente a los mismos problemas, que nos permitan realizar un recorrido diferente para su abordaje. El trabajo consiste, en primer término, en aportar elementos a favor de sostener la necesidad de pensar la educación vinculada a las categorías de transmisión y de relación con el saber; y en segundo lugar, derivado de lo anterior, indagar en las posibles maneras de pensar el orden temporal escolar moderno a partir de esas categorías. En estos momentos hay un marcado consenso en señalar al formato escolar como fuente importante de las dificultades de universalización del sistema, por lo que el debate por la inclusión gira en torno a la manera más adecuada de modificación de la forma escolar. El patrón organizacional de la escuela secundaria impone serios límites a las políticas de inclusión: al haber sido concebido para una escuela elitista, se presentan como inadecuados frente a la heterogeneidad de los estudiantes producto de la universalización. (Terigi: 2008 a)

Desde nuestro lugar, sin menoscabar la importancia de las modificaciones en la textura institucional, creemos que en el análisis de las dificultades de la universalización de la escuela secundaria, no se puede soslayar una perspectiva que las aborde bajo el prisma de la transmisión y relación con el saber. En efecto, si asumimos a la educación como un ejercicio de transmisión, y que la necesidad de esta última está inscrita en la historia (Hassoun: 1986), ante la pregunta ¿De qué modo pensamos en las posibilidades que tienen los chicos de aprender? las respuestas tienen como punto de partida los modos en que pensamos la consecución de una transmisión lograda. (Idem) En este sentido, creemos que a partir de la categoría relación con el saber (Charlot: 2008 a), podemos llevar adelante un análisis desde esta perspectiva, en la medida en que la forma en que pensamos la transmisión adquieren encarnadura en las relaciones con el saber que propiciamos. En efecto, si ella designa el modo en que los sujetos se posicionan frente al saber, a sus posibilidades de aprender y frente a sí mismos y los demás (Idem), preguntarnos por esos modos es uno de los lenguajes posibles y necesarios en que se puede abordar la problemática de las dificultades de la universalización de la escuela secundaria.

Al propio tiempo, tomamos como tópico la analizar la conformación del orden temporal escolar moderno y los posicionamientos asumidos por los docentes frente a él, en tanto creemos que ello está en la base de las relaciones con el saber que se propician. En

este sentido, planteamos entonces la necesidad de sostener la pregunta por el tiempo en educación, de plantear su importancia en momentos de pretendida universalización del sistema. Nos preguntamos, en primer término, por las concepciones de tiempo/temporalidad que gobiernan la educación institucionalizada, y por los cercos cognitivos que las mismas levantan. Al mismo tiempo, por las posibilidades que se abrirían a partir de pensar el tiempo desde las categorías señaladas, y con una constelación de conceptos asociados a ellas como son los de devenir, porvenir, discontinuidad, temporalidad disyuntiva.

Desde este lugar pensamos a la transmisión como un ejercicio de cultura (Frigerio: 2012), que puede habilitar el advenimiento de la experiencia de lo escolar, donde la experiencia de los sujetos sea menos el resultado de un experimento de expertos de todo tipo (Baquero: 2012), y sea más la materialización de lo humano que los sujetos poseen en principio sólo como potencial, y como tal, nunca previsible. Al propio tiempo, concebimos a la relación con el saber como relación social con sentido, que tiene lugar en las prácticas de aprendizaje. Por otro lado, concebimos al tiempo como una de esas categorías de pensamiento esenciales que rigen nuestras formas de pensar y de vivir, de las cuales nos valemos para construir nuestros sistemas de representaciones y hacer inteligible la realidad social (Varela: 1992, 7). Pero en tanto categorías no tienen entidad por fuera de las sociedades que las crean y hacen uso de ellas, por lo que varían según los momentos históricos, vinculado fundamentalmente con las formas de organización del poder y del saber en cada sociedad. Sosteniendo que las categorías son instituciones sociales y tienen un fuerte carácter simbólico en la medida en que son utilizadas como medio de orientación y de saber, Norbert Elías aborda el tiempo como "símbolo de una coacción inevitable y totalizadora" (Elías: 1989) en las sociedades modernas. Desmarcándose de la dicotomía objetivismo/subjetivismo, el tiempo es socialmente construido al momento que se instala en nuestras conciencias, en la estructura de nuestra personalidad.

Si los procesos de socialización en las instituciones escolares son fundamentales a la hora de la constitución de concepciones del tiempo, sostenemos que concebir las relaciones pedagógicas en términos de transmisión, pueden poner en juego determinadas nociones de tiempo que resultan necesarias a la hora de sostener la posibilidad del advenimiento de lo escolar en las instituciones educativas, la posibilidad de que la otredad del otro tenga lugar sin que sea a condición de correspondencia con identificaciones construidas a priori, de que la socialización en las instituciones educativas constituyan también procesos de humanización y singularización. En este sentido, el papel que cumple

la escuela no es para nada desdeñable en la interiorización de categorías de pensamiento y percepción, como por ejemplo el tiempo, hoy fundamentales a la hora de mantener el status quo, del orden tanto escolar como social. En efecto, la importancia de la relación entre tiempo y escuela estriba en que, por un lado, la escuela moderna configura su orden temporal escolar bajo el influjo de la sensibilidad temporal moderna, es decir, el cronosistema escolar y los encuadres temporales de las actividades están gobernados por él; al tiempo, que es una de las instituciones fundamentales en la configuración e internalización de la propia sensibilidad moderna respecto del tiempo, en ese sentido, es uno de los lugares donde "se aprende" el tiempo. Si sostenemos la necesidad de la búsqueda de alternativas educativas que promuevan una sociedad igualitaria, poner en un primer plano de nuestras preocupaciones pedagógicas (y con ellas las políticas) las referidas al tiempo desde la categoría de transmisión es un punto de partida posible.

De lo que se trata es de mantener la pregunta por lo que habilita u obtura una determinada temporalidad. Preguntarnos por la dimensión temporal de lo escolar puede ayudarnos a vislumbrar destinos posibles. En momentos donde el cambio es construido como marca de la época, y la rapidez de los mismos adquiere un carácter central, preguntarnos por el orden temporal escolar adquiere centralidad en la reflexión pedagógica. Tenemos la impresión que con el tiempo escolar sucede algo parecido que con el espacio: es tomado como blanco de las críticas hacia la escuela, como aquello que da cuenta de sus dificultades de aggiornarse a los tiempos que corren (deprisa). Desde nuestro lugar, la crítica a los tiempos escolares y las normatividades que rigen a los mismos, no tienen como base su supuesta falta de adecuación, sino que más bien parte de la premisa contraria: es la permanente adecuación de los tiempos escolares a las normatividades de los tiempos sociales en cada época, lo que hace de su tiempo un tiempo infecundo.

Podemos decir que aquello que el orden temporal escolar moderno está obturando es el advenimiento de la alteridad del otro, de todo otro que no encaje en sus parámetros de continuidad. En efecto, al tener a la linealidad y al direccionamiento como 8 característica sobresaliente lleva la marca de lo inexorable, no sólo del tiempo unívoco en momentos de pretendida homogeneidad, sino también en momentos donde, al calor de la individualización de la existencia y de la atención a la diversidad, se proponen ofertas de tiempos a medida. El carácter lineal del tiempo se traslada a los aprendizajes y los sujetos, se enseña un determinado conocimiento, se evalúa, se acredita, para pasar a otra etapa.

Frente a esto, pensar el tiempo desde la transmisión y la relación con el saber es poder conjugarlo con la discontinuidad, el devenir, el porvenir y la temporalidad disyuntiva.

Explorar aquello que la noción de transmisión nos permite pensar de la educación, concretamente del orden temporal escolar, aquello que el orden del discurso respecto del tiempo no habilita a poder ser pensado. Este acto de reconocimiento no pretende constituirse en un ejercicio de transparentamiento, de develación de la verdad oculta tras el velo, en un ejercicio que, desde la dicotomía apariencia/verdad busque arribar a ésta última; sino que más bien pretende constituirse en un ejercicio de pensamiento sobre la educación de otra manera, desde otro punto de vista, que nos permita llamar la atención sobre algunos aspectos que las palabras de uso corriente no permiten. Tal vez de lo que se trate es de intentar configurar otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento y no sumar nuevos argumentos que aporten oxígeno al mismo orden del discurso. De lo que se trata entonces es de poder explorar aquello que la transmisión nos permita pensar, decir y hacer respecto de la temporalidad educativa. Para ello resulta necesario un ejercicio de reivindicación de los conceptos cargándolos de sentidos posibles diferentes con los que cargan, en este sentido, sostener la centralidad de la transmisión demanda ennoblecer el concepto y rescatarlo del ostracismo al que fuera condenado tanto por la pedagogía normalista como por sus críticos.

Llegados a este punto, resulta necesario hacer una salvedad respecto de la intención de configurar una nueva gramática y otros esquemas de pensamiento, salvedad que deje en claro que sus pretensiones son menos ambiciosas de lo que pueden parecer en un primer momento. En efecto, no se trata de desterrar gramáticas y esquemas de pensamiento y reemplazarlos por otros, sino más bien de poder pensar el advenimiento de algunos otros desde las entrañas de los existentes. En este sentido, nos asumimos, primeramente, como herederos de una tradición que, aunque pretendamos diferenciarnos estampando nuestra firma, llevamos la marca de ella. El desafío no es menor, y consiste en hacer emerger un pensamiento sobre una problemática cuando somos herederos de la propia normatividad que lo gobierna, cómo hacer surgir un pensamiento respecto del 9 orden temporal escolar si lo hacemos a partir de él. En este sentido podemos preguntarnos ¿Podría surgir de otra manera? ¿Podría surgir si no es reconociendo la propia herencia? Sostenemos que las categorías señaladas nos pueden colocar en ese punto donde "algo de lo mismo se desliga" (Cerletti: 2012, 131), como el punto donde el adentro da lugar a un afuera, y fundamentalmente, nos puede colocar en un posicionamiento de reconocimiento de su propia existencia.

El trabajo está estructurado en tres partes. En la primera de ellas se incluyen los capítulos consagrados a una precisión teórica, referida tanto al tiempo, como a las categorías de transmisión y relación con el saber.

El primer capítulo, despliega la categoría de transmisión desde diferentes aristas, entendiéndola como una categoría que trasciende la problemática escolar, en tanto es central para la educación en su conjunto. En él se la aborda en tanto propuesta de filiaciones posibles; como el ofrecimiento de un fragmento que posibilita la constitución subjetiva; como transferencia.

En el segundo capítulo, nos referimos a la categoría de relación con el saber, acuñada por Bernard Charlot (2008 a), entendiéndola por ella una relación social con sentido, desplegada en las actividades de aprendizaje, que como tal no puede sino ser una relación situada, intentando conjugar en ella la dimensión objetiva de la posición social de los sujetos con la dimensión subjetiva, en tanto sujeto de deseo.

En relación al tercer capítulo, abordamos el tiempo en la modernidad apoyándonos en el planteo formulado por Norbert Elías (1989) quien, en el marco de su teorización general de proceso de la civilización, lo concibe como un símbolo de alto nivel de abstracción producido por las sociedades que hacen uso de él.

Los capítulos cuatro, cinco y seis conforman la segunda parte, donde nos abocamos al análisis de la temporalidad escolar moderna. En el primero de ellos abordamos la configuración del orden temporal escolar moderno a partir de la conformación del cronosistema escolar. Este orden temporal, lo abordamos a partir de las formulaciones teóricas planteadas por Elías. Desde ese lugar se entiende al orden temporal escolar como una dimensión en la cual se desarrollan relaciones de poder, enmarcado en la conformación de temporalidades sociales más amplias.

El capítulo cinco analiza la temporalidad escolar moderna poniendo énfasis en su carácter de temporalidad inexorable. En ese sentido, se establecen dos variantes de la inexorabilidad temporal desde la conformación de los sistemas educativos nacionales, señalando en cada una de ellas los efectos sobre las prácticas, los discursos sostenidos.

En el capítulo seis analizamos particularmente las políticas de inclusión que se llevan adelante en términos de atención a la diversidad. En él se discute la noción de igualdad como igualdad de oportunidades que sostienen este tipo de políticas basadas en la noción de equidad. Sostenemos que este tipo de políticas constituyen un refinamiento de la inexorabilidad de la temporalidad escolar.

La tercera y última parte está conformada por el capítulo siete, en el cual, por un lado, sostenemos nuestra postura crítica respecto de las políticas de inclusión basándonos en la noción de igualdad como igualdad de las inteligencias (Frigerio; 2007), y por otro lado, argumentamos la pertinencia de las categorías de transmisión y relación con el saber para poner en entredicho la normatividad de la temporalidad escolar moderna, fundamentalmente su carácter inexorable. Ambas cuestiones se conjugan, en la medida en que, suspender la normatividad de la temporalidad escolar moderna, es condición de, al tiempo que es facilitada por, sostener las relaciones pedagógicas en términos de relación con el saber y la igualdad como igualdad las inteligencias. Creemos que desde ambas cuestiones podemos darnos las libertades que nos permitan pensar en políticas y prácticas de inclusión educativa articulando otros lenguajes.

## TRANSMISION

"Nuestra herencia no está precedida  
por ningún testamento."

René Char

En el campo de la pedagogía el concepto de transmisión ha venido sufriendo eclipses de distinto tipo; tanto desde el discurso pedagógico moderno como desde la pedagogía crítica en oposición a aquel, la transmisión aparece asociada a la idea de transferencia, entendida ésta última como un proceso lineal y mecánico, donde los sujetos ocupan un lugar meramente pasivo, reducidos a la mera repetición irreflexiva; (Frattore, Caldo: 2011) Desde nuestro lugar pretendemos revalorizar el concepto de transmisión y los asociados a él, como una manera de poder hacer del acto educativo un tiempo y espacio fecundos.

Contra toda mirada cómoda respecto de ella, no es un proceso transparente en el cual se pueden identificar tres componentes claramente diferenciados: el objeto de transmisión, el sujeto de la transmisión, que es pura decisión y pura conciencia, y aquel a quien la transmisión se dirige. En efecto, lo que a este esquema le está faltando es justamente aquello que hace a la pertinencia de la transmisión como fundamento de las relaciones pedagógicas, es aquello que tiene lugar entre sujetos, y es justamente, la propia constitución subjetiva. El sujeto no es un ente anterior a la transmisión, sino que más bien precisamente es en ella donde se construye. Es por ello que aquel que en un momento aparece como sujeto de la transmisión no es un ente acabado y completo, sino que, en tanto sujeto, se constituye en ella, pero no en el sentido de alguien que en algún momento fue destinatario de transmisiones anteriores, se constituyó en ellas y ahora ya no, sino que por el contrario, el sujeto envuelto en una relación de transmisión no deja nunca de constituirse, aún siendo el sujeto de la transmisión. En ese sentido, podemos decir que "el "transmisor" es un pasador que a su vez recibió." (Cornu: 2012, 28). No es que tenga que desvanecerse para que aquello que recibe pase, sino que por el contrario, si pueda pasar es a través de él; y pasar a través de él sólo es posible si deja su marca; y si su constitución subjetiva lleva la marca de lo recibido, ello no puede más que dar cuenta de la finitud de todo sujeto.

La transmisión entonces, supone una estructura de lugares temporales y simbólicos, al tiempo que una palabra que signifique que otro puede hacerse presente a través de ella.

De lo que se trata en la transmisión no es tanto de "pasarle un objeto a un destinatario como de que el destinatario se transforme a su vez en sujeto" (Idem)

Si la transmisión tiene entonces este doble carácter, de traspasar a otro algo que nos fue donado, al tiempo que en ese pasaje tanto unos como otros nos constituimos como sujetos, podemos preguntarnos por los factores que estarían actuando para que la transmisión lograda sea hoy un ejercicio de suma dificultad. Ella se presenta a nuestros ojos de manera espontánea como la imposibilidad de transmitir un objeto, bajo la forma de un saber o de una práctica. Lo que no deberíamos perder de vista es que esa dificultad da cuenta de la doble relación que supone la transmisión: como una modalidad de relación con el objeto, y también como una modalidad de relación con el otro sujeto, indisolublemente. Pareciera ser que este carácter indisoluble de las modalidades de relación se ha venido perdiendo de vista, y ha venido ocupando un lugar secundario de nuestras preocupaciones a la hora de pensarnos educando. Una estructura simbólica y de la palabra son las condiciones para que en la transmisión tenga lugar la modalidad de relación con el sujeto de manera tal que el mismo devenga en la misma relación. ¿Pero a qué nos referimos con estructura simbólica y de la palabra? ¿Qué encarnaduras adquieren en términos de prácticas y discursos pedagógicos?

La importancia de la modalidad de relación con el objeto no está en aquello precisamente que se transmite, sino más bien en la manera en que se lo haga.

Podemos decir que una relación pedagógica entendida en términos de transmisión es aquella que supone una modalidad de relación con el otro en la cual ese otro se constituye como sujeto en la propia relación; en ese sentido, la transmisión es reconocimiento y humanización. Construir al sujeto en la transmisión es, primero, plantearlo, presentarlo como tal, y actuar en consecuencia, donde esto último implica la propensión a la infidelidad del heredero. Podemos decir que sucesión, finitud y reconocimiento del otro están en la base de la transmisión.

En este sentido, podemos hablar del advenimiento de lo escolar como un espacio y un tiempo de lo común, que requiere para su configuración desligarse de las normatividades que gobiernan el resto de los espacios y los tiempos sociales.

Las políticas de inclusión en términos de identidad, hacen de ella algo cerrado, frente a lo cual la opción políticamente correcta que se presenta es nada más que el reconocimiento. Pero una política de identidad en términos de reconocimiento se termina convirtiendo en una sumatoria de cualidades categoriales y de atribuciones asignadas. Pero si la identidad del sujeto es una pregunta abierta, siempre en devenir, imposible de

definir totalmente, y mucho menos absolutamente transparente; esas clasificaciones basadas en el reconocimiento, "son ruinosas para el reconocimiento de la singularidad, y el secreto inclasificable de la identidad del sujeto" (op. cit: 33) en efecto, en tanto singularidad, ella pertenece al orden del acontecimiento, de lo intempestivo, de aquello que no termina de encajar en identificaciones asignadas. En momentos donde las identidades pareciera que demandan ser reconocidas y ese reconocimiento se basa en identificaciones asignadas, podemos preguntarnos no solo por lo que sucede con esas identidades que no encajan en las identificaciones construidas, sino también con la propia idea de singularidad que escapa siempre a toda clasificación que pretenda atraparla en su totalidad; y lo que sucede es el serio riesgo de la imposibilidad del propio reconocimiento, de reconocer aquello que no se parece a nada, aquello que es desconocido. Ese direccionamiento no puede sino sustentarse en la confianza en que el otro es un ser hablante, esa confianza es el principio de constitución del otro en la palabra.

Si decimos que el aula es un encuentro de extranjeros, sosteniendo las relaciones pedagógicas en términos de transmisión, podemos hablar de un encuentro de sujetos de la palabra que, por eso mismo, da lugar a la extranjería de cada uno, "para el sujeto, la cuestión es encontrar alguien con quien hablar" (Op. cit: 34). Cuando ese encuentro de hablantes encuentra dificultades, la institución comienza a convertirse en una especie de cascaron que abandona su potencialidad instituyente y las relaciones entre los sujetos comienzan a basarse en una lógica gestinaria, refugiándose en procedimientos de comportamientos antes que en relaciones de transmisión. Una cuestión a preguntarnos sobre los tiempos actuales es sobre el carácter punitivo y represivo que acompaña la preeminencia de la ley jurídica, como así también su fuerte reglamentarismo. Pareciera ser que con ello estamos perdiendo de vista que la razón de ser de la ley es precisamente la de ser protectora, que el límite que ella impone, protege, permite existir al sujeto.

Siguiendo lo planteado por Hassoun, "...la necesidad de transmitir está inscrita en la Historia" (Hassoun: 1996, 11), en el sentido de traspasar a nuestra descendencia una herencia, un legado, una posible filiación; en este sentido, esa necesidad no deja de estar inscrita en el centro de la cuestión educativa, en tanto es a través de ella que tiene lugar un encuentro intergeneracional. La educación como trabajo de transmisión alude a que el sentido del mismo implica algo que está más allá de los contenidos, implica el sentido de la propia experiencia. En efecto, en la transmisión aquello que se transmite no es lo central, es decir, sus efectos no dependen del objeto de transmisión, sino que más bien su eficacia se juega "en el acto mismo de enlazamiento, en ese movimiento de inscripción y des-

inscripción que habilita, y en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten." (Diker: 2012, 228) Podemos decir que la transmisión es un trabajo de construcción de lazo social, en un movimiento doble de continuidad y discontinuidad, de herencia e innovación. Y este trabajo no es sin otros, y esos otros son las otras generaciones. Desde este lugar es ilusorio pensar a las generaciones como sucesivas, obviamente que algunos están antes y otros después, pero tanto unos como otros se constituyen como tales en la vida en común entre ellas. La existencia de cada sujeto es entre múltiples generaciones, donde están presentes las voces inclusive de aquellos que ya no están, cuyos fantasmas no dejan de sostener una oferta identificatoria.

Siguiendo esta línea podemos entender a la transmisión como un fuerte ejercicio de cultura, donde lo que se repite invita a inscribirse en una genealogía al tiempo que a transformarla. Cuando no hay nada para transmitir, cuando lo que habita es el silencio en lugar de una herencia que habilite, lo que tenemos es la imposibilidad de participar en la vida social futura. Los hechos de cultura que proceden del lazo social nos liberan en cada generación de tener que enfrentarnos con lo nuevo sin ninguna genealogía en la cual sostenernos, no se puede entrar en contacto con lo nuevo sino a partir del reconocimiento de cierta familiaridad, es a partir de la herencia transmitida que el sujeto puede, al superarla, participar de situaciones nuevas que, a priori, le resultarían desconocidas. En este sentido, la inscripción en una genealogía no lleva la marca de lo mismo ni reclama necesaria reproducción, sino que nos ofrece signos de filiaciones posibles a partir de los cuales podemos constituirnos como sujetos iniciando un proceso de diferenciación, "...y es allí en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos" (Hassoun: 1996, 17), aunque lo nuevo "tropieza siempre con los logros que cada uno de nosotros privilegia sobre todo lo demás." (op. cit, 11).

La inscripción en la genealogía no significa entonces lo mismo, sino la diferencia que se construye a partir de ella, "Desprenderse de la pesadez de las generaciones precedentes para reencontrar la verdad subjetiva de aquello que verdaderamente contaba para quienes, antes que nosotros, amaron, desearon, sufrieron o gozaron por un ideal ¿no es acaso lo que podemos llamar una transmisión lograda?" (op. cit, 18) En tanto ejercicio de cultura, la transmisión constituye esa necesaria ilusión de continuidad, al tiempo que de diferenciación para que el lazo social tenga lugar.

La transmisión como fragmento se sostiene en el postulado freudiano que asegura que es mediante el fragmento que pueden llevarse a cabo modificaciones en la posición subjetiva (Frigerio: 2012). En este sentido sostenemos que toda transmisión tiene la forma

de fragmento, tanto en lo que se ofrece como en lo que se significa, por lo que puede ser entendida como "una propuesta de rasgos parciales sobre los que se lleva a cabo la posibilidad identificatoria, propia a la siempre inconclusa producción de identidad" (Frigerio: 2012, 12). De esto se desprende que la producción de identidad es propia del otro, que quien pone algo a transmitir, en la medida que sea fragmentario, posibilita la propia producción de identidad. El carácter fragmentario no es entendido entonces como déficit, sino más bien todo lo contrario, como condición de posibilidad de que el otro pueda construir su propio fragmento, como una renuncia a la pretensión totalitaria de que todo tiene que ser transmisible y resignificado. Al propio tiempo, esta renuncia requiere admitir que en toda transmisión hay algo en ella que se pierde o puede transformarse; cualquiera de estas opciones están presentes en la transmisión, y ninguna está prefigurada, de ahí su complejidad y su carácter imprevisible. Porque la transmisión supone la intervención del destinatario de aquello que se transmite, y los modos de esta intervención son incontrolables y necesariamente impredecibles. Pretender control y predicción sobre ellas es anular lo que la transmisión puede tener de instituyente, es anular la ilusión necesaria a la construcción del lazo social.

La centralidad del concepto de transmisión viene de la mano de otro tal vez más denostado como es el de transferencia. La importancia de éste último radica en que si el sujeto no es sin otro, es decir, no construye su identidad sin la intervención de otros, los procesos de transferencia por tanto, es decir, tanto lo que se deposita en el otro o en la relación, como los de contra transferencia (en tanto réplica) se vuelven algo fundante de lo humano. "La misma identidad resultaría así de los reacomodamientos de la transferencia." (Idem, 16) Podemos decir que no hay transmisión sin transferencia en la medida en que ésta trabaja propiciando filiaciones posibles. Por transferencia podemos entender "el proceso que actualiza deseos inconscientes en el marco de una relación" (Frigerio: 2003, 111) Algo se da y algo se pone en juego en lo que se recibe ¿De qué orden es eso que se pone en juego con lo que se recibe? Podemos sostener que puede llegar a ser del orden de lo intelectual a condición de que lo cognitivo esté atravesado por el deseo. Lo que se pone en juego es un valor agregado deseante. Es amor de transferencia donde el afecto y la libidinización se desplazan hacia el objeto. Un amor de transferencia donde quien transmite pone a disposición un deseo que lo atraviesa en un doble sentido: deseo puesto en el objeto de transferencia, y deseo porque, a partir de ese acto, el heredero encuentre el suyo propio. El objeto de transferencia actúa a modo de objeto transicional en el cual habita la posibilidad de conciliar una oferta de sentido con una significación asignada, entre

la herencia y los herederos infieles, entre oferta y hallazgo. (Idem: 114) Esconder este carácter deseable del objeto por parte de quien transmite es el principal acto de boicot contra la misma transmisión.

Podemos hablar de una pedagogía de transferencia, que no se postula ni se pregona, mucho menos se didactiza, sino que simplemente se pone en acto, instituyendo al pensar como un territorio de una habilitación para la gramática singular de cada sujeto y para la gramática de lo plural, un gramática donde constituirse como sujeto en el orden de lo común, donde sentir que algo le está siendo particularmente dirigido cuando el destinatario es universal. (Idem: 111) El lazo social instituido en una relación transferencial hace libre al heredero de esa relación. En efecto, el prefijo trans alude a todo aquello que no está pre-fijado ni pre-establecido, que no encaja en los límites que ello impone; el sujeto se constituye por tanto en su trabajo de traspasar aquello que le viene dado, aquello pre-fijado.

Llegados a este punto, podemos plantear, tal como lo sostiene Laurence Cornu, la enunciación de una ética de la transmisión, una ética que, a diferencia de cualquier moralina o de discurso políticamente correcto, se basa en la "búsqueda de actuar justo, afanoso de justeza y de justicia (...) en situaciones que sabe singulares, no es codificable y puede ser silenciosa." (Cornu: 2012, 31) En este sentido, no es una ética venida desde fuera, sino que nace de las propias prácticas y se pregunta por sus sentidos posibles, es una ética que busca decir a cada momento cuáles son los sentidos de las prácticas, no a modo de una teoría de los deberes, sino más bien como una suerte de "muestuario de principios vivientes actualizados en actos justos." (Idem) Ética de la transmisión que podemos entender como ética del direccionamiento, con la responsabilidad como horizonte.

Una cuestión a tener en cuenta y que merece llamar nuestra atención, es que esta postura ética, anunciada y explicitada como tal, puede tendernos una trampa en el sentido de que la misma racionalidad del enunciado la puede transformar en una abstracción ideal políticamente correcta, al tiempo que operativamente intrascendente. Podemos hablar de la ética de la transmisión como un mapa para el tránsito, pero un mapa que invita a la experiencia, y en ella misma él se va configurando. En este sentido, podemos decir que la prueba da la pertinencia del mapa no viene dada desde fuera, sino que la misma sólo puede ser subjetiva, no en el sentido exactamente de particular e irracional, sino más bien, como prueba personal, es en este sentido que la ética del direccionamiento sólo puede ser confiada a un sujeto. Sus enunciados se verifican en pruebas de experiencias personales,

por lo tanto los mismos son siempre en primera persona. La ética de la transmisión no es más entonces que un posicionamiento sustentado en el afán de actuar justo en una transmisión instituyente, basada en el direccionamiento y la hospitalidad de manera indisoluble: direccionamiento que es reconocimiento, en tanto es una palabra dirigida a alguien, hospitalidad hacia la palabra que es de ese otro, hacia la infidelidad del heredero respecto de la herencia recibida, hacia la decisión de mantener viva la herencia.

Este dar lugar como señal de hospitalidad pertenece al orden del acontecimiento, de aquello que sucede y se inscribe en el orden de la irreversibilidad, como el pasaje de un umbral que corta con la linealidad temporal. En este sentido, una política pública que camine de la mano del cuidado y de la hospitalidad no se corresponde con aquellas propuestas de inclusión que vienen a corregir, a encausar trayectorias signadas por la discontinuidad y la exclusión pedagógica; sino más bien tiene que ver con la bienvenida, con un posicionamiento de acogida frente a la extranjería del otro, que habilite la posibilidad de un proceso de singularización, que no es sino de humanización.

En términos de Hannah Arendt el nacimiento siempre nos exige asumir una responsabilidad en un doble sentido: responsabilidad de mostrarles el mundo a los recién llegados, de darles un lugar, responsabilidad por el pasado que podría verse arruinado por la ignorancia de los recién llegados. Pero también responsabilidad por la novedad venidera encarnada en los recién llegados, que puede ser avasallada por la dureza de los que ya están, que pueden no darle cabida en tanto novedad, "...es transmisión democrática aquella que se preocupa no sólo de transmitir lo mismo (por tradición), sino la posibilidad de que exista 'lo otro' (...) la transmisión se hace entonces, invitación a tomar un lugar, a inventarse la propia subjetividad, la propia emancipación." (op. cit, 35) Y es que la transmisión es una modalidad de relación en un doble sentido: con el objeto, y con el otro sujeto, de manera inseparable. En cuanto a la modalidad de relación con el objeto, no se trata de tal o cual rama del saber, sino más bien, de la pasión o del fastidio puestos en juego, "...una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que hace transmisión." (op. cit, 28) En cuanto a la modalidad de relación con el otro sujeto, de lo que se trata es de comprender que es en la transmisión donde el otro se constituye como destinatario, no podría ser destinatario con anterioridad al acto de transmisión, pero también que es en el acto de transmisión donde el destinatario se constituye en sujeto. Transmitir conocimiento a otro es reconocer en primer término la capacidad no sólo de saber ese saber, sino también de verse implicado en él, "es instituirlo como sujeto del conocer" (op. cit, 29), en otras palabras, es reconocerlo como

sujeto de la palabra. En efecto, no puede haber transmisión sin habla y escucha recíproca, receptora y hospitalaria, sin gestar una relación de presencias; una persona deviene sujeto "...cuando se dirige al otro, y uno mismo es presentado y planteado como sujeto cuando se dirige a cada uno de nosotros. No hay sujeto sin reconocimiento recíproco, sin enunciación dirigida."(op. cit, 29) Al propio tiempo, podemos decir que no hay sujeto sin palabra. En este sentido, el sujeto se constituye como tal en la transmisión en la medida en que hay una enunciación dirigida a él, al tiempo que se sostiene que frente a esa enunciación puede formular sus propias palabras. Es en este sentido que el destinatario de la transmisión, es concebido como hablante antes que como aprendiz, en la medida en que si es sujeto de la palabra, ella es de él, no es la palabra del sujeto transmisor nombrada a través del otro, sino que es la palabra de ese otro, la palabra que le pertenece. Envueltos en una relación pedagógica en términos de transmisión, estamos inmersos en una relación en la cual hablamos y escuchamos, reconocemos la palabra del otro y la nuestra es reconocida. Desde este lugar, no hay sujeto por tanto que no sea hablante, y no hay sujeto hablante si no está instituido en su creatividad. Pero esta institución del sujeto en tanto hablante demandó haber sido hablado antes de hablar, demandó haber sido objeto de direccionamiento.

Habla y escucha recíproca que demanda algunas precisiones. Por un lado reconocer que quien habla lo hace sometido tanto a la ley de la palabra como a la ley de la lengua. Forma parte de un juego de sentidos que ya está estructurado, pero no está determinado ni es sólo un efecto de éste, "sus gestos están habitados por sombras y desconocimiento" (op. cit, 30) pero sujeto no es quien sueña con ser amo y señor de sí mismo, sino aquel que se pone a jugar, quien acepta la sombra de la luz en que se mantiene." (op. cit, 31) De allí que el sujeto adviene en relación con la existencia de institución simbólica, en tanto estructura de lugares diferentes y de reconocimiento de otros en esos lugares. De ello mismo se desprende que toda transmisión en tanto humanización es también asunto de límites, de su aceptación y habitación. Por otro lado, el reconocimiento del otro demanda renunciar a la pretensión de transparencia de la identidad del otro, reconocer la opacidad presente de una identidad siempre abierta, potencialmente desconocida, nunca terminada de definir. No tener en cuenta estas dimensiones de la identidad, buscar aprehenderla de manera transparente, nos puede llevar a identificaciones tan extendidas como las que hacen corresponder la identidad con una serie de atribuciones identificatorias, con importantes consecuencias donde el reconocimiento de lo propio del otro es a condición de que se corresponda con las

atribuciones construidas, donde lo inclasificable de la identidad del otro no entra en el repertorio de lo reconocido.

Entender a la educación cercana a la categoría de transmisión nos permite concebirla como una dinámica que es a la vez de continuidad y discontinuidad, de conservación y de cambio; ello demanda, en la educación institucionalizada, el entrecruzamiento de dos lenguajes aparentemente excluyentes, como son el de la transmisión y el de la pedagogía. En efecto, si desde la pedagogía no se trata de ofrecer una herencia y la posibilidad de transformarla, sino que más bien "el conocimiento no admite que se lo transforme/recree/resignifique, sino bajo ciertas reglas y desde ciertas posiciones (básicamente las del campo científico)" (Diker: 2012, 226), desde la transmisión no se pueden predecir sus efectos en tanto surgimiento de lo nuevo. Desde la pedagogía, el aprendizaje requiere en cierto sentido, fidelidad a lo enseñado, en el sentido de conservar aquello que fue enseñado, también puede poner el acento, no necesariamente en el objeto de conocimiento, sino más bien en que lo enseñado transforme al alumno. Ya sea por el lado de la instrucción o la formación, la pedagogía deja poco margen a que el alumno transforme lo recibido. Y es que la pedagogía, a diferencia de la transmisión, opera en función de objetivos, y los mismos necesariamente tienen que tener la posibilidad de ser previstos y anticipados al acto mismo de la enseñanza; la transmisión, por el contrario, "no puede tener propósitos, no puede fijar una direccionalidad, dado que sus efectos (aún los de conservación) dependen de que se transmita la habilitación, la posibilidad de lo nuevo." (op. cit: 227) Desde este lugar, pretendemos sostener este entrecruzamiento como condición y habilitación que les permita a los alumnos "...ser algo distinto de lo que las categorías (de la psicología, de la pedagogía) indican que son o que deben ser. Y esto no implica renunciar a establecer objetivos que orienten la tarea de enseñanza. Significa más bien despojar de normatividad estos objetivos y evitar que la elección obture otras posibles." (op. cit, 229)

## LA RELACION CON EL SABER

*"El conocimiento de las razones de la dominación no tiene poder para subvertir la dominación; siempre hace falta haber empezado a subvertirla; hace falta haber empezado por la decisión de ignorarla, de no hacerle caso".*

Jacques Rancière

Podemos decir que la categoría relación con el saber es una noción que guarda cierta imprecisión y que da lugar a múltiples interpretaciones, y a veces banalizaciones; tal vez la fascinación se deriva de que tiene efecto de objetivación (lo cual no es una virtud menor) en torno a la pregunta ¿Quién aprende algo realmente en la escuela?

El valor heurístico de la misma reside en que se constituye en una pretendida teoría sociológica del sujeto, donde el mismo es considerado en la singularidad de su historia y de las actividades que realiza en relación al mundo social que lo condiciona. En este sentido podemos decir que, si bien desde esa categoría se abordan las prácticas de aprendizaje, la misma no constituye un campo más que se pueda agregar a los que forman parte de la didáctica. Es una nueva manera de entender procesos ya estudiados, es un cambio de mirada, más que de una nueva que se agrega. En este sentido, podemos afirmar que no hay saber sino en una relación con el saber, "no se puede pensar el saber (o el aprender) sin pensar al mismo tiempo el tipo de relación que se supone para construir ese saber o que permite analizarlo." (Charlot; 2008 b, 45) Por otro lado, el sujeto de saber no es algo dado, sino que es conquistado, se constituye en la relación con el saber. En este sentido, es diferente del yo epistémico del cientificismo moderno. Podemos decir que la constitución del yo epistémico (sujeto de saber) no es solamente una condición de la situación didáctica: es uno de sus efectos, es a través del enfrentamiento con los objetos de saber que el alumno va disociando el yo empírico del sujeto del saber (asociado a un abordaje de verdad, de objetividad, de universalidad).

La problemática de la relación con el saber remite a una cierta concepción del sujeto, que nunca debe perderse de vista. El sujeto es indisolublemente humano, social y singular. Está vinculado a una historia, en la cual es, al mismo tiempo, portador de deseo y enfrentado al patrimonio humano del cual debe apropiarse una parte. El sujeto interpreta al mundo, da sentido al mundo, a los otros y a sí mismos. Cuando hablamos de relaciones con el saber, nos estamos refiriendo a "el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un 'contenido de pensamiento', una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, ligados de alguna

manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros y relación con sí mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación." (Charlot; 2008 a, 82)

De esta definición se desprende que ese conjunto de relaciones tienen un protagonista; si bien quien logra determinados aprendizajes es un alumno, antes de eso es un individuo, un sujeto que no es reductible a la condición de alumno; en efecto es un ser social, sujeto de deseo, singular, inacabado, "Estudiar la relación con el saber es estudiar a este sujeto en tanto se confronta a la necesidad de aprender y a la presencia en el mundo del 'saber'." (op.cit, 35) También podemos marcar la centralidad de la noción de relación,<sup>1</sup> centralidad que da cuenta de la complejidad propia del acto de aprender. En este sentido, si aprender es el resultado de una relación, es de ella que deriva su complejidad constitutiva.

Al propio tiempo, esa relación no puede ser más que una relación situada, por lo que definir los términos y los perfiles de la misma no es una tarea meramente teórica, sino más bien el resultado de un trabajo antropológico. "El sujeto se apropia lo social bajo una forma específica, comprendiendo su posición, sus intereses, las normas y los roles que se les proponen o imponen. El sujeto no es una distancia respecto de lo social, es un ser singular que se apropia lo social bajo una forma específica, transmutada en representaciones, comportamientos, aspiraciones, prácticas, etc." (op.cit, 45) Sujeto indisolublemente social y singular: desde ese lugar se estudia la relación con el saber que construye el sujeto.

Desde este lugar, de lo que se trata al propio tiempo, no es de establecer de manera abstracta una definición de saber por un lado y de sujeto que aprende por otro, y a partir de ahí establecer las relaciones entre ellos; sino más bien de reconocer que el sujeto de saber sólo es aprehensible en su relación con el saber, y que el saber sólo existe a partir de la actividad del sujeto, "la idea de saber implica la de sujeto, de actividad del sujeto, de relación del sujeto consigo mismo (debe deshacerse del dogmatismo subjetivo), de relación de ese sujeto con otros (que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber)." (op. cit, 63)

Manteniendo la diferencia entre la información, el conocimiento y el saber podemos decir que la información es un dato exterior al sujeto, el conocimiento es el resultado de

---

<sup>1</sup> En buena medida, el trabajo de Charlot puede ser visto como un alegato a adoptar una perspectiva relacional en el análisis sociológico, que supere miradas dicotómicas de las que, según el autor, las teorías reproductivistas no logran desembarazarse

una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto, por tanto es intransferible, pertenece al orden de la subjetividad, el saber por el contrario, al igual que la información, está bajo el primado de la objetividad, pero a diferencia de aquella es información asumida por el sujeto; desde este punto de vista, también es conocimiento pero separado de la envoltura de la subjetividad. El saber es producido por un sujeto confrontado a otros sujetos, deviene en producto comunicable, deviene información disponible a otros. Dicho de otra manera no hay saber más que para un sujeto, no hay saber más que organizado según relaciones internas, no hay saber más que producido en una confrontación interpersonal; en este sentido, la idea de saber implica la idea de sujeto, de actividad del sujeto, de relación del sujeto consigo mismo, de relación de ese sujeto con otros. El saber es una relación, un producto y un resultado: si el saber es una relación, no tiene sentido entonces hacer un inventario de tipo de saberes (procedimentales, actitudinales, conceptuales, etc), esto cosifica el tipo de saber y puede llevar a suponer que a cada uno de ellos les corresponde una relación. Pero si el saber es una relación, es cierto que el mismo no existe más que en formas específicas; el error consiste en creer que esas formas específicas lo son de un objeto natural llamado saber, mientras que son formas específicas de relación con el mundo. Lo práctico, lo procedimental, lo actitudinal, no son formas específicas de algo llamado saber, son formas específicas de relacionarse con el mundo a través del saber, son formas específicas de una relación. El saber se presenta bajo la forma de objetos, de enunciados descontextualizados que parecen ser autónomos, pero esos enunciados son la sustancialización de una actividad, de unas relaciones y de una relación con el mundo. En sentido estricto, el saber es el resultado de relaciones epistemológicas entre los hombres; sin embargo, los hombres mantienen entre ellos y con el mundo relaciones que no son solo epistemológicas; la relación con el saber entonces, es una relación social en el más amplio sentido del término que exceden las epistemológicas.

Si el sujeto de la relación con el saber es quien aprende, esa relación sin embargo, no se constituye sin la intervención de otros; en este sentido pensamos a la enseñanza como esa intervención en términos de propender, de propiciar la configuración de determinada relación con el saber. Al propio tiempo, si el saber y el sujeto del saber se constituyen en la propia relación, y en esa constitución no deja de actuar la manera en que interviene quien la propicia. Pensar la enseñanza entonces como la forma de propiciar, de propender relación con el saber, puede ser uno de los lenguajes posibles de la responsabilidad pedagógica frente a quien aprende. En efecto, si el saber es relación, aquello que merece nuestro más profundo análisis es la forma que propiciamos el proceso

de adopción de relación de saber con el mundo, siendo un proceso que excede largamente lo puramente cognitivo y didáctico.

Llegados a este punto, nos resulta necesario formular algunas aclaraciones tendientes a marcar la diferencia entre lo que venimos entendiendo por relación con el saber y aquellas otras cuestiones que, estando íntimamente relacionadas con ella, no son sinónimos. En este sentido, podemos decir que no hay equivalencia entre relación con la escuela y relación con el saber; tampoco hay necesaria relación entre deseo por la escuela o el deseo de saber y la relación con el saber. La relación con el saber se funda en el deseo, pero es más que ello, en tanto exige la operacionalización, es decir, llevar adelante actividades que permitan que unos saberes sean efectivamente adquiridos. Al propio tiempo, relaciones de saber y relaciones con el saber tampoco son sinónimos. La primera se refiere a relaciones entre individuos donde el saber funciona como vector de las mismas; la segunda es relación social con sentido. Es la diferencia entre el alumno que en clase escucha al profesor y aquel que escucha la lección, "Escuchar al profesor es escuchar a un adulto dando explicaciones sobre lo que tiene que hacer, se trata de una relación entre dos personas. Y escuchar la lección es escuchar a un adulto que está hablando de una tercera cosa (de un saber). Es una relación con tres términos: el alumno, el profesor y un tercer término: el saber." (Charlot: 2008 b, 71)

De manera provocativa, el autor plantea que el fracaso escolar no existe (Charlot: 2008 a 18 y ss), sino que más bien es un artefacto mediático ideológico, lo cual es una idea estimulante y reveladora. Aquello que se entiende como fracaso escolar tiene que ser transformado entonces en un objeto de investigación, el fracaso escolar como tal, no constituye ningún objeto de investigación. El fracaso escolar es una forma de poner en palabras la experiencia, lo vivido, la práctica, (que sí son objetos de investigación), pero cuanto más amplia resulta la categoría, más polisémica y más ambigua, y por tanto menor capacidad explicativa para dar cuenta de aquello que pretende poner en palabras; en este sentido, la inflación de las categorías, al igual que el dinero, redundará en pérdida de valor, en este caso explicativo. La experiencia de repetir de año, de no dar cuenta de la adquisición de ciertas competencias, en cualquier nivel se pretende nominar como fracaso escolar, en una nominación que en sí misma no necesitaría explicación. No hay que negar que la noción parece tener cierto embrujo, porque su empleo para referirse a situaciones tan disímiles no redundará en vaguedad de la misma, sino que por el contrario, parece reforzar el carácter evidente de la misma. En este punto podemos decir que este reforzamiento no es tributario de su capacidad heurística, sino más bien de su atractivo

ideológico; que permite hablar de situaciones aún sin saber, y se transforma en un lente que torna inteligible a la realidad social en su conjunto.

Aquello que sí tenemos entonces, son sujetos que no han logrado los resultados esperados a lo largo del año escolar. Desde este lugar, no aprender no significa necesariamente no poder hacerlo, sino que más bien no querer, o no estar en condiciones de querer aprender eso que la escuela sugiere que tiene que aprender en ese momento y de esa manera. Desde este lugar se recupera la condición de sujeto de los estudiantes, contra toda la tradición que les atribuye estatuto de minoridad; a partir de esta recuperación, el autor nos plantea una potente línea de análisis en la cual se sostiene que lo que hay es ante todo una relación con el saber, que es a la vez relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. Más allá de que seamos conscientes de ello o no, lo cierto es que nos construimos a nosotros mismos en el contexto de nuestras relaciones con el saber. El saber y el sujeto de saber no existen previamente como entidades independientes, sino que los mismos se constituyen cuando entran en relación, no hay saber más que dentro de una cierta relación con el saber, que es también una relación consigo mismo y con el mundo, al tiempo que con el lenguaje y con el tiempo.

Las razones por las cuales un estudiante puede hacer el esfuerzo de apropiarse de un saber que les está siendo disponible pueden ser muy variadas, pero tal vez no quiera vincularse a un saber cuya posesión no puede construir absolutamente ningún sentido, o que pone en evidencia aquello que no es, para no tener que abandonar aquello que le hace sentir seguro, porque la relación con el saber es también una relación identitaria. No deberíamos olvidar que todos (docentes y alumnos) partimos de las representaciones que tenemos respecto de los saberes movilizados en nuestras actividades, y esas representaciones son vitales a la hora de dotar de sentido a los saberes. Es precisamente la noción de representación del saber la que lo decodifica, la que lo vuelve con alguna clase de sentido para el sujeto, que está en la base del deseo o no de aprender. Desde este lugar, no se desatienden las condiciones socioculturales que están en el origen de ese deseo, pero se las coloca en otro plano de la argumentación, formando parte de un patrón de causalidad que parte fuertemente de una sociología del sujeto, que en realidad es un punto de intersección entre la sociología, la psicología y la antropología; este punto tan fuertemente presente en la cotidianeidad de las aulas, al tiempo que invisibilizado a partir de unos regímenes de verdad dominados por la lógica binaria de pares de posiciones. Lo complejo, lo dinámico, lo incierto, lo no capturable completamente, lo inédito, lo conflictivo

del acontecer en el terreno de lo escolar, torna absolutamente necesario y saludable miradas integradoras de este tipo.

Las preguntas por la relación con el saber son las preguntas por el sentido de las prácticas de aprendizaje, sentido atribuido por el sujeto que aprende. En este sentido, podríamos preguntarnos ¿Por qué se implicaría en esas actividades? ¿Cuál es el sentido de estar en clase haciendo o negándose a hacer lo que el docente le propone? ¿Qué placer puede sentir al hacer lo que debe hacer en la escuela?

Estas preguntas por el sentido de la actividad junto a otras más son fundamentales para comprender el fracaso escolar. Desde una perspectiva relacional, y pensándolo en términos de transferencia, podemos hablar de los sentidos construidos por el alumno a partir de los sentidos puestos en juego por el docente, reconociendo que los sentidos construidos por el alumno no son un reflejo transparente de los propuestos por el docente, pero son imposibles de construir sin ellos. Tener esto en cuenta al momento de sostener propuestas de enseñanza forma parte de la responsabilidad pedagógica asumida desde este lugar, a sabiendas que resolver estas cuestiones de sentido, de actividad intelectual y de placer no es una tarea para nada fácil.

Cuando hablamos de actividades, no nos estamos refiriendo a cualquier tipo de actividades, sino precisamente a actividades de saber o de aprender, que tienen obviamente sus normatividades. Pero fundamentalmente son actividades que implican movilización intelectual. "Lo que importa es tener el objetivo de permitir al alumno una actividad intelectual, porque es él el que aprende, nadie puede aprender en lugar del alumno." (Charlot: 2008 b, 60) Ellas remiten a las reglas internas de aprendizaje de una disciplina, en ese sentido, podemos decir que una actividad de aprendizaje supone estar movilizado por el deseo de apropiarse de las reglas de la disciplina. Desde este lugar entonces, si suponemos que nadie en principio tiene negada la posibilidad de estar implicado en ese deseo, podemos decir que las reglas de aprendizaje de la disciplina se convierten en dominio público, se hacen público en el sentido que se transforman en algo de lo común a todos. En este punto podemos decir que si bien la dimensión sociológica nos puede señalar que ese deseo por el saber y por la escuela no se sustancia de la misma manera ni se sostiene en los mismos sentidos en distintos sectores sociales, ello no significa que la escuela no pueda interrumpir destinos de fracaso y sea impotente frente a la reproducción de desigualdades sociales.

Una cuestión importante que no podemos soslayar en el análisis, son las consideraciones respecto a los patrones de relación con el estudio por parte de los alumnos identificados por el autor. En ese sentido, podríamos preguntarnos por las afectividades puestas en juego en esos patrones de relación con el estudio, y si ellas tienen que ver con las propiciadas por el docente. La relación con el estudio se plantea en términos de trabajo antes que de dotes o capacidades para él; el fracaso o el éxito son entendidos entonces en términos de trabajo, de esfuerzo realizado.

El primer patrón es de los que tienen incorporado el hábito de estudiar, donde el estudio forma parte de la cotidianeidad. El segundo patrón está caracterizado por lo que podríamos llamar la conquista cotidiana, donde el fracaso está al asecho y se necesita constantemente estar haciendo esfuerzos adicionales. Es la relación con el estudio de los alumnos de sectores populares que terminan teniendo éxito.

Otra relación con el estudio es la de los que están de cuerpo presente en la escuela pero no entraron en ella, en el sentido de que simbólicamente no alcanzan a saber de qué se trata el juego de lo escolar, el del aprender. Son los que entran en la cuenta del abandono, pero en realidad no están abandonando nada porque nunca estuvieron allí. Más que abandonando, están desistiendo de ir.

El último patrón de relación con el estudio, el más significativo numéricamente, es el que plantea de manera pragmática, una relación entre el estudio y una vida normal; el estudio es necesario para aprobar, aprobar es necesario para tener el título, el título es necesario para tener un empleo, un empleo es necesario para tener una vida normal. Esta relación con el estudio, lo enmarca dentro de un proyecto de vida más amplio, lo que estaría al menos relativizando la idea tan extendida de ausencia de proyectos, de vivir en un presente permanente. La pregunta es ¿Qué hacemos como docentes frente a este sentido construido en relación al estudio? Frente a la falta de certezas en cuanto al futuro económico-social, que aparece con fuerte nitidez en los sectores populares, este sentido construido alrededor del estudio no es trivial ni secundario, sino más bien todo lo contrario. Los de clase media, si no es por el estudio, podemos decir que cuentan con otros recursos con los cuales conjurar la incertidumbre por el mañana, recursos que los sectores populares no tienen. Qué el estudio venga o no de hecho a compensar esos recursos de los que comparativamente carecen no es lo importante, lo importante en este caso es que lo crean, porque es esa creencia la que está en la base de la relación con el estudio. Y esa relación supone una absoluta conquista. Es en los sectores populares donde la idea de la escuela como llave para el acceso a una vida normal todavía sigue teniendo efecto, es allí

donde el mito de la educación como fabricante de la clase media sigue teniendo vida en los sectores populares. Ahora bien, si el único sentido de la relación con el estudio es conquistar una vida normal, eso es un problema, porque subordina la relación de sentido con el saber a la utilidad que pueda tener ese saber en forma de diploma, y en términos de utilidad; el deseo y el placer por el aprender mismo no tienen lugar, parecería ser un lujo que no les corresponde. De ahí la analogía entre estudio y trabajo, éste último entendido en el sentido que adquiere en la economía capitalista. Este parecería ser un aprendizaje marcado a fuego. Un elemento importante a señalar en este sentido, es que ese sentido atribuido propicia la inclinación a abstenerse, a abstenerse de internarse en la búsqueda de placer en el aprender por sí mismo. Es decir, una inclinación a ir a lo seguro, a correr los menores riesgos posibles en su camino hacia el ascenso social, esto implica una relación frente al saber de lo más pasiva, y fundamentalmente, absolutamente dócil frente a la autoridad del docente.

En este sentido, podemos preguntarnos si, aún con una relación con el estudio dominado por el sentido de tener un título como supuesta llave de movilidad social, ello estaría necesariamente obstaculizando el establecimiento de propuestas de enseñanza que supongan actividades de aprendizaje como actividad intelectual. En este sentido, volvemos a decir, es una cuestión de responsabilidad pedagógica, pero cuya decisión tiene implicancias mucho mayores para los sujetos, en tanto supone la diferencia entre reproducir desigualdades sociales en educativas o interrumpirlas.

Los discursos y prácticas que plantean explicar el fracaso escolar en términos de deficiencias socioculturales de los sujetos, no son otra cosa que pensar al otro en términos de carencias, en un tránsito en que las deficiencias, que no pueden existir como tales si no es en el marco de una relación, se cosifican y se transforman en un atributo. Este tránsito, al tiempo que paralizante es tranquilizador, desde el momento que ese atributo es pensado en términos de fatalidad o flagelo; en efecto, si las carencias en términos de aprendizajes aparecen al final de las actividades propuestas, la operación habitual consiste en "...retroproyectarla al principio de la actividad: el alumno que ha fracasado carece de recursos iniciales, intelectuales y culturales, que habrían permitido al aprendizaje (y al maestro...) ser eficaz." (Charlot: 2008 a, 30)

Podemos decir que el obstáculo epistemológico de esta teoría es que hay una variabilidad de la complejidad de lo social que no logra ser captada en términos de correlaciones de posiciones socioeconómicas a trayectorias escolares: el individuo no está

capturado en una categoría sociohistórica, viene siendo; esta dimensión histórica, que puede sobrepasar los límites de su propia existencia, es constitutiva.

Frente a posturas de este tipo, resulta necesario distinguir posición social objetiva de posición social subjetiva. Por su condición de sujeto, los niños producen una interpretación de su posición social, es decir producen sentido de su lugar en el mundo. La sociedad no es solamente un conjunto de posiciones, es un lugar de producción de sentido de esas posiciones, y esta producción no está determinada por la posición.

Desde la relación con el saber se busca comprender como el sujeto categoriza, organiza su mundo, da sentido a su experiencia escolar; y en ésto la posición socioeconómica no es la única variable. Qué sea la variable más importante o no es el resultado de la investigación y no una formulación a priori.

Esta crítica a la explicación de la ausencia de aprendizajes esperables en términos de carencias de los alumnos no implica desconocer que el fracaso sobreviene en el transcurso de una historia de carencia, sino más bien reconocer que, aún en esa historia, el individuo no deja de ser un sujeto que puede interpretar, afirmar positivamente sus intereses y sus deseos, e intentar transformar el orden de cosas. Pensarlos como objeto es transformar sus condicionamientos en determinaciones, es negar la posibilidad de emprender su proceso de subjetivación; postura que, en última instancia, esconde un profundo desprecio por esos alumnos y sus familias, "...es la mirada que los dominantes tienen sobre los dominados, es efecto de la dominación en el espacio de la denominación y en el campo de la teoría." (op. cit, 32)

Siguiendo lo planteado por el autor podemos hablar de la existencia de un universal: nacer es entrar inacabado a un mundo que ya está ahí. La humanidad, esto es, lo que constituye al ser humano en lo que tiene de específico, no es algo que está en su naturaleza en tanto ser viviente, sino que es producido por la especie humana a lo largo de la historia; "la condición humana (...) es la entrada en un mundo donde lo humano existe bajo la forma de otros hombres y de todo lo que la especie humana construyó precedentemente" (op. cit., 52)

Este carácter constitutivamente inacabado del hombre lo constituye como sujeto y mantiene la dinámica del deseo; en efecto, en él se conjugan la problemática psicoanalítica del deseo y la problemática sociológica de la posición social del sujeto y su carga de historicidad. (Charlot; 2008 b, 33 y ss) "Sólo hay sentido de deseo. Efectivamente, esto es lo esencial (...) ¿Qué es lo que en el acto de aprender, en el saber conducido por ese acto provoca deseo, produce deseo (de goce obtenido a través de una serie de mediaciones), y

le da sentido (tiene sentido para un sujeto, esto es, satisface el deseo o produce placer)?." (op. cit, 37) Pero ese deseo es el de un sujeto que se constituye como tal por la mediación de otros, que tiene una historia "...y la historia del sujeto es también la de las formas de actividad y del tipo de objetos susceptibles de satisfacer el deseo, de producir placer, de dar sentido." (Idem)

Cuando hablamos de patrimonio de lo humano nos estamos refiriendo a las múltiples formas de objetos, prácticas, valores, significaciones y relaciones construidos colectivamente; obviamente, nadie puede apropiarse de la totalidad del patrimonio humano, cada uno se humaniza apropiándose sólo de una parte, lo que lo convierte en un ser de una época, de un lugar determinado, de una sociedad, de una clase. En este sentido, la enseñanza no transmite entonces el patrimonio de la humanidad, sino aquella parte que humaniza a las personas contextualizándolas, y este es otro universal de la enseñanza. Y de éste universal podemos decir que se deriva otro: la permanente elección por parte del docente de aquello que considera más pertinente para transmitir del patrimonio humano.

Como nacemos disponibles, inacabados, abiertos a posibles procesos de humanización, la educabilidad es un postulado de cualquier situación de enseñanza. En este sentido podemos hablar también de ciertos universales de la situación de enseñanza, que son subsidiarias de aquella (op. cit, 77 y ss), refiriéndonos con ello a ciertas características propias que pertenecen a la naturaleza de la situación de enseñanza.

En primer lugar, nadie puede aprender sin una actividad intelectual, sin una movilización, propia del orden del deseo, si hay involucramiento por parte del que aprende, desde este lugar, solo se puede enseñar a alguien que se enviste intelectualmente. El aprendizaje es el resultado del trabajo intelectual del alumno, para lo cual el docente realiza algunas cosas para propiciar ese trabajo; en ese sentido, nadie puede aprender en lugar de otro. El concepto de movilización podría estar haciendo referencia al tan mentado de "motivación", pero si bien en algún punto convergen, no son sinónimos. En efecto, el de motivación remite a estar motivado por algo o por alguien, algo externo al sujeto es la fuente de motivación; el de movilización, en cambio remite a movilizar algo y a movilizarse, en ese sentido está más directamente relacionado con las nociones de implicancia y de sentido puestos en la acción. Por ello mismo, se vincula también a los conceptos de recurso y de móvil, movilizar es poner recursos para ello, y el móvil son las "buenas razones" para hacerlo. En una práctica de enseñanza el sujeto "se moviliza en una

actividad cuando se inviste, cuando hace uso de sí como un recurso, cuando es puesto en movimiento por móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor." (Charlot; 2008 a, 56)

En este momento, resulta necesario aclarar a que nos estamos refiriendo cuando hacemos referencia al sentido, al sentido que la actividad tiene para los sujetos. En este punto, cercano a la noción de significancia, podemos decir que para un sujeto tiene sentido aquello que puede relacionar, dentro de un sistema, con otra cosa; tiene sentido aquello que tiene relación con otras cosas en la vida de los sujetos; y por último, aquello que es comunicable, y puede ser comprendido en un intercambio con otros sujetos. (op. cit, 57) Podemos decir que aquello que tiene sentido para un sujeto (una palabra, un enunciado, un acontecimiento), no derivan de cualidades propias, sino más bien son sentido atribuidos por el sujeto. "Podemos decir que tiene sentido un acto, un acontecimiento, una situación, que se inscribe en este nudo de deseos que es un sujeto" (op. cit, 58) Es decir, en una relación con el saber, es el sujeto de saber quien otorga sentido a los enunciados, las prácticas, etc. La enseñanza, en tanto transmisión de contenidos acompañados por sus sentidos posibles como si fuesen atributos propios, no tiene lugar en las relaciones pedagógicas como relación con el saber, por el contrario, es una muestra de la subordinación del aprendizaje respecto de la enseñanza.

Al propio tiempo, la educación supone también una relación con el otro, que no es sólo presencia física, sino más bien es un conjunto de valores, de objetos de enseñanza, de prácticas, y fundamentalmente, de sentidos y deseos puestos en juego en todo ello. "La educación es una producción de sí por sí, pero esta autoproducción no es posible sino a través de la mediación del otro y con su asistencia (...) una educación es imposible si el niño no encuentra en el mundo lo que le permite constituirse. Toda educación supone el deseo como fuerza de impulso que sostiene el proceso. Pero no hay fuerza de impulso si no hay una fuerza de atracción. El deseo es siempre "deseo de", el niño no puede constituirse más que porque el otro y el mundo son humanos, y por lo tanto deseables." (op, cit, 54) Si saciar ese deseo aniquilaría la humanidad de lo humano, no concebir al sujeto de saber como sujeto de deseo, hace de la educación una actividad que anula su advenimiento. En efecto, si la educación es un proceso por el cual el hombre se constituye como ser humano, social y singular, pero ese proceso es imposible si no encuentra en el mundo lo que le permite constituirse, y este proceso no es sin deseo.

Cuando hablamos de las prácticas desarrolladas en situaciones nos estamos refiriendo a un encuentro, a una experiencia de encuentro, al encuentro de una experiencia. Un encuentro que es el resultado de un doble proceso que supone, por un

lado, que el sujeto que se educa se implica en el proceso de educación, que "pone su parte"; por otro lado, la presencia de los otros que le permita a quien se educa un encuentro con el mundo para poder constituirse como ser humano, singular y social. Ese encuentro sólo es tal si lo es primeramente del orden del deseo, tanto del que se educa como de los otros. En este sentido, podemos decir que hay encuentro si hay afectividades puestas en juego, en el sentido de afectar y ser afectado por el otro.

Pero esa afectación no es aniquilamiento ni fagocitación. Tampoco es una afectación predecible, calculable ni mucho menos manipulable. Es una afectación que circula por los caminos de la pasión, de lo impredecible, de lo contingente, de la experiencia que, por ésto último, es siempre impredecible.

Desde este lugar, podemos decir que el problema que los educadores tenemos entre manos es como establecer un encuadre pedagógico de manera tal de propiciar la constitución de relación con el saber, de manera tal que la educación se pueda constituir en "una forma de actualizar lo que lo es dado al hombre más que potencialmente" (op. cit, 65), es decir, como hacer de ella una instancia de humanización. En ese sentido, podemos preguntarnos ¿Qué tipo de relaciones con el mundo y con el saber debe construir un niño con la ayuda de la escuela para acceder al mundo de lo humano?

## EL TIEMPO EN LA MODERNIDAD

"El saber humano es el resultado de un largo proceso de aprendizaje de la humanidad, que no conoce principio (...) el individuo se apoya en un saber ya existente y lo prolonga; no otra cosa sucede con el saber sobre el tiempo."

Norbert Elías

En el presente capítulo abordaremos la manera en que el tiempo es concebido en el mundo moderno; entendiéndolo como una construcción social, daremos cuenta tanto de sus condiciones de surgimiento como del papel que cumple en la producción de subjetividades. Estas referencias, si se quiere más abstractas en relación al tiempo, son necesarias en tanto telón de fondo de la constitución del orden temporal escolar moderno. Podemos ver en el trabajo de Norbert Elías un intento de abordaje sociológico de la problemática filosófica del tiempo (Elías: 1989), siguiendo el planteo de este autor podemos decir que el tiempo no pertenece al orden de lo subjetivo o de lo objetivo, sino más bien que es un dato social y un instrumento de orientación creado y utilizado por las sociedades; desde este lugar, el tiempo se sitúa por encima de la dicotomía habitual en que es pensado: como un objeto realmente existente en el mundo exterior, o bien como pura representación, "...ambas teorías sobre el tiempo, aunque contrarias, participan de unos supuestos fundamentales comunes. En ambos casos, el tiempo se presenta como un dato natural, aunque en uno de ellos, se lo considera «objetivo», existente con independencia del hombre, y en el otro, como una simple representación «subjetiva» anclada en la naturaleza humana." (op. cit, 13-14) Frente a esta dicotomía, concebimos el tiempo como un producto social, como una herramienta creada por las mismas sociedades que hace uso de ella, "Como las barcas y los relojes, el tiempo se ha desarrollado entre los hombres en el contexto de tareas bien definidas y finalidades específicas por cumplir." (op. cit, 22) En este sentido, podemos decir que su finalidad es hacer inteligibles los acontecimientos acaecidos en un devenir. Que en las sociedades modernas todo individuo conozca su edad, por ejemplo, se nos presenta como algo obvio, pero para ello fue necesario un aprendizaje a través de varias generaciones, que arribara a la elaboración de un mecanismo externo a la vida de los propios sujetos, como el calendario, que permitiera comparar de manera directa la duración de la vida de un individuo con la de otro. Pero el carácter externo del calendario se debe a que el mismo no es más que un instrumento para medir otro marco de referencia temporal, externo a los sujetos, con períodos recurrentes, cuya duración esté socialmente aceptada. "La sucesión irrepitible de los años

representa en este caso y de modo simbólico, la secuencia irreplicable de un proceso social y natural (...) Así pues, los días y meses del calendario se constituyen en el modelo repetible de la irreplicable secuencia de hechos." (op, cit, 15)

Que en las sociedades modernas los mecanismos de medición sean cada vez más precisos y sofisticados, no se debe a alguna cualidad trascendental del propio tiempo que mide, sino más bien a las particularidades de la sociedad que hace uso de él. En efecto, las sociedades que en su proceso evolutivo alcanzaron niveles de complejidad en cuanto a su organización fundamentalmente económica, como son las sociedades capitalistas fuertemente industrializadas y urbanizadas, el tiempo cumple el papel de tornar inteligibles las relaciones cada vez más complejas desarrolladas entre acontecimientos de la más diversa índole. En este sentido, las cualidades atribuidas al tiempo para que pueda cumplir con su función están en concomitancia con las características de las sociedades que hacen uso de él. Una de esas cualidades es la de presentarse como independiente de los movimientos físicos y de los seres humanos, cuando en realidad, el tiempo es dependiente de los hombres en tanto grupo humano, aunque a cada uno se le presente como una entidad autónoma que lo obliga a adecuar a él sus actividades. Es más, podríamos decir que si a cada uno se le presenta como una entidad autónoma, ello marca la pauta de su dependencia respecto del grupo humano, porque presentarse frente a cada uno bajo un aura de autonomía es la función que el grupo humano tiene reservada para él. El tiempo, como el lenguaje, es una convención creada por las sociedades para garantizar un mínimo de cohesión, tanto uno como otro aparecen frente a cada miembro de la sociedad como una estructura independiente, pero esa es justamente la función que cumple; como estructura independiente frente a cada uno, todos necesitan hacer uso de ella para poder comunicarse. La convivencia sería imposible si cada cual se inventara su propio lenguaje o su propio tiempo. Tanto uno como otro cumplen su función en tanto y en cuanto común a todos, y en ello radica la fuerza coactiva que ejerce sobre cada individuo, que debe adecuar su propio comportamiento al tiempo que ha establecido el grupo al cual pertenece. Un elemento importante a destacar es que junto a la sofisticación de los instrumentos de medición se configura una sensibilidad moderna sobre el tiempo tendiente a una mayor disciplina y autoacción frente a él. En efecto, en las sociedades industrializadas y urbanizadas el tiempo aparece como una maya, como un telón de fondo uniforme y continuo introyectado en la estructura misma de nuestra personalidad; en las sociedades actuales, la determinación del tiempo "ya no es puntual y particular, sino que penetra toda la vida humana sin permitir oscilaciones. Es uniforme e inevitable." (op. cit, 161) Esta

penetración y uniformidad está en consonancia con la necesidad de tener que oficiarse de marco de referencia común a una serie cada vez más variopinta de actividades, "...en las grandes sociedades estatales y urbanizadas, sobre todo en aquellas donde la especialización de funciones está muy avanzada...se vuelve inexorable la necesidad social de determinar el tiempo y los medios para su satisfacción -las señales de los indicadores mecánicos del tiempo común-, así como se hace también inevitable el sentido del tiempo para los individuos que integran dichas sociedades." (op. cit, 136)

Este carácter omnipresente y totalitario del tiempo introyectado en la personalidad de los sujetos, se presenta bajo ciertas características, de las cuales en este momento queremos señalar algunas como sobresalientes. Por un lado, la división entre tiempo objetivo y subjetivo; por otro lado, su carácter lineal y direccionalizado, que, en algún sentido, conjuga las dos dimensiones señaladas anteriormente. La pertinencia de este señalamiento estriba en que estas características cumplen una función primordial en la construcción del sentido de la experiencia del tiempo en tanto tiempo inexorable; en efecto, la pretendida inexorabilidad, y con ello la naturalización y universalización, se sostiene en parte en las características señaladas. La escisión del tiempo en tiempo subjetivo y tiempo objetivo, puede ser visto como el correlato (al tiempo que el sostenimiento) de la división en la sociedad moderna entre la esfera privada y la esfera pública. El tiempo subjetivo pertenecería a la primera como una dimensión exclusiva del hombre en tanto individuo, donde los condicionantes externos no tienen lugar en él. Su configuración está en consonancia, requiere y sustenta el carácter antropocéntrico de la sociedad moderna, que hace del sujeto en tanto individuo el "átomo ficticio" de la sociedad. (Varela: 1992, 11) Esta división obedece también en gran medida a la constitución de los campos disciplinares del saber, con las ciencias naturales por un lado y las ciencias sociales por el otro. En efecto, para las primeras el tiempo físico adquiere entidad propia por fuera o independientemente de la acción humana, ello va de la mano de la concepción de neutralidad que originariamente impregnó esas disciplinas, donde el objeto no está contaminado por el propio sujeto cognoscente. Frente a este tiempo físico que adquiere vida propia se erige, a modo de división del trabajo, el tiempo social como el resultado de la mera convención de los sujetos involucrados en él. Esta concepción del tiempo social no es más que una manifestación del lugar que en los albores de la modernidad las ciencias naturales le tenía reservado a las ciencias sociales, con un status científico de rango inferior. "Así pues, se determinó que fuera tarea exclusiva de los físicos teóricos o de los filósofos, como intérpretes de aquellos, el elaborar teorías sobre el «tiempo», mientras que, por otro lado,

se quitaba prácticamente toda importancia al «tiempo social» como tema teórico o simplemente como tema científico, aunque se hacía cada vez más importante en la práctica de la convivencia social de los hombres." (Elías: 1989, 131) El tiempo físico es el tiempo por antonomasia, el que es necesario medir con niveles de precisión cada vez mayores, mientras que el social "no es más que una convención." (idem) El tiempo objetivo, por tanto, es aquel que está constituido por toda la serie de regulaciones cada vez más precisas a la que ese mismo individuo se ve sometido en la esfera pública (fundamentalmente económica). Al propio tiempo, se torna evidente una progresiva supremacía del Estado por sobre otras instituciones en el establecimiento de las regulaciones que atraviesan el tiempo objetivo. Esta preeminencia está engarzada con las fuertes transformaciones económicas acaecidas desde la segunda mitad del siglo XVIII que tornaron absolutamente necesarias instancias de regulación, control, medición del tiempo cada vez más sofisticadas, y el establecimiento de un orden temporal lo suficientemente continuo y uniforme que sirva de sustrato para la reproducción del orden social capitalista en ciernes; tareas todas ellas que sólo el Estado puede llevar adelante. En el carácter lineal y direccionalizado del tiempo moderno, se configura una determinada relación entre pasado, presente y futuro que está en la base de su sentido temporal. En este sentido, "La historia está constituida sobre el conjunto de sucesos lentamente depositados sobre esa forma pura. El conjunto traza la fisonomía familiar del progreso (...) la historia describe una trayectoria de perfección creciente en función de la cual la ubicación se erige como medida de valor: no hay episodio válido sino por referencia al pasado que anula y/o al futuro en que espera ser redimido y completar su esencia. El presente sólo cuenta a título de fragmento y su valor radica únicamente en el servicio que presta a la totalidad, verificable al final del proceso." (Lanceros: 1991, 154. citado en Skliar y Téllez: 2008, 57). El tiempo moderno se configura entonces como tiempo sucesorio, el tiempo de la secuencialidad en una línea recta. En ella se establece una relación orgánica entre pasado, presente y futuro anudada en la idea de Progreso; relación en la cual la pertinencia de cada etapa estriba en la superación de la anterior en el camino hacia la libertad y la emancipación surcado por la Razón. En este sentido, el futuro, en tanto tiempo de las expectativas de progreso, no es un tiempo al cual referirse de manera alegórica, sino que más bien es un tiempo inminente, pensable como tal y al alcance de la mano, "...la metáfora de la ciudad justa y racional para el hombre asumió la urgente y dramática dimensión de la posibilidad concreta. El eterno "mañana" de las visiones políticas utópicas se convirtió, por así decirlo, en el mañana del lunes próximo." (Steiner: 1992, 30. citado en

Skliar y Téllez: 2008, 53) La temporalidad moderna no escapa entonces de portar una fuerte carga teleológica; en efecto, el futuro está prefigurado, y el Progreso ya tiene su camino marcado hacia él, "La idea de progreso sugiere que los cambios deben explicarse, no ya por diferencias, sino por una continuidad de identidades dispuestas de forma similar en el orden de la naturaleza (...) tiempotemporalidad, progreso y orden constituyen, para la modernidad, un trinomio inseparable e insubstituible." (Skliar; 2007, 89) Este carácter teleológico de la temporalidad moderna funcionó como sustrato de confianza durante casi dos siglos, el "largo siglo XIX"<sup>2</sup> no parecía más que demostrar la veracidad de esta hipótesis de confianza.

El lema Orden y Progreso se constituye en la metáfora estructurante desde la cual se conciben las relaciones temporales, el paso del tiempo como sinónimo de cambio, y éste como marca de progreso, en el marco de un orden previamente establecido; en este sentido, el cambio es sinónimo no de novedad, sino más bien de innovación, de aquella que habilita el propio orden, no puede haber cambio ni transformación por fuera de sus propios límites, y ese cambio no es uno entre muchos posibles sino aquel que habilita ser pensado desde el futuro preestablecido. Pensada a sí misma como momento de ruptura y de inauguración, la modernidad se nos presenta, en principio, incompatible con la idea de tradición; en efecto, si en aquella el cambio ocupa un lugar central, ésta última está fuertemente ligada a la necesaria repetición, en tanto ritual, por medio de la cual la misma se reproduce. Pero esta incompatibilidad y hasta contradicción es sólo aparente; si bien podemos pensar en la modernidad como el primer tiempo después de la tradición en tanto modalidad de ordenamiento social, ella no está exenta de crear sus propias tradiciones, por lo cual entre tradición y modernidad se constituyen una relación más bien simbiótica. En efecto, la relación entre pasado, presente y futuro que configura la modernidad, con el sentido de esa relación puesto en el futuro prefigurado e inexorable, supone y requiere de un pasado que actúe a modo de fuente de autoridad indiscutible, de origen de un tiempo que nos lleva al futuro señalado. Pensamos a la tradición, más que como un conjunto de pautas de comportamientos o de creencias que nos vienen desde el fondo de los tiempos y que exigen ser mantenidas, como un invento, en este sentido, podemos decir que "La «tradición inventada» implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abiertamente o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual

---

<sup>2</sup> Expresión acuñada por Eric Hobsbawm para referirse al período de la historia europea que comienza con la Revolución Francesa y culmina con el inicio de la Primera Guerra Mundial

implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado." (Hobsbawm: 2002, 8) Es decir, la tradición como construcción hecha desde el presente en función de poder encontrar en el pasado una genealogía en la cual inscribir las propias acciones. En el antiguo régimen, podemos decir que el orden religioso oficiaba de elemento de sutura de la sociedad, en tanto invariable incuestionable; la modernidad necesita crear el elemento de reemplazo, de ahí la invención de tradiciones y la configuración de la temporalidad dominada por la idea de progreso. "Es el contraste entre el cambio constante y la innovación del mundo moderno y el intento de estructurar como mínimo algunas partes de la vida social de éste como invariables e inalterables, lo que hace que «la invención de la tradición» sea tan interesante para los historiadores de los dos siglos pasados. (...) Lo que aporta es proporcionar a cualquier cambio deseado (o resistencia a la innovación) la sanción de lo precedente, de la continuidad social y la ley natural tal y como se expresan en la historia." (Idem) En este sentido, podemos decir que la invención de las tradiciones cumple en el mundo moderno un rol parecido al atribuido al tiempo por parte de Elías; en efecto, es el contraste permanente entre el cambio y la innovación constante del mundo moderno y la necesidad de dotar a la propia vida social moderna de ciertos invariables, de ciertas continuidades inalterables.<sup>3</sup> El desafío consiste en cómo hacer para sostener la idea de tradición (cuando ella está anudada a la de conservación, y fuertemente atada a nociones como seguridad, previsibilidad, certeza) por un tiempo que tiene al cambio entre sus bases fundamentales; es decir, como construir una tradición que verse sobre el cambio, y por tanto que marque un corte con el pasado.

Podemos decir que es en la necesidad de esa conjunción donde se configura el orden temporal moderno; en efecto, el futuro prefigurado e inexorable, supone y requiere de un pasado que actúe a modo de fuente de autoridad indiscutible, en tanto en él está el origen de aquel. En este sentido, la relación simbiótica se constituye entre el futuro prefigurado por el pasado, siendo el presente el tiempo más bien efímero, en el cual sólo hay que seguir lo que dicta la tradición para llegar al futuro que ella misma señala. Cuanto más inexorable el futuro, mayor el peso de la tradición; ambos tiempos se conjugan eludiendo la contingencia y limitando al máximo la incertidumbre. Las seguridades que en las tradiciones premodernas se encontraban en el pasado, se buscan ahora en el futuro

---

<sup>3</sup> Al igual que el tiempo, la invención de las tradiciones, en tanto instrumento necesario para garantizar un mínimo de cohesión social que permita la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, tuvo en los Estados Nacionales sus actores preeminentes. No deja de ser sintomático que los momentos de mayores invenciones son contemporáneos con los de la conformación de los sistemas educativos nacionales. (Hobsbawm: 2002)

prefigurado, que como tal necesita inventar sus propias tradiciones. La fuerza de la tradición está en que promete un futuro de certezas, y no como se piensa habitualmente, que lo mejor, en tanto edad de oro, estaba en el pasado. Este sentimiento más cercano a la restauración pudo haber estado presente en los albores de la modernidad, frente a la experiencia "donde todo lo sólido se desvanece en el aire", pero este tradicionalismo es de otro orden que de las tradiciones inventadas modernas.

Decíamos más arriba que la direccionalidad del tiempo moderno actúa como un elemento que conjuga los tiempos objetivo y subjetivo; en efecto, la misma se produce de manera tal que esa direccionalidad que, en principio, es propia del tiempo objetivo, se transforma también en una forma de concebir el tiempo subjetivo. En este sentido, no deja de ser sintomático cómo ciertas figuras del tiempo objetivo se traspasan hasta mezclarse con el tiempo subjetivo y terminan por transformarse en metáforas desde las cuales pensarlo: avance, adelanto, atraso, desarrollo, etapa, madurez, inmadurez. El tiempo en tanto coacción externa se configura en una conciencia individual desde la cual concebir su propio tiempo vital, donde la relación pasado, presente y futuro también es pensada en términos de etapas dominadas por la idea de progreso. Los tiempos de la niñez y la juventud (al igual que el pasado y el presente) no cuentan en tanto tal, sino como etapas previas que se van superando en el avance hacia un futuro, también predeterminado, entendido como el tiempo de la adultez. Esta conjunción pone de manifiesto el proceso de individualización del que hablábamos más arriba, en el cual el crecimiento de individuo, concebido como "átomo de la sociedad", presupone y es condición del desarrollo social. En ese proceso interviene, como lo vimos, la configuración de los espacios de saberes disciplinares, en los cuales la pedagogía también intervino, valiéndose de toda una serie de disciplinas entre las cuales se destaca la psicología evolutiva. En este sentido, la educación institucionalizada ocupó un lugar nada desdeñable en la internalización de la temporalidad moderna.

## **TEMPORALIDAD ESCOLAR**

La importancia de la relación entre tiempo moderno y escuela estriba en que, por un lado, la escuela moderna configura su orden temporal escolar bajo el influjo de la sensibilidad temporal moderna, es decir, el cronosistema escolar y los encuadres temporales de las actividades están gobernados por aquel. Al propio tiempo, las regulaciones temporales que se derivan de él se introyectan en la estructura de la personalidad de los sujetos; si la experiencia vital de éstos tiene lugar en instituciones, siendo la escuela una de las más importantes, ella resulta fundamental en la configuración e internalización de la propia sensibilidad moderna respecto del tiempo, uno de los lugares donde "se aprende" el tiempo. La conformación del cronosistema escolar, en tanto materialización del orden temporal escolar, es el medio por el cual se lleva adelante semejante aprendizaje. En efecto, la escuela contribuye a ritualizar y formalizar las conductas de los sujetos, entre otras cosas, interiorizando las regulaciones temporales en la estructura misma de la personalidad, orientado a la conformación de una determinada visión del mundo. Podemos decir que los procesos de socialización de los sujetos en las instituciones escolares ponen en juego determinadas concepciones y percepciones respecto del tiempo. Determinar el encuadre temporal escolar por tanto, no es una tarea neutra, sino que por el contrario, "el orden del tiempo escolar es una construcción cultural y pedagógica, cuya producción aparece siempre asociada -también en el pasado- a determinadas valoraciones..." (Escolano: 1992, 55); el abordaje del establecimiento de los horarios, al igual que del calendario como elementos estructurantes de la educación formal no es el de una grilla funcional y mecanicista, sino más bien el de un documento, una fuente que expresa todo un conjunto de valoraciones sociales y culturales que definen e instituyen un determinado discurso pedagógico.

### **Cronosistema y temporalidad moderna**

Podemos decir que inequívocamente el siglo XX puede ser reconocido como el siglo de la escuela, momento en el cual se extendió a todo el globo como forma educativa hegemónica, transformándose en una marca de la época (Pineau; 2013, 33). Si hablamos de expansión, lo hacemos en términos de un centro desde el cual la misma se produce; en efecto, aquella escuela que se expande es la que se comienza a configurar en los 40 siglos XVII - XVIII al calor de la modernidad europea en expansión. Una escuela que carga con

distintas marcas filiatorias: escuela del Capitalismo, de la sociedad burguesa, escuela de la Nación, escuela Republicana. Todas ellas resaltan de una u otra manera su carácter modernizador, como hija de la modernidad al tiempo que instrumento privilegiado de ella: escolarización y modernización no se pueden pensar la una sin la otra. En este sentido, la escuela constituyó subjetividades que comulgaron con la cosmovisión moderna, "Ella enseñaba a actuar sobre el mundo de acuerdo a ciertas premisas y matrices que se articulaban con los efectos de otras instituciones modernas, como la familia, el hospital, el cuartel y la fábrica." (op. cit., 34).

Llegados al último tercio del siglo XIX, la escuela se erige definitivamente como una institución fuerte y eficaz en tanto centro de irradiación de saberes legítimos, marca de estatalidad, punto de encuentro y encierro de los sujetos, enclave de la cultura letrada y máquina homogeneizadora. Parte de esa fortaleza se basa en la configuración del cronosistema escolar, en el marco de la conformación de los sistemas educativos nacionales, que se construyen al calor de las políticas estatales tendientes a "contar, asistir y controlar" (Coriat: 1993, 8) a una población cada vez más numerosa y heterogénea. Esas políticas, que dejan atrás cierta impronta marcadamente liberal de los Estados Nacionales, se implementan a modo de paliativos frente a las consecuencias de la industrialización y urbanización crecientes, tendientes a alejar los fantasmas de la cuestión social. "El obrero es pobre y fuerza es socorrerle y ayudarle; el obrero es ignorante y se hace urgencia instruirle y educarle; el obrero tiene instintos aviesos y no hay más recurso que moralizarle si se quiere que las sociedades o los Estados tengan paz y armonía, salud y prosperidad." (Morleau: 1871: 171, citado en Varela y Alvarez Uría: 1991, 47)

La duración de la jornada escolar, el orden asignado a las materias, la importancia relativa atribuida a cada una de ellas en la distribución del tiempo disponible, el establecimiento de los recreos y pausas establecidos, las diferencias en cuanto al énfasis puesto en los espacios curriculares según variables de género, el medio social, el tipo de escuela, etc. son algunos de los componentes que forman parte del cronosistema escolar en tanto construcción social y pedagógica. El orden temporal escolar se estructura a partir de la hora de clase, intercalada por períodos de recreos preestablecidos, la jornada se conforma a partir de determinada cantidad de horas, la suma de jornadas conforman una semana, y una determinada cantidad de semanas hacen a un ciclo escolar. Cada una de estas unidades temporales son uniformes y se repiten invariablemente. Así en todos los niveles de la escolaridad por los que transita un sujeto. Este orden normalizado del tiempo escolar, si bien forma parte de los sistemas educativos nacionales desde su mismo origen

o nacimiento en el siglo XIX, podemos decir que su conformación es el resultado de un proceso de transformaciones de más larga data; en este sentido, podemos ubicar a la educación jesuita a partir del siglo XVI como uno de los primeros intentos de establecer un sentido de estructuración y secuenciación a los tiempos escolares, a partir del uso de criterios de medida, aunque no lograron implantar modelos uniformes de organización en períodos de la vida escolar. (Escolano: 1992) En efecto, con ella comienza un proceso de transición de un orden temporal escolar basado en la simultaneidad y la repetición (como es el del Antiguo Régimen) a uno basado en la sucesión y la gradualidad donde la población escolar heterogénea comenzó a repartirse en grupos de acuerdo a la edad y al nivel de conocimiento, pretendiendo hacer corresponder uno con otro.

Dejando de lado la totalidad temporal de la educación obligatoria, podemos decir que hay dos registros en los cuales se concretan las concepciones y estructuras del tiempo educativo, como son los horarios escolares y el calendario, formando parte ambos de la cotidianeidad de la vida de las instituciones.

Respecto del horario escolar, el mismo se materializa en un elemento que, aunque pueda parecer neutro, se nos revela sin embargo en toda su complejidad, como es la planificación. Entendida como una especie de código escolar obligatorio, la misma ordena y da forma a las prácticas educativas sobre la base de la duración de la hora estandarizada y los momentos de recreos preestablecidos, a modo de "partitura para una puesta en escena precisa y sin errores". (Escolano: 1993, 137) En este sentido, la precisión del tiempo es el establecimiento del tiempo pautado, reglado, prescripto de las actividades de los sujetos, es decir, son los sujetos y las actividades que ellos desarrollan aquello que termina siendo pautado, reglado y prescripto. La precisión temporal redundante en la inexorabilidad de las actividades. En este sentido, más allá de la importancia relativa acordada a determinadas asignaturas sobre otras, o a la extensión de la jornada escolar, lo que nos interesa señalar es la minuciosidad y exhaustividad creciente en el diseño de la jornada escolar, donde pareciera ser que la estructuración del cronosistema tiene a la rigurosidad y precisión en la delimitación de las actividades hasta sus más mínimos detalles uno de sus requisitos. Podemos decir que en ella se materializa la organización pedagógica como un sistema mecánico, repetitivo e invariable, donde tiene lugar la sucesión, gradualidad, y por consiguiente, la previsibilidad del tiempo.

Podemos preguntarnos de qué nos está dando cuenta la rigurosidad y extremada precisión en la definición de las pautas temporales de la jornada escolar, esa pretensión no sólo de mantener a los alumnos en constante actividad, sino que estas estén

rigurosamente normativizadas. En este sentido, podríamos avanzar diciendo que se construye una especie de sinonimia entre tiempo que no esté pautado, tiempo libre y tiempo ocioso, en tanto peligroso. En efecto, la ocupación constante del tiempo sería una medida preventiva, que apunta a no dejar baches temporales frente a la natural desviación de sujetos aún carentes de razón. Este carácter preventivo lo podemos ver como constitutivo de la conformación de los sistemas escolares en tanto mecanismo de control social de los sectores populares desplegado por el Estado. (Varela y Alvarez Uría: 1991, 47 y ss) Pero eso sólo es parte de la explicación, en tanto nos habla de la necesidad de constante actividad, pero no nos dice nada acerca de las razones de la extrema normativización de las mismas. En este punto, creo que sería útil ubicar esta característica del cronosistema escolar en el contexto sociohistórico en el cual se desarrolla. ¿Qué modelo de organización y normativización del tiempo se está constituyendo como hegemónico en esos momentos? En este sentido, resulta insoslayable hacer referencia a la producción capitalista bajo la organización taylorista del trabajo, siendo que el taylorismo es, fundamentalmente, una organización del tiempo. (Coriat: 1993) En este momento de él nos interesa retener dos de sus características. Por un lado, la separación entre organización y ejecución; por otro, la ocupación constante. En cuanto a la primera, podemos decir que la misma no es más que la separación entre quien determina los ritmos temporales de las tareas y quien tiene que ejecutarla según esas determinaciones, transformándose en una parte que integra la organización de la producción; respecto a la segunda, con ella se pretende la eliminación del tiempo ocioso, en tanto improductivo. El pretendido aumento de la productividad convierte a estas características en mutuamente influyentes: la eliminación del tiempo improductivo hace necesaria la centralización de las decisiones para ello; bajo el supuesto de que la centralización, y la minuciosidad hasta el último detalle que viene con ella, redundan en eficacia. Podemos decir entonces que la extrema normativización de los tiempos pretende hacer de ellos tiempos productivos, teniendo en la cantidad de actividades el parámetro de la productividad.

La persistencia de estas pautas temporales de la jornada escolar, no puede sino dejar profundas marcas en la constitución subjetiva de los sujetos; en la medida en que cumple una función relevante como marcos reales para la experiencia infantil del tiempo, ellas se constituyen en las primeras pautas organizadas del tiempo que los sujetos interiorizan. La organización temporal del trabajo escolar cotidiano no sólo constituyen los marcos referenciales para dichas actividades, sino que ellos mismos son materia de aprendizaje, en tanto mecanismo de autorregulación de los comportamientos, "El

cronosistema sirve, así, para ajustar el reloj biológico y los biorritmos a un sistema social y cultural." (Escolano: 1993, 128) Realizar las mismas actividades regularmente en períodos precisos y estables, supone el aprendizaje de un orden normativo del tiempo, donde la espontaneidad y lo imprevisible deja lugar a la certeza. Aprender el tiempo en la escuela, puede ser visto entonces como aprender e internalizar el orden social y laboral del tiempo, ello implica aprender que emplear el tiempo es estar ocupado de manera constante en actividades determinadas por otros. (Escolano: 1992, 61) Precisión, rigurosidad y exhaustividad hasta el más mínimo detalle de un tiempo que, al igual que el productivo, fue expropiado; he ahí el aprendizaje del tiempo objetivo que se presenta a los sujetos como externo a él, a la vez que totalitario y omnipresente. Aprendizaje del tiempo que es, fundamentalmente, de una relación de poder, que tiene entre sus virtudes la obediencia y la sumisión a la autoridad y la cultura legítimas. En este sentido, no debemos olvidar que para la educación moderna el alumno es un futuro ciudadano, a la vez que racional, necesariamente gobernable, y la experiencia del tiempo escolar hace a ese carácter de gobernabilidad de los sujetos.

Al igual que la planificación, el calendario escolar se nos presenta también como un elemento que, alejado de toda banalidad, nos da cuenta de la conformación del cronosistema escolar como construcción cultural y política, aunque las más de las veces quede reducido a decisiones administrativas. "La medición del tiempo resulta ser un poder sobre la duración, una conquista del tiempo mismo; por eso, los calendarios fueron objetos emblemáticos, confeccionados desde la cultura preclásica por los iniciados en el arte de medir y por los detentadores carismáticos del poder. Apropiarse del tiempo y del espacio: he ahí las claves del dominio y del triunfo." (Escolano: 1992, 77) Aunque en la práctica sólo determine los momentos del año y la cantidad de días destinados a vacaciones, esa determinación está sujeta a intereses cruzados, al tiempo que tiene consecuencias en la internalización del orden del tiempo.

Podemos decir que el calendario escolar ayuda a aprender una de las características del tiempo moderno como es su división entre tiempo objetivo y subjetivo. En efecto, la determinación de los días del ciclo lectivo y el establecimiento de los períodos de vacaciones como momentos claramente diferenciados, donde uno está fuertemente pautado y el otro se reserva para el esparcimiento y el ocio, está en concomitancia con una experiencia del tiempo vivido de manera escindida entre un tiempo correspondiente a la esfera pública y otro a la esfera de la vida privada.

De la mano del higienismo, los períodos de vacaciones se concentran en el verano, no sólo teniendo en cuenta las cuestiones climáticas, sino también como momento de esparcimiento y recreación para la naciente burguesía, necesario como contrapartida a la vida urbana de la naciente sociedad industrial. En la sociedad rural y preindustrial, el tiempo de ocio encontraba su lugar en el marco de las actividades cotidianas; en la sociedad industrial como ya dijimos, el ocio es expulsado del tiempo productivo (objetivo), por lo que pasa a formar parte exclusivamente del tiempo subjetivo. Este cambio podría ser entendido, en principio, como una muestra de mayor autonomía del sistema escolar respecto de las prescripciones económicas, en la medida en que la delimitación del ciclo escolar está cada vez menos gobernado por los vaivenes de los ciclos económicos. Sin embargo, la configuración del calendario escolar, entonces, lejos de dar cuenta de mayores niveles de autonomía respecto de las normatividades que gobiernan las temporalidades sociales (fundamentalmente económicas); está por el contrario, fuertemente vinculada a ellas, fundamentalmente, reproduciendo la separación entre tiempo objetivo y tiempo subjetivo, relegando el ocio a éste último.

## LO INEXORABLE Y SUS FORMAS

"El primer remedio a la "misericordia del mundo" es sacar a la luz la riqueza que conlleva. Porque el primer mal intelectual no es la ignorancia, sino el desprecio. El desprecio hace al ignorante y no la falta de ciencia. Y el desprecio no se cura con ninguna ciencia sino tomando el partido de su opuesto, la consideración."

Jacques Rancière

La igualdad, aunque entendida de diferentes maneras ha sido para la escuela moderna uno de sus tópicos fundamentales. La discusión en torno a ella nunca ha terminado de saldarse, en la medida en que son discusiones que dividen aguas en el campo político e ideológico del mundo moderno en su conjunto. En nombre de ellas se pueden hacer las más variadas cosas y cometer las mayores atrocidades. La persistencia de esas discusiones dan cuenta también del carácter no endogámico de las mismas en la medida en que con ella se trata de determinar el lugar asignado jugado a la escuela en el orden social capitalista. Sin temor a equivocarnos, podemos decir que las figuras dominantes de la igualdad que se configuran en la escuela en cada época se corresponden con la construcción que de ella hace la clase dominante.

Es en el contexto de construcción de los sistemas educativos nacionales donde se configura un primer significado de la igualdad, entendida con que todos estén en la escuela (Terigi: 2008, 210); en este sentido, la masificación del sistema era vista ella misma como sinónimo de igualdad.

En principio, podemos decir que la escuela selecciona, recorta y codifica un conjunto, en principio disperso, de saberes, normas y valores, que dispuestos para ser transmitidos en la escolarización masiva, se presenta como lo común a todos (Diker: 2008, 148). En ese sentido, ese recorte presentado como común tiene pretensiones de universalidad, en la medida en que aquello que queda fuera del recorte no forma parte de lo común ofrecido a todos.

En nuestras sociedades contemporáneas, los sistemas escolarizados soportan una serie de tensiones ligadas a la formación y trans-formación, que constituyen los polos en los que se juega toda práctica educativa y el destino de toda educación, especialmente la tutelada por el Estado, independientemente del tipo de administración que domine en la gestión de las instituciones; la formación de sujeto libre y a la vez gobernable es la tensión fundante de la escuela moderna. Tradicionalmente esta contraposición no ha sido vista como tal, en la medida en que se considere que la socialización y la subjetivación eran, en última instancia, identificables, o que hay una continuidad inexorable entre ellas; desde

este lugar, la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores generales de una sociedad en normas o principios universales, los cuales establecían las condiciones para la emergencia de personalidades libres. La promoción del saber liberaba en el mismo movimiento que formaba ciudadanos razonables.

La modernidad se piensa a sí misma como momento de inicio, de ruptura, y por tanto de corte con todo ordenamiento que provenga del llamado Antiguo Régimen, haciendo alusión no solamente a la etapa histórica previa a la Revolución Francesa, sino a todo lo anterior a la modernidad, concebido como el tiempo de lo tradicional, lo dogmático, lo estático. En contraposición, la noción de cambio aparece como categoría por excelencia con que la modernidad se piensa a sí misma. A partir de aquí, podemos decir que esta autopercepción de la modernidad convirtió al orden en un problema prioritario. En efecto, si en las sociedades premodernas éste era concebido como algo natural y encontraba sus fundamentos en principios trascendentales, en la modernidad pasó a constituirse en una disposición que, despojada de todo principio trascendental, es necesario construir y debe ser impuesto al mundo natural y social. En este sentido, el caos, entendido como ausencia de orden, se presenta como una alternativa posible, o dicho de otra manera, esta alternativa entre el orden y su negativo es constitutiva de la modernidad. En este momento resulta importante señalar que aquello que la modernidad no puede eludir es la relación entre la alternativa de orden y caos, "el caos es condición necesaria para el orden; él solo es él mismo, esto es, él solo se identifica consigo mismo, si fuese colocado frente a frente con su otro, que es el caos." (Veiga-Neto: 2009, 174)

Este constante juego de espejos, hace de la modernidad un tiempo de permanente e insaciable deseo de orden, un tiempo de su permanente búsqueda. Y en esa búsqueda emerge todo un conjunto de prácticas y discursos tendientes a eludir las ambivalencias, las incertidumbres, lo imprevisible, en tanto el deseo de orden es necesariamente, el temor al desorden.

Es en el marco de esta lógica en la cual la educación institucionalizada, como parte del Estado, se basa en el establecimiento de normatividades que buscan fundamentalmente, establecer cerezas que garanticen previsibilidad. En este sentido, como toda institución que pretende sostener la reproducción de un determinado lazo social busca crear normatividades, en tanto régimen de visibilidad, de modo tal que ninguna situación escape a ser tomada en cuenta por ella. En este sentido, el docente se transforma en el sujeto que, diariamente, se aboca a la tarea de hacer caer en la cuenta de lo contable

todo lo que pasa, de hacer inteligible, como modo de conjurar la aleatoriedad, toda situación.

Si vemos que nociones como incertidumbre, certeza, aleatoriedad, previsibilidad, imprevisibilidad, están todas relacionadas con el tiempo, podemos decir que la forma en que el docente asume su rol de hacer caer en la cuenta de lo contable todo lo que sucede, tiene como fundamento una determinada concepción del tiempo, entendido como esa estructura que escapa al control de los sujetos y que se presenta a éstos con un carácter totalitario en la medida en que exige adecuación de las conductas. Es decir, para que exista institución el cronosistema tiene que estar absolutamente acorde con el deseo de orden, en tanto él permite la consecución del lazo social.

El carácter lineal y direccionalizado del tiempo moderno está en la base de su concepción como tiempo inexorable. Esta inexorabilidad no deja de estar presente en la escuela moderna desde los mismos inicios del cronosistema escolar, aunque podemos identificar más de una configuración. En efecto, si ese carácter inexorable está fuertemente vinculado a ideas como certeza y previsibilidad, las mismas están presentes bajo las formas de más de un arreglo institucional. En los siguientes apartados abordaremos esas formas, analizando las fuentes de la fortaleza de la pretendida captura de lo imprevisible y algunos efectos que ella tiene sobre los sujetos y el propio acto de educar.

### **Orden y Progreso: el tiempo unívoco de la homogeneización**

Si como dijimos escuela y modernidad no pueden ser pensadas una sin la otra, aquella puede ser considerada como uno de esos espacios sociales donde la lógica del tiempo inaugurada por la modernidad goza de buena salud, fundamentalmente, en lo referido a la pervivencia del carácter teleológico de esa lógica; en efecto, la escuela es tal vez la institución moderna donde más cabalmente anida la conjunción Orden y Progreso; en efecto, si ella se sigue pensando a sí misma como una institución moderna, lo hace en su carácter de guardiana del orden y promotora del progreso.

Si la configuración del tiempo escolar se presenta a los sujetos como estructurado anticipadamente y anclado en la invariabilidad, en la medida en que una hora de clase es la misma no importa la disciplina y el nivel, las características del medio no intervienen en su definición. En este sentido, podemos decir que estamos en presencia de una cualidad de la escuela moderna, como es la de erigirse frente al medio como portadora de unos

espacios y tiempos extraños al contexto, artificial, o más bien, externo. En efecto, la escuela moderna descansa en el levantamiento de un fuerte cerco simbólico frente al entorno (Charlot; 2008 b).

En la medida en que el entorno en que actúa sea concebido, cada cual a su turno, como reducto de resabios monárquicos y clericales, o del socialismo y el sindicalismo revolucionarios, el cerco simbólico se erige como necesaria protección del niño; en este sentido, la educación no deja de ser un acto preventivo, tendiente a evitar que el mal potencial que habita en el entorno se transforme en un mal real por su influencia sobre niño, transformado ahora en infante. Al propio tiempo, en tanto institución del Estado, la escuela avanza sobre el medio en nombre del nuevo soberano definido por aquel: el interés general, que no se lo concibe como la suma de intereses particulares, sino como una dimensión que está por encima de aquellos. El avance en su nombre define los términos de su intervención en el medio a modo de punta de lanza de una cruzada misionera, aunque no necesariamente religiosa. "Desde entonces, para fundar la República, en educación es necesario situarse fuera de lo particular, volver las cosas a lo particular y fundarse en lo universal, en lo universal de la razón, de la moral nacional, de los derechos humanos. La diferencia no tiene legitimidad en el espacio público republicano, ya sea político o escolar." (op. cit, 107) En este sentido podemos decir que si la escuela moderna es la institución que encarnó por excelencia el lema positivista de Orden y Progreso, su traducción en el contexto latinoamericano en términos de Paz y Administración estuvo gobernada por el binarismo de civilización o barbarie, donde la educación estaba llamada a producir los nuevos sujeto "civilizados".<sup>4</sup> La educación jugó un papel muy importante en la uniformización igualizante llevada adelante por las elites latinoamericanas por medio de los estados nacionales, en una especie de liberalismo sui generis que sostenía la ficción de equivalencia sobre una sociedad atravesada por múltiples mecanismos de exclusión (Dussel; 2004 b). Esta pretensión de la escuela moderna es propia de los proyectos de ingeniería social asumidos por los estados nacionales, de transformación de las configuraciones sociales desde arriba. Lo importante a retener en este sentido, es que las bondades que traía consigo la educación moderna tenían como requisito la eliminación de todo aquello considerado "bárbaro", y esa eliminación es parte constitutiva del optimismo pedagógico normalizador.

---

<sup>4</sup> La escolarización masiva, junto a la represión o el abierto exterminio, funcionaron a modo de elementos reparadores frente a la barbarie, real o potencial, que obstaculizaba la concreción de los proyectos civilizatorios. Un ejemplo emblemático de esta postura lo encontramos, claro está, en *Facundo, civilización o barbarie* (1848), de Domingo Faustino Sarmiento

La pedagogía normalizadora se basó en la creación de una norma general, en función de la cual se puede medir y calificar a los individuos. En tanto medida de lo común, la misma sirve para corregir a todo aquel que se desvía de ella, por lo que la pedagogía termina por convertirse en algo normativo, prescribiendo las conductas "naturales" y esperables. (op. cit.) Medir, evaluar, calificar, jerarquizar y distribuir posiciones son acciones de regulación y control de los sujetos llevados adelante por esta pedagogía que, pensada en términos temporales se traduce en el establecimiento de una normalidad temporal como tiempo unívoco e inexorable. La homogeneidad temporal como un discurrir que tiene su propio ritmo se establece como parámetro de medición, evaluación y jerarquización de los sujetos; en efecto, la relación de los sujetos con la norma es en términos de adecuación, la cual marca la pauta de sus niveles de normalidad/anormalidad. Nuevamente, las anormalidades atribuidas a los sujetos (retraso, sobreedad, etc), aunque producidas por el propio criterio de normalidad.

La inexorabilidad del tiempo homogéneo se fundamenta en que, pese a ser un tiempo social, se lo equipara con los tiempos del desarrollo biológico individual. El tiempo normativizado, para constituirse en regla necesita entonces ser naturalizado, es decir, necesita ser presentado como un tiempo que escapa a toda contingencia de la construcción social. En este sentido, la edad se convierte en el criterio fundamental de distribución de los alumnos y las actividades; en efecto, éstas últimas se organizan en esquemas de progresión gradual y de complejidad creciente, donde la evaluación, y con ella la medición y la jerarquización adquieren un lugar central para poder determinar los niveles o grados de avance o retraso de los alumnos. El tiempo no se constituye entonces solamente en el marco dentro del cual se desarrollan las relaciones sociales, como el recipiente a ser llenado con actividades escolares, sino que más bien su configuración está en la base del establecimiento de las relaciones de poder, sustentadas en el control y la vigilancia constantes; en este sentido, podemos decir que "categorías espaciotemporales, poder, pedagogías, saberes y sujetos constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas." (Varela: 1992, 10) Es en este marco donde el examen adquiere especial relevancia, siendo que, más que una instancia orientada a recabar información, se constituye en el principal dispositivo de poder, las instituciones educativas se convierten en "instituciones examinadoras, espacios de observación eminentemente normalizadores y normativos ya que el examen implica dos operaciones fundamentales: la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora. Ambas

coordinadas permiten descifrar, medir, comparar, jerarquizar y normalizar a los colegiales." (op. cit, 15)

Hoy nos resulta inconcebible pensar a la educación desligada de la idea de futuro, creer que la misma interviene para producir efectos en un tiempo que todavía no es, forma parte de los fundamentos de la educación moderna. Al propio tiempo, la escuela es una de las instituciones donde se configura la relación pasado-presente-futuro bajo la normatividad del tiempo moderno. En ella el pasado, o más bien la tradición inventada que habla de él, se constituye en el origen, en el punto de partida de una narrativa de maduración que como tal, no da lugar a imprevistos. En este sentido, podríamos preguntarnos por las características que adquiere el futuro en medio de esta narrativa.

La educación impuesta en el futuro (Skliar: 2007, 83 y ss) no solamente hace de él el tiempo donde se depositan los ideales educativos, sino más bien el tiempo donde habita la propia fundamentación educativa, el tiempo, diferente del presente, donde anidan los sentidos del acto de educar. Es decir, la relación con el presente no es aquella en la cual el futuro es su tiempo utópico; la idea de que la escuela puede contribuir a cambiar la vida de las personas y las sociedades remite por tanto, no al presente, sino al futuro. Podemos decir que si la educación moderna deposita en el futuro sus sentidos, lo hace en la búsqueda de certeza y previsibilidad, en la medida en que, como dijimos anteriormente, el futuro se configura como tiempo preconstruido, como un tiempo donde nos relacionamos con "aquello que se puede anticipar, que se puede proyectar, prever, predecir o prescribir, con aquello sobre lo que se pueden tener expectativas razonables, con aquello que se puede fabricar, con aquello que depende de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad." (Larrosa: 2009, 418)

Si los sentidos de la educación están impuestos en el futuro, ello tiene como contrapartida la devaluación del presente; en efecto, el mismo no cuenta como tiempo por sí mismo, sino más bien por lo que realice en función de llegar al futuro. En este sentido es "un tiempo utilitario, como un tiempo que hay que aprovechar, que hay que rentabilizar, que hay que convertir en medio o en instrumento, y de la forma más eficaz posible para la consecución de aquello que ha anticipado." (op. cit, 419)

A este respecto, resulta insoslayable destacar algunas cuestiones. Por un lado, podríamos preguntarnos cómo sería la forma de lograr un resultado deseado en el futuro cuando el presente está devaluado, siendo que es en ese tiempo donde se emprende el camino hacia aquel. La respuesta es simple: si el futuro ya está prefigurado, lo más importante en términos de eficacia, es seguir a pies juntillas el camino señalado por

aquellos que lo han marcado. En este sentido, el presente cuenta con una fuerte carga prescriptiva sobre los sujetos en la medida en que es el tiempo del deber: deber rentabilizarlo, aprovecharlo, instrumentalizarlo. La experiencia del aprendizaje del tiempo en que viven, es la del tiempo del deber, en función de las recompensas futuras. Nuevamente, la carga de sentido con que se dota al tiempo, dando cuenta de relaciones de poder, de la dominación ejercida por aquellos que determinan los términos de las prescripciones. Si el futuro prefigurado implica un adelgazamiento del presente y una cancelación del porvenir (Idem), tal adelgazamiento es de la propia experiencia educativa de los sujetos, quienes aprenden el tiempo de manera tal que la importancia de todo lo vivido está determinado por el resultado final, donde el aprendizaje se desvanece como tal y se reduce a la producción de resultados. El presente es simplemente vivible, es el tiempo del sin sentido, del hastío y de la desimplicancia. La devaluación del presente entonces, no es más que el secuestro de la posibilidad de que los propios sujetos puedan intervenir en la configuración de su propio por-venir.

### **Atención a la diversidad y lo inexorable de cada uno**

En las últimas décadas venimos asistiendo a un proceso de fuertes cambios económicos, sociales y culturales que reconfiguran la matriz de las sociedades capitalistas actuales; en función de la dimensión de los cambios en que se ponga el acento, y de los posicionamientos adoptados frente a ellos, se apelan a distintas conceptualizaciones: Capitalismo tardío, posfordista, capitalismo financiero, modernidad líquida, segunda modernidad, posmodernidad, sociedad postradicional, por sólo nombrar algunos. Obviamente que excede a este trabajo un abordaje de cada uno de ellos, pero lo que queremos traer a colación para evidenciar el clima de época como sensibilidad actual, y retener algunas de sus caracterizaciones en función del desarrollo de nuestra argumentación.

En el plano productivo, el posfordismo marca el nuevo ritmo de crecimiento económico capitalista, constituyéndose en un fenómeno con profundas consecuencias no sólo económicas. En el marco de estas transformaciones, la educación institucionalizada tiene asignado un nuevo lugar. En efecto, ella se pone al servicio de aumentar los niveles de formación del conjunto de la población, en función de satisfacer las necesidades de la división social del trabajo: la articulación escuela-mundo del trabajo gobierna la lógica de funcionamiento del sistema escolar, "Es un fenómeno fundamental del cual aún hoy

estamos evaluando las consecuencias. Estamos en esa lógica: a partir de los años sesenta, el nivel de inserción profesional y social -y tal vez cada vez más la posibilidad de una inserción profesional y social- depende del nivel de salida de la escuela." (Charlot; 2008 b, 112) Es en el marco de esta relación donde se produce el debilitamiento del cerco simbólico levantado por la escuela moderna desde la configuración de los sistemas escolares modernos (Charlot; 2008 b), entendido como la necesaria apertura de la escuela al medio para dar lugar a las diversidades; en efecto, esta apertura viene acompañada de una serie de fenómenos; si en la escuela decimonónica no había espacio de legitimidad para la diversidad; en la lógica económica que gobierna la apertura, la misma no sólo es legítima, sino también absolutamente necesaria. La complementariedad económica coloca en un orden diferente la cuestión de la diversidad, en tanto económicamente hay necesidad de complementariedad entre los individuos, ella solo es posible si antes hubo diversidad; en momentos de posfordismo, el reconocimiento de esa diversidad no es más que el de la demanda ahora particularizada y cambiante, reconocimiento que torna absolutamente necesario el establecimiento de una oferta ahora flexible y variable, en función de seguir los pasos cambiantes de la demanda.<sup>5</sup> Es en este sentido que, por un lado, la diversidad a ser atendida se concibe como una condición de los sujetos anterior al encuentro, y por otro lado, es una cualidad atribuible a los sujetos.

De este clima de época, nos interesa retener, al propio tiempo, algunos términos del debate modernidad - posmodernidad.<sup>6</sup> En efecto, en él, la posmodernidad es presentada como el tiempo de crisis de los grandes metarrelatos de la modernidad, conjugados alrededor de las ideas de Progreso, Razón e incluso Revolución, en algunas de las cuales abrevaba la escuela homogeneizadora. La hostilidad hacia esas grandes narrativas se basa en que, en tanto macroproyectos de emancipación no dieron lugar y desconocieron la especificidad de los particularismos, que como tales no eran reductibles a narrativa universal alguna, terminando por constituirse en esencialismos totalizadores.

En el marco de ese debate, el tiempo de la modernidad aparece representado como una temporalidad homogénea, como el tiempo de la tradición, la repetición y la continuidad,

---

<sup>5</sup> En este punto se podría decir, contrariamente, que es la oferta quien crea la demanda, y no que ella es anterior a aquella. En este momento, lo que nos interesa señalar sin embargo, es el abandono de la producción en masa estandarizada como característica de la oferta.

<sup>6</sup> Para un acercamiento a este debate ver. AAVV: (1989) El debate modernidad-posmodernidad. Bs. As. Puntosur. Fundamentalmente el contrapunto sostenido entre J. F. Lyotard y J. Habermas

en contraposición a el cambio permanente como una característica pretendidamente propia de la posmodernidad (Palti: 2001, 87 y ss)

El punto sobre el cual queremos llamar la atención en este momento, es que las políticas de la diferencia, erigidas en ese contexto contra los relatos universales no dejaron de generar su propio reverso; en efecto, "llevada al límite la crítica de las grandes narrativas y la reivindicación de la diferencia pueden terminar ubicándose del lado del exceso y transformarse en un esquema de pensamiento cerrado y en un esencialismo tan ilegítimo como el de la totalidad (...) hoy en día hay suficientes indicios que muestran que la política de la identidad tiende a cerrarse en un esquema particularista donde eventualmente todo, o casi todo lo que no es enunciado desde un grupo particular, puede ser visto como un agravio para sus integrantes." (Arditi: 2000, 9) El reconocimiento se erige como fundamento de la política de la diferencia, como una supuesta contraposición al imperialismo de lo propio disfrazado de discurso universal. Esta tendencia tiende a concebir el campo de lo social como un escenario habitado por múltiples mismidades acotados, como espacio de reconocimiento de esencialismos, antes que de producción de mestizajes; en efecto, las políticas de diferencias tienden a concebir a cada una de las identidades despojadas de su carácter dinámico, transformándose en identificaciones cristalizadas. "El carácter diferencial de la identidad de un grupo cualquiera pasa al olvido y es reemplazada por una definición auto-referencial (..) Los excesos endogámicos de la política de la identidad llevan a un escenario de acción y una forma de concebir la intervención política que dificulta las articulaciones horizontales entre los distintos particularismos. Un apartheid de nuevo cuño comienza a ser aceptable a medida en que el desarrollo separado de los oré identitarios se convierte en la consigna y en el rasgo distintivo de una política progresista."<sup>7</sup> (op.cit, 10)

La idea de que toda diferencia es buena puede conducir a posiciones peligrosas. Por un lado supone que ya se han cancelado las relaciones de poder, lo cual no es más que una expresión de deseo en la medida en que todo orden necesita asentarse en ellas. Por otro lado, y en concomitancia con lo anterior, supone que todo ejercicio de autoridad es equiparable a autoritarismo en la medida en que nadie tendría la legitimidad suficiente para limitar a alguna identidad en particular. El mundo se convierte en un mundo de particularidades donde las posibilidades de juzgar a otros se tornan ilegítimas y las articulaciones políticas transculturales improbable. Si toda identidad es construida, y esa

---

<sup>7</sup> En la lengua Tupí Guaraní oré hace referencia al nosotros excluyente, en contraposición al ñandé, que designa al nosotros incluyente. (Arditi: 2000, 9)

construcción es autorreferencial, el reconocimiento de las identidades podría terminar siendo otro camino hacia el futuro como destino inexorable.

## **Multiculturalismo**

Frente a este peligro de exacerbar las diferencias esencializando los particularismos, la posmodernidad cree tener su propio antídoto: la multiculturalidad. En efecto, en el multiculturalismo se pretende aunar el derecho a la diferencia articulada en una retórica que habla de pluralidad, diálogo y convivencia.

Pero el multiculturalismo no resuelve el problema planteado por el reverso de la diferencia, en la medida en que pluralidad puede significar una repetición infinita de la mismidad en tanto sólo pueden ser matices de aquella. En este sentido, podemos decir que bajo la tan mentada diversidad anidan prácticas y discursos de asimilación, donde los diversos grupos no son más que agregados que dan color a la cultura dominante. En efecto, si los otros de la diversidad no son otros cualquiera, sino más bien algunos otros, (con la consecuencia de la fragmentación casi al infinito de la alteridad, que es dividida y recategorizada constantemente) podemos decir que el multiculturalismo es, en principio una "actitud", la misma que el colonizador tiene sobre el pueblo colonizado, esto es "como nativos cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente." (Zizek: 1998, 135) Cuidadoso respeto que no hace más que alimentar el mito de la consistencia interna de las culturas, que ya vimos presente en el reverso de la diferencia.

Esa posibilidad es tal en la medida en que se mantenga una cierta distancia, no con tal o cual otro, sino una distancia cognitiva con la alteridad, distancia que revela la posición privilegiada del multiculturalista, "El multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, auto-referencial de racismo, un "racismo que mantiene las distancias": "respeto" la identidad del Otro, lo concibe como una comunidad "auténtica" y cerrada en sí misma respecto de la cuál él, el multiculturalista, mantiene una distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal." (Zizek: 2008, 56) Posición privilegiada que se confirma en tanto sujeto tolerante frente a la diferencia. En efecto, la tolerancia se sustenta en una relación de poder, en la medida en que si el otro es tolerado, la posibilidad de no serlo está presente, por lo que su existencia no es una cuestión de reconocimiento sino más bien de niveles de tolerancia. Podríamos preguntarnos si esta actitud multiculturalista difiere de la pretensión moderna de máxima precisión y certeza y eliminación de toda ambigüedad.

En el marco de estas transformaciones de más amplio alcance, se ha extendido en la educación institucionalizada un fuerte consenso en relación a la necesidad de atención a

la diversidad. Este consenso lo podemos ver como una suerte de respuesta crítica a uno de los pilares en que se fundó la escuela moderna desde el siglo XIX: la búsqueda de la igualdad por vía de la homogeneización; la premisa pedagógica de la escuela moderna tendiente a homogeneizar conjuntos de poblaciones diversas como parte del Estado ha entrado en crisis; su marcado autoritarismo, su carácter teleológico, su desdén por lo que escape a la normalidad establecida por ella, son algunos de los argumentos en que se basa la crítica. El binomio igualdad-homogeneidad es denostado y reemplazado por la tríada diversidad-pluralidad-identidad como articulaciones desde las cuales emprender el ejercicio de enseñar, una escuela más plural que atienda y haga lugar a los diversos contextos de los alumnos se vuelve imperativo. (Dussel: 2004 a).

Pero si este consenso en la búsqueda de atención a la diversidad lo podemos enmarcar en contexto más amplio de transformaciones acaecidas desde la segunda mitad del siglo XX, sus lenguajes y las significaciones que lo acompañan no son para nada desconocidos en la educación institucionalizada, sino que más bien constituyen una tradición que se remonta a principios del siglo XX.

Si en los momentos de hegemonía de la temporalidad homogénea, la evaluación adquiere un rol fundamental como instancia de control de los sujetos a través de la medición, la jerarquización y la clasificación, no debemos perder de vista que estas funciones están engarzadas con un discurso que concibe la adaptación de los sujetos (fundamentalmente a la escuela) como una función general de la inteligencia (Varela: 1992, 18) En este sentido, el discurso médico se transforma en una instancia legitimadora de una postura que concibe la no adaptación en términos de patologías de los propios sujetos; no hay sujetos que no se adaptan, hay sujetos inadaptados, que en función de sus patologías, requieren entonces adecuaciones de las propuestas de enseñanza, en términos, por ejemplo, de flexibilizar los encuadres espaciales y temporales de la enseñanza. Desde este lugar, todo aquello que suene a estandarización (de los tiempos, espacios, propuestas curriculares) es objeto de crítica en la medida en que está dando cuenta de la falta de adecuación, "Una vez más, la gestión de la anormalidad se ha convertido en punta de lanza del gobierno de poblaciones más amplias. En este sentido, la infancia anormal, que parecía una población residual y secundaria, sirvió, en tanto que objeto de tratamiento y de técnicas, de laboratorio de experimentación de nuevos saberes y poderes con voluntad de expansión." (op. cit, 23)

Es en este sentido que la atención a la diversidad adquiere un impulso fuerte en las primeras décadas del siglo XX como modalidad de atender a todos aquellos que no

estaban en condiciones de recibir una educación "normal", y que en función de sus patologías requerían un tratamiento especial.

Si la pedagogía normalizadora establece un parámetro único de normalidad, aquellos sujetos que no encaja en ella, quedan confinados a las más variadas gamas de anormalidades. Con la ayuda de la ciencia médica de la época, esas anormalidades se atribuían a características (las más de las veces patologías) de los propios sujetos. Esto desataba un doble proceso: por un lado, oscurecía pensar en la propia norma como interviniente en la producción de la anormalidad, por otro lado, desataba propuestas pedagógicas especiales en función del reconocimiento en los sujetos de necesidades educativas, justamente, especiales.

En una fuerte crítica a la estandarización en la transmisión de saberes, esta pedagogía psicologizada (Idem) coloca al alumno en el centro del proceso educativo, quedando el docente relegado en un segundo plano. En efecto, las actividades del niño constituyen el centro de la acción educativa, por lo que la función del docente es adecuar de la mejor manera posible la propuesta de enseñanza a los intereses y necesidades del niño. Esa adecuación supone, aparentemente, la flexibilización de los encuadres temporales y espaciales para el mejor despliegue de las actividades del alumno. Un elemento a tener en cuenta es que esa adaptación lo es también de los saberes, lo que implica una adecuación de los conocimientos no sólo al estadio de la etapa evolutiva, sino también a los intereses y necesidades del alumno.

Podemos ver como la pretensión de adecuación de la propuesta de enseñanza a los intereses y necesidades de los alumnos aparece como un elemento de primer orden, frente a lo cual nos resulta necesario remarcar algunos de sus aspectos. Por un lado, podemos decir que ello no consiste en darle centralidad a un ser social que como tal se constituye también en el propio proceso educativo, sino que más bien en ese proceso se transforma al sujeto en un cúmulo de necesidades a ser satisfechas, necesidades puramente individuales, negando la condición de sujeto social de los alumnos. Al propio tiempo, si nos preguntamos por quien determina cuales son las necesidades e intereses de los alumnos, vemos que ello es tarea del docente. Quien en apariencia pasa a un segundo plano en el proceso de enseñanza acompañando y generando las condiciones más apropiadas para el aprendizaje de los alumnos, es aquel que termina expropiando aún mas a los alumnos, expropiándolos de la posibilidad de tener algo que decir respecto de sus intereses y necesidades. Éstos últimos ya no les corresponden, sino que están determinados por el docente, que hace de su trabajo un ejercicio de manipulación, observación y

experimentación, "Los alumnos tienen así cada vez un menor control sobre su propio aprendizaje ya que sólo los maestros, y sobre todo los especialistas, pueden conocer los progresos o retrocesos que realizan. La verdad sobre ellos mismos y sus verdaderos intereses se vuelve una realidad distante y ajena." (op. cit, 24)

Esto último está también en estrecha relación con una fuerte crítica al modelo de educación disciplinaria, como es el control externo del proceso de enseñanza, en tanto la estandarización inhibía la creatividad y el despliegue de las potencialidades de los alumnos. Pero ese debilitamiento del control externo tiene como contrapartida la búsqueda de un control menos visible, menos opresivo, pero más operativo, "El control, por tanto, que ejercía el maestro en la enseñanza tradicional a través de la programación de las actividades y de los exámenes se desplaza ahora, haciéndose indirecto, a la organización del medio. Y el objetivo al que se tiende ya no es la disciplina exterior, producto de un tiempo y de un espacio disciplinarios, sino la disciplina interior, la autodisciplina, «el orden interior», un orden que trasciende lo físico para alcanzar el nivel mental." (op. cit, 20)

Llegados a este punto, podemos decir que el conocimiento por parte de los docentes de las necesidades y preferencias de los alumnos relativos al campo disciplinar aparece como una necesidad para la adecuación de la propuesta. En este sentido, resulta necesario formular algunos señalamientos. El punto sobre el cual nos queremos detener es en el supuesto que sostiene esa necesidad, más puntualmente, en el supuesto de la transparencia del que aprende y sus posibilidades de acceso. En primer lugar, el supuesto que en el otro pueden haber necesidades y/o preferencias respecto de algo que todavía no se ha hecho presente (la disciplina a enseñar); en segundo lugar, que el acceso a ellas es posible, a condición del despliegue de toda una serie de técnicas de conocimiento. Estas técnicas adoptan distintas formas de la necesaria "comprensión del otro". Las decisiones de enseñanza más apropiadas (mejor adecuadas a las preferencias y necesidades) dependen entonces de la eficacia de las técnicas de conocimiento. Desde este lugar, la experiencia del que aprende queda simplificada y banalizada, en la medida en que queda subsumida bajo el discurso que se construye sobre ella. Si el otro es pura transparencia, su experiencia puede ser aprehendida bajo el discurso construido sobre ella. En este sentido, podemos decir que la necesaria comprensión del otro, es una variante de la actitud del multiculturalismo señalada más arriba.

Podemos entender esta política como una crítica a la homogeneización propia de la escuela moderna, que no habilitaba formas diferentes de estar en la escuela sino que más bien imponía una como hegemónica; pero la diversidad de las propuestas planteadas de

esta manera dependen de su correspondencia respecto de las necesidades e intereses identificados en los alumnos, con lo que, a cada necesidad e interés identificado le correspondería una forma de transitar la escuela. Si el formato tradicional de la escuela moderna venía acompañado de la obligación de correspondencia de los aprendizajes respecto de la enseñanza (de ahí la homogeneización), plantear una oferta innovadora a partir de la correspondencia de ella con las necesidades e intereses identificados en los alumnos, es cambiar la obligación de un único aprendizaje posible por otro, ahora particularizado. En cualquiera de los dos casos, lo inexorable obstara la habilitación a posibles.

Esta pretendida adecuación a las necesidades de los alumnos, en términos temporales se traduce en el respeto a los ritmos de aprendizaje de cada uno, "cada alumno tiene un ritmo propio, específico que debe ser respetado. Toda acción educativa ha de procurar que el alumno se exprese, se manifieste, encuentre su estilo propio, redescubra una supuesta «naturaleza natural» primigenia y libre de coacciones." (op. cit, 24) La multiplicidad temporal supone, entonces, el reconocimiento y el respeto del ritmo de cada cual, demandando para ello adecuar la propuesta educativa. Ahora bien, las pautas del ritmo están determinadas por la mirada de quien los nombra, es decir, el respeto al ritmo de cada uno no constituye un ejercicio de reconocimiento sino más bien de identificación. Ese ritmo sólo adviene como tal al momento en que, quien decide adecuar sus propuestas de enseñanza a él, lo nombra de esa manera.

En los orígenes de cualquier reflexión científica anida la intención de hacer inteligible una serie de acontecimientos que en principio no presentan inteligibilidad propia; la búsqueda de establecer invariantes, regularidades, continuidades, se transformó en el modo en que el discurso científico moderno impregnó toda explicación de la realidad social. La reflexión sociológica emerge con esta impronta, frente a las desestabilizaciones provocadas por la "doble revolución"; de ahí su primer y perdurable intento de constituirse en una "física social", con evidentes referencias newtonianas. En este sentido, como si estuviésemos urgidos por la obligación de pautar el devenir construimos un orden temporal que pretende constituirse en una configuración de las relaciones pasado, presente y futuro de manera tal que funcione como telón de fondo estable y a la vez estabilizador de nuestras experiencias de vida. Con ello hacemos referencia a una de las cualidades del tiempo como construcción social, tal como lo entiende Elías, como un símbolo con elevados niveles de abstracción, necesario para la reproducción de las relaciones sociales en sociedades fuertemente industrializadas y urbanizadas como las europeas capitalistas.

En sociedades donde las relaciones son cada vez más impersonales, determinar los mecanismos de interdependencias y de reciprocidad se transformó en una urgencia de primer orden, no sólo científica, sino fundamentalmente política.

En este sentido, algunos postulados de la obra de Elías nos pueden servir como referencia respecto de aquellas cosas que queremos llamar la atención en relación al tiempo. En efecto, el autor nos invita a describir las continuas modificaciones de los modos de autoacción y de las modalidades de acción externa que las sociedades van creando, "insistiendo en cómo la comprensión de esas cadenas de interdependencias (en su extensión e intensidad, en su diversidad y articulación) y de sus (trans)formaciones históricas (en cada uno de esos parámetros), exige el análisis de los símbolos con que los humanos nombramos lo que hay y lo que somos, invitándonos así al estudio procesual de las figuraciones simbólicas, que de una parte estructuran y orientan nuestros procesos cognitivos y sensoriales y por otra, regulan y nutren nuestras conductas (afectivas, productivas, religiosas, artísticas, etcétera)." (González Placer; 2009, 138)

Llamar la atención sobre el carácter procesual del tiempo en tanto símbolo construido por las sociedades, puede ser el origen de una serie de reflexiones que nos resulta pertinente esbozar en este momento. En efecto, si ello configura su doble dimensión, como símbolo socialmente instituido y como fuente de acciones externas y de autodisciplina individual, podemos inferir que los docentes hemos venido aprendiendo el tiempo dejando en un cono de sombras esta doble dimensión, y con ello su carácter procesual. Podemos decir que el orden temporal escolar aparece a los ojos de los docentes solamente en su dimensión de acción externa que exige autodisciplina. Con esto no queremos decir que hay un desconocimiento, es decir una falta de conocimiento respecto de que el orden temporal escolar no siempre fue así, sino más bien que una vez estructurado, los posicionamientos frente a él hacen perder su propio carácter procesual y dinámico. En este sentido, podemos decir que la amenaza "consistente en que nos acabemos perdiendo en la espesura de nuestros propios símbolos (...) en que acabemos considerando como naturales, incuestionables, consubstanciales e inevitables las particulares formas de acción y autodisciplina que nosotros instituimos..." (op.cit: 140) está muy presente entre nosotros.

Indagar en las razones que hacen que esto sea posible es un ejercicio que excede las pretensiones de este trabajo, pero un dato a retener y que nos parece importante, es que, en el caso del cronosistema escolar, el mismo fue paulatinamente configurado por el Estado, y una de las particularidades de nuestra identidad profesional es reconocernos

como agentes del Estado. Sobre el punto que queremos llamar la atención es que este aprendizaje del tiempo hace de él una fuente nada más que de certeza, es decir, como fuente de previsibilidad, de control, de prefiguración de las actividades de los sujetos. Es en este sentido que tanto la homogeneidad como la diversidad temporal son distintas figuras de lo inexorable, como temporalidades que inhiben la posibilidad del surgimiento de todo aquello que esté por fuera de lo previsto y lo controlado. En este sentido, podemos ver como las distintas figuras de docente que sucesivamente se constituyeron en dominantes en la educación institucionalizada dan cuenta de ello.

Desde finales del siglo XIX en distintas etapas de la educación institucionalizada, vemos aparecer algunas figuras sucesivas de docente como dominantes. Que en cada período aparezca como dominante una determinada figura significa que ello es el resultado de una relación de fuerza, que dichas figuras convivieron con otras, a veces de forma contradictoria pero la más de las veces de manera complementarias. Al propio tiempo, ellas encarnan diferentes funciones sociales atribuidas y asumidas por los docentes.

### **Figuras de docente**

"No le importaba tanto celebrar las palabras,(...) cuando aquel hombre escribía virtuosamente las formas verbales más recónditas y difíciles, no celebraba las palabras, sino a sí mismo como alguien que las conocía."

Daniel Pennac

Si nos preguntamos por una figura emblemática del educador moderno, rápidamente nos viene a la memoria la imagen del maestro normal, aquel estandarte de la civilización en su cruzada contra los males de la barbarie de todo tipo, reales o potenciales, la encarnación de la escuela moderna como custodia del orden y garantía de progreso, tanto individual como social. El docente como pastor hace de su trabajo una instancia de formación de los sujetos; en efecto, la enseñanza se transforma en un medio para crear. Esta figura arrastra consigo una de las configuraciones afectivas más duraderas del campo educativo, como es la del docente que sabe lo que el otro necesita para su salvación y es capaz de sacrificarse por ello. Con ello aparece una de las primeras funciones del docente pastor, de tener un saber que determina necesario para la salvación del otro, y de explicarlo para lograr aquella. "Quizás entonces, lo que se comunica a través del acto de la explicación no es la explicación en sí misma -para entender, el aprendiz todavía tiene que imaginar para sí qué se le está explicando- sino la idea de que la explicación es

indispensable, es decir, que el aprendiz no puede entender sin la explicación." (Biesta; 2011, 153) En este sentido, el docente explicador es aquel cuya función se inscribe en la lógica en la cual "todo debe, puede y merece ser explicado" (Skliar: 2007, 47). La aparición del docente explicador como figura dominante es el resultado de un proceso de apropiación, y por tanto de expropiación, de los saberes legítimos; en efecto, la fuente de legitimidad de su saber apropiado se encuentra, por un lado, en el poder estatal del cual él es representante, y por otro lado, del discurso científico. Desde este lugar, el aprendizaje se concibe como un tránsito, vía comprensión, desde un estado de no posesión a otro de posesión.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos por aquello que torna necesaria la explicación, en efecto, ella confirma y perpetúa una desigualdad entre quien sabe y quien no, podemos decir que "no es tanto que el aprendiz sea la persona que necesita la explicación; más bien, es el acto de la explicación el que constituye al aprendiz como la persona que no es capaz de aprender sin la explicación." (Biesta; 2011, 154)

En esta figura, el material, como aquello que se pone en juego para que el otro aprenda, se constituye en objeto de conocimiento, que representa al verdadero conocimiento que está detrás de las apariencias en que se presenta; la explicación es esa intervención necesaria de develamiento que el alumno no puede hacer por cuenta propia, "Él procede como si hubiera un verdadero significado detrás del material enseñado, y una falsa creencia que necesita del trabajo de la inteligencia del maestro. El material enseñado (un texto, una canción, una película) siempre oculta algo más, el conocimiento al que el estudiante no tiene acceso." (Cornelissen: 2011, 48)

El maestro explicador pone algo a disposición, pero la fuerza de su legitimidad hace que ello vaya acompañado de la manera adecuada de utilizarlo. El material es un objeto de conocimiento que en primera instancia se presenta al alumno de manera opaca, lo cual requiere un trabajo de corrimiento de velo para encontrar el saber que se encuentra detrás de él, un ejercicio de comprensión del cual sólo hay una forma correcta de hacerlo, y es la del docente; es el esclarecido, el que poseedor de la manera apropiada, que le muestra a los demás el camino correcto para su propio esclarecimiento.

Paralelamente, y en aparente contradicción con la figura del maestro explicador, la mayéutica socrática se ha extendido como un método tendiente, no a transmitir contenidos, sino más bien a extraer conocimientos ya presentes en los alumnos, dando lugar a la palabra de los otros. Desde nuestro lugar, podemos decir que la mayéutica socrática es "el poder de un pensamiento que ejerce para sí y para los otros." (Kohan: 2007, 36)

Creyéndose dueño del saber humano por excelencia, la filosofía, se da a la tarea, frente a los que no poseen ese saber de "arrancarlos de la relación que ellos tienen con el saber, para que ellos se den cuenta que no saben lo que creen saber, para que dejen de saber lo que saben." (Idem). En efecto, en lugar de transmitir conocimientos que supuestamente se poseen, estamos en presencia de preguntas que sólo pueden ser respondidas en una única dirección, "Esto significa que Sócrates sabe, anticipadamente, el conocimiento que el otro, de cualquier forma, tendrá que saber. De este modo, más que el camino de rememoración de algo que ya sabía, el camino del esclavo es el camino del saber de Sócrates, es un camino de reflejarse en su saber. Todo lo que el esclavo puede hacer es acompañar a Sócrates mansamente, seguir el camino de quien sabe, sobre todo, lo primero que él no sabe, cómo recorrer el camino del saber." (op.cit. 40) En este sentido, las preguntas no muestran un camino, sino que se constituyen en las maneras apropiadas de conducirse en él, demostrando que el saber del alumno es subsidiario de las preguntas del maestro, porque no sólo estas preguntas lo hacen posible, sino fundamentalmente, porque son necesarias, "He ahí el aprendizaje principal que el esclavo aprende y que Sócrates enseña" (Idem)

En ambas figuras, la inexorabilidad viene dada por la necesaria adecuación de los aprendizajes de los alumnos a los saberes del docente; hay una única forma de evaluar y jerarquizar a los sujetos, y ella está determinada por la adecuación a los saberes del docente.

También nos encontramos con otra figura que viene acechando con fuerza, y que se presenta en aparente contradicción con las anteriores en tanto pregona la centralidad del alumno en el proceso pedagógico. En este sentido, no parte del supuesto de una distancia existente entre quien sabe y quien no, sino que por el contrario sostiene que todos pueden tener acceso a la información y construir conocimientos a partir de la relación entre la nueva información y lo ya sabido. El maestro facilitador, entonces, se daría a la tarea de acompañar a cada uno en el proceso de construcción de conocimientos que es, esencialmente, de quien aprende. Desde este lugar, los estudiantes ya no son receptores pasivos de conocimiento, "sino más bien constructores activos de conocimiento, basados en el conocimiento existente y en la experiencia previa." (Cornelissen; 2011, 55) Desde este lugar, el proceso educativo adquiriría en apariencia perfiles más democráticos en la medida en que, en principio, la posibilidad de emprender un proceso de construcción de conocimiento no está vedada a nadie. Frente a ello sin embargo, podemos preguntarnos, en principio, que implica un proceso de construcción de conocimiento en términos de

comprensión a partir de lo ya sabido, en este sentido, podemos sospechar que implica un reforzamiento de la mismidad desde la cual se comprende. Por otro lado, el supuesto acompañamiento no es inocuo, en la medida en que se sostiene que estamos viviendo momentos en que el conocimiento necesita ser renovado constantemente para que tenga utilidad social; en ese sentido, la utilidad de los conocimientos construidos gobierna los aprendizajes, donde el resultado de esos conocimientos son percibidos como competencias, como aquellas habilidades de todo tipo que se requieren para desempeñarse de la manera más óptima posible en un mundo cambiante. "Las competencias son los resultados del aprendizaje, derivados o dirigidos por las necesidades (cambiantes) de una sociedad en continua evolución (y del mercado de trabajo)." (Idem) Desde este lugar, el material ya no es un objeto de conocimiento que se transmite, sino más bien el recurso necesario para el desarrollo de competencias en el estudiante.

El maestro facilitador entonces, está dado a la tarea de propiciar en los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias, con lo cual esas necesidades son las que gobiernan los procesos de construcción de conocimiento, "como las competencias se derivan de, o son dirigidas por, las necesidades (cambiantes) de un ambiente en continua evolución maestro facilitador ya no transforma cosas en objeto de conocimiento (que representan un mundo ordenado y estructurado), sino que diseña un mundo virtual, un ambiente de aprendizaje que es un simulacro de la sociedad y de un orden social." (op. cit, 56) En esa función de facilitar los aprendizajes en términos de competencias utilizables, transforma al estudiante en aprendiz vitalicio, donde "el aprendizaje es una inversión en el propio capital humano, y el ciudadano-aprendiz así activado adquiere de por vida la responsabilidad de encontrar su propio empleo (...) las competencias, validadas como cualificaciones, son la moneda (europea) a través de la cual un aprendiz vitalicio expresa su utilizabilidad social (...) las competencias aseguran la integración social, reproducen esa sociedad y legitiman el orden existente." (Simons y Masschelein; 2014, 103)

Para que ese rol asumido por el facilitador se pueda sostener de la manera más eficaz posible, el mismo necesita la medida de las potencialidades en los alumnos, para utilizar los recursos adecuados en función de transformarlas en competencias. Abocado a la tarea de detectar cualidades en estado potencial para transformarlas en cualidades utilizables, el trabajo pedagógico se convierte en una especie de gerenciamiento de trayectorias individuales. Nuevamente, el que aprende percibido en una supuesta transparencia que permite actuar eficazmente sobre él.

## LA EQUIDAD COMO POLITICA DE INCLUSIÓN

"Hoy el buen gobierno redescubre el nombre que tenía antes de que se  
atravesara en el camino el nombre de democracia. Se llama gobierno pastoral.  
El crimen democrático encuentra entonces su  
origen en una escena primitiva, que es el olvido del pastor."

Jacques Rancière

Tal vez la legitimidad social de la educación, que otrora la encontraba en la misión civilizadora de pueblos bárbaros, hoy se siga sustentando, más allá de la pretendidamente relación establecida entre educación y desarrollo económico, en una dimensión moral; si antes éramos los buenos civilizadores, ahora somos los adecuados inclusores. Podríamos decir que este gesto tranquilizador está en la base de la rápida proliferación de la retórica multicultural articulada en palabras como convivencia, diálogo o pluralismo. "Pero debemos continuar sospechando que quizá esas palabras estén siendo utilizadas de forma tan acrítica como la antigua misión civilizadora y que acaso estén alimentando también nuestra buena conciencia, la íntima certidumbre de nuestra superioridad moral, y una imagen confortable y satisfecha de nosotros mismos." (Larrosa: 2002, 72) En efecto, si la inclusión consiste en extender la escolarización a aquellos sectores sociales que no entraban en la cuenta de la población escolarizable, ello no deja de estar enmarcado dentro de las políticas alteridad, donde intervienen tanto la autopercepción como la percepción respecto del otro. En este sentido, resulta ineludible hacer referencia a la configuración de la alteridad en el occidente contemporáneo.

Podemos decir que esa configuración de la alteridad no escapa a la pretensión de occidente de nombrarlo todo, de poner fin a toda incertidumbre, "instaurando un sacramento, indiscutible y universal principio de homologación desde el que cifrar y descifrar lo que todos (nosotros y los otros) somos" (González Placer; 2009, 141). La mirada respecto del otro, pretende entonces hacer de su alteridad algo familiar, eliminando todo lo enigmático que en ella puede haber, en tanto posibilidad de incertidumbre y fundamentalmente, posibilidad de interpelación a nuestra mismidad; en este sentido, podemos hablar de las políticas de inclusión en términos de equidad como constitutivas de la Conciencia Humanitaria propia de Occidente. Si el mundo occidental, asentado originariamente sobre el fetichismo de la mercancía, ha virado en las últimas décadas hacia un fetichismo de las diferencias y las identidades en el nuevo orden multicultural, ello no hace mella en la pretensión de Occidente en erigirse en representante de lo Humano,

como el faro que a partir del saber-poder, se pueda significar sus límites de forma universal y definitiva. Esta pretensión, no puede materializarse sino a costa de una sistemática depredación y degradación de la alteridad del otro, reducida a mera diversidad, "el ser-otro del Otro, el Otro, ya no es para nosotros un sujeto enigmático, una inescrutable fuente de pasiones, un desafío al intercambio, una interpelación a nuestros símbolos, a nuestra identidad y nuestra diferencia, a nuestro tiempo, nuestra palabra, nuestras imágenes (...) hoy, en Occidente y para nosotros, el Otro sólo aparece en escena como objeto de acción: reparación, regulación, integración y conocimiento." (op.cit, 142)

En este sentido, el otro aparece fuertemente como alguien que demanda ser comprendido; en efecto, podemos decir que la comprensión se ha convertido en la manera actual de actuar sobre el otro. La diversidad que porta el otro necesita ser comprendida, en un movimiento que termina siendo de familiarización de su alteridad, y con ello de reforzamiento de la mismidad de quien comprende. "Podríamos decir que la comprensión procura un beneficio simbólico cuando su dimensión reflexiva se resuelve en el fortalecimiento de las singularidades que constituyen la identidad del intérprete." (Larrosa: 2002, 69). La comprensión del extranjero aparecería entonces como aquello que refuerza nuestra confortable mirada sobre nosotros mismos. Si en principio la política de inclusión en términos de equidad está orientada hacia el otro, si ella tiene como presupuesto la comprensión del otro, la confortabilidad de nuestra mismidad que ello trae aparejado podría ser visto como un beneficio secundario para el intérprete de la comprensión, un beneficio secundario para el inclusor en una política que tiene como destinatario al otro excluido. Pues bien, llegados a este punto, podemos permitirnos dudar de la subordinación de ese beneficio frente al objetivo principal, podemos dudar de lo que tenga de secundario ese beneficio, habida cuenta de los resultados de ese tipo de política y de las dificultades que existen en las instituciones para interpretar a esas dificultades como señales de la necesidad de pensar la inclusión en otros términos, ¿Podemos ver en esos beneficios una de las razones de la persistencia en este tipo de políticas? ¿Podemos ver en ellos las razones para buscar nuevos argumentos que sustenten esas propuestas?

En la reflexividad implícita en la comprensión del otro, podemos ver como el multiculturalismo se ha venido adueñando del funcionamiento del discurso y las prácticas pedagógicas, haciendo de ellos una variante propia de esa actitud del hombre occidental frente a los pueblos bárbaros objeto de curiosidad, de fascinación, de estudio, de medición, y por último, de control. Todas actitudes que van a contrapelo de concebir al otro como a cualquier otro, y a cualquier otro, como semejante.

Podemos hablar de una soberbia del sujeto de la comprensión, que consiste en que no encuentra límites para su capacidad de inteligibilidad respecto del otro. Esta inteligibilidad ilimitada se traduce en prácticas que hacen de ese otro objeto de su ejercicio de poder. Este principio de la inteligibilidad ilimitada está en la base también de la hipótesis de confianza respecto de su intervención; y desde allí se interpretan las dificultades en las políticas de inclusión que se sustentan en ella. En efecto, las mismas son interpretadas, no como resultado de los efectos de las lógicas de la misma política, sino más bien como la diferencia entre la necesaria inteligibilidad y la alcanzada en ese momento, por lo que la solución pasaría por reforzar y fortalecer los principios de inteligibilidad sobre los sujetos. En este ejercicio, la comprensión no se convierte en otra cosa más que en un dispositivo de apropiación del mundo por parte del sujeto de la comprensión. Podríamos decir que en esa imagen optimista y autosatisfecha de nosotros mismos anida el "fundamentalismo" subyacente a casi todas las políticas de inclusión que tienen al multiculturalismo como una de sus bases.

Llegados a este punto, podemos hacernos algunas preguntas: podemos preguntarnos si es posible mantener una actitud reflexiva frente al otro, pero sin que ella pudiera reducir lo que la misma pueda tener de inquietante para la arrogancia de nuestro discurso ¿Podemos tener una actitud reflexiva frente al otro despojada de esa arrogancia propia del hombre moderno? Esta pregunta supone la centralidad de la actitud reflexiva frente al otro, intentando despojarla de su componente de arrogancia. Pero podemos hacernos una pregunta si se quiere más radical ¿Es la actitud reflexiva frente al otro la más adecuada si pretendemos hacer de esa relación una relación de alteridad? Tal vez lo más conveniente no sea despojar a la actitud reflexiva de su componente de arrogancia, sino más bien liberarnos de la pretendida centralidad de ella en la relación con el otro. Esa centralidad torna necesario hacer de cualquier otro y de cualquier otredad un otro con nombre y apellido, haciendo de él una identidad cerrada, con una trayectoria que se transforma en una marca de continuidad temporal, hacer del él un sujeto transparente.

La sociedad multicultural vendría a ser como el invento del mundo moderno para poder relacionarse con el otro sin abandonar la arrogancia del sujeto que comprende, pero transfigurándola en actitud multiculturalista, políticamente correcta. La arrogancia no deja de operar en la medida en que la actitud multiculturalista es la manera refinada de anular la alteridad del otro y hacer de él una diversidad familiarizada, hace de su otredad una variante de aquello que cae en la cuenta de lo contable. Podríamos decir que cargamos con esa actitud a costas cuando pretendemos hacer de nuestros alumnos un caso

transparentado en trayectorias medidas, jerarquizadas y evaluadas, básicamente porque son objetos pasibles de ser medidos, jerarquizados y evaluados. Carga no sólo descriptiva que carga el multiculturalismo, sino fundamentalmente prescriptiva, es decir, no sólo vivimos en una sociedad multicultural, sino que tenemos que hacer lo posible para que sea lo más multicultural posible, no es un dato menor que merece ser pasado por alto. Esa carga prescriptiva se presenta como un peso difícil de sobrellevar la mayoría de las veces por los sujetos en las instituciones educativas. Difícil de sobrellevar porque la acusación de no ser lo suficientemente multiculturalista (y con ello de no reconocer las identidades de los sujetos) está a la orden del día, Y esta acusación viene de la mano de otra: la supuesta nostalgia por una edad de oro de la educación donde la homogeneidad era su marca identitaria; de esa manera, se obtura fuertemente la posibilidad de un debate serio y despojado de prejuicios respecto de la propia idea de multiculturalidad. Parecería ser que estamos imposibilitados de pensar y sostener discursos y acciones de inclusión educativa que no comulguen con el discurso multiculturalista. Pues bien, frente a lo fuertemente prescriptivo de una sociedad multicultural articulada alrededor de valores como la tolerancia, el diálogo y la comunicación, sostenemos, no sólo la posibilidad, sino fundamentalmente la necesidad, de pensar la inclusión educativa poniendo en tela de juicio la pertinencia de esos valores. Frente a la tolerancia, no propugnamos obviamente la intolerancia, sino que más bien, pensamos a la relación con el otro en términos de hospitalidad. Frente a la resolución de conflictos de manera racional y dialógica, no oponemos la falta de diálogo, sino por el contrario, sostenemos que cualquiera es hablante, donde la diferencia entre una postura y otra estriba en que el diálogo multicultural es la domesticación de la política (y de la democracia) por aquello que lo niega, el establecimiento de un orden del diálogo sustentado en la desigualdad; la condición de hablante supone, por el contrario, la posibilidad de que cualquiera pueda intervenir en la configuración de la determinación de las pautas del propio diálogo, y no que ello está reservados para algunos y negados para otros.

En el discurso pedagógico actual palabras como diversidad, identidad, diferencia e igualdad están al servicio de otra que se lleva todas las palmas: inclusión. En efecto, la inclusión es el mandato por excelencia que el sistema educativo asume para sí, transformándose en vector de buena parte de las políticas educativas, en términos de inclusión se piensa la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias, de lo que se trata entonces es de incluir dentro del sistema a aquellos sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Podemos ver entonces como los destinatarios de estas políticas cargan con una marca de origen: la vulnerabilidad social, que por un razonamiento por homologación se traduce en vulnerabilidad educativa. A modo ilustrativo, podemos tomar como ejemplo el plan Vuelvo Estudiar, implementado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. El programa está en marcha desde el año 2012, y se inscribe en las políticas de inclusión socioeducativa llevadas adelante por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el marco del Gabinete Social; destinado a jóvenes que han abandonado la escuela secundaria tiene como objetivo la reinserción de los mismos a la educación formal bajo la modalidad de diferentes formatos. Para ello prevee la concurrencia de diferentes actores, desde los Equipos Socio-Educativos del Ministerio de Educación hasta equipos de Orientación Social del Ministerio de Desarrollo Social, pasando por personal de Centros de Salud, Directivos y Docentes de las escuelas y Referentes Territoriales del programa.

Desde los fundamentos del plan se establece una correlación entre masificación del sistema (referido siempre al nivel secundario) y crecimiento de los índices de abandono, citando un informe de UNICEF del año 2010 se plantea "...la escuela secundaria en la Región, logra en promedio, que sólo la mitad de los adolescentes finalice sus estudios, y buena parte de ellos lo hace con sobreedad. Aún entre quienes lo logran, los conocimientos adquiridos varían en circuitos diferenciados de calidad en alta coincidencia con sus niveles socioeconómicos"<sup>8</sup>. Si la masificación no es otra cosa que la incorporación al sistema de aquellos sectores socioeconómicos que históricamente permanecían excluidos, de esta serie de correlaciones se desprende entonces, que el abandono escolar es una muestra de las dificultades del sistema de incorporar a los nuevos, que la obligatoriedad que marca la ley encuentra sus límites en el abandono y la deserción protagonizados por jóvenes socialmente desfavorecidos; de allí que los destinatarios del plan lo componen los recién llegados al sistema que, en virtud de sus situaciones socioeconómicas, encuentran dificultades para su permanencia en el mismo. En este punto, es dable remarcar que se establece una correlación entre abandono y vulnerabilidad socioeconómica, "A partir de estos datos, se hace necesario instalar la vulnerabilidad como criterio para dar prioridad a la inclusión educativa."<sup>9</sup> En este caso, podemos ver como las políticas de inclusión adoptan como propias algunas de los postulados de las propuestas

---

<sup>8</sup> Ver Vuelvo a Estudiar. En

línea [http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=157681](http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=157681) Visita Diciembre 2014

<sup>9</sup> Idem

diferenciadas que, como vimos, nacieron a principios del siglo XX como propuestas de escolarización para los "anormales" y que paulatinamente se fue extendiendo a la escuela común. En efecto, la propuesta parte de la identificación y la particularización del destinatario en virtud de reconocer en él algunas características que demandan una oferta educativa adecuada a ello. Si ya no nos remitimos a patologías psicogenéticas, las condiciones de vulnerabilidad social ocupan ese lugar, en virtud de lo cual se adaptan, no sólo los encuadres espaciales y temporales de las propuestas de enseñanza, sino también los saberes.

En este sentido, podríamos preguntarnos por aquello que estaría operando como instancia legitimadora de estos discursos y prácticas pedagógicas. En efecto, si a principios del siglo XX el discurso médico actuó como instancia legitimadora, identificando patologías en los sujetos, podemos decir que actualmente ese lugar de legitimador viene siendo ocupado por la manera en que ha venido siendo recepcionada la teoría de la reproducción. En efecto, esta teoría, que denunciaba la reproducción de las desigualdades sociales por parte de la escuela, termina construyendo un efecto de verdad, tranquilizador y a la vez paralizante, al encontrar en ella la explicación de trayectorias escolares signadas por el fracaso. Resulta paradójico que esta teoría que se erigió contra el discurso que hablaba de la escuela como instancia que posibilita el ascenso social, en un movimiento circular termina dejando indemne al mismo discurso, al hacer de la homologación de posiciones sociales y desempeños escolares la base de la explicación.

Al propio tiempo, esta teoría es acorde a los momentos en que aquello que necesita ser explicado son dificultades en la escolarización de conjuntos sociales más amplios, al apelar a condiciones sociales de los sujetos, antes que a patología individuales.

A principios del siglo XX, la obligatoriedad funcionó como un mecanismo de regeneración y de profilaxis social, en tanto sus destinatarios eran los hijos de las clases populares; desconocer que este argumento está jugando en los fundamentos de las políticas de inclusión en la escuela secundaria sería algo que oscurecería parte del análisis. Ya se ha llamado la atención sobre la fuerte impronta del discurso preventista que acompaña estas políticas<sup>10</sup>, en este momento nos interesa remarcar que ello no deja de tener su impronta en la percepción de los destinatarios de esas políticas, generando un proceso de victimización de los alumnos. En efecto, atendiendo a que apelar a los dotes naturales de los alumnos resulta inadmisibile en función del principio de educabilidad de

---

<sup>10</sup> Ver Kantor (2008) pág. 83 y ss

todo ser humano, ahora son víctimas de sus condiciones socioeconómicas (expresión tan imprecisa como adaptable) como contexto productor de deficiencias. En este punto, resulta llamativo el rol ambivalente asignado a la familia, que en tanto adopte como propia la explicación de la victimización de los alumnos (y también de los propios docentes) ella misma también es victimizada, pero si no acepta esta explicación, es decir, si no considera como productor de déficit al contexto donde crecen sus hijos, y fundamentalmente, si no adoptan como propia el rol protector del docente, rápidamente pasa a formar parte del contexto malicioso del cual el alumno es víctima. "si la diferencia no fuera algo de detalles, o algo exótico o pintoresco, o meramente "tolerable", sino algo realmente diferente (es decir, si no se acepta la idea de diferencia del que la propone), el sujeto trascendental caritativo rápidamente se materializa y discrimina a ese "otro" como sectario, inadaptado, delincuente, anormal y demás calificativos de acuerdo a la situación y al contexto." (Cerletti; 2010, 96). Si la escuela normalista no atendía a las diversidades, en tanto las razones de la inadecuación estaba en los propios sujetos; ahora, cuando el buen instructor hace lo posible ofreciendo una educación a la carta, los sujetos se siguen empeñando en no corresponder con el ofrecimiento. Nuevamente, las responsabilidades de la exclusión del lado del excluido. Y no importa si esas responsabilidades son directas como resultado de su propia malicia o producto de las condiciones que los afectan, las razones en este sentido pueden ser de las más variadas, complementarias o incluso contradictorias y de producción inacabada. Pero ello no importa, de lo que se trata es que siempre están a mano.

Tal vez si comenzamos a pensar este tipo de políticas como de victimización, podamos ver que ellas constituyen, pese a las loables intenciones declaradas, sutiles (y a veces no tanto) mecanismos de desobjetivación de los sujetos, que inhiben hacer de la educación un proceso de humanización. Tal vez así podamos ver algunas maneras de exclusiones que se vienen sucediendo, de abandonos que se producen antes que el chico deje de ir a la escuela.

Podemos decir que estas políticas giran en torno a un concepto que se ha convertido en un principio omnipresente, como es el de equidad. La inclusión es entendida como la puesta en práctica de políticas de equidad, consistiendo ésta última en acciones destinadas a "promover cierta forma de igualdad, pero respetando -o tolerando, según los casos- algunas diferencias, y realizando acciones para favorecer a los más desfavorecidos." (Idem). Las políticas de inclusión en términos de equidad son políticas compensatorias, que pensadas en términos de igualdad, se equipara a igualdad de

oportunidades, es decir, acciones afirmativas sobre los más desfavorecidos para contrarrestar las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran.

Llegados a este punto, podemos realizar una serie de observaciones. Por un lado, el hecho que en este tipo de políticas adquiere especial relevancia la voz de quien incluye; en tanto es quien lleva adelante la acción compensatoria, es quien determina quién está en condiciones de recibir la compensación, de qué manera, y quien no; ya habíamos señalado como las políticas de atención a la diversidad constituyen un refinamiento de la expropiación de los sujetos, en la medida en que quien es el destinatario de las políticas compensatorias no tiene nada que decir respecto de los términos de su propia inclusión, "El excluido no lo es tanto por sus condiciones materiales, sociales o culturales, como por el silenciamiento implícito de su voz" (idem), por lo que se transforma en un objeto de la acción compensatoria de quien instituye el acto de inclusión.

En una escuela secundaria del interior de la provincia de Santa Fe, a instancias de la apertura de una nueva terminalidad de bachiller, se pone a consideración de los alumnos y sus familias la elección de la terminalidad entre las opciones de Bachiller en Informática y en Ciencias Naturales. Ante la elección de ésta última terminalidad, un grupo de docentes de la escuela se mostró sorprendido, en la creencia de que Bachiller en Informática es "más práctica"; al intentar ensayar algún tipo de explicación del resultado de la elección, la misma corre por el supuesto de que los alumnos, al creer que ya tienen los conocimientos necesarios en informática eligieron la otra terminalidad porque a ésta no la necesitan, para luego echar por tierra esa supuesta creencia: los alumnos creen saber pero en realidad no tiene los conocimientos necesarios que tienen que tener. Este juego de supuestos y sus refutaciones no hace más que reafirmar la idea originaria de los docentes respecto a los alumnos: puestos a elegir, no pueden más que equivocarse. Pareciera ser que los alumnos no son más que necesidades por satisfacer, y sus acciones no pueden estar motivadas más que por ellas. Sin embargo, otro tipo de explicación pudo haber sido ensayado: en un momento un docente cuenta que los alumnos le dijeron que les gusta mucho Biología. Sobre lo que los alumnos tengan para decir no se teje ningún supuesto explicativo, si lo que dicen tiene que ver con sus gustos, tampoco; y es que ambas cosas parecieran no calificar para ser tenidas en cuenta a la hora de explicar sus elecciones. El silenciamiento de su voz, a veces no tan implícito, es en realidad, la materialización de una relación de poder que sostienen las políticas compensatorias.

## **Desjerarquización del sujeto y los contenidos**

La atención a la diversidad en términos de necesidades de los alumnos redundará también en una desjerarquización del conocimiento. En efecto, el conocimiento reducido a información, y ésta a la utilidad de acuerdo a las necesidades identificadas. En función de esas necesidades se proyecta la utilidad posible del conocimiento, en un pensamiento que termina por hacer de las condiciones de origen asignadas a los alumnos el límite de lo pensable, en un movimiento circular, se parte de las necesidades de los alumnos para terminar haciendo de ellas el punto de llegada. Partir de sus necesidades coloca al docente en una situación de saber-poder; no sólo saber lo que el otro necesita, sino saber lo que va a necesitar.

Sostener prácticas de inclusión en términos de igualdad de oportunidades es una manera, no sólo de desjerarquizar al sujeto que aprende y al conocimiento, sino también de vaciar de sentidos posibles al acto educativo en términos de implicancias de los sujetos. En efecto, si nos preguntamos en qué términos el alumno es interpelado en este tipo de políticas, podemos decir que se ve en él nada más que un cúmulo de necesidades insatisfechas que es necesario remediar. Pero no sólo eso, ese acto de reparación se sostiene en función de las necesidades futuras, sabidas de antemano por el docente. Podemos decir que, en este sentido, el alumno, antes que pasar por una experiencia de aprendizaje en la cual se sienta implicado como sujeto, es el objeto de una especie de experimento donde el docente pone en juego los saberes, respecto de él, respecto del conocimiento y del aprendizaje. En este sentido, el éxito del aprendizaje no puede ser más que un reflejo fiel de la enseñanza.

Podríamos preguntarnos como sería el perfil del alumno ideal de una política de inclusión en términos de igualdad de oportunidades. En primer término, un alumno que asume como propio el lugar de la carencia asignado, es decir, que se asume a sí mismo como portador de una carencia y que necesita política de "acción afirmativa", como el paciente que reconoce que tiene un problema y se pone en manos del médico. En este sentido, sobre sus necesidades y sus carencias él no tiene nada que decir, el que sabe de eso es el docente. También un alumno que comparte con el docente el sentido que la escuela tiene asignado para él: compensar deficiencias, satisfacer necesidades asignadas/asumidas para terminar la escolaridad. En función de ese sentido, sostiene las relaciones con los saberes, como información necesaria de la que tiene que ir dando cuenta paulatinamente para llegar al final de la escolaridad.

Podemos decir que desde ese lugar se propicia una relación con la escuela, incluso relación con saberes, antes que relación con el saber. Una relación con la escuela sostenida en la necesidad de estar "incluido" como sinónimo casi exclusivamente de no abandonar la escolaridad, es decir de terminar, de obtener el título. Una relación con los saberes como la información necesaria para aprobar las materias y lograr el objetivo planteado. Es decir, una relación que no propicia la construcción en torno a ellos de una relación social con sentido, es una relación que desimplica a los sujetos, básicamente, porque el alumno antes que sujeto de su aprendizaje, es puesto en el lugar de objeto de una política de compensatoria. La apatía y el desinterés por el aprendizaje en tanto tal no tardan en adueñarse de la cotidianeidad escolar.

Podemos ver como en este tipo de intervenciones está operando la noción de handicamp (Charlot; 2008 a) aplicada a los alumnos. Por handicamp entendemos una construcción teórica para comprender lo que pasa, que consiste en identificar "carencia o desventaja que caracteriza al más débil", para luego explicar las acciones a partir de ella. (op. cit, 29) El mismo puede tener diferentes manifestaciones y obedecer a distintas causas; con él nos podemos estar refiriendo a una carencia imputable al sujeto mismo, pero también al producto de una relación. En este sentido, la desventaja puede obedecer a una inadecuación de la cultura familiar con la que se supone necesaria para el éxito escolar; en este caso, el handicamp es producido por la misma institución. En las políticas de atención a la diversidad, el handicamp puede ser presentado como producto de una relación; las desventajas de los alumnos son producidas por la propia institución a partir de las estrategias de enseñanza y evaluación que se implementan sin ser las adecuadas. Las propuestas de adecuación se proponen como mecanismos para terminar con las carencias.

Estaríamos en presencia de un intento de suspensión de la traslación de la vulnerabilidad socioeconómica a vulnerabilidad educativa; en efecto, si la desventaja se produce en la escuela, no hay lugar para explicaciones basadas en la correspondencia y en la homologación de posiciones sociales en desempeños escolares, las condiciones de educabilidad nos estarían hablando de las características, los alcances y límites de la situación educativa, antes que de un atributo de los sujetos. (Baquero: 2002) Pero lo que resulta necesario subrayar al respecto, es que la intervención en función de cancelar la vulnerabilidad educativa es pensada en términos de adecuación, de acomodamiento de la propuesta educativa. Esa adecuación lo es respecto de las condiciones sociales de los sujetos, condiciones que hacen a su vulnerabilidad socioeconómica. Si la educabilidad es

un atributo de las situaciones de enseñanza, en este caso la misma depende de su adecuación a la vulnerabilidad de los sujetos. Llegados a este punto, podemos decir que el handicamp entendido como atributo de los sujetos no es incompatible ni mucho menos contradictorio con el entendido como resultado de una relación, y que intervenir sobre éste último puede dejar indemne al primero; dicho en otros términos, sostener que la vulnerabilidad educativa es un problema de la escuela, no es necesariamente incompatible con la construcción del otro como sujeto de la carencia.

Si seguimos lo planteado por Rancière, podemos marcar la diferencia entre policía y política, la misma puede ser equiparable a la de pedagogía y transmisión. Podemos decir que la pedagogía moderna ha venido siendo una variante del arte de la gestión de las comunidades y de las poblaciones que coinciden consigo misma, y en la cual, todos encuentran su lugar (asignado), "sería el gobierno de los que "saben", la organización, estructuración y legitimación de los saberes y de los métodos para transmitirlos, el reino de la razón explicadora." (Kohan; 2007, 28). La configuración del orden temporal escolar moderno, con la constitución del cronosistema basado en la búsqueda de certeza y previsibilidad es una dimensión de ello.

Al propio tiempo, podemos decir que las políticas de inclusión en términos de atención a la diversidad vendrían a ser una variante sofisticada de ello. En ella no hay nada ni nadie que escape de ser comprendido, que escape de ser nombrado, medido y controlado, no hay nada que escape de ser incluido, en este sentido, podemos decir que "cada orden policial lo incluye todo, aunque no signifique que cada uno pueda hablar en tal orden totalmente incluyente." (Biesta; 2011, 162) Ya vimos como en estas políticas, el excluido no tiene nada que decir respecto de sus necesidades ni de los términos de su propia inclusión.

La transmisión, por el contrario, vendría a ser la posibilidad de que algo realmente acontezca, porque como la educación, supone la igualdad de las inteligencias, y la indocilidad de un pensamiento que se niega a conformarse en un estatuto de minoridad. "Hay educación cuando se interrumpe la lógica de la pedagogía, cuando la edad deja lugar a la experiencia. Nada en el pensamiento puede negar de derecho la posibilidad de la educación. Al contrario, nos preguntamos insistentemente por las condiciones que tornen la educación posible." (Kohan; 2007, 28)

Podríamos decir que del cruce entre pedagogía y transmisión, tal como lo plantea Diker, lo pedagógico podría advenir desde el sistema pedagógico o la pedagogía, "El

espacio pedagógico no es, entonces, una infraestructura o una institución preexistente en la cual el maestro y el niño pueden introducirse para producir el aprendizaje. El espacio pedagógico se abre con la interrupción de la pedagogía y de la institución, con la separación del alumno de sí mismo." (Masschelein; 2003,127) Es en este sentido que lo pedagógico, la política y la educación se conjugan con la transmisión y la relación con el saber.

Desde ese lugar, concebimos a la educación como un triple proceso: de humanización, de socialización, de singularización, tres dimensiones absolutamente indisociables. En efecto, no hay ser humano que no sea social y singular a la vez, no hay miembro de una sociedad sino es bajo la forma de un sujeto humano, y no hay sujeto singular si no es humano y socializado. El docente, por su parte, no puede dejar de formar parte de este triple proceso que, en el plano teórico no representa mayores problemas, pero en la práctica no es tan simple desde el momento en que estas tres dimensiones pueden estar en conflicto; en efecto, el docente está siempre bajo la tensión permanente de privilegiar una dimensión sobre otra.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos si las políticas de inclusión en términos de atención a la diversidad son una forma de resolver la tensión constitutiva del acto de enseñar. Parecería que en ella esa tensión, más que resuelta como tal es anulada, en tanto mantenerse en ella es aceptar que hay factores que se movilizan que el docente no controla, en tanto dependen de la movilización de quien aprende. La opacidad constitutiva del acto de enseñanza queda anulada en propuestas que se basan en la protocolización, el control, la prevención, pretendiendo transparencia perfecta y dominio total. En este sentido, las políticas de atención a la diversidad en términos de equidad son una variante más de lo inexorable que viene dominando la educación institucionalizada.

Decíamos más arriba que la educación es un triple proceso fuertemente imbricado, enseñar no es solo transmitir ni propender que se aprendan saberes, sino más bien es, a través de ello, humanizar, socializar, y ayudar a un sujeto singular a realizarse en su singularidad. En este sentido, enseñar es completar una función antropológica. En torno a ello, podemos decir que la dimensión de la socialización viene teniendo una fuerte preeminencia con respecto a las otras dos dimensiones; en efecto, la incorporación a la sociedad, la asunción como propios de los valores que rigen en esa sociedad parece ser la función primordial de la educación institucionalizada.

Estas políticas de inclusión están bien avenidas con la ideología meritocrática, en la medida en que la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades responsabilizan al individuo por los resultados obtenidos. En la medida en que todos tendrían iguales oportunidades, el trabajo y el esfuerzo individual se terminan transformando en explicadores de las desigualdades de resultados. La naturalización de la sociedad capitalista, una sociedad jerarquizada y desigual, termina haciendo del mérito individual el criterio de ocupación de los lugares en ella. En un pensamiento circular, el excluido, si continúa en esa condición pese a los intentos de los buenos incluyentes, es porque no tiene las capacidades ni realizó los méritos suficientes, tal como lo hicieron aquellos que lo aventajaron. De esta manera, las políticas de inclusión en términos de equidad renuevan el mito fundante de la educación institucionalizada de ser quien brinda oportunidades de movilidad social en medio de una sociedad desigual. Pero a diferencia de sus orígenes, donde ese mito se sostenía en la igualación, equiparando igualdad con lo mismo a todos, actualmente se sustancia en las propuestas particularizadas para los sectores menos favorecidos de la sociedad, y ello no es sin consecuencias. En efecto, los destinatarios de estas propuestas tienen que demostrar que son merecedores de recibirla, por lo que ellas no forman parte de la oferta educativa dirigida a aquellos que, en principio, no la merece, es decir, los incluidos. Para éstos últimos, la escuela como instancia de movilidad social carece absolutamente de sentido. En este sentido, parecería que vamos camino a un sistema dual, donde las trayectorias de incluidos y excluidos no se cruzan, donde la educación "normal" crea sus propias propuestas de equidad para aquellos que no entran en sus parámetros, en un movimiento donde esos mismos parámetros, obviamente, no son objetivables.

En este movimiento, siguiendo lo planteado por Rafael Cagliano, podemos decir que la educación institucionalizada viene quedando huérfana de una biósfera de lo común, en efecto parecería ser que "...el glamur de las distinciones y el culto a las diferencias" (Cagliano; 2008, 97) ha dotado de mala prensa a todo lo que tenga que ver con la idea de lo común, que terminó siendo "un atributo indeseable, folclórico y plebeyo. Es el premio consuelo de la innoble compulsión de ser idénticos en un mundo diverso y global." (Idem) En este sentido, resulta necesario hacer una salvedad: la crítica a las políticas de inclusión en términos de igualdad de oportunidades no esconde la pretensión de equiparar nuevamente lo común con lo mismo para todos; en ese sentido, esa crítica podría no poner en entredicho el carácter homogeneizador de la escuela, sino que se dirigiría a que la misma no se ofrece a todos por igual. "Nuevamente, ahora por vía de la crítica, la

homogeneidad como garantía de la igualdad, y ésta como equivalente de la inclusión." (Terigi; 2008, 211)

Desde nuestro lugar, lo común tiene que ver con la igualdad, pero ésta última desligada tanto de su equiparación con lo mismo (la misma enseñanza para los mismos aprendizajes) como de la equidad e igualdad de oportunidades. En éste último sentido, si la equidad tiene que ver con el reparto y está atada de alguna manera a las necesidades, la igualdad es el resultado (siempre incierto) de la puesta en práctica de las políticas de equidad, entendido como igualdad de oportunidades. En torno a ello nos podemos preguntar ¿Cuándo se llega a la hipotética situación donde las oportunidades son iguales? ¿Qué cosas nos darían cuenta de esa igualdad?

El alumno esencializado en la diferencia de origen, recibe por parte de la escuela un tratamiento lo más adecuadamente posible a ella, haciendo que esa diferencia alcance algún matiz respecto de sí misma. Ello demanda identificar que tiene cada uno de propio que lo diferencia de los demás, en ese sentido se pregonan la igualdad, igualdad en que todos somos diferentes. El reconocimiento de la diferencia, entonces, se transforma en algo políticamente correcto porque se convierte en una manera de hablar en términos de igualdad. El éxito de la propuesta tendría como resultado que cada diferencia identificada pueda haber mutado en otra, pero esa mutación lo es siempre respecto de sí misma, es decir, no es una mutación que conduzca a una transformación de modo tal que no se corresponda con la diferencia identificada, porque la propuesta educativa fue en términos de correspondencia con ella. En propuestas de este tipo no hay espacio para una modificación sustantiva del lugar asignado en un principio a esa diferencia.

Es en este sentido que el saber y el aprendizaje se transforman en un medio para la igualdad. Pero si la igualdad de oportunidades es una forma de equidad, los saberes transmitidos no son los mismos para todos, sino que ellos forman parte de la política de diferenciación. Desde este lugar, determinados saberes adquiridos nos darían cuenta que las oportunidades ya se han igualado, lo cual necesita la medición y el control de esos saberes para determinar la igualdad. El aprendizaje se equipara entonces con sus resultados. Llegados a este punto, podemos decir que se busca convertir al aprendizaje en un efecto de la enseñanza, en tanto de ella depende el control de sus resultados.

Esta práctica de diferencialismo, donde la diversidad "se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que por tanto, profesa un orden), y que su simple mención constituye ya una virtud democrática" (Skliar y Téllez: 2008, 108), termina por reproducir desigualdades de otro orden (socioeconómicas, de

género, de clase, etc), naturalizadas y confirmadas a partir de un diferencial que se encuentra en los sujetos, en ese sentido, podemos decir que "medir las diferencias no ha hecho más que confirmar desigualdades." (Frigerio: 2007, 35) En efecto, este tipo de políticas son una forma de gestión de lo dado, en el sentido de que el estado de cosas es la condición de posibilidad de su intervención, y al propio tiempo su propio límite. "Pero no se trata meramente de un límite material, de cosas que se tienen o no; se trata de un límite al pensamiento, porque es la imposibilidad de pensar lo nuevo." (Cerletti: 2010, 100)

Para nosotros, la igualdad no es el resultado incierto que llega al final de políticas compensatorias, sino que por el contrario, es un principio de acción política que guía nuestras prácticas. Desde nuestro lugar, la igualdad no es sólo una cuestión de condiciones, tampoco supone ignorar ese tipo de desigualdades; pero hay una dimensión de la igualdad que no depende de aquella, como es la igualdad de las inteligencias. (Frigerio: 2007) Desde este lugar, entonces, el conocimiento pierde su carácter unidireccional, para configurar sentidos nuevos, se transforma en el vehículo que sostiene un vínculo en el que se verifica la igualdad de las inteligencias. La igualdad de la que hablamos no es algo que se compruebe, que se deduzca de la realidad constatable empíricamente, sino que más bien supone intervenir sobre ella al salir a verificarla.

En este sentido, podemos hablar de una ficción teórica pero con efectos bien reales para los sujetos, en la medida en que las prácticas pedagógicas están gobernadas por ella. (Frigerio: 2007, 38)

Si la igualdad está en el origen, lo que iguala es la oportunidad, la misma oportunidad para todos. La oportunidad no se materializa en propuestas diferenciadas según las diferentes inteligencias, es una oferta que crea la demanda, no es una oferta diferenciada que va mutando al calor de la diversidad de demandas. Todo a todos, donde el todos no admite diferencias entre algunos todos y otros no, ese todos se asemeja al cualquiera, no ligado a la desvalorización sino al anonimato, a la no individualización. Esta igualdad no anula obviamente la asimetría, pero garantiza que ella no sea una fuente más de desigualdades. Pequeña diferencia y gran tarea de los educadores que parecen sostener que luchar contra las desigualdades se reduce a luchar contra las condiciones de desigualdad (eso no sería trabajo de educador). Hay una parte de la lucha contra la desigualdad que como educadores no debemos dejar de asumir como propia, entre otras razones porque esa lucha no la van a emprender otros en lugar nuestro. "La igualdad no como horizonte, sino como punto de partida implica sostener que ningún sujeto de la

palabra está imposibilitado ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser parte, para formar parte, para tener su parte." (op. cit, 39)

Llegados a este punto, resulta necesario establecer claramente la diferencia entre la función "igualitaria" y la "igualadora". Ésta última es la función de igualdad propia del Estado, como aquel que iguala, por ejemplo por medio de la igualdad de oportunidades, en una política que tiene a lo que hay como condicionamiento y límite. La función igualitaria, por el contrario significa que lo que se propone está dirigido a todos y a cualquiera (Cerletti; 2010, 101), de ahí que ella esté anudada con la idea de lo común, que se sostiene en una oferta que tiene al colectivo como destinatario (Frigerio: 2007) "Pero no para que se sometan a esa proposición, sino para que decidan su apropiación. Para que se integren, si así lo consideran, en un mismo movimiento, que recrea la propuesta según sus ideas y la asume como propia. En esto se apoya la posibilidad de construcción de un sujeto colectivo." (Cerletti; 2010, 101)

## RELACIÓN CON EL SABER, SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS E IGUALDAD

"Quien pudiera resolver la cuestión del sentido,  
de la actividad intelectual y del placer,  
va a ser un profesor exitoso."

Bernard Charlot

Si en las políticas de atención a la diversidad en términos de equidad parten de la vulnerabilidad de los sujetos, en ellas opera un traspaso entre posiciones sociales de los alumnos y sus familias y desempeño escolar y trayectoria escolar. Desde nuestro lugar, la trayectoria y el desempeño escolar merecen ser explicados a partir de lo que realmente acontece y donde acontece, las prácticas de enseñanza y aprendizaje. "El éxito en la escuela no es un asunto de capital, sino de trabajo, más precisamente de actividades, de prácticas." (Charlot; 2008 a, 24).

La explicación del fracaso escolar en términos de correlaciones, de homologías y de transposición de sistema de posiciones a trayectorias escolares choca con sus propios límites a la hora de explicar y comprender lo que pasa en la escuela. Lo que pasa en la escuela, en términos de experiencias y de significaciones de esas experiencias queda invisibilizado si lo vemos desde la sociología reproductivista; lo que pasa en la escuela es más que el reflejo transparente de las posiciones sociales, y los fenómenos que allí suceden escapan a sus posibilidades de explicación. Por otro lado, desde esta sociología se supone una correlación entre la posición social y los sentidos que se confieren a esa posición social, no estableciendo la diferencia entre posición social objetiva y subjetiva, oscureciendo el hecho de una misma posición no es asumida de la misma manera por las personas ni se le confiere el mismo sentido. Esto oscurece la posibilidad de explicar diferentes trayectorias escolares de personas que tengan la misma posición social. Por otro lado, desde este lugar se hace de la homología un principio de efectuación, y este es tal vez el límite de su propia estrategia de visibilización. La homología plantea la correlación en términos de correspondencia, pero la propia homología no es explicada (como se produce, que sentidos otorgan los sujetos, etc), con lo cual este tipo de razonamiento no es más que una tautología que se explica a sí misma en un pensamiento circular. Frente a esto podemos decir que la posición de los hijos en términos de trayectorias escolares no es heredada como el ADN, sino que es el resultado de una serie de prácticas cargadas de sentido. Desde este lugar, podemos decir que el fracaso escolar

(abandono, no logro de aprendizajes esperados, etc.) antes que un reflejo transparente de la posición social, tienen que ver con prácticas y actividades que no están cargadas del sentido necesario y suficiente que sostengan esas actividades y prácticas. "Es exacto que ciertos niños no alcanzan a adquirir ciertos saberes. Es exacto que frecuentemente no tienen las bases necesarias para apropiárselos. Es exacto que frecuentemente pertenecen a familias de sectores populares. No son estos hechos los que pongo en cuestión, sino la forma en que son teorizados en términos de carencias, de handicaps y de origen, sin plantear la cuestión del sentido de la escuela para las familias populares y sus niños ni de la pertinencia de las prácticas de las instituciones escolares y de los mismos docentes frente a estos niños." (op. cit, 30)

Un error metodológico (en el mejor de los casos), o un abuso no exento de prejuicios hacia las personas, es transformar una correlación estadística en una relación causal, entre posición social y desempeño escolar. En una relación causal hay algo que tiene que ser explicado (en este caso desempeños escolares), la explicación de ese fenómeno hay que ir a buscarla donde el mismo se produce (las instituciones escolares), concretamente en las actividades que más directamente dan cuenta de desempeños escolares. Un abordaje de esas actividades atendiendo a las múltiples dimensiones que intervienen en ella y que hacen a su complejidad está en la base de la comprensión de los desempeños escolares como fenómenos complejos. De la complejidad de los mismos no se da cuenta incorporando al análisis elementos que no hacen a las actividades de aprendizaje sino al contexto de las mismas; una mirada compleja del hecho educativo no consiste en incorporar elementos del contexto como si formaran parte del mismo, sino que más bien abordarlo con una mirada que pretenda dar cuenta de la propia complejidad del fenómeno; abordar el fenómeno a partir de la noción de relación con el saber va en ese sentido.

Desde nuestro lugar, el otro no es un otro individualizado, medido, comprendido, que en función de esa individualización, de esa medición y comprensión se le ofrece una propuesta educativa particularizada. Frente a esa postura en relación al otro, nosotros sostenemos la necesidad de cierta ingenuidad presociológica (Charlot; 2008,a), de referirnos al otro como a cualquier otro, como a cualquiera, no en el sentido de desvalorización, sino más bien del anonimato necesario para que lo ofrecido a todos no tenga ningún destinatario en particular. Parafraseando a Gagliano, podemos decir que lo común es el trasfondo sobre el cual emergen las singularidades, en este sentido, lo común es condición de la singularización. Desde este lugar, la igualdad viene dada por la

posibilidad de acceso a lo común, en tanto cualquiera. Desde la idea de transmisión, esa posibilidad no es más que el ofrecimiento de una herencia que sale a la búsqueda de herederos infieles, en tanto es en la diferenciación que adviene con la infidelidad donde tiene lugar un proceso de subjetivación.

### **Relación con el saber: apertura, cercamiento y lo escolar.**

"Lo que hoy llamamos "escuela"  
es (total o parcialmente)  
una escuela desescolarizada."

Simons y Masschelein

Desde nuestro lugar sostenemos que pensar las relaciones pedagógicas en términos de relación con el saber, abre la posibilidad de pensar en otros términos la relación apertura de la escuela y cercamiento. Pensar a la relación con el saber como relación social con sentido puede ser uno de los fundamentos del necesario levantamiento del cerco simbólico de la escuela respecto al medio, al tiempo que se constituye en una disposición a la apertura. Apertura y cercamiento no sólo no son excluyentes, sino que por el contrario, son mutuamente dependientes. Apertura al advenimiento de la singularidad de los sujetos que demanda el cercamiento necesario de la escuela respecto del medio. Creemos en la necesidad de que esa mutua dependencia se instale como lógica de las relaciones entre ambas, en función de la construcción de sociedades democráticas, más justas e igualitarias.

Cuando hablamos de cercamiento nos estamos refiriendo a la necesaria suspensión de la relación de dependencia de la escuela respecto a otros espacios sociales y otras normatividades temporales. Tomemos la relación con el trabajo como ejemplo de la apertura hacia el medio iniciada en los sesenta. La escuela que se presenta como portadora de valores universales, sólo puede dar lugar al trabajo una vez que éste es convertido en valor, pero trabajo real y concreto materializado en la cotidianeidad de los sujetos queda fuera en tanto forma parte de los particularismos del entorno. El compromiso con valores universales sostenido por la escuela era posible en tanto la escuela no estuviera directamente articulada con el mundo del trabajo. Esta relación de la escuela con el entorno se invierte en la lógica de la apertura iniciada en la década de los 84 sesenta. (Charlot; 2008 b) En efecto, al calor de las teorías de la modernización, en trabajo, no ya

como valor (y por tanto sin anclaje específico) sino más bien como medio económico hizo su entrada triunfal en la escuela, gobernada por la lógica utilitarista.

Frente a esta variante de la domesticación de la escuela, nos podemos preguntar por aquello que hace que una escuela sea escuela y que marca la diferencia con otros entornos de aprendizaje. En ese sentido, podemos apelar a lo escolar como *schole*. Con este término se traduce del griego lo que sentimos por "tiempo libre", en este sentido lo que hace escuela, "tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. La escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su lugar en la sociedad (por su "posición"), no tenía derecho a reivindicarlo". (Simons y Masschelein: 2014, 28) Desde este lugar la escuela no sólo transforma conocimientos y destrezas en conocimiento a ser enseñado, sino que fundamentalmente, los pone a disposición como bienes comunes, es decir, como parte de lo humano, de una herencia que tiene al colectivo como destinatario. En este sentido, es una experiencia democrática en la medida en que está destinado a personas que, de acuerdo al orden desigual de la sociedad no tendrían derecho a él. En este sentido, la disposición de lo común para todos no tiene en cuenta las desigualdades de condiciones, sino que por el contrario, sostiene la igualdad como principio. Para que esto acontezca, las normatividades del orden social no deben regir las de la escuela.

Entendida en estos términos hay un potencial que tiene la escuela y que no deberíamos estar dispuestos a renunciar a él, "...el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)." (op. cit, 12). Frente a esto, el orden temporal escolar moderno como tiempo inexorable, que no deja nada de ser controlado, evaluado, medido y, a fin de cuentas, domesticado. Pero ese orden temporal lleva la marca de su propia contingencia, en la medida es él mismo un producto social, y por tanto una invención histórica. Llamar la atención sobre este punto parece una verdad de perogrullo, pero si algo ha logrado mantener en pie el tiempo escolar moderno es generar una percepción sobre él como tiempo inmutable, como una estructura, un trasfondo sobre el cual desarrollamos nuestra experiencia vital en las instituciones, pero que él mismo no forma parte de las propias experiencias. Si sostenemos que en tanto producto histórico es pasible de modificarse y de reinventarse, ello no debe quedar fuera del ámbito de las responsabilidades que como educadores debemos asumir, en este

sentido, de lo que se trata es de superar ciertos cercos cognitivos levantados por la propia temporalidad, dentro de los cuales nos venimos manejando.

Si sostenemos que lo escolar es el ofrecimiento en cierto sentido de un tiempo y de un espacio desvinculado de tiempo y del espacio de la sociedad, podemos decir que la configuración del orden temporal escolar moderno constituyó un poderoso mecanismo de intento de domesticación de la propia escuela, en la medida en que el mismo está y estuvo fuertemente atado a las normatividades de las temporalidades sociales, fundamentalmente, económicas. En este sentido, podemos decir que los docente hemos venido aprendiendo el tiempo de acuerdo a lo que el capitalismo necesitaba en cada una de sus etapas para poder reproducirse.

Si decimos que la temporalidad escolar debe suspender la relación de dependencia con respecto a las normatividades que rigen otros tiempos sociales, no estamos sosteniendo que la escuela deba cortar todo vínculo con el entorno. Es en este sentido que los aprendizajes escolares no tiene un vínculo claro con los conocimientos producidos en el mundo social: derivan de él, se remiten a él, pero no coinciden con él en tanto se separan de su aplicación diaria, y por tanto de las leyes que lo gobiernan. En este sentido el tiempo escolar es un tiempo de preparación, de práctica, un tiempo de estudio; un tiempo donde las necesidades de la vida diaria de los alumnos son dejadas de lado. Si la escuela es el lugar y el tiempo para el estudio y para la práctica, estas actividades escolares que pueden alcanzar un significado y un valor en sí mismas; en efecto, "algo del propio mundo (un texto, una expresión matemática, o una acción de clasificar o serrar), y que ese algo es, en uno u otro sentido, valioso." (op. cit, 42) Pero esto no quiere decir que la escuela, como si fuera una especie de isla o de torre de marfil, se refiera a un tiempo y a un espacio fuera de la sociedad. Lo que se aborda en la escuela está arraigado en la sociedad, en lo cotidiano, pero ha sido transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y de profanación (temporales).

Podríamos preguntarnos si sería compatible una escuela que se piensa a sí misma y a la educación cercanas a la transmisión, y que al propio tiempo no conciba lo escolar como tiempo y espacio de profanación. Lo profano en este sentido remite a todo aquello que ha sido expropiado o, en otras palabras, que se ha tornado público. Lo profanado en este caso es el tiempo de los propios alumnos, desligarlos de los tiempos establecidos, normativizados, y fundamentalmente, desligarlos de las normatividades que gobiernan las lógicas los tiempos de otros campos sociales. Esa profanación es al mismo tiempo, posibilidad a la nueva generación de experimentarse, de hacer del tiempo escolar un

tiempo de experiencias a partir las cuales construir su propia subjetividad. Sin este tiempo profanado, la nueva generación no es tal, en la medida en que construye su subjetividad bajo la pesadez de las generaciones precedentes. "La típica experiencia escolar -la experiencia que la escuela hace posible- es exactamente esa confrontación con cosas hechas públicas y disponibles para un uso libre y novedoso." (op. cit, 40)

El tiempo libre de la escuela crea una brecha en el tiempo lineal; tiempo éste último que es el tiempo de la causa y el efecto, en tanto la escuela transporta a los sujetos a un permanente tiempo del presente subjuntivo. (Pennac) Suspender la linealidad del tiempo escolar aparece como un requisito para darle centralidad al presente; lo cual resulta absolutamente necesario para poder hacer de la escuela un espacio y un tiempo de fecundidad donde el futuro se pueda ir construyendo en tanto tiempo abierto, donde lo escolar, en definitiva habite la escuela.

Frente al sentido de la educación impuesto en el futuro, hacer de la escuela el tiempo del presente supone suspender la conexión de las expectativas de lo que allí acontece con tiempos y exigencias que funcionan por fuera de la escuela. La escuela pensada como funcional a otras lógicas y a otros tiempos no escolares es el primer paso a su domesticación y a la pérdida de sentido de su existencia, en tanto escuela. Esa suspensión que requiere que en cierto modo la sociedad se mantenga al margen, para que de lugar y de tiempo para la entrada del presente subjuntivo, un tiempo que de lugar a que el heredero puede elegir la genealogía en la cual inscribirse, como así también, sus propias infidelidades.

Decíamos más arriba que el cercamiento respecto del medio es una condición necesaria para la apertura al advenimiento de la singularidad de los sujetos; en este sentido, podemos entender ese advenimiento en tanto formación. La noción de formación ha venido ocupando un lugar de privilegio en la educación institucionalizada, en ese sentido, podemos decir que desde sus orígenes la misma está atravesada por la lógica de la formación. En esta lógica, el acento de la relación pedagógica está puesto en las habilidades, las capacidades que se pretenden lograr como características de quien aprende. (Charlot; 2008 b, 91 y ss) En este sentido, las actividades de aprendizaje, como aquello que se transmite pasa a segundo plano, o dicho en otras palabras, están al servicio de la formación, a modo de fabricación, de quien aprende. Esta lógica está gobernada por el argumento de la incompletud del otro, pero no una incompletud que es constitutiva de los sujetos, sino más bien como una carencia de completud que resulta necesario suplir. La lógica de la formación habla el idioma del cálculo y la necesidad atribuida al otro.

La formación de la que hablamos adquiere otro sentido, forma parte de lo medular que hace que una escuela sea escuela. Ella tiene que ver, no con poner el acento en la dimensión de la socialización del acto de educar, sino más bien "con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio (...) con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo." (Simons y Maschelein: 2014, 47) El mundo, tal como es presentado en las materias, es objeto de práctica y de estudio, en ese sentido, la escuela abre el mundo a los estudiantes, "Abrir el mundo no sólo significa llegar a conocer el mundo, sino que también alude al modo en que el mundo cerrado -es decir, la forma determinada en la que el mundo ha de ser comprendido y utilizado, o el modo en que realmente se utiliza- se abre. Y cuando el mundo mismo queda abierto y libre es cuando puede ser compartido y compartible, cuando puede convertirse en algo interesante o potencialmente interesante: en materia de estudio y de práctica." (op. cit, 50) Y esta apertura en términos de materia de estudio y de práctica, podemos decir que descoloca también al propio estudiante. En efecto, ella interpela al sujeto que aprende en términos de estudiante, lo suspende, lo saca de sí y del lugar asignado en una sociedad desigual. "Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí mismo y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio." (op. cit, 48) Si el estudio y la práctica son actividades que no están ligadas a ningún fin, o mejor dicho, no están gobernadas por ninguna finalidad práctica, el sujeto que aprende interpelado por ellas, también deja de estar gobernado por ellas.

En este sentido, la representación del sujeto que aprende en tanto sujeto de la carencia, incompleto (o falta de completud), no tiene lugar en la escuela escolarizada. Si la escuela está desescolarizada, una muestra de ello es el lugar de aprendiz que le tiene reservado a quien aprende. Si asumimos que las palabras adquieren sentido en relación a otras, podemos decir que algunas refuerzan su sentido al remitirnos más rápidamente a unas palabras que a otras. En este sentido, referirnos al sujeto que aprende como aprendiz nos remite a carencia, subordinación y dominación. Para considerar a alguien aprendiz tiene que haber algo que este aprenda, pero lo importante no es aquello que aprende, sino considerarlo como que algo le falta, y ese aprendizaje viene a suplir esa carencia, los aprendices todavía no son, "todavía no son entendidos, todavía no son hábiles, todavía no son competentes, todavía no son autónomos, y así sucesivamente:" Biesta; 2011, 152) Y fundamentalmente, todavía no es capaz de aprender por sí mismo.

Pensar a la escuela como tiempo de práctica y de estudio es sacar al sujeto que aprende de este estatuto de minoridad, y ello no es otra cosa que suponer la igualdad de las inteligencias (Frigerio; 2005) El sujeto que aprende como estudiante, abocado al estudio y a la experimentación no está subordinado a otra inteligencia, sino que es interpelado a utilizar la suya.

## **El tiempo y la relación con el saber**

"Crear en el mundo significa principalmente suscitar acontecimientos, aunque pequeños, que escapen al control o engendrar nuevos espacios-tiempos, aunque de superficie y volumen reducido."

Gilles Deleuze

El tiempo y la temporalidad de uno definitivamente, no es el tiempo y la temporalidad del otro, en tanto y en cuanto en ese otro anide la diferencia y no una mera diversidad de lo mismo. En este sentido, todo aquello que de cuenta de su temporalidad no puede ordenarse bajo los parámetros de nuestra temporalidad. Es por ello que la conformación de un orden temporal que configura distintas variantes de lo inexorable, se revela en toda su dimensión política, en tanto ello significa la expropiación de poder decir, pensar y sentir en una temporalidad propia; esta captura no es más que una forma de ejercicio de poder hegemónico.

Es en este sentido que también se revela en su dimensión política el acto educativo pensado como un ejercicio de transmisión y las relaciones pedagógicas como relación con el saber. En efecto, a lo largo del trabajo hemos tratado de sostener que poniendo en juego ambas categorías al momento de pensar y llevar adelante nuestras prácticas cotidianas, nos puede ayudar a poner en tensión y a resistirnos a reproducir esas relaciones de poder, "lo que se presenta como inexorable deja de serlo en el instante mismo en que, su carácter de "inevitable", pasa a ser cuestionado por un accionar (un pensar, un decir, un hacer) que descrea de lo inapelable y le devuelve al hombre la dimensión de su decisión sobre el mundo." (Frigerio; 2007, 39)

Hacer lugar a la infidelidad del heredero, es propender a que advenga un tiempo de entre-tiempo, como temporalidad disyuntiva que interrumpe lo inexorable, (Skliar; 2007, 92 y ss) Una temporalidad donde todo lo que ocurre, no sólo ocurre simultáneamente, sino

que es diferencia. Y es que la disyunción es ese momento de la significación, y es el tiempo de ella. "La disyunción radica en que hay un otro y hay lo otro, en que están ahí independientemente de su identificación, su reconocimiento, ordenamiento, etiquetamiento y clasificación. La disyunción radica, además en que lo otro y el otro no pueden ser explicados temporalmente por lo mismo, por la mismidad." (op. cit, 93)

La disrupción de la temporalidad disyuntiva, no puede sino afectar a la temporalidad de lo mismo; en efecto, frente a lo impredecible y lo inédito ella no puede quedar indemne. En este sentido, esta disrupción pone en entredicho uno de los fuertes aprendizajes de la temporalidad moderna, como es anteponer la temporalidad del nosotros a la del otro, como una manera de oponer el orden frente al caos concebido como amenazante. Ello supone un ejercicio descentrar la temporalidad del nosotros, es decir, dejar de concebirla como el centro desde el cual se percibe, domina y controla a la periferia. Esa disrupción crea un tiempo inédito, el entre-tiempo que no es totalmente del otro ni de nosotros, sino más bien un tiempo compartido. Podemos decir que esta creación hace de la experiencia educativa un tiempo que adviene como tiempo común.

Esta característica implica que no hay certezas en cuanto a las configuraciones futuras de las temporalidades, el futuro ya no se conjuga en términos de determinación y causalidad en tanto escapa al dominio de lo mismo; lo cual no es otra cosa que el establecimiento de una relación con el futuro que, antes que prefigurado, adquiere visos de porvenir. En este sentido, el futuro se transforma en una de las figuras, no de la continuidad, sino más bien de la discontinuidad y de apertura, "Mientras que el futuro se conquista, el porvenir se abre, mientras que el futuro se anuncia ruidosamente, el porvenir, como decía Nietzsche 'viene con pasos de paloma'" (Larrosa; 2009, 419)

En este sentido que la enseñanza en tanto relación con el saber se transforma en un tiempo de posibilidad, como posibilidad del porvenir que interrumpa la relación futurocéntrica con el tiempo.

Interrumpir esa relación no es otra cosa que darle centralidad al presente, pero no al presente posmoderno, ese presente eterno que corta toda relación orgánica con el pasado y por tanto también con el futuro, sino un presente que hace del futuro un porvenir; un presente que es un tiempo, no de fabricación sino más bien de nacimiento, no de prefiguración, sino más bien de fecundidad. Pensar a la educación como tiempo de fecundidad es uno de los lenguajes posibles de la inclusión que viene de la mano de las categorías de transmisión y relación con el saber.

Concebir las relaciones pedagógicas en términos de relación con el saber, puede ser una manera que tenemos al alcance de interrumpir el argumento de la educación impuesta en el futuro, en la medida en que, si con ella hacemos referencia a una construcción que tiene lugar en las instancias de aprendizaje, el sentido del acto educativo emana de esas instancias, que no pueden ser más que del presente, es decir, el tiempo en el que acontece la construcción. En efecto, si la educación impuesta al futuro, significa una desjerarquización del presente, pensar a las relaciones pedagógicas en términos de relación con el saber nos puede hacer transitar el camino inverso, fundamentalmente porque desde allí aquello que se revaloriza no es sólo el presente sino fundamentalmente, el sujeto de saber; en efecto, si éste se constituye en el protagonista de la construcción de la relación con sentido supone, primeramente sacarlo del estatuto de minoridad en que lo ha puesto la pedagogía moderna.

Si el orden temporal escolar moderno constituye básicamente un mecanismo de expropiación del tiempo de los sujetos, (en ese sentido, comparte esta característica con el orden del tiempo en el capitalismo), pensar las relaciones pedagógicas en términos de relación con el saber puede ser un ejercicio de restitución del tiempo a los sujetos. En este sentido, si las distintas formas de lo inexorable que gobiernan la temporalidad escolar dan cuenta de una subordinación de los sujetos a esa inexorabilidad impuesta, poder llevar adelante prácticas de enseñanza que suspendan ese carácter inexorable, poner en el centro de la escena al sujeto de saber y su aprendizaje como fuera de toda pretendida certeza, puede ser una de las formas de hacer de la educación una actividad fecunda; dar el tiempo puede ser una de las formas de dar la palabra, que, al igual que ella, ya es del otro. "Dar un tiempo que no será nuestro tiempo, ni la confirmación de nuestro tiempo porque será un tiempo otro, y porque será el porvenir del tiempo, o el tiempo por venir." (op. cit, 422)

En este sentido, la educación como fecundidad tiene que ver con el nacimiento, antes que con la fabricación, "una vida capaz de dar otra vida que la suya es una vida fecunda; un tiempo capaz de dar otro tiempo que el suyo, es un tiempo fecundo; una palabra capaz de dar otra palabra que la suya es una palabra fecunda; un pensamiento capaz de dar otro pensamiento que el suyo es un pensamiento fecundo; un hombre capaz de dar otra humanidad que la suya es una humanidad fecunda." (Larrosa; 2009, 423)

La educación como fecundidad puede ser entendida también como nacimiento, pero no en el sentido habitual del término (como un verbo intransitivo), y diferente también a la fabricación o la creación (en el cual se piensa en términos de un sujeto creador y de lo

creado o fabricado como obra de su absoluta autoría); sino más bien como dar a nacer (Kohan; 2007, 55 y ss) En efecto, ella supone que el nacimiento es incompleto, que necesita la intervención del otro, el que es nacido, para a partir de allí, producir, gracias a ese primer acto de nacimiento, sus propios nacimientos, los cuales, a su vez, producirán otros más, en un movimiento que nunca termina de completarse.

Esta idea revela la importancia de la asunción de cada cual en su propia entrada al mundo, pero no es un nacimiento acabado, definitivo. Dar nacimiento no es equivalente a crear un mundo completo, sino más bien un mundo que llevaría consigo la necesidad de nuevos y continuos nacimientos. Es en este sentido que puede ser pensado el acto de educar como un poderoso acto de creación. Poderoso porque no es omnipotente, y por tanto propicia la intervención del otro en los nacimientos continuos que el mismo desata. Al propio tiempo, podemos decir que la potencia también estriba en que los caminos seguidos por los sucesivos nacimientos llevan la marca de aquel primero, pero no están determinados por él, ni tampoco puede ser previsto por éste. En este sentido, se pone en tensión uno de los supuestos más perdurables en torno a la percepción del orden temporal, no sólo escolar, sino también moderno, como es la obsesión por el origen; en efecto, esta obsesión que trata de hacer inteligible el presente a partir de una relación orgánica con el pasado en el cual se buscan en él las explicaciones de las características del presente. En ella anida una percepción lineal del tiempo, donde la explicación de lo que hay se encuentra en "los orígenes". Esta idea de educación como dar a nacer, permite hacer de cada nuevo nacimiento un momento disruptivo.

En este sentido, enseñar y aprender son pensadas como instancias menos individuales y menos completas, es decir, como dos instancias de un único proceso, que exige cierta solidaridad en el trabajo de creación, en tanto son acciones que no son posible hacer por el otro, pero sin la intervención de ese otro, tampoco. Desde este lugar, se puede sostener la doble responsabilidad de la que habla Arendt. La educación se transforma entonces en una acción que nace saberes que no dejan de nacer en cada uno de los que participan en ella. Es una educación que no da todo o nada; y con ello lleva la marca de la igualdad en el principio, en tanto nadie queda imposibilitado de continuar naciendo sus propios nacimientos, nadie queda imposibilitado de aprender. Nadie en tanto reciba de quien enseña la atención, el cuidado y la hospitalidad que necesita para nunca dejar de aprender junto a él. Quien enseña ofrece algo sin lo cual nadie sería capaz de nacer conocimientos que merezcan ese nombre y con lo cual podrán participar de continuos

nacimientos. Una educación para la fecundidad y el nacimiento constantes, conjuntos, siempre presentes.

## ALGUNAS CONCLUSIONES

"El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio."

Italo Calvino

A lo largo del presente trabajo hemos tratado de sostener la idea de la necesidad de pensar las políticas de inclusión en lenguajes diferentes a los habituales. Al propio tiempo, sostenemos que para ello resulta necesario agenciarnos en algunos conceptos que resulten estimulantes para ello. En ese sentido, sostenemos que pensar a la educación cercana a la categoría de transmisión y a las relaciones pedagógicas en términos de relación con el saber, puede ser un primer paso en este sentido. Desde nuestro lugar pensamos que las relaciones pedagógicas entendidas como relación con el saber, es una posible materialización de la educación en términos de transmisión.

Al propio tiempo, abordamos uno de los conceptos que resulta tal vez más misteriosos y difíciles de asir, como es el de tiempo. La pertinencia de ello redundará en que el mismo actúa como una de las coordenadas fundamentales en base a las cuales sostenemos nuestras prácticas y nuestros discursos, incluidos, claro está, los pedagógicos. El tiempo es abordado entonces entendiéndolo como normatividad temporal que guía nuestras prácticas, y junto a ellas los encuadres temporales.

En un primer momento, siguiendo lo planteado por Norbert Elías, concebimos al tiempo como un símbolo, en una doble dimensión: como construcción social de elevado nivel de abstracción y como elemento que se presenta como externo a cada uno de los sujetos. Dentro del marco teórico de este autor, el tiempo a su vez es algo que se aprende, o dicho en otras palabras, las relaciones que construimos con él son objeto de aprendizaje. Esta conceptualización nos permite, por un lado, poner en tensión la representación del tiempo como un elemento de existencia externa a las sociedades, carácter externo que obstaculiza un posicionamiento frente a él de manera activa, y con ello pensar en la posibilidad de que las normatividades temporales pueden ser objeto de intervención de los sujetos.

En este sentido, podemos decir que desde este lugar, haciendo del tiempo y la temporalidad un símbolo que intrínsecamente tiene un carácter procesual y dinámico, podemos poner en tensión uno de los aprendizajes más arraigados en la educación

institucionalizada que, a nuestro juicio, está obturando pensar en prácticas de inclusión educativas que resulten fructíferas. En efecto, el aprendizaje del tiempo del cual los docentes somos protagonistas hacen de éste un tiempo que se nos presenta como totalitario, externo a nosotros mismos y que exige de nosotros adecuación de nuestras conductas, haciendo de él una fuente de previsibilidad, de control y de prefiguración de las actividades de los sujetos, inhibiendo la posibilidad de surgimiento de todo aquello que esté por fuera de lo previsto y controlado.

Este carácter inexorable de la temporalidad lo hemos venido aprendiendo (y enseñando) desde los orígenes de la conformación de la educación institucionalizada tal como la conocemos. Poner el acento en que el tiempo y las normatividades temporales son una construcción social, y por tanto, no sólo están atravesados por relaciones de poder, sino que se constituyen en uno de sus fundamentos más importantes, es una conclusión que nos parece estimulante a la hora de pensar en políticas y prácticas innovadoras, que, desde nuestro lugar, demandarían "desaprender" el tiempo tal como lo hemos venido aprendiendo.

Desde este lugar, podemos decir que estamos proponiendo un ejercicio de pensamiento en un doble movimiento: por un lado pensar a la educación desde la transmisión y la relación con el saber, para desde allí concebir el tiempo en su carácter dinámico y procesual, y al propio tiempo, desaprender el tiempo como condición necesaria para la transmisión.

Al propio tiempo, vemos como el orden temporal moderno se configura como un tiempo lineal, homogéneo y teleológico. En él se establece una relación orgánica entre pasado presente y futuro, donde éste último aparece prefigurado dominado por la idea de Progreso de la mano de la Razón, donde el lema Orden y Progreso está en la base de esta conceptualización. En este sentido, aquello que nos resulta necesario retener es que en esa relación entre los tres tiempos, el presente aparece, por un lado, como un tiempo desjerarquizado, en la medida en que lo importante está en el futuro, y el mismo ya está señalado, el presente es un tiempo, simplemente, de seguir ese señalamiento; por otro lado, y en concomitancia con lo anterior, el presente cuenta con una fuerte carga prescriptiva en la medida en que es el tiempo del deber: deber rentabilizarlo, aprovecharlo, instrumentalizarlo, en función de las recompensas futuras.

Seguidamente, abordamos la configuración del orden temporal escolar moderno, y la constitución del cronosistema escolar. Vimos como las características del mismo obedece a razones de control social antes que a pedagógicas o de aprendizaje. En este

sentido, no puede dejar de señalarse la simultaneidad entre la conformación de los sistemas educativos nacionales, la obligatoriedad de la escolaridad y el surgimiento de la llamada "cuestión social" a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Al propio tiempo, hemos visto como la conformación del cronosistema escolar propicia un aprendizaje del mismo signado por su pretendido carácter externo, su precisión y su rigurosidad. Hemos visto a la conformación de los horarios escolares y los calendarios como componentes del cronosistema que llevan esa marca de rigurosidad y exhaustividad.

En este sentido, no deja de compartir esas características con la temporalidad del orden capitalista. En efecto, el cronosistema escolar reproduce una caracterización del tiempo dividido en tiempo objetivo, que pertenece al orden de la estructura, y tiempo subjetivo, perteneciente al ámbito de los sujetos en tanto individuos.

En este punto, aquello que nos interesa retener es que la rigurosidad y precisión, por un lado, aparecen como características del tiempo objetivo, por otro lado ellas mismas son objeto de aprendizaje. Pero no sólo ello, sino también que significa que el tiempo ha sido expropiado de los sujetos, por otros sujetos, aquellos que determinan la configuración del orden temporal con esas características.

El carácter inexorable es una característica fundamental de la temporalidad escolar moderna. Lo inexorable como lo que no puede ser de otra manera, como el producto de la certeza. En este sentido, si hay una continuidad fuerte que marcar en el cronosistema escolar, es este carácter inexorable, más allá de los arreglos institucionales que el mismo adopte.

Un momento de ese carácter inexorable viene dado por la normatividad temporal en términos de homogeneidad, en este sentido, esta variante es subsidiaria del carácter teleológico de la temporalidad moderna. El carácter estandarizado de la temporalidad configura un sentido de igualdad entendido, no sólo como lo mismo para todos, sino también en función de los mismos aprendizajes, es decir, que todos aprendan lo mismo.

La otra variante señalada de la inexorabilidad del orden temporal escolar moderno, en aparente contradicción con la anterior es aquella que, al calor del multiculturalismo, hace de la diferencia la marca de la inexorabilidad. En efecto, si anteriormente lo inexorable venía de la mano del tiempo unívoco, en esta variante viene de la mano del tiempo de la diversidad, como el tiempo particularizado para cada cual. Este cambio, que puede ser presentado como la posibilidad de liberarse de las ataduras del tiempo homogéneo, es en realidad el confinamiento al tiempo de lo mismo, determinado por las características de los sujetos identificadas (atribuidas) por quienes determinan esa

configuración temporal. En esta variante, podemos hablar de un refinamiento de la inexorabilidad, en el sentido de que la misma está actuando, no de manera evidente, sino más bien solapada; presentándose como si hiciera lo contrario, la misma resulta más eficaz.

Las llamadas políticas de atención a la diversidad cargan con esta impronta en la medida en que la diversidad a la que atienden es la diferencia comprendida, atribuida a los sujetos. Este tipo de políticas puede ser entendido como la extensión al sistema en su conjunto de un tipo de política que surgió originariamente como una forma de gestión de la anormalidad a principios del siglo XX, como política particularizada para aquellos que la necesitaban en función de las patologías atribuidas por el discurso médico de la época. La adecuación de las propuestas se transforma en el mandato del momento. En este sentido, podemos hablar de una política que favorece la configuración de un esencialismo de las identidades, tal como lo advierte Ardití. El reverso de las políticas de identidad es que el cosmopolitismo se puede desdibujar frente a identidades más simples y rígidas que terminan por levantar fronteras entre ellas.

Al propio tiempo, la diversidad atribuida a los sujetos es conceptualizada en términos de necesidades que demandan ser satisfechas, oscureciendo cualquier otra dimensión de los sujetos, y fundamentalmente, invisibilizando el carácter dinámico de la configuración subjetiva. En efecto, el sujeto es pura presencia transparente, siendo este tipo de políticas "deudoras de la metafísica de la presencia, definida por la búsqueda de una estructura centrada y fija que remite a un fundamento y a una idea de totalidad capaz de ser representada por el sujeto desde una certidumbre tranquilizadora." (Skliar y Téllez: 2008, 142) En este sentido, a través de técnicas cada vez más sofisticadas de transparentación de los sujetos, los mismos se convierten en objetos que pueden y demandan ser medidos y comprendidos en sus necesidades, en un trabajo que se convierte en un ejercicio de manipulación, observación y experimentación. La expropiación ya no es sólo del tiempo, sino también del control de su propio aprendizaje; la experiencia de aprendizaje queda simplificada y banalizada, en la medida en que es capturada por el discurso que se construye sobre ella. El control externo sobre los sujetos ejercido por las pedagogías disciplinarias, fuertemente criticado, ha virado de esta manera a un control menos visible, menos opresivo, y por ello más operativo.

Estas variantes de lo inexorable han venido funcionando en paralelo con la emergencia de distintas figuras de docente que, cada una a su tiempo, se fueron constituyendo paulatinamente como dominantes. El docente explicador, el socrático y el

facilitador, más allá de las diferencias entre ellos, en cuanto a la concepción del conocimiento y las actividades de aprendizaje, no dejan de colocar al sujeto de aprendizaje en un estatuto de minoridad. En todos los casos, el aprendizaje es subsidiario de la intervención del docente, más allá, como dijimos, de las diferencias en el tipo de intervención.

Un detenimiento especial merece la figura del docente facilitador, en la medida en que, en apariencia, está en contradicción con las demás figuras. Enmarcado en las pedagogías que ponen al sujeto que aprende en el centro del proceso de enseñanza, el rol del docente parece quedar en segundo plano, en la medida en que el conocimiento es el resultado de la construcción del estudiante. Por un lado, podemos decir que si esa construcción es en función de las relaciones entre la nueva información y lo ya sabido, el mismo puede ser una forma de reconocimiento antes que de pensamiento; pero el punto sobre el que nos queremos detener es que el supuesto acompañamiento no es inocuo, en la medida en que el conocimiento es ponderado en función de su utilidad social. En este sentido, es la utilidad de los conocimientos, concebidos ahora como competencias, como aquellas habilidades de todo tipo que se requieren para desempeñarse de la manera más óptima posible en un mundo cambiante, aquello que gobierna el proceso de aprendizaje. La pauta de lo inexorable del aprendizaje viene dada ahora por las necesidades de competencias cambiantes de una sociedad en continua evolución, fundamentalmente del mercado de trabajo.

Frente a este tipo de políticas, que sostienen prácticas de igualdad entendidas como equidad, desde nuestro lugar sostenemos que resulta necesario pensar la igualdad en términos de ofrecer lo mismo a todos como condición de subjetivación de los sujetos. En efecto, antes que una esencia, la constitución subjetiva se construye en un devenir, siempre inacabado, y la intervención pedagógica en esa construcción debe ser respetuosa de la misma. Creemos que en eso se constituye la educación como un proceso de humanización.

Desde ese lugar, antes que en la igualdad de oportunidades, una igualdad que nunca llega, sino que por el contrario, que consagra las desigualdades que dice combatir, reproduciendo la distancia entre una igualdad futura y una desigualdad presente, creemos y sostenemos la igualdad de las inteligencias, como un presupuesto, como una ficción teórica que sostiene que en lugar de inteligencias desiguales, de lo que se trata es de inteligencias que no han actualizado su capacidad. En ese sentido, esa ficción teórica no deja de tener efectos bien reales sobre los sujetos en la medida en que ordena de alguna

manera el trabajo pedagógico. La educación para todos no supone ni mucho menos requiere la previa identificación de cada uno de esos todos.

Podemos abordar las políticas de inclusión marcando la diferencia entre presencia o existencia. El simulacro de estar juntos ya lo conocemos, se trata apenas de un juego de presencias, como si ella fuera sinónimo de existencia. De lo que se trata es de, no sólo de transformar ausencias en presencias, sino más bien de pensar cuánto de las propuestas educativas tocan la existencia del otro; como hacer de la pedagogía algo interesante para cada existencia, antes que para cada presencia; es decir, cuánto de las propuestas educativas hacen de una presencia obligada una existencia posible. Si nos preguntamos por los desafíos que se abren desde este lugar, me interesaría poner el acento en uno en particular, que puede surgir de la siguiente pregunta. ¿Cuánto necesitamos saber del otro para hacer de su presencia una posibilidad de existencia? ¿Bajo qué pensamiento respecto del otro nos damos esa tarea? En este sentido, creo que, si nos manejamos bajo el influjo de la pretendida transparencia, ello va de la mano de propiciar la existencia del otro de acuerdo a las identificaciones construidas. Si sostenemos que la existencia del otro se construye en un devenir, pretender saber lo más posible de su existencia previa como condición para propender existencias posibles, no es más que manipulación que hace de su pasado una especie de marca de origen indeleble que determina su existencia futura. Llegados a este punto, podemos decir que por este camino transitan las políticas de inclusión en términos de equidad, que hacen de las condiciones socioeconómicas o de las trayectorias de los sujetos distintas marcas de lo inexorable.

Podemos hablar de propiciar una trama de vínculos a modo de recreación de lazo social; trama que no se sustenta en la desconfianza, sino más bien en su contrario, en el convencimiento (que como tal no necesita pruebas para ello) de que el sujeto no necesita dar muestras de capacidad de involucramiento en una trama de relaciones. Si la confianza es "una hipótesis sobre la conducta futura del otro" (Cornu: 1999), ella concierne al futuro, pero es bien del presente; es decir, como hipótesis opera ordenando las conductas del presente.

Al propio tiempo, si la conducta es del otro, pertenece al orden de lo que escapa a las certezas, en la medida en que no se pueden controlar. Para que una apuesta sea tal, la incertidumbre sobre el futuro es constitutiva de ella. La confianza en las relaciones pedagógicas remite, fundamentalmente a la modalidad de relación del docente con el alumno, modalidad que puede dar lugar al doble aspecto de ella, que viene dado por la confianza también del alumno hacia el docente; quien tiene la responsabilidad de hacer de

la confianza parte del encuadre de la modalidad de las relaciones pedagógicas es el docente. Esto no es un dato menor, en la medida en que ella remite a la posibilidad de constituir una educación desde una perspectiva emancipadora. Pero la desconfianza no deja de acechar, en cada diferenciación, en cada muestra de pretendida diversidad, en cada intento de didactizarlo todo.

Desde este lugar, no podría haber relación pedagógica si la confianza no es constitutiva de ella. Lo que no se puede controlar, la incertidumbre constitutiva y la indeterminación, son algunas de las cualidades de las relaciones pedagógicas que, entendidas como relación con el saber son asumidas como tal.

En ese sentido, el trabajo pedagógico, lejos de constituirse en un ejercicio de medición y cálculo de necesidades (atribuidas a los sujetos o necesidades sociales), de discriminación positiva en función de esas necesidades, se convierte en un ejercicio de propender, de propiciar, de alentar a que cada inteligencia pueda actualizarse por medio del aprendizaje, en un trabajo de constitución subjetiva. En este sentido, el espacio pedagógico se transforma en un espacio de conversación, donde dar la palabra no es a condición de aprender el libreto de como usarlas, sino más bien asumiendo que ya es del otro. Podemos decir que en tanto espacio de conversación, el espacio pedagógico se convierte en una instancia de subjetivación, antes que de mera socialización.

Concebir a las relaciones pedagógicas en términos de relación con el saber y a la educación como transmisión, nos parece la manera de sostener el trabajo de enseñanza en los términos planteados más arriba. Al hablar de transmisión podemos hacer referencia a ella en tanto fragmento, como amor de transferencia, como trabajo, como convicción. Pero fundamentalmente como ilusión necesaria al ser y al ser con otros, es decir, necesaria para que el lazo social tenga lugar: consideramos también a las instituciones como las encargadas de sostener esa ilusión esencial. En este sentido, podemos decir que las instituciones que no sostengan esta ilusión, se están negando la posibilidad de que lo instituyente tenga lugar en ellas. ¿Qué puede instituir una institución que no construya lazo social? ¿En qué se convierte la cotidiana experiencia del tránsito por ellas? La centralidad de la transmisión no tiene como pretensión la obligación de hacer de todo objeto de transmisión, sino que por el contrario, la complejidad de la misma requiere identificar y mantener como tal lo no transmisible, reconociendo la imposibilidad y la absoluta inconveniencia de transmitirlo todo. En este sentido, se trata de desprendernos de algunas ficciones fuertemente duraderas construidas por la educación moderna, ficciones que oscurecen ciertas imposibilidades constitutivas de la propia educación, "la imposibilidad de

transmitir la totalidad de la cultura, porque si así fuese no existirían las culturas; la imposibilidad del aprendizaje sin deseo, porque si el profesor posee todas las respuestas, el deseo es cancelado; la imposibilidad de transmitir un saber que se considere adecuado y necesario para el otro, porque solo puede transmitirse la pasión que posibilite la emergencia del deseo y el estudiante solo aprende en la medida en que se constituye en sujeto deseante de ese saber..." (Skliar y Téllez: 2008, 143)

La relación con el saber en tanto práctica social con sentido, atribuido por el sujeto que aprende entendido como sujeto de saber, que como tal se constituye en las prácticas de saber, es una materialización posible de sostener el principio de igualdad de las inteligencias; en este sentido, el aprendizaje no es esencialmente un proceso cognitivo e individual, sino que más bien, es aquello que revela individualmente el modo en que el sujeto participó de una trama de vínculos específicos, de las implicancias que significó estar involucrado en ella.

En la relación con el saber, aquello que se busca propiciar son actividades de aprendizaje en tanto prácticas de saber. Es en ese sentido que marcamos la diferencia también entre pedagogía y educación entendida como transmisión. La primera dominada por la lógica de la certidumbre, la certeza, la medición, por el control que pretende hacer caer todo en la cuenta de lo contable, las políticas de inclusión en términos de atención a la diversidad son una muestra de ello. La segunda que da lugar a la incertidumbre, a lo imprevisible constitutivo de toda educación, en tanto los aprendizajes son del otro, ello escapa al control y al cálculo previo.

Una cuestión que resulta pertinente señalar en este momento, y que puede ser objeto de futuras investigaciones es la referida a la relación con la escuela que construyen los alumnos que son destinatarios de las políticas de atención a la diversidad en términos de equidad. En este sentido, podemos aventurar que, si las políticas de inclusión tienen como horizonte la culminación de la escolaridad, sostenida en el discurso de la movilidad social, es ello lo que otorga sentido a su tránsito por la escuela, es en esos términos que se mide y valora el éxito escolar. En este sentido, podemos decir que la relación con el saber que estos alumnos desarrollan en la escuela está teñida por este mandato de éxito, es decir, lo primero que aprenden es a hacer lo que le digan que es necesario hacer para tener éxito. Y como ya vimos, lo que es necesario hacer tiene que ver más con el tedio y el sin sentido que con la implicación. Frente a esto nos surgen algunas preguntas ¿Qué sucede con la relación con el saber, y con la escuela, cuando tener éxito no es el camino para la movilidad social? En los casos de alumnos que son primera generación de

escolarizados ¿Influye en la relación con el saber la cuestión de la expansión o contracción económica? Es decir, esos diferentes contextos económicos ¿Propician relaciones con el saber diferentes? En momentos de expansión económica ¿Puede la movilidad social transitar por otros carriles que no sean necesariamente los del éxito escolar?

Si pensamos en lo imprevisible como dimensión constitutiva de toda transmisión, su captura es una característica sobresaliente en la organización del tiempo escolar en la educación institucionalizada moderna. Esta captura hunde sus raíces en fundamentos de distintos tipos, desde filosóficos hasta sociológicos y económicos.

Poner en discusión la manera en que se concibe el tiempo educativo puede habilitar posibles diferentes de las políticas de masificación del sistema. La manera en que se concibe al otro de las políticas socioeducativas marca sus propios límites a la inclusión educativa. Una de las maneras de introducir un cambio en este sentido es concibiendo de una manera diferente a la habitual al tiempo educativo y las categorías temporales que actúan en él.

En este sentido resulta necesario interrumpir las conexiones entre una educación con la mirada puesta en el futuro, con un tiempo educativo concebido en términos direccionalizado; la relación pasado, presente y futuro necesita ser cortada en su inexorabilidad si queremos hacer de la educación una de las figuras de la fecundidad. La direccionalidad e inexorabilidad del tiempo hace de éste algo infecundo, donde la aparición de lo humano no tiene lugar. En función de esto último, sostenemos que, por un lado necesitamos "desaprender" el modo en que hemos venido aprendiendo el tiempo, en este sentido, apoyarnos en la conceptualización de Norbert Elías puede resultar un paso importante. Ello implicaría desnaturalizar el carácter inexorable del orden temporal escolar moderno. Al propio tiempo, concebir a la educación como transmisión y las relaciones pedagógicas como relación con el saber, propenden a reconocer y dar lugar a lo indeterminado, a lo no prescripto como parte de todo proceso educativo. En este sentido, podemos decir que ambos procesos se complementan y retroalimentan en un movimiento que nos puede llevar a sostener políticas de inclusión educativas en términos de propiciar espacios y tiempos de singularización y diferenciación de los sujetos.

Si el aprendizaje es una actividad, cualquiera que sea la figura bajo la que se manifiesta, ella tiene lugar en un espacio y un tiempo compartido con otros hombres, de acuerdo a lo que venimos sosteniendo entonces, ese espacio y ese tiempo nunca es solamente epistemológico o didáctico. En ellos están en juego relaciones con esos otros y

consigo mismo. Podemos decir entonces que los encuadres temporales y espaciales de las actividades propician determinadas relaciones no sólo epistémicas, por lo que las decisiones tomadas al respecto no son un dato menor en la medida en que forman parte de aquello que propicia el establecimiento de relación de saber con el mundo.

El presente trabajo puede ser entendido entonces como un pretendido ejercicio de pensamiento, de constituirse en un espacio y tiempo de contemporaneidad que suspenda por algún momento la actualidad que nos atraviesa y a partir de allí actuar sobre ella. Pero esta pretensión no puede ser más que una invitación, invitación a que nos demos la libertad y la confianza necesarias para poder nombrar de una manera diferente aquello en lo cual estamos implicados, aquello que nos inquieta, nos interpela y nos conmueve. En este sentido, explorar las categorías de transmisión y relación con saber tiene un potencial estimulante, fundamentalmente porque la constelación de conceptos que podemos asociar a ellas pueden funcionar como nuevas metáforas de pensamiento. Frente a la certeza, la contingencia; frente al futuro inexorable, el porvenir abierto; frente a su devaluación, el presente subjuntivo; frente a la pesadez de la herencia, la infidelidad; frente a la fabricación, el nacimiento; frente a la pretendida transparencia, la opacidad y el misterio; frente a lo solo vivible, la vida.

En estos momentos imperan narrativas de todo tipo que nos hablan de la escuela y la educación asociada a la idea de crisis; crisis de todo tipo y para todos los gustos. Si la educación, tal como la conocemos, es un invento moderno, ella no es ajena a la crisis de los metarrelatos modernos que la habitaban. Ella puede ser vivida con absoluta perplejidad y angustia; en la medida en que la escuela se siga erigiendo como el lugar de pervivencia de los metarrelatos modernos, seguirá pensando a los tiempos actuales desde las lógicas institucionales, disciplinares y las lógicas de las prácticas definidos por aquellos. Esto lleva a todo tipo de abloquelamiento nostálgico que, aún sin dejar de tener su importancia en la constitución de identidades en medio de la experiencia cotidiana vivida desde el desamparo, ella lo es sólo en tanto nostalgia, y difícilmente pueda actuar a modo de umbral desde el cual se pueda abrir un pensamiento fecundo. El posicionamiento opuesto de celebración del tiempo postradicional, tampoco nos parece un posicionamiento pertinente, simplemente porque renuncia a toda idea de transmisión, haciendo de la educación sólo un ejercicio de adecuaciones, a las identidades de los sujetos, o a las necesidades (de los propios sujetos o del mercado)

Si tal como lo plantea Hobsbawm, los tiempos actuales se caracterizan por "la destrucción de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores (...) en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del presente en que viven." (Hobsbawm: 1999, 13), podemos decir que ese desconocimiento está dando cuenta de un desvanecimiento de la idea de futuro. Si para la escuela moderna el futuro estaba prefigurado, ello gobernaba los términos de la relación orgánica entre el presente y el pasado, si ello significaba un adelgazamiento del presente y una clausura del porvenir, el eterno presente, por su parte, clausura toda idea de futuro, tornando innecesaria cualquier relación orgánica con el pasado. Este fenómeno no sería problemático si nos ubicamos en una perspectiva "postradicional." ¿Está el presente trabajado atravesado por el prisma que piensa los tiempos actuales en términos de postradicionales? Si bien desde nuestro lugar, sostenemos una mirada crítica respecto de la configuración del tiempo moderno y su sostenimiento por la educación institucionalizada, no concebimos ni sostenemos a los tiempos actuales en términos de postradicionales. En efecto, frente al sentimiento de agobio del peso de la tradición, pensar en constituir lazo social sin ningún tipo de intervención de ella es, sencillamente, un completo desamparo que deshereda a las nuevas generaciones. El eterno presente no es más que dejar a cada generación, en cada momento, librada a su suerte. Al propio tiempo, pensar en términos postradicionales como contraposición a la tradición, es sencillamente ocupar el lugar de contradictor que la propia tradición tiene reservado para ello; es decir, pensar en términos tradicionales genera, si se quiere, su propia antítesis, la adecuada, que plantee su contradicción en los términos que ella misma habilita. Esta postura no deja de ser conservadora en la medida en que la propia idea de tradición permanece inmune, es decir, no forma parte de lo objetivable pasible de ser resignificado.

La idea de tradición, alejada de toda pretensión tradicionalista, está asociada a la de conservación, en tanto protección de aquello que haya valido la pena en el pasado para que pueda mantenerse vivo (Cornu: 2000) En esta línea podemos preguntarnos ¿quiénes son los protagonistas que deciden proteger aquello que haya valido la pena en el pasado y mantenerlo con vida? Podemos decir que son aquellos que hacen de esa elección algo fundante de su propia humanidad, los que deciden humanizarse agenciándose en esa tradición que construyen eligiendo mantener con vida a la herencia, siendo indispensable para ello, elegir rechazarla.

Al desaparecer las tradiciones en tanto soporte colectivo, deshereda a las nuevas generaciones de filiaciones posibles, y con ello la posibilidad de constitución subjetiva a partir de la diferenciación; la sociedad de riesgo, de la que habla Beck, obliga a cada uno a transformarse en el hacedor de su propia vida, pero en ella la libertad de decisión "...no es la libertad de alguien que puede escoger libremente su destino, sino la libertad angustiante de alguien constantemente obligado a tomar decisiones sin conocer las consecuencias." (Zizek: 2001, 359) Este mandato compulsivo de construir el propio destino reproduce con mayor fuerza una característica propia de la temporalidad moderna, como es la división entre tiempo objetivo o tiempo subjetivo, donde el sujeto está abocado plenamente al segundo. El tiempo objetivo, en tanto tiempo de las estructuras sociales, está así fuera del alcance de lo pensable, con lo que se refuerza su naturalización y las relaciones de poder en que se sustentan.

Por otro lado, esta individualización atenta contra la propia constitución de lazo social. Si entendemos por éste último a vivir en común, ello supone reconocernos falibles y fundamentalmente, reconocer la necesidad de los otros para emprender nuestro propio proceso de subjetivación; en este sentido, nadie es sin otro, o lo que es lo mismo, sin otros somos nadie. Ello supone una dependencia constitutiva de los otros para existir, dependencia que está en las antípodas de la autonomía y autosuficiencia necesarias para sobrevivir en la sociedad de riesgo. Vivir en común implica y supone un aprendizaje permanente de la convivencia, sustentado en el reconocimiento, la igualdad y la confianza.

Desde nuestro lugar, el desafío que se presenta al campo de la pedagogía no es el de derribar todo cerco simbólico, sino más bien de mantenerlos, de darles nuevo sentido instituyentes a partir de propender en su interior la posibilidad de filiaciones posibles en un proceso de diferenciación, y en ello, la tradición, en tanto genealogía en la cual elegir inscribirse, no puede dejar de ocupar su lugar.

¿Es asunto del gobierno del sistema provocar un cambio en el sentido en que lo estamos proponiendo? Nos preguntarnos si agenciarnos a algunos conceptos es suficiente para producir un efecto de innovación, es decir, si para ello, pensar con otros conceptos implica pensar de diferente manera, si ello modifica los supuestos en los que se basan, en este caso, las formas de pensar el cambio en educación. En este sentido, podemos decir que uno de esos supuestos es sostener que todo cambio en educación es un asunto, en primer término, del gobierno del sistema. Desde nuestro lugar pretendemos, sin apresuramientos, llamar la atención sobre este supuesto, vislumbrando algunas de las

formas en que opera, los discursos y prácticas que sustenta y algunos de sus posibles efectos. Nos preguntamos si, ante el sentimiento generalizado de insatisfacción devenido de indicadores que nos hablan de la persistencia de distintas formas de exclusión en la escuela secundaria, este supuesto no podría estar formando parte del problema antes que de la solución.

Desde nuestro lugar, hacemos propio lo planteado por Terigi, cuando formula la necesidad de pensar la enseñanza como problema político (Terigi: 2012) Desde este lugar, de lo que se trata es de superar la mirada dicotómica que se funda en mantener la diferencia entre el diseño de política educativa a nivel macro, por un lado y, por otro lado, las formas de su aplicación a nivel micro, donde ésta última se reduce a la mejor aplicación posible de aquello diseñado. Las cuestiones referidas a la enseñanza han permanecido como espacios donde las políticas educativas parecieran no poder intervenir, el problema didáctico aparece habitualmente al final del planteamiento (la famosa bajada didáctica); de lo que se trata, por el contrario, es de plantearlo al principio preguntándonos bajo qué condiciones pedagógicas será posible que los chicos aprendan. La enseñanza es el problema de política educativa por excelencia, su definición es por tanto, el primer problema a plantearse y el vector a partir del cual se definen las políticas a seguir.

Pero al propio tiempo, tenemos la impresión que pensar la enseñanza como problema político deja fuera del análisis las cualidades propias de las prácticas de enseñanza; es decir, la enseñanza es vista como un problema político, o lo político forma parte de la enseñanza, pero lo hace de una manera determinada, particular. Desde la categoría de relación con el saber nos podemos permitir ver a la enseñanza como prácticas que tienen su particularidad, es decir, tiene como escala de análisis la dimensión de las prácticas. Con ello no se revive la dicotomía, sino más bien se pone el acento en que esta dimensión puede ser abordada en tanto prácticas que se articulan con la dimensión de las políticas. Mantener estas dos dimensiones diferenciadas es reconocer que emprender una política de cambio en educación desde el lado del gobierno del sistema es generar las condiciones más apropiadas para la experiencia educativa de los sujetos, pero generar las condiciones no es garantía de su consecución, en el medio está la dimensión de las prácticas. La relación con el saber tiene como escala de análisis esta dimensión, y lo interesante es que con ello no se pregunta por las mejores condiciones de aprender, por las condiciones más apropiadas para hacer del tránsito por la escuela un tiempo de experiencia, sino que se pregunta por qué es aprender, como concebimos eso que llamamos experiencia educativa. Si la dimensión de las políticas públicas sólo

adquieren encarnadura, sólo existen en su articulación con las prácticas cotidianas, la manera en que concebimos a estas últimas no pueden estar oscurecidas en el análisis si pretendemos que las políticas de inclusión que modifican los formatos escolares tengan su correlato en la modificación de las relaciones pedagógicas.

Más allá de las buenas razones para sostener la necesidad de la modificación de los formatos escolares, nos preguntamos si tal vez no nos estemos deslizando hacia la conformación de un discurso en el cual la reforma del formato se esté transformado en una suerte de sentido común desde el cual se piensan innovaciones educativas, como en una suerte de política todo terreno. En el caso de la escuela secundaria, pareciera ser que no hay habría forma de atreverse a pensar una política de cambio que no encuentre su explicación en el formato. Resulta necesario aclarar que estas apreciaciones no esconden una subestimación del mismo, propia de toda propuesta voluntarista, sino más bien la preocupación por la posibilidad de sostener posturas que descansen en que la modificación del formato es condición suficiente para que acontezca lo nuevo.

Plantear esta inquietud tal vez es una manera de tratar de evitar que la modificación del formato sea tomado acriticamente y se transforme en una nueva especie de tabla de salvación frente a la recurrencia de los problemas en educación, como una especie de moda pedagógica. Una forma de tratar de evitar también que terminemos sosteniendo propuestas en base a explicaciones que se sustentan en lo evidente; en esto entra la tan remanida comparación entre una imagen del aula de nuestros días con la de un aula de finales del siglo XIX: la evidencia en las similitudes pareciera tener fuerza de explicación para sostener que en el formato que resiste todo intento de transformación, está la fuente de todos los males. Sospecho que algo parecido puede estar sucediendo también con algún tipo de recepción que ha venido teniendo la categoría de gramática escolar, entendida como lo propio del funcionamiento de las instituciones que tiene la fortaleza suficiente para resistir los embates transformadores. La apelación tanto a uno como a otro puede constituir una manera de depositar en ellos la fuente de resistencia a nuestros más nobles intentos de reformas, y se construyen explicaciones alrededor de ellos donde las soluciones pasan por el logro más adecuado de la modificación.

Desde nuestro lugar, sin desmerecer este tipo de explicación, queremos llamar la atención sobre algunos efectos que puede traer aparejado el hecho de constituirse prácticamente en el tipo de explicación dominante, efectos en las formas de plantear los problemas y, por consiguiente, en la adopción de políticas a seguir.

Una de las cosas que nos resulta necesario señalar es que, más allá de las similitudes en las imágenes de las aulas pese a la distancia temporal, en ellas pueden estar ocurriendo cosas muy diferentes entre sí, y esas diferencias no pueden estar solapadas en el análisis bajo la preeminencia de la continuidad del formato, el mismo formato ha sido y es escenario de experiencias educativas de todo tipo; de la misma manera, si ponemos el acento en la fortaleza de la gramática escolar, no podemos dejar de preguntarnos por los factores que hacen a esa fortaleza, y entre ellos, están los sujetos; salvo que pensemos que la gramática cuenta con cualidades estructurales autónomas de los sujetos y que es absolutamente externa a ellos. Como no sostenemos este presupuesto, debemos admitir que parte de la fortaleza se reproduce en la propia cabeza de los sujetos que habitan las instituciones y que la piensan como tal y actúan en consecuencia.

"¿A qué apostamos cuando la relación con el testamento educativo nos obliga a ser guardianes de una política de verdad precintada, custodiada y, tal vez, amurallada? (...) "En el testamento educativo heredado, sus guardianes, si, sus guardianes, someten su singularidad a la fuerza de la ley, al mantenimiento de formas de pensar la educación anclada en una tradición legisladora, a cuidadores de la verdad, la verdad reducida a una mera imagen del reconocimiento" (Skliar; 2007, 38)

Devolverle a la mirada docente sobre su propio trabajo la opacidad constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje es un paso para asumir las responsabilidades pedagógicas que nos competen en este proceso: la ilusión de transparencia es un obstáculo epistemológico muy fuerte a la comprensión de nuestra propia experiencia, opacidad que no debe ser vista como deficiencia de adecuada transparencia. Creemos que, si lo que tenemos entre manos como docentes tiene que ver con la transmisión, y hacer de ella un ejercicio de construcción de lazo social, la primera cuestión sobre la cual tenemos que tomar posición es sobre las inteligencias. Las instancias de educación son momentos donde las decisiones al respecto son de primer orden, en tanto ellas gobiernan nuestras prácticas y nuestros discursos. ¿Creemos que las inteligencias son iguales, o suponemos que algunos tienen más inteligencia que otros?

Creemos que preguntas como estas, aunque no formen parte del vocabulario habitual de las políticas de inclusión, están reclamando ser escuchadas, ser atendidas.

Si la pedagogía se ha venido encargando de conjurar a la incertidumbre y la indeterminación de las relaciones pedagógicas, concibiéndolas no como constitutivas, sino más bien como dificultades a superar, para ello se ha valido del orden temporal escolar

moderno, fundamentalmente, de su carácter inexorable. Pero al igual que el tiempo moderno, a partir de Elías sabemos que ese carácter inexorable que nos exige adecuación es, al igual que todo símbolo, una construcción social. Parece ser que perder de vista esta característica, y actuar en consecuencia, es la manera en que hemos venido aprendiendo el tiempo. Pero si tenemos ello en cuenta, su carácter absoluto pierde fortaleza y deja paso a los intersticios, a hendiduras en las cuales puedan acontecer experiencias educativas genuinas. De ello depende que la educación sea una forma de fecundidad, de filiación posible que habilite la subjetivación.

De lo que se trata es de asegurar la supervivencia de un orden pedagógico y político que pueda alojar y sostener la multiplicidad, sin que ello signifique una práctica del diferencialismo, y para ello no hay respuestas genéricas ni fórmulas mágicas, hay posicionamientos que se mantienen y que sostienen la posibilidad de emprender proyectos comunes, sin proteccionismos ni discriminaciones de ningún tipo, sino proyectos que propendan el reconocimiento de la existencia en función de, no una vida con otros, sino más bien de una vida en común.

Llegados a este punto, podemos sostener que de lo que se trata es de una cuestión de posicionamientos antes que del gobierno del sistema, aunque no sea ajeno a ello. Si lo pensamos en términos temporales, dar lugar a lo indeterminado, a lo que escapa al control a lo que no se deja nombrar con nuestras propias palabras como marca de educación, sería el advenimiento del kairós en medio de un sistema dominado por cronos. En este sentido, el tiempo educativo puede ser entendido como el tiempo que habilita el acontecimiento, que si bien para ser tal demanda no derivar de lo que hay, ello no significa que su advenimiento se produzca por generación espontánea, ni que no hay nada por hacer para que el mismo tenga lugar. Desde nuestro lugar sostenemos que el acontecimiento, como aquello que encarna lo nuevo, se milita. No solamente en el sentido que demanda fidelidad una vez producido, sino que se milita para que tenga lugar, y ello no es otra cosa que estar atentos. Atentos a poder ver lo que sucede con una mirada que no esté gobernada por el régimen de visibilidad impuesto por la norma, sino más bien por una mirada que conciba a ese régimen como una construcción social, dinámica, y por tanto pasible de ser cambiada. En este sentido, podemos preguntarnos si tenemos que esperar que ese advenimiento sea propiciado por el propio gobierno del sistema. "La cuestión acerca de si es posible enseñar a afirmar la vida solo encuentra un cierto tipo de respuesta si, con anterioridad, se piensa al educador como aquel que puede afirmar su propia vida; si se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina de la necesidad de una obligación

moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y espacio que abre una posibilidad y una respuesta a la presencia del otro." (Skliar; 2008, 33)

El cotidiano trabajo de nuestra práctica docente puede verse dignificado cuando logra tramitar las energías que aplastan al sujeto en su cotidianidad. Una enseñanza que hable el lenguaje de la transmisión necesita de docentes que basen su autoridad, no en la delegación de un conjunto de saberes, sino más bien "en la delegación de la posibilidad de recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar" (Diker: 2012, 229) Podemos decir, en docentes cuya autoridad se apoye en un posicionamiento frente a la transmisión que habilite la propia constitución subjetiva a través de ella; que pongan en el centro de su tarea de enseñanza la relación con el saber que propician, que se presenten como sujetos de deseo y expliciten el carácter deseable del objeto de transmisión; docentes cuya autoridad no se base en la creencia de la posesión de determinados saberes y en buenas intenciones inclusoras, sino más bien en el convencimiento de que el aprendizaje es del otro.

## BIBLIOGRAFIA

AAVV: (1989) El debate modernidad -posmodernidad. Bs. As. Puntosur.

Arditi, Benjamín (ed.): (2000) El reverso de la diferencia. Identidad y política. Caracas. Nueva Visión

Baquero, Ricardo: (2012) "Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar." en G. Frigerio y G. Diker (comps.): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

-----: "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional", en Perfiles Educativos. Nº 98, XXIV, 2002. en línea: ISSN 0185-2698. Consulta enero 2015

Biesta, Gert: (2011) "Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a quienes enseñamos?", en M. Simons, J. Maschelein y J: Larrosa (ed): Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia. Bs. As. Miño y Dávila

Cagliano, Rafael:(2008) "Una indagación laica sobre el campo educativo de lo común." en G. Frigerio y G. Diker (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Bs. As. Del Estante Editorial.

Cerletti, Alejandro: (2012) "La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada", en G. Frigerio y G. Diker (comps.): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

-----: (2010) "Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas", en Revista Acontecimiento. XX. 38-39. pp. 95-104

Coriat, Benjamín: (1993) El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa. Madrid. Siglo XXI

Cornelissen, Goele: (2011) "El papel público de la enseñanza. Mantener la puerta cerrada", en M. Simons, J. Maschelein y J: Larrosa (ed): Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia. Bs. As. Miño y Dávila

Cornú, Laurence: (2012) "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en G. Frigerio y G. Diker (comps.): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

-----: (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas", en G. Frigerio, D. Korinfield, M. Poggi (comps): Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas

Charlot, Bernard: (2008 a) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Bs. As. Libros del Zorzal.

-----: (2008 b) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Ediciones Trilce. Montevideo

Diker, Gabriela: (2012) "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en G. Frigerio y G. Diker (comps.): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

-----: ( 2010) "Los sentidos del cambio en educación", en G.Frigerio y G. Diker (comps.): Educar: ese acto político. Bs. As.. Del Estante Editorial

-----: (2008) "¿Cómo se establece que es lo común?", en G. Frigerio y G. Diker (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Bs. As. Del Estante Editorial.

Dussel, Inés: (2004 a) "La escuela y la diversidad: un debate necesario." Revista Todavía N° 8 Fundación OSDE. En línea <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia21/8.dusselnota.html>. Acceso diciembre 2014

-----: (2004 b) "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina. Una perspectiva posestructuralista. Cuadernos de pesquisa v. 34, N° 122, pp. 305-335

Elías, Norbert: (1989) Sobre el tiempo. Madrid. Fondo de Cultura Económica

Escolano, Agustín: (1993) "Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931) Revista de educación. N° 301. Madrid pp 127-163

-----: (1992) "Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar". Revista de educación. N° 298. Madrid pp 55-79

Fattore, N.; Caldo, P. (2011) "Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad" [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8 ,9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: [https://www.memoria.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.962/ev.962.pdf](https://www.memoria.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf)

Frigerio, Graciela: (2012) "Los avatares de la transmisión" en G. Frigerio y G. Diker (comps.): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto 112 de la educación en acción. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

-----: (2007) "Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación", en Educarnos. Año 1. Nº 1. Montevideo. pp. 34-40

-----: (2003) "A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonios de una relación transferencial." en Cuaderno de Pedagogía. Nº 11. Rosario. pp 111-115

González Placer, Fernando: (2009): "El otro hoy. Una ausencia permanentemente presente", en J. Larrosa y C. Skliar (comp.): Habitantes de Babel. Barcelona. Laertes

Hassoun, Jacques: (1996) Los contrabandistas de la memoria. Bs. As. Ediciones de la Flor.

Hobsbawm, Eric: (1998) Naciones y nacionalismo desde 1780. Barcelona. Crítica

Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence (ed): (2002) La Invención de la tradición. Barcelona. Crítica.

Kantor, Débora: (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Bs. As. Del Estante Editorial

Kohan, Walter: (2007) Infancia, política y pensamiento. Bs. As. Del Estante Editorial

Larrosa, Jorge: (2009) "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión." en J. Larrosa y C. Skliar (comp.) Habitantes de Babel. Barcelona. Laertes

-----: (2002) "¿Para qué nos sirven los extranjeros?" Educação & Sociedade, año XXIII, Nº 79. pp. 67-84. CEDES. Brasil

Palti, Elías: (2001) "Tiempo, modernidad e irreversibilidad temporal", en E. Adamovsky (ed): Historia y sentido. Exploraciones en teoría historiográfica. Bs. As. Ediciones El Cielo por Asalto

Pineau, Pablo: (2013) "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar", en R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps): Las formas de lo escolar. Paraná. Fundación La Hendija

Simons, Maarten y Masschelein, Jan: (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Bs. As. Miño y Dávila

Skliar, Carlos: (2008) "Estos jóvenes de ahora. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía", en Ensayo y Error. Nueva Epoca. Año XVII. Nº 34, Caracas. en línea <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ee/v17n34/art02.pdf> Visita Diciembre 2014

-----: (2007) La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Bs. As. Noveduc

Skliar, Carlos, Téllez, Magaldy: (2008) Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Bs. As. Noveduc

Terigi Flavia: (2012) "La enseñanza como problema político." en G. Frigerio y G. Diker, (comps.): La transmisión en las sociedades, las instituciones los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Bs As. Ediciones Novedades Educativas.

-----: (2008 a) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en Propuesta Educativa. Nº 29. Año 15. Vol 1. Bs. As. pp. 63 a 71

----- (2008 b) "Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común", en G. Frigerio y G. Diker (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Bs. As. Del Estante Editorial.

Varela, Julia: (1992) "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo." Revista de educación. Nº 298. Madrid. pp 7-29

Varela, Julia y Alvarez Uría, Fernando: (1991) Arqueología de la escuela. Madrid. La Piqueta

Veiga-Neto, Alfredo: (2009) "Incluir para excluir", en J. Larrosa y C. Skliar (comp.) Habitantes de Babel. Barcelona. Laertes

Zizek, Slavoj: (2008) En defensa de la intolerancia. Madrid. Ediciones Sequitur

-----: (1998) "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en F. Jameson y S.Zizek: Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Bs. As. Paidós.