

MARÍA BEATRIZ GRECO

**ACERCA DE UNA LEY  
ESTRUCTURANTE Y  
EL 'VIVIR JUNTOS'  
EN LA ESCUELA.  
PENSAMIENTOS EN TIEMPOS  
DE TRANSFORMACIÓN**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Filosofía de la Universidad Paris VIII. Profesora e investigadora de la UBA en las Facultades de Psicología y Derecho. Se especializa en la investigación de temáticas vinculadas con los procesos de subjetivación en las infancias y adolescencias, el lugar de la autoridad y la ley simbólica en relación con los ámbitos educativos. Autora del libro "La autoridad (pedagógica) en cuestión". Mención al mejor libro de educación 2007 por la Fundación El Libro.\*

Quisiera comenzar esta conferencia agradeciendo al Observatorio por haberme invitado, y a todos ustedes: a los que están presentes y a los que no están acá pero están de alguna manera en este espacio virtual que nos reúne. La verdad es que venía pensando, y esto me emociona, en la posibilidad de compartir un espacio con colegas en todo el país, que espero sea un espacio de pensamiento. No voy a empezar solamente diciendo que estamos en crisis, que estamos en medio de una crisis social o en medio de una crisis de educación, ni una crisis de valores. No porque no lo estemos, sino porque me parece que hablar sólo de crisis lo único que hace es cerrarnos un proceso de pensamiento, nos coloca en una posición de pérdida que, en vez de abrir posibilidades, nos deja algo imposibilitados, sin poder ver lo que siempre es posible construir. Lo que sí voy a empezar diciendo, haciendo referencia a parte del título, es que estamos en un tiempo de fuerte transformación y que si hay algo difícil, nos dicen los historiadores, es historiar el mismo tiempo en que uno vive, porque uno está ahí, viviendo las transformaciones, padeciéndolas en el cuerpo, y a la vez exigido de saber qué hacer en el medio de la transformación. Entonces, aún cuando sea difícil pensar el propio tiempo (como dicen quienes piensan en términos históricos), creo que es ineludible hacerlo para entender dónde estamos parados y para saber y poder pensar desde ahí. Creo que lo que nos pasa es que se nos ha desarmado lo

que teníamos muy bien armado; lo que estaba compuesto de una manera, parecería que se nos ha ido descomponiendo en el sentido de partes que se fueron separando y perdiendo cierta unión, cierta coherencia y relación entre sus partes, como si tuviéramos sobre la mesa trozos o pedazos de una totalidad que en otro momento estaba ajustada, y hoy parece que no encaja o no se acopla muy bien. Me estoy refiriendo a que parece que hoy no encaja como antes el mundo de la escuela y el mundo de lo social. Antes, solidarios, con vistas a un proyecto común, con relaciones de coherencia, con una promesa de futuro. Pasar por la escuela, claramente tenía un sentido promisorio. Hoy no es que esto no esté, que haya desaparecido, sino que hay que reponerlo, pareciera que hay que trabajar para que esa dimensión de promesa esté, a cada momento, en cada acto.

En segundo lugar me parece que a veces se nos descompone también la relación de los chicos con los adultos y de los adultos con los chicos. Antes convivían, dicen algunos historiadores, en relaciones jerárquicas, relaciones disciplinarias que demarcaban claramente qué lugar ocupaba cada uno en esa jerarquía, y hoy esto no sucede. Hoy se nos habla de jerarquías aplanadas, horizontalizadas o de pérdida de las jerarquías. Y desde ese marco se ocupan los lugares que cada uno de nosotros tiene en las instituciones y a la vez nuestra relación con las instituciones, el lugar de maestro, del alumno, del directivo, el lugar mismo de la institución educación y de la organización

escuela. Creo que tenemos que diferenciar estas dos cuestiones: una educación pensada como institución en el sentido más pleno de la palabra, aquello que instituye la posibilidad misma de vivir todos en una comunidad; y la escuela como una organización posible que da lugar a la educación. Entonces fíjense que hoy nos vemos llevados y obligados a redefinir cosas que nos parecen obvias, que uno cree que no debería cuestionarse, pero que hoy hay que volver a pensar, fundamentar, recrear. Se nos hace necesario volver a la pregunta de el para qué de la escuela, porque si algo se desarma pareciera que hay un sentido que se pierde en ese desarmado y hay que reconstruirlo. Pero con la pregunta del para qué no alcanza, porque también tenemos que volver a pensar qué es un alumno, qué es un maestro bajo ciertas condiciones, que son otras, son nuevas. Nos damos cuenta de que ya no somos los mismos, ni nosotros ni los chicos ni las escuelas, ni ese mundo social en el cual nacimos. Entonces, una crisis es eso que se desarma y que deja ver partes sin unidad, partes que antes ofrecían un sentido. Me pregunto si ese sentido pleno alguna vez existió o estamos hoy mirando hacia atrás un poco melancólicamente y pensando que aquel tiempo pasado fue mejor y hoy estamos algo perdidos, desordenados y no sabemos bien dónde ubicarnos. Lo que quiero que nos preguntemos es si llamamos crisis a una pérdida, o si llamamos crisis a una situación que nos convoca con una fuerza renovada y con urgencia a recrear el sentido de las co-

sas: para qué educar, para qué trabajar, para qué vivir junto con otros. Y esta pregunta por el sentido no es sólo en términos discursivos, sino en pensamientos prácticos, en ese pensamiento que toca las prácticas, que las mueve, que las altera. Pensamiento práctico en oposición al pensamiento abstracto que se mantiene más alejado de lo que nos pasa cotidianamente.

Hannah Arendt dice "...Una crisis no es sólo decadencia, sino una situación que nos fuerza a volver a las cosas mismas, a mirar de nuevo el sentido de estar juntos, de vivir en comunidad. Esto demanda juicios directos, no prejuicios..." dice la filósofa, en el sentido de que si hay algo que vuelve catastrófica una crisis es responder por medio de ideas ya hechas, con lógicas que ya teníamos prearmadas y no poder mirar de nuevo lo que está ahí, con nuevas lógicas.

Por eso decía antes que tal vez habría un pensamiento melancólico de pérdida, de pura pérdida de lo que ya no tenemos. Y este sentimiento de pura pérdida nos va a sumir en la impotencia ante lo nuevo y nos va a hacer ver sólo desorden en donde tal vez hay un desafío, algo por rearmar. Y decía que hay épocas apremiantes, hay épocas en donde hay una urgencia en rearmar lo que se ha desarmado; es posible que la nuestra sea una de esas épocas.

Asistimos no sólo a una transformación, en la que nosotros nos vemos llevados a repensar las instituciones, sino que hay

una urgencia, ante la cual es tan riesgoso colocarse en una situación melancólica (todo tiempo pasado fue mejor; y entonces, como ya se desarmó todo no tengo más qué hacer), como ubicarse en un cierto "facilismo" renovador donde se dice: bueno ya está, ya pasó esa época mejor donde estábamos todos disciplinados y ordenados, y ahora hay que hacer otras cosas sin pensar, hay que hacer mucho, distinto, tener muchas actividades, recursos, proyectos. Esta sumatoria de cosas que dicen lo que hay que hacer, creo que nos hace perder, de otro modo, ese sentido del que estábamos hablando. Hay quienes dicen que nuestra época es apremiante porque hay algo así como una miseria simbólica, un empobrecimiento en el sentido que nos reúne, como si el valor del estar juntos, como si el convivir en comunidad y el armado de eso común, se hubiera instrumentalizado, se hubiera vuelto puramente material y económico, como si esta época muy mercantilizada nos impidiera pensar en términos simbólicos. Esto lo voy a ir desarrollando y profundizando un poco más cuando retome la cuestión de la ley simbólica y la autoridad.

Quería recortar tres preocupaciones que me parece que circulan muy fuerte en las escuelas y que llaman con urgencia a este tema de rearmado del que hablaba antes.

1. La primera es la violencia: intentaba encontrar una definición, y lo que me aparecía más fuerte al pensar en violencia tiene que ver con un avasallamiento, con un avasallamiento del cuerpo y del espacio del otro. La violencia que ocurre

dentro de la escuela, en la esquina de la escuela, en la plaza, en la vereda, en la casa, se me junta toda esa violencia casi como una forma de vida, como una imposibilidad de pensar que hay un espacio del otro que no puede ser avasallado, y que el propio tampoco puede serlo. Y ahí me aparecía una idea y es ésta: creo que a veces nos preocupamos demasiado en definir si la violencia es de la escuela o es violencia social que entra en la escuela, que irrumpe en la escuela, es decir, de dónde viene la violencia y entonces desde dónde debería solucionarse. Me parece que esa lógica no nos ayuda mucho a pensar, creo que la violencia nos atraviesa a todos, a grandes y a chicos, y que en la escuela algo tenemos que hacer con esto, venga de adentro, de afuera, de la vereda, de la plaza. El trabajo de la escuela en relación a la violencia podría ser el de instalar otros modos de vincularnos. Esto es lo que viene haciendo la escuela desde siempre, lo que pasa es que hoy cobra otro valor, y que tiene que ver con detener ese avasallamiento del que hablaba antes, en las relaciones de todo tipo: entre pares, entre chicos y adultos, entre adultos, creando espacios que la contradigan, como si dijéramos bueno, hoy parece que la escuela tiene que ir a contrapelo de cuestiones que en el mundo social son habituales y se están instalando con fuerza.

2. Una segunda preocupación es la dificultad para entendernos, pero no sólo con los chicos. Me sucede frecuentemente en el trabajo con las escuelas que los problemas de comunicación suceden entre

adultos. Los adultos tenemos dificultades para decir y escucharnos mutuamente. Hacemos como que estamos escuchando, pero nada de lo que dice el otro "me toca", ni me llega, ni me va a modificar nada porque "yo ya sé". Y el que está enfrente también, ya sabe todo, entonces por más que hablemos, por más que dialoguemos, la incomunicación va a estar siempre ahí. Creo que esto tiene que ver además con lo que pasa en el aula, esta dificultad de entendimiento en términos de una palabra que va y viene entre uno y otro y se traslada tal vez luego a las formas de enseñar y aprender. Decimos mucho, hablamos mucho cuando enseñamos, pero no siempre lo hacemos para ser escuchados por esos otros que aprenden o esos chicos que aprenden sienten que no los escuchamos a ellos o que no decimos lo suficiente para sostenerlos en sus aprendizajes. Por supuesto que los adultos no estamos todos de acuerdo en cómo enseñamos a los chicos, y ellos, no todos aprenden lo que nosotros queremos, y nos llenamos de palabras, pero no hay comunicación (o no encontramos la manera de hablar y escuchar en forma genuina, siempre intentando comprender y ser comprendidos, ya que sabemos que la comunicación total no existe), porque no todas esas palabras tal vez tengan sentido o valor simbólico para decir un sentido, se vacían o pierden potencia. Hay ahí un trabajo para hacer en la escuela y es el de reconocer y practicar tipos de palabras o formas de circulación de la palabra que nos acerquen a grandes y chicos, que hagan experiencia para unos

y para otros. Hay que pensar que hay palabras que circulan, que abren espacios y dejan respirar y hay otras palabras que aplastan, aplastan espacios y son violencia porque también a veces las palabras avasallan.

3. Tercera preocupación: cierta soledad en las instituciones, aislamiento, desajuste entre personas, entre funcionamientos, entre equipos, entre chicos, entre chicos y grandes. Cada uno con la sensación de que va y hace lo que tiene que hacer, que es cumplir con determinadas pautas y obligaciones (o intentar hacerlo), pero con un sentimiento de dificultad para armar un proyecto común. Muchas veces no hay una interpelación institucional a que la acción en la escuela no sea una acción individual. La acción en la escuela es una acción institucional aunque la haga una sola persona, y tiene que estar sostenida por algo que nos convoque a todos, a los chicos como alumnos en un sentido institucional, a los docentes como tales en un sentido institucional. Y no se trata de hacer todos lo mismo, de homogeneizarnos, sino de tener temas o problemas en común. Entonces, tenemos las preocupaciones, tenemos las intenciones, creo que nos hace falta pensar de nuevo, mirar diferente, recrear sentidos, pero la pregunta que surge inmediatamente es, bueno, está bien pensar, pero ¿hacia dónde, en qué dirección? Sabemos que hay que pensar de nuevo y mirar de nuevo, pero ¿hacia dónde? ¿Qué lugares nuevos tenemos que construir, qué tenemos que pedirles a los chicos desde este nuevo lugar de adulto? ¿Qué podemos esperar

de ellos o cómo nos podemos dirigir a ellos? Se me ocurre que tal vez nos hacen falta signos, ayudas colectivas; signos no individuales sino signos que nos permitan saber por dónde armar de nuevo en conjunto con otros.

Creo que cuando trabajamos colectivamente con esos signos en las escuelas, algo pasa, algo se transforma. Lo difícil es pensar que en estas condiciones de desarmado tenemos que encontrar la forma, momentos, ocasiones, mínimos acuerdos, horarios en común, espacios y tiempos. Todo esto que parece tan simple, a veces en la dinámica escolar se vuelve dificultoso. Entonces, voy a desplegar brevemente tres conceptos que a mí me parece que son tres signos claves que nos ayudarían a encontrar este sentido del que hablábamos. El primero es el concepto de Ley simbólica, concepto ya desplegado por Philippe Meirieu. Creo que la Ley simbólica es un signo en este sentido: diversos pensadores, sociólogos, filósofos, historiadores, coinciden en que nuestro mundo ha cambiado radicalmente y que ha perdido un estado de solidez para entrar, como diría Zygmunt Bauman, en un estado de fluidez. La marca de nuestro tiempo es la velocidad, el cambio continuo, el sentimiento de transitar y construir sobre arena y no sobre piedra, con lo cual parece que todo se desvanece, y esta idea mercantilista de la relación con los objetos, donde el consumo nos hace rápidamente terminar con un objeto, pasar a otro, corre el riesgo de que se traslade a las relaciones entre sujetos.

En este mundo que parece habernos instalado un sentimiento de incertidumbre, hay una certeza, hay algo que sí es cierto y que tiene que ver con esta ley simbólica. Hannah Arendt dice que siempre tenemos “recién llegados” al mundo, siempre hay chicos que nacen, que son nuevos en este mundo y que hay algo que tenemos que hacer y es recibirlos. En ese acto de recibimiento de los nuevos por parte de los viejos, hay una ley simbólica que está ordenando esos lugares; es la ley simbólica la que nos dice claramente que estos lugares son diferentes, que no se pueden confundir, que no hay posibilidad de que ellos no sean recibidos y que nosotros no hagamos nada para recibirlos. Y este acto de recibimiento a los recién llegados no tenemos que hacerlo sólo por ellos, sino por nosotros también, porque si no lo hacemos hay un sentido que se pierde, si no está esa novedad, diría Arendt, eso nuevo que trae el nacimiento. Hace un tiempo se estrenó una película “Niños del hombre”, donde no había más nacimientos, la persona más joven tenía dieciocho años, y la película iba mostrando de qué manera todos los vínculos, todas las maneras de construcción, todo lo que tenía que ver con una promesa de un futuro o de un porvenir, se desvanecía. No sólo porque no había niños, sino porque los adultos no estaban ya en contacto con eso nuevo que traen los recién llegados y que genera también novedad en los mismos adultos. Esta ley simbólica que ordena lugares y que nos obliga a pensar en diferenciarnos, es una certeza, una de las pocas certezas con las

que contamos. Tenemos a los chicos ahí y estamos los adultos acá, y eso en las escuelas es del orden de los cuerpos, de lo fáctico, del hecho, estamos ahí juntos, cada uno ocupando sus lugares diferentes. Lo complicado es saber cómo actuar esa ley simbólica, cómo darle forma, cómo darle encarnadura, porque no estamos hablando de leyes escritas, ni de normas. Es una ley que requiere de sostenes, de medios, de gestos, de palabras. Una ley simbólica necesita mediaciones para materializarse en lo cotidiano, espacios, tiempos y encuentros.

Esto está vinculado con el segundo concepto que invito a reformular, y que me parece que también puede servir de signo de estos tiempos de transformación. Lo que quiero plantear es la cuestión de la autoridad, porque si esa ley simbólica tiene que ser sostenida para dar lugar a los nuevos, hacen falta figuras que la sostengan, hacen falta padres, madres, maestros. Un psicoanalista, Pierre Kammerer, llama a estos lugares postas parentales, que incluyen no sólo a los padres, sino a los maestros, otros referentes, a todas las figuras que puedan tomar la posta a la hora de recibir a las nuevas generaciones. Entonces, pensaba que la autoridad es uno de esos conceptos que si no se cuestionan, si no se preguntan, se refuerzan en el peor de los sentidos; el del autoritarismo. Muchas veces se escuchan pedidos de reinstalar lo que teníamos, que es como decir, no nos iba mal con una autoridad como dominio, como ejercicio de una jerarquía, de superioridad y un pedido de obediencia a cambio.

Me parece que si queremos pensar otras formas de autoridad, no la autoridad de imposición - dominio, es necesario volver a preguntarse qué implica una autoridad, de qué modo la podemos caracterizar, qué formas puede asumir, pero por sobre todo, qué es lo que debe garantizar esa autoridad. Si la autoridad garantiza la tramitación de esta ley simbólica, habrá formas de ejercerla en estos tiempos.

Una última cuestión que quiero plantear tiene que ver con la idea de que todo esto tiene sentido si pensamos que una autoridad abre el espacio de lo común. Y acá aparece una variedad enorme de discusiones en relación a qué es armar “lo común”, qué nos permite vivir juntos y no sólo estar uno al lado del otro soporándonos. Y si nos vamos a preguntar por las formas de esa ley simbólica, por la autoridad y por el vivir juntos, todo esto nos lleva a otra pregunta, que es cómo, a qué precio se trata de vivir juntos. ¿El precio es resignar lo individual para poder estar con los otros? ¿Se trata de hacer valer lo singular a la vez que formamos parte de un común? ¿Se trata de vivir juntos, uno al lado de otro, como sujetos portadores de derechos? ¿O de derechos y obligaciones? Creo que en la unión de derechos y deberes es donde se arma una responsabilidad, donde organizamos formas de vivir juntos, y donde nos alejamos de estas ideas de violencia como avasallamiento del otro. Retomo un poquito más el tema de la ley simbólica, profundizo estos tres conceptos y luego abro a algunas líneas que me parece que pueden en un sentido positivo hacernos

pensar qué pasaría con esto, qué pasa si tomamos estos signos como principios de acción en las escuelas. Cuando hablamos de ley simbólica lo primero que me aparece es que es una delimitación de lugares, es una diferenciación necesaria y constitutiva. La ley simbólica es la que dice de formas diversas (con palabras, con formas, con actos, con gestos), que los lugares no son intercambiables, que no es lo mismo ser hijo que ser padre o madre, ser alumno que ser docente, ser adultos que ser niños, que las responsabilidades son diferentes, que los tiempos que se transitan son diferentes, entonces hay allí una asimetría necesaria que no podríamos desarmar porque se perdería ese sentido del que hablamos. Y aquí asimetría significa diferencia, distancia, no superposición, diferenciación, responsabilidad de un lugar y no responsabilidad en otro. A la vez que digo asimetría, sostengo que nada de esto implica el ejercicio de un dominio, de una superioridad que se impone por la inferioridad de otro. Lo que invito a pensar es si podemos concebir a la asimetría no como jerarquía.

La ley simbólica no es algo que se pueda negociar, no se pacta, no se discute, no se acuerda. La ley está por esta certeza de que hay nuevos y viejos, y que hay algo que tenemos que sostener los adultos en relación a las nuevas generaciones para que éstas tengan un lugar. No es una ley escrita en términos jurídicos, sino que es esa garantía de la que hablábamos antes y que es la forma de asegurar que ese espacio de lo común se puede constituir en

acto. La ley simbólica conlleva una prohibición: la de no diferenciar los lugares, hacerlos simétricos, intercambiables. Es decir, prohíbe la indiferenciación, pero no es sólo prohibición, no es solamente decir no, porque en el mismo momento que prohíbe, también habilita. Podríamos llamarla una ley de prohibición-habilitación, es algo así como decir, “vos no podés ocupar el lugar del adulto, habrá otro tiempo para que esto te ocurra, pero sí podés ocupar este otro lugar, el de niño o joven, el del que recién llega, el del que construye, quien se apropia de este mundo que yo te presento”. Como dice P. Meirieu en “Frankenstein educador”, el adulto es el que hace las presentaciones: he aquí el niño, he aquí el mundo, los presente. Este mundo es a reconstruir por ese niño, por ese joven, o sea que la prohibición demanda que algo no sea, que no se indiferencien los lugares para que todo lo demás pueda ser, para que pueda ser el despliegue de las posibilidades, de las re-creaciones por parte de niños y jóvenes. La ley simbólica establece lugares pero también arma un espacio, el espacio de lo simbólico, lo que a veces se llama el “entre”, porque no son lugares en el vacío ni de uno solo, es el lugar de un adulto que enlaza a otro pero con un lazo que no aprieta, sino que permite, permite movimiento y permite ser desatado incluso, en el momento oportuno para seguir armando otros espacios. Pensaba que, más que con palabras, muchas veces se dice con actos y los chicos lo perciben claramente. Cuando uno abre los espacios ellos se sienten enlazados y

sostenidos y a la vez libres para recorrer ese espacio o ir a ver otros. El tema es que si el adulto mismo no tiene un lugar, si él mismo no ha construido ese espacio simbólico donde se sienta constructor y creador, es posible que reproduzca, en la relación con hijos o alumnos, ese sentimiento de sentirse ahogado en un orden de dominación; entonces difícilmente pueda otorgar lugares. Dice Kojeve una frase que retoma Meirieu: “el dominio es un callejón sin salida existencial”, esto es, si pensamos la ley simbólica como dominio, como fabricación del otro, diría Meirieu, contribuimos a que ese dominado hoy; sea quien ejerza un poder dominante mañana, como si estuviera esperando ansiosamente su momento: “bueno, ahora me toca a mí, paso de ser dominado a dominar”; es una cadena interminable. Por el contrario, la ley simbólica, en el mismo momento en que prohíbe esa confusión de lugares (entre adultos, niños, jóvenes), abre a la autonomía y a la libertad, a la libertad de pensamiento, de creación, abre a la igualdad como seres parlantes autorizados. Volviendo a Meirieu, él se pregunta si la educación puede ser pensada como creación entre iguales (entre seres parlantes iguales), o bien si solamente es pensada como fabricación de seres que quieren darnos el gusto y en su momento quitarnos el puesto en un ciclo infernal de dominio recíproco. Se pregunta también si es posible no caer en la violencia que siempre se desencadena cuando se está en un callejón sin salida. Entonces, para aproximarme al concepto de autoridad que mencionaba

antes, quiero plantear que esta violencia que definíamos como avasallamiento, es tal vez justamente la negación de la ley simbólica: allí donde no hay ley simbólica, aparece la violencia como la imposibilidad de espacio, como la imposibilidad de recortarse, de diferenciarse con el otro, de no marcar lugares. Aquí pienso también a la violencia como el no estar o el no participar o el no poder darse a sí mismo un lugar porque tampoco hay un adulto, autoridad, que ofrezca y garantice ese lugar diferenciado y autorizado a su vez.

Quisiera retomar la cuestión de la autoridad, y voy a hablar aquí de autoridad pedagógica, porque no estoy pensando el ejercicio de autoridad sólo para contener actos de violencia explícitos, para establecer modos de convivencia por una vía directa, o para escribir reglamentos, sino que estoy pensando en una autoridad centrada en cuestiones pedagógicas.

Una autoridad pedagógica es tal porque trabaja en el terreno de la pedagogía, entonces allí es donde se ejerce la autoridad. Y es a través de esta enseñanza, de la enseñanza misma, en que me parece que la convivencia puede ser re trabajada, repensada. Creo que hay un riesgo en dividir espacios, en pensar que lo pedagógico va por un lado y que lo que hace a la convivencia escolar va por otro. Me parece que esto es colocar algo en lugares separados y que deberíamos pensar en articular y en que estén unidos. Si la convivencia se juega en el corazón mismo de la escuela es porque tiene que ver con el enseñar y el aprender mismo, y

tengo aquí algunos ejemplos de una investigación que desarrollamos.

En la investigación pudimos ver que algunos chicos que venían de sectores vulnerables, que traían historias en institutos de menores, de experiencias en las cuales ellos mismos habían sido violentados, les costaba mucho aceptar situaciones de enseñanza en las cuales un docente les dijera “vení que yo te explico”, “vení que yo sé”. Ellos percibían esto como una situación de violencia, de avasallamiento. Esto lo discutimos y lo conversamos en varias escuelas donde a los docentes se les presentaba el desafío de pensar que su enseñanza tenía que encontrar otras formas de dirigirse a estos chicos, porque ellos vivían como un ejercicio de imposición la sola explicación. La autoridad pedagógica entonces, retomando la idea de ley simbólica, más que exigir o imponer o prohibir, me parece que tiene que jugar ahí en la construcción misma del terreno pedagógico, estableciendo una legalidad que permita enseñar y aprender. Tiene que establecer una cierta forma de relación con el saber que se centre en lo que genera experiencia cuando se aprende, no importa qué, matemática, lengua, historia, cuando se lee un libro, cuando se practica un deporte. Siempre hay algo de la producción de experiencia que desarticula formas violentas y que lo vamos viendo en las escuelas allí donde se puede poner en funcionamiento un habitar el espacio educativo de otra manera, apropiándose de ese espacio. Esto supone, me parece, un trabajo del maestro o profesor,

del adulto sobre sí mismo, supone una pregunta del adulto acerca de su propia relación con el saber, por cuanto uno se apasiona por lo que enseña y entonces, eso hace diferencia cuando lo enseña. La pasión hace experiencia, como diría Jorge Larrosa. El conocimiento de algo que me apasiona no es algo que me pasa por el costado sino que es algo que me pasa enteramente, que me atraviesa, y entonces lo transmito de otra manera y puedo ayudar a otros a generar otra experiencia en la relación con su propio conocimiento.

En este sentido quisiera solamente mencionar una hipótesis que es fuerte, que yo sé que da para debatir pero que me parece que es interesante. Quisiera hacer referencia a Ranciere, quien escribió un libro muy bello y muy interesante llamado: “El maestro ignorante”. Retomando sus ideas, aunque Ranciere no habla de autoridad, pone en relación dos conceptos que aparentemente son contradictorios: la autoridad y la igualdad. Entonces siguiendo aquí al filósofo, él dice: la igualdad es un punto de partida y no de llegada. Si yo me propongo partir de la igualdad lo que seguramente voy a tratar de hacer es verificarla a cada paso; en cambio si mi punto de partida es la desigualdad, ya sé que hay una desigualdad en juego y voy a manejar la hipótesis de que este chico no va a poder de antemano. Con lo cual lo más probable que ocurra es que la desigualdad se verifique. La pregunta entonces es cómo una autoridad puede desplegarse en igualdad, si lo que además estamos diciendo es que

hay diferenciación de lugares, hay asimetría en el ejercicio de esta autoridad. No obstante, diría Ranciere, la igualdad quiere decir en realidad, que todos tenemos las mismas posibilidades de desplegar una inteligencia, que la inteligencia es un trabajo por hacer en torno a objetos, libros, en situaciones determinadas y no algo que se posee y que se mide. Él retoma en su libro a un pedagogo francés del siglo diecinueve, Joseph Jacotot, quien tuvo una experiencia particular con unos alumnos a los que tenía que enseñar francés porque eran holandeses, sin saber él el holandés. Y para poder enseñar, buscó algo que todos tuvieran en común, y lo que encontró fue un libro escrito en los dos idiomas. A partir del libro empezó a propiciar experiencias de aprendizaje donde los alumnos aprendieran por ellos mismos en relación al libro, leyendo, comparando, traduciendo. En esta situación, lo que sorprendió al docente fue que descubrió que era capaz de enseñar incluso lo que él ignoraba. Entonces pensó que él y sus alumnos estaban en igualdad de condiciones: ellos no sabían la lengua francesa y él no sabía holandés. Sin embargo había algo en común en la relación que se estableció y esa “cosa en común” que se puso en el medio para enseñar y aprender, produjo aprendizaje, a partir de una transferencia, dirían los psicoanalistas, de un lazo, de un encuentro. Lo que arriesga ahí Ranciere es esta idea de igualdad, en términos de igualdad de inteligencias. Todas las inteligencias son iguales si las pensamos como un trabajo a realizar. Esto no va a suceder

si pensamos que la inteligencia es algo privado, individual que porta cada alumno, yo propongo pensarla como trabajo “entre” maestro y alumno, como invitación a algo. Entonces, para Ranciere el maestro no es ignorante porque no sabe nada, sino porque no lo sabe todo. Todos nosotros recorrimos un camino que nos habilita a ser maestros o profesores pero no para detentar un saber sino para hacernos responsables de que ellos, los recién llegados, aprendan; ese sería el espacio en el cual se juega esa autoridad pedagógica. Entonces, resumo algo de la autoridad, hago algunas proposiciones y dejamos luego el tiempo para el diálogo. En relación a la autoridad pedagógica, pensaba que es importante la cuestión de la relación con el saber, y la posibilidad de pensar en un desplazamiento del saber ya sabido a la pregunta por ese saber del maestro. Dice Larrosa: “en el lleno del saber, no puede brotar nada”. Decía también que parece que hay algo que los chicos perciben cuando uno está colocando en el medio un “problema” que convoca a pensar, algo en común en medio de la relación, sobre el cual uno no tiene todas las respuestas y no sabe cómo pensarlo totalmente, y entonces los convoca “en igualdad de condiciones”. Si bien hay ejercicio de autoridad, hay algo que se juega diferente, en igualdad, a partir de una confianza dada de antemano. Pienso que hay varias experiencias donde chicos que parecían absolutamente desinteresados, ajenos, pudieron conectarse con algo de ese mundo escolar. Estoy pensando en un primer año de una escuela

media, donde era sumamente difícil enseñar algo; los chicos no se relacionaban con los textos, ayudó entonces el hecho de ubicarlos, por ejemplo, acompañados por su profesora, en un taller de poesía, alrededor de diversos libros y de algunas preguntas acerca de por qué las palabras hacen poesía. Convocados desde ahí, estos chicos empezaron ellos a escribir poesía, y algo se produjo, sus profesores confiaron, habilitaron el lugar, los acompañaron para que escribieran y luego hicieron una pequeña publicación, denominándolos poetas, "escritores noveles", y les aseguro que algo les pasó ahí. Cambiaron su posicionamiento y estos chicos armaron su relación con el saber, la lectura y la escritura, los libros y las palabras, desde otro lugar. Aquí hubo un desplazamiento, de la autoridad a la autorización. Me parece que esto tiene que ver con lo que decía antes de la ley simbólica, que es la autorización de que el otro construya y ocupe un propio espacio. Es el maestro, dice Ranciere, quien pone las pautas de ese espacio, quien le da un marco a la situación, quien propone algo en común, pero de alguna manera se tienen que quedar en la puerta, hay algo en ese espacio del aprendizaje del otro en el cual uno no puede inmiscuirse, y menos aún colocar su propia inteligencia sobre la inteligencia del otro, explicarlo todo, saberlo todo, ya saber que el otro no puede y entonces poner ahí la prótesis para que pueda.

Otro desplazamiento que tiene que ver con esto mismo es el que va de la explicación a la circulación de la palabra. Decía

antes, hay maneras y maneras de darle lugar a las palabras, cuando enseñamos y también cuando intentamos pensar y hablar con ellos frente a la trasgresión de ciertas normas en la escuela. Estamos muy acostumbrados a que la palabra sola de los adultos puede ya definir y demarcar la situación y dejar claros los límites. Hay algo ahí de dar palabra a quien trasgredió, a quien hizo lo que no debía hacer, a quien desarticuló ese espacio común que deberíamos proteger. También tiene sus límites, no todo es palabras, hay actos, hay gestos, hay maneras de abrir ese espacio en común e instalar legalidades que deberíamos explorar.

Podríamos pensar que justamente todo lo que vengo diciendo va en el sentido de poner la autoridad en términos de transmisión, el desplazamiento de la autoridad jerárquica a la autoridad centrada en la transmisión. Aquella que garantiza que ese otro, niño o joven, esté inscripto en algo que lo habilita, que no se detiene generacionalmente y no que no es mera imposición, porque uno podría pensar que ejercer la autoridad tiene que ver con colocar unos límites, que el otro renuncie a algo, que el otro renuncie a querer estudiar, renuncie a portarse mal. Pero, ¿por qué se aceptaría esa autoridad? Porque hay algo a cambio, y no es algo en el sentido material, sino que es participar en un mundo común con otros, tener lugar, participar con otros desde un lugar valorizado. Cuando les contaba de estos chicos noveles escritores, ellos renunciaron a lo que no les servía o no les permitía estar en la escuela. Ellos eran

rechazados por casi todos sus docentes, pero renunciaron a ciertas cosas porque sintieron que había algo a cambio, y ese algo a cambio era ser reconocidos, ser reconocidos como escritores. Creo que todos estos pensamientos nos arman una paradoja en el ejercicio de la autoridad, y es que pensarla en términos de alguien que encarna esa ley simbólica diferencia lugares a la vez que rechaza una jerarquía y no resigna responsabilidad. Esto conduce al último punto, al que voy a hacer referencia brevemente, y es esto de la creación de lo común. También nos dicen los filósofos, los sociólogos, los historiadores que estamos en tiempos en los cuales se nos ha desconectado lo individual de lo grupal, de lo colectivo y que esta falta de proyecto común nos pone frente a dos tipos de pensamiento: o bien que deben respetarse todas las diferencias y entonces eso desarticula un poco la idea de pensar algo en común o bien hay que homogeneizarse. Entonces es todo lo mismo, idéntico, pero ahí no se está reconociendo que lo común no es lo homogéneo, lo común no es lo Uno, la unidad absoluta, porque entonces esta unidad sería el totalitarismo. Tampoco lo común es la sumatoria de individualidades, eso sería la sociedad de masas, en ambos lugares los sujetos quedan desdibujados, entonces me parece que hay ahí, y esto lo podemos llevar fácilmente a la escuela, el desafío de pensar de qué manera lo común sería habitar un mismo espacio juntos, sin resignar diferencias y singularidades. Sin resignar quiere decir desplegar las singularidades dentro de

ese espacio en común porque es la participación en lo común, justamente, lo que hace posible el despliegue de singularidades, en lugar de anularlas. Estas son las dos cuestiones que se ponen allí en valor y se articulan, para esto necesariamente tenemos que dejar de sostener una lógica basada en la oposición individuo-cultura, individuo-sociedad o sujeto-institución, sujeto-grupo: hay allí algo que podríamos y deberíamos desarticular. Una lógica de oposiciones binarias.

Para abordar las últimas líneas, se me ocurrió plantear algunas cuestiones en relación a cómo pensar, cómo vivir esto en la escuela, cómo llevarlo al terreno de las prácticas. La primera cuestión que se me ocurre es retomar esta idea de no desarmar, no separar convivencia y enseñanza, me parece que no se trataría tanto de buscar sistemas adosados, secundarios, apartados de la enseñanza.

Si bien obviamente necesitamos formas de regular, de escribir reglamentos que nos ordenen, que nos organicen, a mi me parece que el ejercicio de la autoridad habilitante y la construcción de convivencia democrática está en el corazón del aula, de la enseñanza, y del aprendizaje, es la posibilidad de convivir de otra manera en la escuela.

La segunda cuestión que quiero plantear propone un cambio de preguntas, por ejemplo, en vez de preguntarnos: ¿quién es ese niño, ese adolescente que no puede, que se porta mal, o que viene de tal barrio o que no tiene familia, etc.? Yo propongo preguntarnos por lo que sí puede bajo ciertas condiciones que hay

que crear en la escuela. ¿Qué puede? ¿Y qué puedo yo con él, con su aprendizaje y mi enseñanza, si cambio ciertas formas de mirar, ciertas formas de vincularme? ¿Qué necesitamos saber sobre la identidad del otro para poder enseñarle o para convivir o para ayudarlo o para sostenerlo en su aprendizaje escolar? Me parece que no necesitamos saberlo todo, creo que sólo tenemos que saber que tenemos que hacerle lugar, y que a veces es muy difícil hacerles lugar, pero que hay que arriesgarse y ver lo que pasa con muchos alumnos cuando les planteamos nuevas situaciones, y ver qué es lo que nos pasa a nosotros mismos cuando cambiamos las miradas. Creo que tenemos que pensar colectivamente otros modos de organización escolar, tanto en lo pedagógico como en lo que hace a lo normativo, a la regulación de la convivencia más directamente. Modos de organización y regulación escolar que estén sustentados en principios, y estos principios, retomo lo anterior, me parece que tienen que ver con el tema del sostén de esta ley simbólica de diferentes formas. Es pensar el ejercicio de esta autoridad en términos de igualdad. Pensaba en algunas experiencias que se llevan a cabo, donde la posibilidad de ejercer esa autoridad se da antes de que lleguen los conflictos, sin esperar los estallidos, donde un directivo, un tutor de un curso, un docente, se reúnen sistemáticamente con los chicos, o con un delegado de curso, y se generan espacios en donde está la posibilidad de hablar la convivencia desde otro lugar, no en términos de sanciones o resolución

de conflictos. Lo que creo que encontramos en estas situaciones, son adultos que no resignan su lugar de autoridad, que sostienen su lugar diferenciado pero que abren ese espacio simbólico y a veces no es tanto lo que se habla ahí, sino el valor mismo que tiene el espacio, donde pensar en conjunto en torno a problemas comunes; hay un valor de apertura de la palabra que genera otra cosa, más allá de lo que se diga. Sigo pensando en ejemplos, me ha tocado acompañar alguna experiencia cuando la Ley 223 (que regula el sistema de Convivencia de la Ciudad de Buenos Aires) empezó a funcionar en la Ciudad. Por ejemplo, reunirnos con los chicos en torno a pensar las diferencias entre convivencia y disciplina, investigar qué quiere decir convivencia y que querría decir disciplina, qué diferencias hay ahí, que es sanción y que es castigo. Con los chicos nos pusimos a discutir estas cuestiones porque leíamos la ley y veíamos el tema de la sanción con fines educativos, y esta discusión que perfectamente podría y debería darse entre adultos, nos llevó a pensar que justamente cuando hablamos de sanciones con fin educativo como límites, estamos hablando de la ley simbólica: son límites que dicen “hasta acá” pero que abren un espacio más allá, son prohibiciones y habilitaciones, las dos cosas a la vez. Creo que ahí se juega el papel educativo.

Bueno, abrimos al diálogo, gracias.