





La escuela como rehén
Crónica de un crimen perfecto

EDUARDO DE LA VEGA



1° Edición: mayo de 2018

Diseño de tapa: Floriana Piccolini.

© LABORDE EDITOR – 2000 ROSARIO
3 DE FEBRERO 1065 – TEL/FAX: (0341) 4498802
ROSARIO (C.P. 2000) – ARGENTINA
Página Web: www.labordeeditor.com.ar
Email: labordeeditor@yahoo.com.ar
leopoldolaborde@hotmail.com

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO LEGAL QUE ESTABLECE LA LEY 11.723.
MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA OFICINA
DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA

Índice

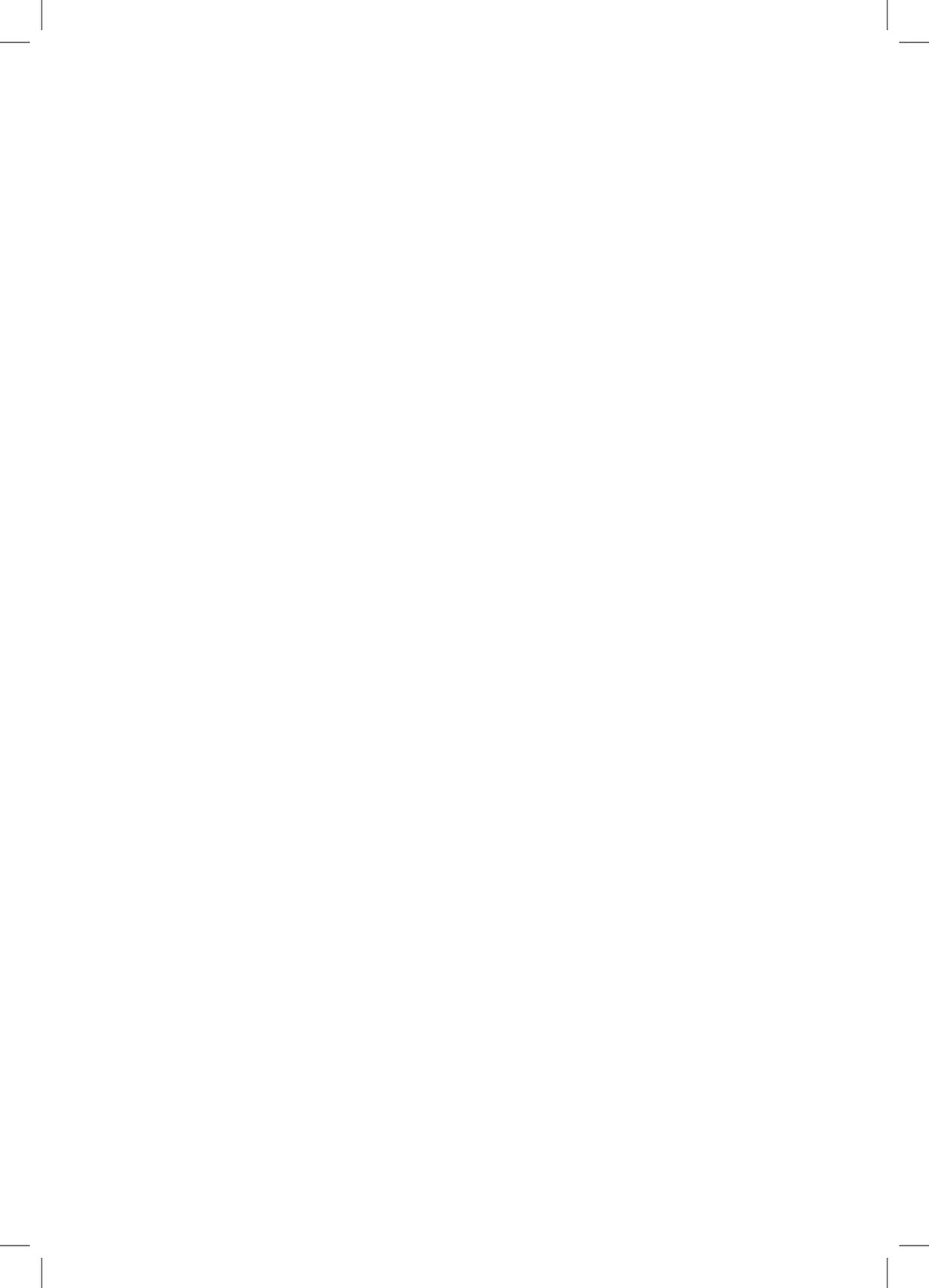
Prólogo	13
Exordio	21
Primera Parte: Destinos de la promesa	27
Capítulo 1: Encrucijadas de la escuela	29
1. Espectralidad	29
2. El sueño de igualdad	31
Capítulo 2: La cruzada por la inclusión	37
1. El poder de excluir	37
2. Biopolítica de la inclusión	38
3. Políticas de la Alteridad	41
4. Política del nombre	44
Capítulo 3: Pesadillas de la Alteridad	47
1. Elogio del Otro	47
2. La pesadilla europea	49
Capítulo 4: Los sueños de la periferia	53
1. Las democracias insurrectas	53
2. La restauración neoliberal	57
Capítulo 5: La escuela como rehén	59
1. Maestros y médicos	60
2. El dogma profano	63
- El filósofo	63
- Las neurociencias	65

- El psiquiatra	66
3. El estado de duda	67
Capítulo 6: El crimen perfecto	69
1. La ilusión radical	69
2. El estado de culpa	71
Segunda parte: La comunidad emancipada	75
Capítulo 1: Ironía y emancipación	77
1. La emancipación de los ignorantes	77
2. Política de la estética	80
Capítulo 2: El agotamiento del nombre	85
1. Escepticismos	86
2. Filosofía y antropología del nombre	89
3. Metapolítica	91
4. La capacidad de reinventar las vidas	94
Tercera parte: ¿Cambia la escuela?	97
Capítulo 1: El nombre	99
1. Premisas	99
2. Nominación	100
3. El crepúsculo de las palabras	102
4. Arqueología de la identidad	105
Capítulo 2: Elegía	107
1. Fundamentalismos	107

2. La estrategia del olvido	108
3. Las razones de la teoría	110
4. Las razones de la gestión	111
Capítulo 3: Políticas de la noche	113
1. Prácticas de libertad	113
2. Poetización de la política	118
Epílogo	121
Bibliografía	129



Dedico este libro a mi cuarto hijo,
Lucio; un nombre que retorna...



Agradezco a Floriana Piccolini por su
colaboración y paciencia en las lecturas,
re escrituras y correcciones.
También por el entusiasmo y afecto
puestos en el acompañamiento.



PRÓLOGO

De una de esas obras clásicas que aguardan expectantes entre los más inhóspitos rincones de las bibliotecas se descubren las palabras certeras de un gran pensador inglés; “la verdad universal hoy día son los libros”. Escribir sobre libros implica siempre un ejercicio de emancipación por el cual la obra abandona la intimidad con la que su autor la promociona para adentrarse en los inciertos límites que le brindará una nueva vida pública. Aunque las leyes de la realidad hacen de la tarea del presentador un ejercicio más sutil del que le corresponde al presentado, no diezma ese privilegio un considerable esfuerzo de poner en perspectiva histórica algunos de sus méritos. Sobre todo si la obra merece el reconocimiento del buen juicio y la virtud de servir al interés común.

Al contrario de lo que el saber notorio pueda revelar del explícito título de este trabajo su contenido se expande libre de aporías resultando ser en sintonía un efecto que excede a sus causas. Presenta una confianza abigarrada producto de una facultad curtida en el desentrañamiento de aquellos fenómenos que han hecho de la inclusión el nuevo arte de excluir. Entre un frondoso bosque de paradojas, su autor va reconciliando contradicciones sin más aspereza que la que le brinda un pensamiento claro y distinguido. Prueba de ello son las innumerables muestras de arrojo intelectual con las que desdibuja y avergüenza ese pensamiento cándido del que ha destinado su libertad a una entera lucha por el reconocimiento. Sus críticas desembocan en una escuela posmoderna que bajo un sonoro **buenísimo** empaña los frutos legítimos de la instrucción pedagógica. En su tolerar

sin respetar la escuela contemporánea se siente acomplejada de asumir el destino académico de unos infantes que están llamados a elevarse de la condición natural de inmediatez. La obsesión por incluir no está depurada por la gracia del entendimiento. El otro es todavía una perturbación indispueta que solo ocupa la sombra de una realidad ficticia. Más empeñado en adoctrinar correccionismo que en liberar la mente de prejuicios, el maestro gestiona el recelo de ser señalado dejando que allí donde se exigen principios se imponga transparencia.

De ello resulta un sujeto ataviado de prejuicios, carente de destinos, y sometido a un impúdico afán de novedades. Su encuentro con la realidad no se haya mediado por la constricción del temperamento que corona el juicio razonado sino por un agotamiento de aquel que se sabe incapaz de cumplir lo prometido. Su aversión a lo real es una hostilidad a la responsabilidad individual. La libertad de la que se nutre es una que al afirmarse se niega ya que su interés no se inclina hacia el trabajo sino a ese modelo irresponsable que se confirma transgrediendo. No existe costura en aquel que aún vive temeroso de la libertad alcanzada. Pues al igual que el joven recluido durante la niñez convierte en torbellino su adolescencia, aquel otro recién liberado del Amo no acierta en gracia con el principio del autocontrol.

Una alegría sostenida ante el peligro es el resultado censurado del que ha preferido vivir entre estereotipos que surcar el denso ropaje de lo real. Creer que la inclusión es una etapa **avanza** de la integración escolar es una hipótesis que solo se confirma allí donde la realidad ha dejado de corroborar principios naturales. Y en ello resulta ser muy ávido nuestro autor que en su enconada afiliación a lo poético, encarna en una nueva “primavera neoliberal” el obs-

ceno secreto que se esconde en el que tolera sin respetar. Su tolerancia radical se despliega a través de una violencia descarnada; allí donde la diversidad es todo, el respeto es nada. La atracción con la que reconoce a sus semejantes es potencia bruta, fuerza motriz servida de sofismas. En ella se exalta una policromía de valores donde todos los modos de ser y de pensar están admitidos pero no permitidos. Ante este fanatismo simbólico lo real no alcanza mayor oficio que expulsar lo reprimido por medio de la intimidación para así desinhibirse de ese exceso traumático que supone aceptar sin reconocer.

Un sujeto ausente será el destino ineludible que se extrae de una lectura atenta del manuscrito. La sátira que el profesor Eduardo de la Vega le dedica a una escuela vacía de contenido se iguala a ese arrebatamiento con el que la educación se despoja de la virtud que acompaña al saber para adentrarse en el deleite de hacer del perjuicio una rutina. Ya decía Cicerón en Los oficios “el sumo rigor del derecho viene a ser suma injusticia” haciéndonos comprender que no hay mayor negación que la que se toma del todo en serio a la realidad. Pues ésta siempre se auto-exige un exceso nunca simbolizable que le permite transitar los estados de lo posible y lo necesario sin caer preso de las garras succulentas del sueño dogmático. Sin embargo, ese sujeto ausente ha decantado su destino a una ilusión metafísica pues es solo allí donde está facultado para tolerar esa fuerza negativa con la que lo real se constituye. La tolerancia sin respeto es como el café sin cafeína al permitir estar presente sin asumir una presencia.

Es justamente aquí, en esa indigestión de realidad donde el sujeto posmoderno luce su traje ambivalente. Por un lado llega a reconocer al otro (alteridad), pero lo hace solo

a condición de que el otro nunca se revele completamente. Sea así una presencia efímera, casi fantasmagórica. Su estar en el mundo, y con ello, el estar de la educación es profundamente dogmático, en tanto que su destino se consume en adoctrinar acerca de la nula doctrina y no en el único ejercicio libre que confiere al que aprende a estudiar. La academia derrocha todo su profesionalismo para conducirse sin ambages hacia un mecanismo auto-triturador. La educación ya no confiere un escudo con el que el novel estudiante pueda con entereza enderezar los avatares de una vida llena de desencuentros; sólo las verdades desnudas, los hechos desnudos han de tener vigencia. Con ello, no le queda otra al sujeto que alejarse de lo encarnado, de la justa entrega hacia el otro, pues su tormento es igual a la aptitud para afrontar su exceso. Su destino se conforma fetichizado entre los márgenes que dispone el mecanismo de la mercancía insatisfecha. De ahí que todo lo otro se sostenga desde los límites del encuentro ideológico. La alteridad, de la que nuestro autor realiza un considerable esfuerzo por psicoanalizar, queda restringida en los márgenes del fetiche. El otro es un no-otro. Su verdad se agota en un reconocimiento flácido, insustancial, líquido. Y no puede ser dado de otra manera. Si bien es cierto que con la modernidad aparece el otro en una escena emancipada de la relación Amo-Esclavo, su destino histórico está solo a medio camino del encuentro definitivo. El otro es, pero aún lo es como mera presencia. La interlocución se rompe como resultado de su aparición. El sujeto ausente está dispuesto a tratar al otro solo y **condición** de que este no viole las estrictas fronteras que coloca entre su voluntad y el mundo.

No sin ello, y a pesar de lo significado, no hay mejor momento histórico para la escuela que el presente. No sea

seguro la mejor de las escuelas posibles —de la que el sujeto ausente está constantemente anhelando— pero sí la más audaz de las conocidas. La virtud con la que le acompaña los conceptos de inclusión, integración, etcétera, aunque sean estas categorías que despiertan un instante particular de la conciencia moral, suponen por honestidad un mejoramiento frente a una escuela que segrega y excluye. No quiero con ello hacer pensar al lector, que estos nuevos modelos escolares no llevan en su esencia la espina de la exclusión y segregación. Sería ir contra el argumento de este libro y la opinión de este prologuista. Lo que sí digo es que aquellos ya no son los fundamentos que constituyen la verdad de la escuela y sí el residuo ineludible que genera el avance de la conciencia moral hacia su destino reconciliado en el otro.

Pero entonces, ¿por qué este modelo de escuela vence sin convencer? Precisamente esta paradójica emoción que rezuma en el alma de todo aquel que problematiza esta temática se halla en la incapacidad del sujeto mismo de pensar la realidad desde la realidad misma. Su anhelo metafísico del mundo desnegativizado donde dar rienda suelta a sus pasiones más iracundas hace que rechace la dignidad de lo prosaico. Esto es, la de una escuela que incesante, progresa ante la adversidad. Se mire por donde se mire, ya sea en los logros de alfabetización a nivel mundial, en la integración de colectivos excluidos, etcétera, la escuela avanza. Empero, este progreso es tediosamente lento y vigorosamente irregular pues ha de superar la fuerza de lo negativo, y del todo contrario a las leyes del deseo. La educación parece querer emanciparse del yugo del aprendizaje para ir directamente al resultado. Como si todo el conocimiento atesorado por la historia de la humanidad llegara

en su última edición a un estado de inmediatez donde el camino hubiese sido alterado por los fines. Los estudiantes ya no aprenden a estudiar sino a recordar los frutos del trabajo. Conocen ideológicamente los fines pero son incapaces de adecuarlos a un proceso vinculado a la experiencia. Son operativamente ineficaces, cegados por el destello de luz con el que irradia el espíritu moral. Unos logros tan orgullosos y notables, los de la conciencia, que alimentan suficientemente la sed que aqueja el conocimiento. Así, no resta otra escuela que la encomendada a repetir el catecismo de una nueva ilustración. Una ilustración que está más alejada de los tiempos de Immanuel Kant de ser manifiestamente ilustrada pues lejos de encarnarse en vocación se ha contentado con estar disconforme. He aquí la paradoja del mundo contemporáneo que con vehemente exasperación está destinada a su reconciliación; la mejor escuela posible acaba siendo la peor escuela imaginada.

“La escuela como rehén” es precisamente la toma de conciencia de la escuela por sí misma, que en correcta actitud, obra sin embargo incorrectamente. Este es a mí entender el núcleo duro extraíble de la obra del autor argentino. Aliento al lector a que ponga una comedita atención sobre una obra muy capaz de leerse entre líneas, fresca en argumentaciones y citas y sostenida en razonamientos críticos. Para entender las implicaciones de la posmodernidad en la educación la referencia a E. de la Vega es prioritaria para todo texto que se precie en beneficio de la inteligencia.

Manuel A. Jiménez-Castillo
Universidad de Sevilla
España

*Una escuela justa que enseña
a todos; iguales de diferentes.
Si bien separó bueno de malos alumnos,
hace tiempo los incluyó.
No es necesario pedirle otra cosa.*



EXORDIO

1. Lejos de sus orígenes, la escuela renueva sus convicciones más íntimas. Obsesionada por la alteridad, en tiempos intoxicados de neoliberalismo, la escuela revisa su pasado y cambia sus emplazamientos. Los especialistas del sujeto interpretan la encrucijada y orientan al maestro.

Una generalizada misión redentora constituye la clave de bóveda para entender las transformaciones de la escuela en las últimas dos décadas. La redención de las alteridades, el reconocimiento del Otro promovidos por el filósofo, ingresaron de la mano de la inclusión bendecida por los organismos internacionales. Junto a las redenciones y reconocimientos, serán prometidas también la libertad y la emancipación.

Los nuevos nombres reconfiguran los axiomas para iluminar las palabras y las cosas. Inspiran también los espíritus y orientan las experiencias, mientras exhuman, especialista mediante, el sentido profundo de la realidad.

En las antípodas del viejo misionariado, la nueva cruzada será impulsada por UNESCO con el aval de la Academia. La escuela del continente se entusiasma con la inclusión y la alteridad, mientras reniega, convencida, de la vieja arquitectura fundacional.

La inclusión será declamada desde Nueva York hasta Buenos Aires, pasando por el DF., Bogotá o San Pablo. Neoliberales como populismos insurrectos harán suyas las premisas; los primeros, en tanto son útiles a algunos requerimientos de doctrina, los segundos porque coincide con el axioma de la igualdad.

La promesa, no obstante, debía ser cumplida. Cierta fundamentalismo vela porque así lo sea mientras lanza la consigna del “todos a la escuela común”.

El totalitarismo de la inclusión esgrime un igualitarismo extremo: las experiencias de dolor psíquico de una infancia en estado de excepción no constituyen problemas sino diferencias en los modos de vida, alteridad, pura diversidad.

De allí su desprecio a la escuela especial. Evocando las antiguas lapidaciones, la cruzada solo aspira a su desaparición. Colombia, quien eliminó la escuela especial por decreto, será invocada como el ejemplo a seguir. Argentina, en su nueva primavera neoliberal, ensaya y prueba, avanza o retrocede, aguarda la ocasión.

La eliminación de la escuela especial junto a las premisas de calidad constituyen prioridades, junto a otras, del programa neoliberal. Ambas satisfacen los requerimientos de racionalidad del gasto público; la segunda pretende además restablecer, tras la noche de San Juan, las jerarquías y las estirpes.

La calidad pone en jaque a la inclusión. La incorporación de todos conspira contra el mérito, la cual siempre va de la mano, lo sabemos, de los privilegios.

El sueño de los iluminados va en contra, en apariencias, del fundamentalismo de la inclusión. Sin embargo, no siempre se oponen; las escuelas privadas han sido las primeras que se destacaron en aceptar en sus aulas a niños con discapacidad.

La ecuación es simple, la discapacidad con privilegios podrá integrarse en las aulas privadas, del mismo modo que dispondrá, contrato mediante, de los mejores estímulos, psicoanálisis y orientación.

Esta discapacidad contrasta con la otra, la que acompaña o es acompañada por la pobreza o la miseria. *Bio* y *Zoe*, nuevamente delimitadas y separadas.

2. En *El uso de los cuerpos*, Giorgio Agamben retoma la *ex ceptio* como fundamento constitutivo de la máquina biopolítica de Occidente. La cesura originaria introducida por la ontología primera, deja afuera de la ciudad a la nuda vida, la vida desnuda, no calificada políticamente.

Presente en todas partes, aquello que era el fundamento de la Soberanía se ha vuelto la forma de vida dominante. El estado de excepción vuelto normal se sirve también, entre muchas, de las ideologías médicas, como forma de control político:

La propia separación de la vida desnuda, que el soberano podía operar, en ciertas circunstancias, sobre las formas de vida, ahora es realizada de manera compacta y cotidiana por las representaciones pseudocientíficas del cuerpo, de la enfermedad y de la salud y por la medicalización de esferas cada vez más amplias de la vida y de la imaginación individual. La vida biológica, forma secularizada de la vida desnuda, que con ella comparte la indecibilidad y la impenetrabilidad, constituye así las formas de vida reales literalmente en formas de supervivencia, quedando intactas en ellas como la oscura amenaza que puede actualizarse de repente en la violencia, en la extrañeza, en la enfermedad, en el accidente. Pp. 376.

Estamos aún en el ámbito de la biopolítica. No obstante, es necesario advertir allí la eficacia de la gran invención de Occidente, no considerado por Agamben: la comedia de la Alteridad. La liberación del esclavo disfr-

za la *ex ceptio* e introduce, en gran escala, la farsa de la emancipación.

Mientras desactiva los disensos, al menos hasta la re-vuelta del Islam, Occidente habla de Alteridad para no hablar del Estado de excepción, la exclusión generalizada, la vida desnuda.

La neurociencia junto a la industria de medicamentos domina sin duda la biopolítica de la supervivencia. Los nuevos oráculos de las profundidades, no obstante, brillan en el teatro del Otro —la escuela incluida.

3. Luego de ser acusado por el bajo rendimiento de los alumnos, el maestro vive en estado de culpa en medio del estado de excepción. Condenado a deambular por los laberintos de la formación permanente, como ignorante eterno a merced de la explicación, deberá recitar, entre resignado y molesto, a Deleuze y también a Rancière.

La encrucijada es el laberinto; el estado de duda prece-de, no obstante, al estado de culpa.

Junto al filósofo y al psicoanalista, la escuela ha tenido que escuchar al psiquiatra, a la terapeuta ocupacional, a la neuroeducadora. Entre ellos y los fundamentalismos, el maestro queda desorientado, perdido, sin aliento.

En los nuevos escenarios devastados, la escuela sueña con los especialistas en el aula. Allí, el dolor de existir, la confusión de los cuerpos o el terror psíquico de la infancia en estado de excepción avanzan, inexorables.

La invocación al especialista traduce un encargo preciso: “ajustar” el niño a las condiciones dramáticas del contexto. La escuela comprende que la falta de trabajo, la miseria, la gran fractura que transformó el paisaje social

están estrechamente vinculados con el sufrimiento de los niños. Sin embargo, los reclamos no son políticos, no piden trabajo o justicia sino a los psicólogos y sus colegas —sin duda, especialistas del sufrimiento.

El dolor extremo deberá curarse en la intimidad del consultorio o en el gabinete de la escuela. Antes que a la reconfiguración de los vínculos sociales la apelación es a un trabajo sobre sí mismo, en la soledad de una relación, eso sí, privilegiada, con el Otro.

El escenario evoca, hoy más que nunca, la metáfora del desierto, utilizada por Hanna Arendt para describir, no sin crudeza, la fractura constitutiva del mundo:

La psicología moderna es psicología del desierto: cuando perdemos la facultad de juzgar, “de sufrir y de condenar”, comenzamos a pensar que hay algo equivocado en nosotros si no podemos vivir bajo las condiciones del desierto. En la medida en que la psicología trata de “ayudarnos” nos ayuda a “ajustarnos” a aquellas condiciones y nos quita nuestra única esperanza; a saber: que nosotros, que no somos del desierto aunque vivamos en él, somos capaces de transformarlo en un mundo humano. La psicología pone todo del revés: precisamente porque sufrimos bajo las condiciones del desierto somos aún humanos y estamos aún intactos; el peligro consiste en que nos convirtamos en verdaderos habitantes del desierto y nos sintamos cómodos en él.”

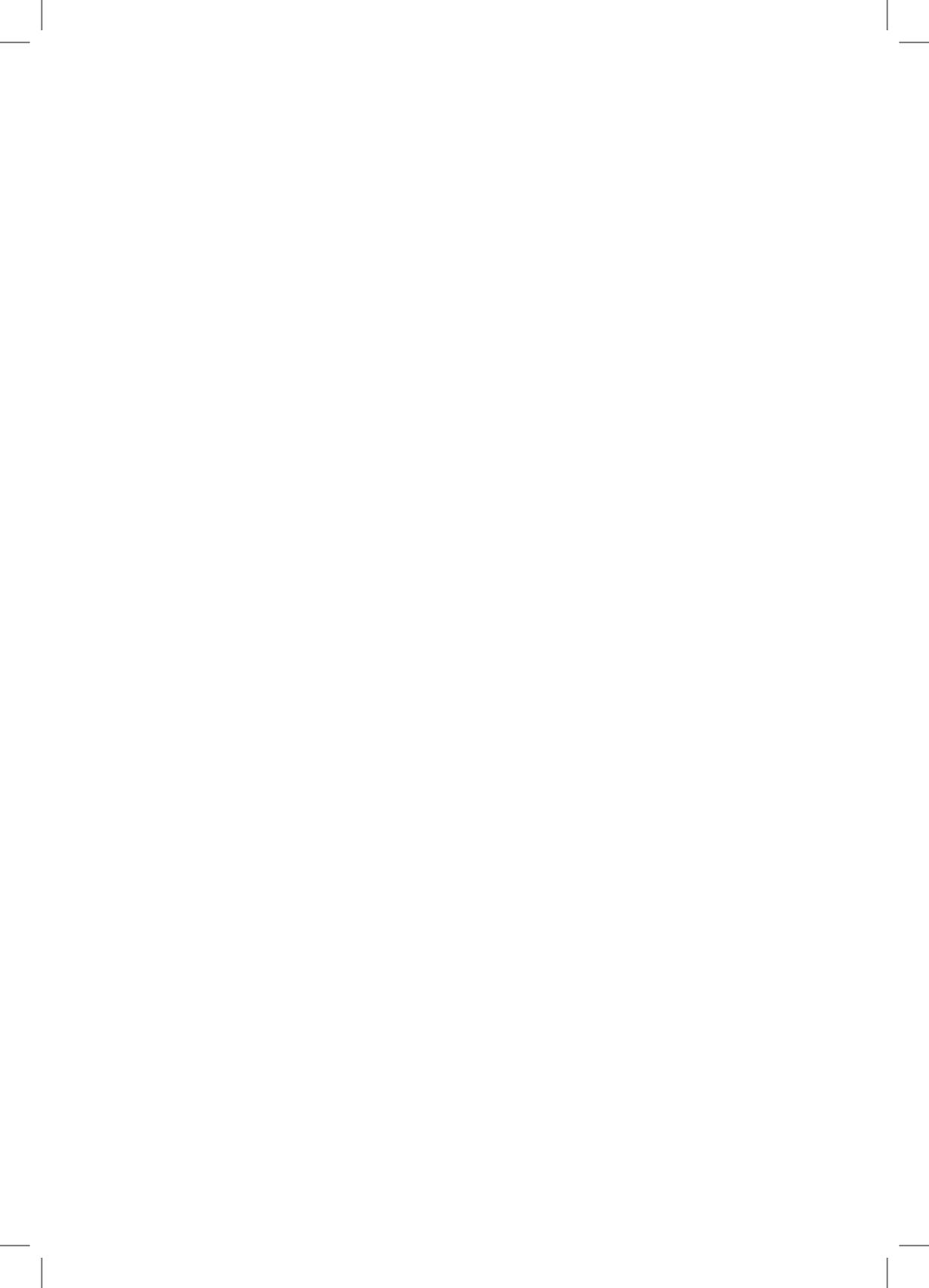
Rehén de los especialistas, el maestro insiste, resiste, a veces claudica, otras recrea, **reinventa** Como la vida y sus posibilidades, múltiples, contingentes, siempre novedosas, sorprendentes.



PRIMERA PARTE
DESTINOS DE LA PROMESA

“Y no tanto o no sólo porque el poder no tiene otra forma de legitimación más que la emergencia y por todas partes y continuamente se remite a ella y, al mismo tiempo trabaja en secreto para producirla (¿cómo no pensar que un sistema que ya solo puede funcionar sobre la base de una emergencia no esté interesado también en mantenerla a cualquier precio?), sino también, y sobre todo, porque, mientras tanto, la vida desnuda, que era el fundamento oculto de la soberanía, en todas partes se ha vuelto la forma de vida dominante.”

Giorgio Agamben



CAPÍTULO 1

ENCRUCIJADAS DE LA ESCUELA

I. ESPECTRALIDAD

La escuela no es una, no hay solo un rostro de ella, son varios. Cierta injusticia se desprende de la teoría crítica, incluida la versión multicultural.

Las coerciones y los controles, el disciplinamiento del deseo, la dialéctica de lo normal y lo anormal son parte, sin duda, del legado fundacional. No obstante, existen otros rostros, no reconocidos, vinculados sin duda al mejor espíritu de la modernidad.

La razón y la libertad, fundamentos del mundo moderno, sobreviven **aun** en la escuela. Tal vez convendría hablar de espectros como lo hace Derrida con el marxismo, espectros que difieren ente sí y contaminan mutuamente.

Las ciencias y la técnica, por un lado, habían prometido la expansión ilimitada del dominio racional sobre la naturaleza y la sociedad; la libertad y la igualdad, por el otro, fueron también fundamentos centrales y *leitmotiv* de la Revolución.

El ideario moderno trazaba sus disyunciones y sus destinos. El dominio de la razón condujo al régimen disciplinario, tanto en la fábrica como en la escuela o la prisión. En pugna muchas veces con la racionalidad disciplinaria y los controles, el ideal libertario proyectaba al infinito el espíritu emancipador.

¿Por qué espectros entonces? Porque están heridos de muerte, la mayoría de ellos, aunque todavía nos habitan. La evidencia de los fantasmas, su espectralidad, puede rastrearse en aquello que aun funciona o parece hacerlo.

El escenario posmoderno alimenta sus espectáculos y simulaciones con la vitalidad de los viejos fantasmas. Los espectros de la modernidad, también del normalismo, habitan un mundo desilusionado y exhausto, intoxicado de agendas seductoras y tramposas, sosteniendo —con mayor o menor eficacia— sus parodias e ilusiones, sus proezas y tragedias.¹

Los espectros se hacen presentes también en la escuela aunque no muestran la misma vitalidad. El normalismo recorre aún las aulas convulsionadas que se disfrazan de multiculturalismo para conjurar dicha reaparición. La ló-

¹ En *Lógica de las nuevas violencias* vinculé esta espectralidad con las características que presentan las formaciones de iras anómalas y pre objetivas. Uno de los ámbitos de emergencia de estas nuevas violencias ha sido, desde hace algunas décadas, el fútbol espectáculo. Tras el olvido de sus genealogías y leyendas, decíamos, el fútbol industrializado provee de imágenes y afectos a una desapasionada multitud virtual. Allí ya no existe el ritual ni las celebraciones locales; la experiencia virtuosa ha dejado paso a los no lugares del deporte transnacional junto a las violencias anómalas. Relevo de un pasado plebeyo, festivo y local por un presente glamoroso y fantástico donde los acontecimientos ya no tiene historia sino pantallas. Presencia que se sostiene en la reaparición de sus fantasmas, que insisten, no terminan de morir, animan el espectáculo maravilloso de un tiempo desaprensivo y colapsado.

gica normalista continúa organizando la escuela, anima sus viejas obsesiones mientras reactualiza, coloreada y discontinua, la vieja geografía diferencial.

Hay más de uno, decíamos, debe haber más de uno, al menos localizamos dos. El segundo goza de buena salud aún; tal vez no sea un muerto que reaparece sino alguien, o algo más bien, que resiste a su desaparición.

2. EL SUEÑO DE IGUALDAD

La crítica a la escuela deja de lado los anhelos de igualdad y justicia que inspiraron al sueño moderno de emancipación.

Lejos de la teoría, el cine ha tematizado lo mejor de aquel normalismo que sobrevive a la atmósfera positivista y puritana de los comienzos. *Herederás el viento*, *Los corista*, *Machuca*, *El lenguaje de las mariposas*, entre otras, relatan experiencias libertarias que enfrentaron el dogmatismo y la violencia.²

Una de las páginas más bellas sobre esas experiencias ha sido escrita por Albert Camus en *El primer hombre*, su texto autobiográfico, donde narra los momentos más significativos de su infancia pobre en Argelia. El texto incluye un capítulo sobre la escuela primaria cuando Camus conoció a Germain, su maestro, a quien recordará y escribirá una carta, en 1957, en ocasión de recibir el premio Nobel de literatura.

La historia de Camus muestra, de forma paradigmática, la utopía fundacional de la escuela junto a muchas de

² Sorprende, no obstante, que estos deseos de autonomía y esta virtuosidad rebelada haya sido interpretada exclusivamente por hombres.

las claves que aseguraban su productividad. En la novela, la figura de su maestro recibe algo más que un reconocimiento:

“En las clases del señor Bernard³ por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir.”

No se trata, como podría argumentarse, de una excepción sino de uno de los mejores rostros de la escuela:

“Sólo la escuela proporcionaba esas alegrías a Jacques⁴ y a Pierre. E indudablemente lo que con tanta pasión amaba en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo”. (Ibidém. Pp. 127)

La figura del maestro brilla en la atmósfera de los orígenes, transmitiendo lo mejor del positivismo decimonónico que desalojaba a la religión de la escuela:

“Se marchó y Jacques se quedó solo, perdido en medio de esas mujeres, después se precipitó a la ventana, mirando a su maestro, que lo saludaba por última vez y que lo dejaba solo, y en lugar de la alegría del éxito, una inmensa pena de niño le estremeció el corazón, como si supiera de antemano que con ese éxito acababa de ser arrancado el mundo inocente y cálido de los pobres, mundo encerrado en sí como una isla en la sociedad, pero en el que la miseria hace las veces de familia y de solidaridad, para ser arrojado a un mundo desconocido

³ Bernard es el nombre de ficción del maestro Germain.

⁴ Jacques es el nombre de ficción de Camus en la novela.

que no era el suyo, donde no podía creer que los maestro fueran más sabios que aquel cuyo corazón lo sabía todo, y en adelante tendría que aprender, comprender sin ayuda, convertirse en hombre sin el auxilio del único hombre que lo había ayudado, crecer y educarse solo, al precio más alto". (Ibídem. Pp. 152)

Otros rostros de la escuela, más sórdidos y oscuros, aparecen también en el texto de Camus. Luego de su ingreso al liceo, el niño sin padre y habitante de los suburbios, irá a conocer la fina sensibilidad discriminante de ese medio cuando deba mencionar la ocupación de su madre. Allí entonces conoce la vergüenza y también "*la vergüenza de haber sentido vergüenza*"⁵, aunque supo, gracias a su maestro, del valor de aquella filiación.

Más allá de esa experiencia, la novela de Camus constituye el testimonio maravilloso de quien fuera un niño pobre y no olvida la escuela, ni aquella experiencia sublime de libros y descubrimientos.

La escuela argelina se recortaba como un ámbito justo y promisorio sobre el telón de fondo de una sociedad profundamente segmentada, por líneas de clase, raza y poder.

Relatos como estos, sin el contraste extremo, sin duda, que tiene la historia de un niño pobre de los suburbios de Argel convertido luego en uno de los intelectuales más importantes de Occidente, no son excepcionales en la historia de la escuela. Otros, muchos más, permanecen y permanecerán anónimos, desconocidos y olvidados.

⁵ "Un niño no es nada por sí mismo, son sus padres quienes lo representan. Por ellos se define, por ellos es definido a los ojos del mundo. A través de ellos se siente juzgado de verdad, es decir, juzgado sin poder apelar, y ese juicio del mundo es lo que Jacques acababa de descubrir, y junto con él, su propio juicio sobre la maldad de su propio corazón".(Camus, 1994,. Pp. 174).

Parece necesario realizar un ajuste de cuentas y traer a la escena esos rostros de la escuela, esas experiencias silenciosas de la maestra o el maestro, contracara, por otra parte, del sometimiento. Lo cual traza su dimensión política que los aleja del sueño del gran Maestro⁶, quien los quiso puramente obedientes y sumisos.

El ajuste de cuentas no satisface a ninguna pulsión revisionista sino a la necesidad de considerar un malentendido que introduce la crítica, especialmente con el giro multicultural.

La condena invisibiliza parte de la herencia, aquella que insiste con la ilusión. Sin duda, se trata de rostros; que se velan, cubren, descubren, transforman, contagian. Las expresiones más sórdidas y obscenas aparecen con frecuencia para hacer vanas las promesas y liquidar las ilusiones. Ambas sensibilidades, y toda la gama de sus claroscuros, balizan la realidad de la escuela: sus mecanismos normalizadores, selectivos y alienantes; pero también sus utopías humanizantes, su deseo, su voluntad, su vocación por la libertad.

El olvido del legado civilizador no es un gesto sin consecuencias; su intención pretende ubicar el origen de la utopía en la ruptura propuesta, precisamente, por la crítica multicultural. La promesa de inclusión tendría un punto cero de escritura que arranca con la reciente introducción en las aulas —he hablado en otra parte de su procedencia (de la Vega, 2014)— de la filosofía de las diferencias.

Comienzo absoluto, ex nihilo, a partir de las ruinas

⁶ Sarmiento, padre simbólico de la escuela argentina, concebía a la mujer como un ser nacido para creer y no para pensar. Incapaz de abstraer, la mujer debía recibir las ideas, transmitir las, formar y mantener las costumbres. (Garrels, 1994, Pp. 233).

dejadas por el normalismo. A los estigmas, las malas profeías, los circuitos y sus destinos debemos sumarle ahora una sospechosa voluntad expulsiva.

La escuela y su voluntad de excluir, notable inversión. La exclusión, en realidad un invento reciente, no estuvo presente en el programa de la modernidad. Sí lo estuvo la invención y consumación del aparato disciplinario: clasificación y distribución diferencial de los sujetos (buenos y malos alumnos, normales y anormales, sano/enfermo); la organización y el control del déficit, las anormalidades, las desviaciones; finalmente, el diseño de una temporalidad indefnida para generalizar las correcciones y los ejercicios.

La homogeneización significaba colocar a todos bajo el mismo modelo, pretender que todos se asemejen con el objetivo, además de someter, de diferenciar, distribuir mejor, organizar según rangos de individuos.

La modernidad no excluyó, normalizó, integró a todos los cuerpos para especializarlos, capacitarlos, aumentar sus fuerzas en términos económicos, a la vez que las disminuye, en términos políticos. Formar —de eso se trata la biopolítica descrita por Foucault— sujetos especializados y cuerpos dóciles.

La exclusión no estuvo en el horizonte de la escuela pública.⁷ La producción de deshechos es un invento re-

⁷ Hacia 1949 la tasa de escolaridad en la educación primaria de Argentina era del 94,9 %. Nueve años después ascendía al 103,3 % mientras otros diez países de la región alcanzaban porcentajes similares. En el mismo **periodo**, el porcentaje de crecimiento de la educación secundaria superó ampliamente al de primaria. El aumento, durante dicho **periodo**, de la población de 13 a 18 años, dimensiona la importancia del incremento de la matrícula secundaria que en varios países llegó a duplicarse (UNESCO, 1966, Pp. 71). Desde entonces, el aumento de la matrícula de secundario

ciente, posmoderno, tardío, extraño a la lógica de la modernidad.

El reclamo de inclusión formulado a la escuela, desvía la mirada y detiene los reclamos justos, mientras decreta la inocencia de la fábrica de espantos junto a sus estrategias del miedo y la disuasión.

Recientemente, la palabra “inclusión” se ha convertido en el núcleo simbólico de las letanías que circulan religiosamente por la educación en América Latina. Su eficacia ha permitido recubrir, y luego expulsar de los espacios del pensamiento las ideas de igualdad y justicia.

La insistencia de la escuela en la promoción de los relatos libertarios inmoviliza al maestro. Rehén de los especialistas, los cuales prescriben el vacío de su ignorancia, el maestro reacomoda sus prácticas, examina la encrucijada y vacila, entre su impotencia y su capacidad.

fue sostenido, alcanzando en 2001 en Argentina una cobertura del 79 % (82 % en Cuba, 75 % en Chile y 71 % en Brasil. (Tasas de escolarización en el nivel medio. Informe preliminar. Catalá, S. 2004). Con la obligatoriedad del nivel, en 2006, las tasas de escolarización alcanzaron niveles superiores al 80 % en Argentina, mientras subían considerablemente las tasas de transición de alumnos entre la enseñanza primaria y secundaria en toda América Latina y el Caribe (es decir, nuevos alumnos que se incorporan a la secundaria y que el año anterior cursaban el último grado de primaria): sólo 4 de 27 países con información disponible poseían en 2010 tasas menores al 90%, siendo el promedio regional 93,5% (UNESCO. 2012).

CAPÍTULO 2

LA CRUZADA POR LA INCLUSIÓN

I. EL PODER DE EXCLUIR

La escuela no habla de exclusión aunque insista con la inclusión. El mutismo selectivo le permite alejarse de la maquinaria injusta para hacerse cargo, con inocencia, de sus desechos. La devastación queda disimulada detrás de la fachada que dibuja, cínicamente, la cruzada inclusiva.

Sin embargo no nos concierne la inclusión; sí la exclusión. De producción reciente, la exclusión no ha sido un tema central para los sociólogos o filósofos, como lo fue la explotación para Marx o la normalización para Foucault.

La situación del *lumpemproletariado* —hoy sería una figura paradigmática de la exclusión— es descrita por Marx en términos morales más que políticos, como una *déclassé*: la clase de los que rechazan incorporarse a la clase trabajadora o también, de un conjunto inasimilable de criminales, vagabundos y viciosos.

Tampoco interesa a Foucault la exclusión. Solo aparece circunstancialmente en los confines del poder y las

disciplinas como efecto secundario, montada en los mecanismos de normalización, allí donde una “penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, *excluye*. En una palabra, normaliza.” (Foucault, 1989. Pp. 188)⁸

La descripción del universo disciplinario coloca en primer plano su carácter productivo:

“Hay que cesar —escribe Foucault— de describir siempre los efectos del poder en términos negativos: ‘excluye’, ‘reprime’, ‘rechaza’, ‘censura’, ‘abstrae’, ‘disimula’, ‘oculta’. De hecho, el poder produce...” (Ibíd. Pp. 198)

Sin duda, el poder no ha dejado de producir (no sólo mercancías sino también afectos, deseos, sujetos). Ahora además excluye; en tanto se desentiende de la vida (la biopolítica).

Desde entonces no deja de acertar la descripción de Agamben; la vida desnuda, que era el fundamento oculto de la soberanía se ha convertido en la forma de vida dominante.

2. BIOPOLÍTICA DE LA INCLUSIÓN

No hubo que esperar a Agamben para saber sobre la exclusión. En 1972, el libro de Lenoir, *Les Exclus* denunciaba la existencia en Francia de un millón de discapacitados físicos, un millón de deficientes mentales, 1.3 millones

⁸ No obstante, debemos hacer notar, la exclusión absoluta no existe en los regímenes panópticos; si se excluye es para incluir luego en otro aparato disciplinario.

de ancianos discapacitados y de 3 a 4 millones de inadap-
tados sociales (drogadictos, enfermos mentales, fugitivos,
delincuentes, discapacitados, alcohólicos, desempleados,
niños, viviendas insalubres, marginales, asociales).

El futuro secretario de Estado de Acción Social de Gis-
card d'Estaing aseguraba entonces que el 10 % de la po-
blación francesa estaba en una situación de desamparo,
miseria y exclusión, lo cual interpeló al socialismo francés
y alentó sus políticas sociales.

Desde entonces hasta su ulterior canonización por par-
te de la Unión Europea, la palabra *exclusión* ocupa, más
en la política que en la teoría, un lugar central para Oc-
cidente.

No se trata, no obstante, de una falta de teorización.
Las obras de Castel, Tezanos, el mismo Bauman están allí
para dar testimonio del esfuerzo emprendido. El *Estado
de excepción* de Agamben otorgó un status filosófico a
la exclusión, en la medida en que la integra, como fun-
damento, en una ontología histórica de la política y la
filosofía.

Se trata más bien del hecho comprobado acerca de la
gran acogida que tuvo la palabra *exclusión* en los orga-
nismos internacionales, en primer lugar en la Unión Eu-
ropea⁹ y más tarde en UNESCO, y de la inmensa utilidad

⁹ El Primer Programa de Lucha Contra la Pobreza de la Comisión Euro-
pea (1975/1980) precisaba las coordenadas económicas de una incipiente
exclusión. Consideraba como excluidos a aquellos con recursos tan esca-
sos (pobres), que quedaban fuera de los niveles de convivencia considera-
dos como aceptables. El Segundo Programa de Lucha contra la Pobreza
(1984/1988) alude explícitamente a la exclusión social, y aunque enfatiza
también la falta de recursos, amplía su contenido a los de tipo social y
cultural, es decir, a todos los mecanismos mediante los cuales los sujetos
puedan permanecer excluidos.

No obstante, no será hasta 1991 cuando se fije el término exclusión social

que ha brindado, en el escenario neoliberal, para el diseño en contextos amplios y variados, de las políticas de inclusión.

Más tarde, la inclusión iluminará las propuestas de Naciones Unidas, especialmente en relación al desarrollo económico (PNUD) y la educación (UNESCO).

Los trabajos de Amartya Sen y Martha Nussbaum inspiraron los programas para el desarrollo e instalaron en los fundamentos del PNUD las teorías del desarrollo humano y las capacidades, las cuales cambiaron las anteriores propuestas centrada casi exclusivamente en coordenadas económicas.

Desarrollo, calidad de vida, capacidades, libertad confluyen con los pares inclusión/exclusión para denunciar las desigualdades, las necesidades y las miserias, y proponer políticas de inclusión, empoderamiento y redistribución.

En el ámbito de la educación, UNESCO promovió desde los noventa, la integración como fundamento de la nueva sensibilidad multicultural. Más tarde, la inclusión sustituyó a la integración.

Finalmente, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada en el año 2006

en el Programa de la Comunidad Europea para la integración económica y social de los grupos menos favorecidos (Pobreza 3) y las indicaciones del Observatorio de Políticas Nacionales de Lucha Contra la Exclusión Social. Progresivamente, el término exclusión social se va consolidando en documentos como el Libro Verde y el Libro Blanco (Comisión Europea, 1993 y 1994, respectivamente). En el Libro Verde se enfatiza el carácter estructural de los procesos de exclusión. El Libro Blanco caracteriza a la exclusión por su dinamicidad y multidimensionalidad; destaca su conexión, no sólo con las situaciones de desempleo y rentas insuficientes, sino con los problemas de vivienda, los niveles y oportunidades educativas, la salud, la discriminación, la ciudadanía y la integración.

en Naciones Unidas, consagró la inclusión, junto a otras categorías como las de desarrollo humano y libertad, en tanto fundamentos y referencias centrales en el ámbito de las políticas sobre discapacidad.¹⁰

3. POLÍTICAS DE LA ALTERIDAD

La cruzada por la inclusión retomó las viejas obsesiones de la antropología. La Alteridad fue convocada para declarar el universal de su redención.

La escuela multicultural se alejaba de la norma y los controles. En el horizonte, las nuevas identidades contrastaban con la silueta devaluada del niño ideal.

El multiculturalismo, la novedosa elaboración de los Estudios Culturales, ingresó a la escuela desde una genealogía vinculada más a la Academia y a la producción editorial que a los ámbitos políticos.

Nacidos en la Universidad de Birmingham en 1956, los Estudios Culturales migraron con éxito a los Estados Unidos donde lograron, hacia los años ochenta, jerarquía académica y éxito editorial, inspirados ahora por el pensamiento posestructuralista, especialmente Foucault, De-

¹⁰ La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. Se obtuvieron 82 firmas de la Convención y 44 del Protocolo Facultativo, así como una ratificación de la Convención. Nunca una convención de las Naciones Unidas había reunido un número tan elevado de signatarios en el día de su apertura a la firma. Se trata del primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y la primera convención de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración. Señala un “cambio paradigmático” de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad.

rrida, Baudrillard, y ocasionalmente Lacan.

Los Estudios Culturales americanos inspiran desde entonces una gran variedad de trabajos, centrados en problemáticas relativas a grupos sociales, etnia, raza, género, focalizando principalmente en temas como los grupos sometidos, las identidades, la alteridad y la lucha o semiosis cultural.

Tras brillar en los campus del norte y de los éxitos editoriales, los Estudios Culturales se difundieron a escala planetaria e instalaron, en sintonía con el pensamiento francés, las notas centrales del ideario multicultural.¹¹

Hacia fines de siglo, comenzó a consolidarse una red universitaria de alcance internacional con epicentro en los campus estadounidenses de Nueva Inglaterra o California, con propuestas que rebasan el programa original (la teoría post colonial, los estudios subalternos, etcétera). Un grupo de antiguos exiliados políticos junto a los teóricos de los grupos minoritarios constituyen el núcleo más activo de esta nueva red.¹²

¹¹ Según Bourdieu los Estudio culturales han sido promovidos por la industria editorial norteamericana y exportados, con éxito, a todo el mundo.

¹² E. Said, G. Ch. Spivak y el anglo-nigeriano Homi Bhabha, en el campo postcolonial; Cornel West y Henry Louis Gate, en los estudios étnicos; Ramajit Ghuga; junto a otros exiliados europeos como Paul de Man o Sylvère Lotringer lideran, entre las figuras de mayor consagración, una nueva internacional del conocimiento que encuentra en aquellos enclaves migratorios su mejor ámbito de elaboración.

Vinculados a ellos, pero procedentes del ámbito europeo, un grupo selecto de nuevas celebridades intelectuales completa dicha plataforma. Los trabajos de los filósofos italianos Giorgio Agamben y Antonio Negri (este último indisoluble de Michel Hard, su alumno norteamericano y coautor de *Empire*), de Peter Sloterdijk, quien perturbó al mismo Habermas y sacudió el ámbito filosófico alemán con su *Crítica de la razón cínica*; del esloveno Slavoj Žižek, que proponen una novedosa articulación del psicoanálisis lacaniano con el marxismo son estudiados e invocados en los ámbitos más

En América Latina, los Estudios Culturales lograron hegemonizar, hacia la década de los noventa, espacios académicos vinculados con la comunicología, la teoría literaria, la antropología urbana y la cuestión modernidad/postmodernidad.¹³

En Argentina, el multiculturalismo del norte ingresó a la escuela con el prestigio de la Academia. Allí “alteridad”, “diferencia”, “identidad” acompañaron con éxito a la ya bendecida “inclusión” junto a un conjunto amplio de nuevos articuladores teóricos tales como “acontecimiento”, “devenir”, entre otros.

Dicho conjunto encuentra en la filosofía francesa, especialmente Derrida, su mejor fuente de inspiración. La deconstrucción alcanzó, en la teoría pedagógica argentina de los últimos años, un considerable espesor disciplinar.

La producción discursiva y política del Otro (“los niños de la calle, los sin tierra, los negros, indígenas, homosexuales, analfabetos, etcétera”) constituye uno de los ámbitos privilegiados del análisis. La fórmula derridiana sobre la construcción ficcional de los binarismos por parte de la ‘metafísica blanca’ de la filosofía occidental fundamenta dicha interrogación:

“La alteridad del otro permanece reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de ese punto de vista, el loco confirma y refuerza”

diversos —intelectuales, universitario, literarios, políticos— luego de la consagración norteamericana y su proyección global.

¹³ Autores paradigmáticos como N. García Canclini, J. Martín-Barbero, Renato Ortiz, M. Openhaym y Beatriz Sarlo desarrollaron desde entonces una profusa y original producción teórica, influenciados por las temáticas y el encuadre epistemológico de los Cultural Studies del mundo anglosajón.

za nuestra razón; el niño, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad.”
(Larrosa y Pérez de Lara, 1998, pp. 55)

Un conjunto amplio de temáticas derridianas han sido tomadas como marcos interpretativos para indagar diferentes aspectos de las prácticas pedagógicas.

La significación, en tanto trazo, huella que difiere el sentido y sitúa un nivel de lo no transmisible; la deuda y el trabajo de duelo, su vínculo con la herencia que hace posible la identidad y la transmisión; la relación (o falta de relación) entre literatura y pedagogía, en el marco de una epistemología postdisciplinar que descrea de los universales y reniega del bien decir (sin resto) son algunas de las problemáticas de mayor densidad y extensión.

Sin duda, la deconstrucción permite eludir los binarismos jerarquizantes que esencializan o universalizan la identidad, la diferencia o la alteridad.

No obstante, es necesario insistir en la utilización que hace, no sólo de Derrida, un pragmatismo político que, más allá de los discursos, camina en otra dirección.

4. POLÍTICA DEL NOMBRE

La *integración* había permanecido demasiado vinculada a la discapacidad cuando la *inclusión* permitió abrir el abanico y reconocer la *alteridad*.

La sustitución de la integración por la inclusión, más que dicha ampliación, ofrece los beneficios de una estratégica sustracción. Sobre los pasos de la discapacidad reconocida, Latinoamérica irá a recitar el catecismo revulsivo mientras se impone, globalmente, la nueva lógica del Capital.

En el crepúsculo del milenio, inclusión se convierte en el nombre de una eficaz represión. La inclusión naturaliza la exclusión, avale el *statu quo*, a la vez que permite olvidar la generalización del estado de excepción y desplazar de la escena la idea de *justicia*, lo cual induce —en términos de Badiou— a una cesación de la política ligada a ese nombre.¹⁴

El discapacitado decora la estampilla de aquella sustitución. Las luchas minoritarias (discapacitados, negros, mujeres, inmigrantes, homosexuales) sepultan la guerra de clases mientras se suspende, o reprime, la crítica global.

De ahora en más, la máquina de desechos sonríe y se alimenta —como Cronos insaciable— de sus propios hijos, ahora reconciliados y multiculturales.

¹⁴ Alain Badiou, siguiendo a Sylvain Lazarus y su *Antropología del nombre*, propone la palabra “obrero” como uno de los nombres simples interior a una secuencia intervalar que va de la Comuna de París hasta la Revolución cultural en China. Nombres como “obrero”, “revolución”, “política”, que no pueden ser descriptos o definidos sino solamente localizados en tanto sitúan una singularidad o “interioridad”, la cual prescribe una posibilidad, un movimiento de “*lo que hay a lo que puede haber*”. Posibilidad, que para el campo situado del conjunto de estos nombres simple parece agotada o suspendida. En relación al nombre “obrero”, Badiou coincide con Rancière en el hecho de que la palabra “inmigrante” sirvió para recubrir —y después para expulsar del espacio de las representaciones políticas— la palabra obrero”. (Badiou, 2009 ,Pp. 94)



CAPÍTULO 3

PESADILLAS DE LA ALTERIDAD

Convertirse en el corazón de un mundo sin corazón parece ser una tarea imposible, además de injusta: el mundo excluye mientras le pide a la escuela que incluya. El pedido distrae sobre otro reclamo, más justo esta vez, formulado hacia las lógicas económicas y sus gramáticas de exclusión.

La comedia del Otro acompaña el pedido. La alteridad obsesiona a la escuela quien comienza a renegar del ideal pedagógico y su adecuación a la norma. El Amo libera al esclavo y se libera; redime a la escuela de su pasado ahora denostado y molesto.

I. ELOGIO DEL OTRO

La comedia de Occidente no narra otra cosa que la caída del Amo. Junto al derrumbe, se disuelven las oposiciones fuertes, los antagonismos y las confrontaciones. Las categorías se liberan de las tiranías: el niño del adulto,

la mujer del hombre, el sexo de su prohibición. Con las jerarquías caen también las especificidades (¿qué es ser un adulto?, ¿qué es ser una mujer?... todo es sexualidad) y se contaminan o confunden los significados.

En un universo despolarizado no existen mapas o si los hay sólo representan el desierto. Encrucijada o laberinto de signos, no encontramos allí más que desorientación y desaliento. Cuando la insignificancia confluye con el sufrimiento, deviene el miedo o el pánico que paralizan e intimidan. Intoxicación también la relación con el mundo, interrumpen o **corrompe** su interpretación.

La desaparición del Amo es también el fin de la violencia simbólica. Final también de la cortesía y comienzo del reinado del matón con sus prácticas de intimidación y humillación.

En el vacío de las jerarquías se desata la metástasis furiosa de un cuerpo enfermo que infecta sus propios órganos. Resultado que sorprende; luego de la desaparición de la violencia simbólica, es decir, de la política o lucha de clases, surge la violencia cancerígena, intra organismo, guerra de pobres contra pobres, hermanos contra hermanos. Los clones metastásicos del amo infectan los tejidos del cuerpo que ya no es social, sólo masa amorfa tras la pérdida de su forma y sustancia.

Guerra civil; no se enfrentan las naciones sino los hermanos. Estrategia brillante, el Amo nos domina desde su propia desaparición.

Dicha estrategia es la del miedo, su producción fractal a través de las pantallas (cibernéticas o televisivas) que repiten minuto a minuto las imágenes del mal. Pero también en la escuela, el estadio de fútbol, la calle donde sobresale el matón, cuya lógica retroalimenta, en *feed back*

mimético, la imagen televisiva en tiempo real.

Estrategias del miedo entonces, alejada del disciplinamiento o la normalización. También de la violencia simbólica que fijaba los rangos del sujeto, diseñaba las correcciones y controles, e imponía —tal era su objetivo— la ideología de la normalidad.

Ya no interesa la norma, *leitmotiv* del disciplinamiento y sus pretensiones de homogeneidad. Tampoco la ideología, instrumento de imposición y encuadramiento pero susceptible siempre de reversión e inversión.

La nueva estrategia funciona con otros instrumentos y objetivos. Encadenamiento o sincronización global de los afectos y las emociones: el miedo o el pánico, que desalientan y paraliza, se lleva también nuestras ilusiones de verdad y libertad.

La ambición es desmesurada, asegura Virilio, pues se trata de romper el espejo de lo real para impedir, a todos, el discernimiento entre lo *verdadero* y lo *falso*, entre lo *justo* y lo *injusto*, entre lo *real* y lo *virtual*. (Virilio, 2011, pp. 44)

2. LA PESADILLA EUROPEA

La liberación del esclavo devino, en el mismo lugar de su original celebración, un callejón sin salidas. Europa resigna sus ilusiones de humanidad ante las escenas del espanto, donde el sueño multicultural trajo solo pesadillas.

Los sangrientos enfrentamientos **político**/religiosos, desatados luego del intervencionismo bélico de Occidente, precipitaron la diáspora en el Oriente Medio. En 2016, más de un millón de desesperados, en su mayoría católi-

cos e islamitas, entraron a Europa desde Siria, Somalia, Afganistán, Libia e Irak.¹⁵

La guerra entre hermanos que desgarró al Islam cae sobre la atormentada Europa. Dos décadas después de Salamanca, las redenciones han dejado lugar a nuevos muros y vallados, físicos o simbólicos.

Francia, sin duda, representa el síntoma puro de aquella inesperada reversión. Con más de seis millones de musulmanes (6 % de su población), la cuna del republicanismo y los Derechos del Hombre exhibe, en dosis intermitentes y progresivas, la caída ruinosa del sueño multicultural.

Quizás, las revueltas en los suburbios parisinos muestran con claridad la conjunción trágica de la falta de sentido y el horizonte obscuro que resulta de la exclusión.

Si creemos a Sloterdijk, la **condena** Nicolas Sarkozy a los revoltosos, a quienes calificó de canallas (*racaille*) que debían ser barridos con los cañones de agua de alta presión, preanuncia el fin de la “*terapia*” de integración junto al imperativo de “*la eliminación sin compromiso*”¹⁶.

La descripción muestra también la confluencia y retro-acoplamiento, recién señalados, de los medios con aquellas formaciones de “*ira pre-objetivas*”. Los medios

¹⁵ Paolo Rozera, Director general de UNICEF Italia, declaró en una entrevista que le hiciera Página 12: “Desde 2015 y hasta el 30 de abril de 2016, han llegado a Italia 11.648 chicos sin familia, a los que hay que agregar 5099 de los que se han perdido los rastros porque si bien fueron registrados en los centros de recepción cuando llegaron, luego se escaparon porque no quieren quedarse en Italia. Y de ellos no se sabe nada más. De ese total, el 93 por ciento tiene entre 15 y 18 años y provienen sobre todo de Egipto, Albania, Gambia, Nigeria, Eritrea y Somalia.” <https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-300601-2016-05-31.html>

¹⁶ “En el plano retórico, parece pre-formulada de manera inconfundible la transformación de la terapia social en una eliminación de los superfluos, (...)” (Sloterdijk, 2010., 248)

realizaron durante la revuelta una colección escénica intensamente atractiva en los lugares precisos (Clichy-sous-Bois, Le Blanc Mesnil, Aulnay-sous-Bois, etc.) que viralizó el ritual piromaniaco y culminó en un frenesí mimético/mediático, cuando el 7 de noviembre de 2005 ardieron mil cuatrocientos vehículos en toda Francia.

Como se ha dicho, la tele-realidad no fabrica para nada el acontecimiento sino lo desmultiplica indefinidamente al punto de industrializar su ejemplaridad (Virilio, 2011, 42). La farsa de Occidente transmitida en tiempo real modeliza, en todo el planeta, los afectos, las sensaciones, el pánico; objetivos, ya señalados, de la actual psicopolítica global.

No sorprende la ausencia de efectos simbólicos, ideológicos o políticos, que se desprendan de la revuelta. Nada, en el orden de la justicia social o la distribución de las riquezas fue materia de discusión, ni siquiera en la izquierda francesa.

El sueño multicultural europeo palidece tras la guerra en Siria. El drama de las víctimas que llegan al continente día a día estimula, junto a la xenofobia, los nacionalismos olvidados mientras tambalea la unidad de Europa.

Como reflejo defensivo vuelven las fronteras sólidas. Gran Bretaña, luego de la salida de la Unión Europea, anunció la construcción de un muro en Calais para detener la inmigración desde Francia. La UE, temerosa de los rebrotes antieuropeistas, prioriza el refuerzo de las fronteras nacionales (económicas, geopolíticas, militares). Alemania le exige a Turquía que contenga y enfrente a los sirios.

Mientras Europa retorna a los peores estigmas, Estados Unidos insiste con la escalada de guerra. Tras pro-

meter un muro en la frontera mexicana, Donald Trump bombardeó Siria mientras dejaba caer la “madre de todas las bombas” en el interior profundo de Afganistan¹⁷.

El sueño integrador devino en pesadilla; un fantasma, que ya no es el marxismo sino la furia del Islam, vuelve a recorrer la vieja Europa. Luego de Thatcher y Reagan, verdaderos padres de la criatura, Occidente recibe su propia medicina, mientras vacila, desconcertado, ante la nueva encrucijada del mal.

¹⁷ El jueves 13 de abril de 2017, una bomba de 9.797 kilos fue lanzada desde un avión MC-130 norteamericano, en el distrito de Achin, en la provincia oriental de Nangarhar, cerca de la frontera entre Afganistán con Pakistán.

CAPÍTULO 4

LOS SUEÑOS DE LA PERIFERIA

I. LAS DEMOCRACIAS INSURRECTAS

Ajeno al drama europeo, la periferia pobre continúa hablando de inclusión **aun** cuando comienzan a apagarse las luces más potentes de las nuevas democracias. Luego de la debacle neoliberal de los noventa, los populismos insurrectos de América Latina desafiaron el consenso global planteando la inclusión allí donde debía ser formulada.

Las promesas de igualdad y justicia social brillaron durante más de una década desde Venezuela, Brasil, Argentina, Bolivia y Ecuador, cuando la política reivindicó su función reparadora frente a los antagonismos de clase y la capacidad de confrontar y disputar el sentido social.

El desplazamiento de la exigencia de inclusión a la de justicia¹⁸, tanto en la escuela como en la economía y las

¹⁸ En realidad, la exigencia no debería ser de inclusión sino de justicia, es decir, tanto en la escuela como en la economía se trata de pensar sistemas donde no sea necesario reclamar la inclusión en tanto no hay exclusión, al menos como fenómeno masivo.

políticas sociales, resituó la demanda educativa que involucra ahora a la alteridad.

“*La patria es el Otro*”, fue el aforismo instalado más allá de la escuela. Impugnar al normalismo significaba alejarse de las obsesiones por la norma, la disciplina y los controles para abrir las puertas a las diferencias. La igualdad, en término de diferencias, reformulaba el nuevo horizonte educativo, que renegaba de sus orígenes y festejaba la diversidad.

La justicia, en términos económicos, era sin duda una condición de posibilidad para avanzar hacia la igualdad, en términos educativos. Los recorridos, no obstante, no tuvieron las mismas intensidades como tampoco las mismas consecuencias.

Entre 2003 y 2013, 72 millones de personas dejaron de ser pobres en América Latina, mientras en Argentina, 9.8 millones pasaron a integrar la franja de la clase media durante el mismo período.¹⁹

¹⁹ Después de haber aumentado durante la década de 1990, el nivel de desigualdad en América Latina y el Caribe, medido por el coeficiente de Gini, descendió a una tasa media anual cercana al 1,1% en el período 2003-2013. Este descenso se produjo en la mayoría de los países, destacándose los casos de Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Nicaragua, Perú y la República Bolivariana de Venezuela, con tasas anuales superiores al 1,5%. Dos factores motivaron la transformación social de la región, de acuerdo al informe de Naciones Unidas de 2016: el crecimiento económico, en especial durante el período 2003- 2008, y una mayor y mejor redistribución, relacionada tanto con la política social, como con la dinámica propia del mercado laboral. Junto al desarrollo económico, el segundo motor fundamental fue la mejor distribución de los ingresos, motivada principalmente por una disminución de la desigualdad de los salarios por hora de trabajadores con diferentes grados de calificación, así como por una mayor y mejor redistribución del gasto público social. Dicho gasto, es decir, el gasto destinado a salud, educación, vivienda y protección social, entre otras dimensiones, aumentó de manera notable en la primera década del presente siglo. En términos reales, el gasto social por habitante creció

Parece más complejo medir las variables de las transformaciones escolares que acompañaron a las nuevas políticas y sus cambios paradigmáticos. Volver a mirar, como se ha pedido, permite encontrar, junto a las experiencias humanizantes de la escuela —que no son nuevas, insistimos— muchas otras, alejadas de ellas, gozando de buena salud. Bajo el régimen de los simulacros, las viejas distribuciones diferenciales sobreviven, más allá de la voluntad política de avanzar sobre la ficción.²⁰

La experiencia latinoamericana ha transformado el paisaje, sin duda, y reformulado la escala social. La escuela no parece ser ajena al impacto aunque resulte complejo dimensionar la dinámica de las aulas y su reformulación molecular.

El escenario, por otra parte, no es simple. Junto a los vientos democratizantes coexistieron las plagas e intoxicaciones. La lógica del mercado, en muchos ámbitos, ha funcionado en piloto automático más allá de las posibilidades políticas de aquellas democracias.

en la región a una tasa media anual del 1,4% en el período comprendido de 1992 a 2002, y a una tasa del 7,3% en el período comprendido de 2002 a 2012. Con respecto al PIB, la participación del gasto social aumentó del 13,9% en 1992 al 15,2% en 2002, y al 18,4% una década más tarde. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016).

²⁰ No obstante, es posible advertir cómo fue desactivada la formación de uno de los circuitos más escandalosos de la escuela de fin de siglo. La derivación masiva de niños sin discapacidad a la escuela especial, que tuvo epicentro precisamente durante el cambio de milenio, se detuvo y parece revertida, aunque con expresiones mínimas. Entre 1997 y 2005 la matrícula de alumnos integrados en la escuela primaria argentina aumentó en un 110 % en paralelo con un aumento del 16 % de la matrícula, también de primaria, de la escuela especial. La discordancia que resulta de dichos aumentos se detuvo recién a partir del año 2010, cuando comenzó a bajar la matrícula inicial y primaria de la escuela especial como resultado de las estrategias de integración. Fuentes: Anuario Estadístico Educativo. 1997 a 2015.

El show televisivo, que promueve siempre la obscenidad, rebasa en mucho a la pedagogía escolar; el matoneo de las *celebrities*²¹, reduplicado hora tras hora en todas las pantallas, hipnotiza las audiencias insomnes mientras las violencias endogámicas, inexorables, corroen también los viejos mitos y fundamentos.

Las nuevas industrias, por otra parte, con propuestas seductoras y legitimadas, buscan anexar la escuela a sus ventas (medicamentos, neuroeducadores, psicoeducadores, etc.), de amplia penetración.

En dicho contexto, la escuela representa un verdadero campo de batalla cuya eficacia es necesario dimensionar. Volver a pensar también su potencia, eludiendo el pesimismo y sus imposibilidades, interrogando las herencias y los legados, reformulando, sin duda, las viejas convicciones.

²¹ “En la televisión viven las *celebrities* —escribe Beatriz Sarlo— (...) Los que alcanzan ese estado incandescente de la fama después de sostener durante décadas una carrera en el show business son las *celebrities* ‘clásicas’, cuyo rango no corre el riesgo de volatilizarse después de una temporada televisiva, aunque se diga, con razón, que es muy difícil mantenerlo. Pero existen, como es obvio, las *celebrities* ‘instantáneas’, que acceden a esa categoría de manera fulgurante y, en general, la pierden del mismo modo, para terminar en las oscuras bambalinas de donde salieron. A diferencia de las ‘clásicas’, estas *celebrities* ‘instantáneas’ son célebres por nada y, hasta el fin, exponen el vacío de su ascenso, sabiendo que está amenazado, tarde o temprano, por el más temible vacío de su desaparición.

Ambas categorías de famosos viven en *Celebrityland* y, a menudo, se acusan unos a otros de integrar una casta de orgullosos por su linaje o de advenidizos sin pasado. Esta comarca imaginaria adora las jerarquías: una nobleza de linaje; una masa de trabajadoras de la celebridad, pequeñas *celebrities* o *celebrities* pasajeras, a quienes les espera el éxito o el fracaso, pero también la burla, el escarnio, la adulación tan súbita como precaria, la decadencia, el ninguneo...” (Sarlo, 2011, 14).

2. LA RESTAURACIÓN NEOLIBERAL

Ha sido Deleuze (1991) quien adelantó, hace tiempo, las transformaciones de las sociedades disciplinarias. La formación permanente, en todas las áreas, era una de las estrategias centrales que describía en su artículo sobre las nuevas sociedades de control.

La restauración neoliberal, como era de esperar, comenzó responsabilizando al docente de las miserias de la escuela. La formación del maestro será invocada de ahora en más como la clave de una esperada transformación.

Las evaluaciones a la escuela del Operativo Aprender mostraron pronto las falencias en los aprendizajes mientras hacían evidentes los fallos de la enseñanza.²² Luego de las polémicas pruebas, la política educativa avanzó en la dirección “correcta”: la creación de nuevos circuitos académicos, que complementen o sustituyan al devaluado magisterio, cuyo banco de pruebas sería la creación de la Universidad de Formación Docente, en la ciudad de Buenos Aires.

La inclusión, que persiste aun cuando se anuncia la noche del multiculturalismo, será complementada por el imperativo de calidad. Desde una genealogía diferente las premisas de “calidad” condicionan ahora la inclusión o equidad. La economía impone sus exigencias a la escuela cuando la productividad se convierte en el horizonte de la educación.

²² “Los malos resultados alcanzados por los estudiantes secundarios en las pruebas internacionales, como PISA, y en las nacionales, como Aprender, han sido determinantes para que ‘a nivel federal haya una imperiosa necesidad de avanzar y rejerarquizar la formación docente’, explicó ayer a LA NACION la funcionaria del Ministerio de Educación de la Nación.” La Nación. Viernes 5 de Enero de 2018. <http://www.lanacion.com.ar/2098018-educacion-la-formacion-docente-la-apuesta-de-2018-para-mejorar-el-aprendizaje>

La calidad parece oponerse a la inclusión: la masividad del alumnado conspira contra la enseñanza virtuosa mientras la igualdad oscurece la cualidad. La enseñanza privada, en el nuevo contexto, se recorta claramente sobre la educación pública, ahora sospechada y despreciada.

El nuevo escenario resulta propicio para la consumación del crimen perfecto, sobre el cual hablaré más adelante. Culpar al maestro parece la coartada privilegiada que distrae sobre los móviles y los instrumentos del crimen.

El maestro será condenado a partir de ahora a la formación permanente; más que formación, encierro en los laberintos del Magisterio o la Academia, o mejor —reminicencias de Platón— en las cavernas de su ilusión.

La educación privada aparece en el horizonte de la racionalidad prolija. Tanto para los formadores como para los formados, las virtudes de la privacidad incontaminada asegura, antes que la inclusión, la calidad.

Aquella quedará para los ámbitos impuros, donde los cuerpos públicos se mezclan, contagian, contaminan asegurando, en lo incierto del contagio, su igualdad. No obstante, deberá amputarse de allí, inexorablemente, la tierra originaria del mal.

CAPÍTULO 5

LA ESCUELA COMO REHÉN

Desde su fundación, la escuela ha sido tierra de misiones. Los primeros misioneros fueron los mismos maestros. Herederos de jesuitas y franciscanos, luego de la conversión positiva, propagaron la fe laica para edificar con eficacia el nuevo templo escolar.

Tras el maestro, ingresó el médico con las promesas renovadas. La higiene física y mental codificará con categorías médicas y psiquiátricas los relatos hasta la llegada del psicoanalista, quien brilla tempranamente en la cultura e ilumina la intimidad.

Desde entonces, los retoños de Freud ilusionan a la escuela. Junto al filósofo multicultural, las neurociencias y los medicamentos para la infancia, los psicoanalistas ingresan en los nuevos escenarios convulsionados con sus inquietantes promesas sobre las profundidades del Ser, el goce imposible y la felicidad.

I. MAESTRO Y MÉDICOS

La misión positiva atraía a criollos e inmigrantes cuando la escolarización masiva cambió de raíz la configuración profunda de la cultura. Tras ser convocados por la guerra, todos ellos fueron interpelados por la escuela que los convertía en ciudadanos alfabetizados. La lectura y la escritura transformaban la subjetividad mientras programaba el reinado del texto, en los umbrales del nuevo siglo.

Luego de su decepción en Europa, Sarmiento soñó con la escuela norteamericana. Los concejos escolares, las conferencias y los *meeting* religiosos, la lectura cotidiana de la biblia, el federalismo radical lo conmovieron profundamente cuando visitó Massachusetts y conoció a Horace Mann.

El relato ilusionante promovía la conversión positiva mientras diseñaba los nuevos cimientos de la escuela. La figura del maestro, elaborada en ámbitos religiosos desde San Alberto hasta el Deán Funes, crecía ahora alimentada por la fe laica.

En aquel escenario, el Maestro debió aliarse con el Médico, cuya figura comenzaba a brillar luego de las epidemias de fines de siglo. Los médicos higienistas, tras la conjura, dirigieron la mirada hacia la escuela buscando reconocer los cuerpos enfermos y los espíritus débiles.²³

²³ La creación del Cuerpo Médico Escolar, rechazada por Sarmiento en 1881, había sido propuesta por Emilio Coni, un ilustre higienista. El recelo ante el avance de los médicos daba cuenta de la presencia en el gobierno de la escuela de dos proyectos; ambos coincidían en términos generales en la necesidad de secularizar la cultura pero pronto veremos como el normalismo va a ser contaminado por las ideas de los higienistas, para transformarse progresivamente y perder su fisonomía original. Finalmente, el Cuerpo Médico Escolar fue creado por el Consejo de Educación, en 1884 luego

Luego del higienista vino el psiquiatra. Como mostró Foucault, la psiquiatría europea colonizó los aparatos de Estado hacia fines del siglo diecinueve. El nuevo especialista pudo despejar el camino para la ampliación de los circuitos diferenciales: grados de alumnos retrasados y anormales, escuelas para niños débiles, deficientes, etcétera.²⁴

La fundación más tarde de la escuela diferencial —hoy educación especial— fue el escenario ideal para una nueva cruzada. Psicólogos y psicoanalistas ensayaron allí sus renovadas tecnologías mientras ofrecían el paraíso para una novedosa y promovida redención.²⁵

de la intervención del ministro de Instrucción Pública Eduardo Wilde. La nueva misión exhibirá pronto sus primeras creaciones mientras reformula las referencias del maestro y avanza en la medicalización de la escuela. (de la Vega, 2010)

²⁴ En 1909, cuando Ramos Mejía era presidente del Consejo Nacional de Educación, fueron creadas las dos primeras escuelas para niños débiles. La primera funcionó en el Parque Olivera y la segunda en el Parque Lezama. Ambas contaban con un médico, el Dr. Casinelli y el Dr. Bondenari, discípulo, consejero y amigo de Ramos Mejías, “quienes implantaron, secundados por el personal docente, el nuevo régimen escolar”. (Ibídem)

²⁵ “La escuela especial, sin embargo, no debe ser identificada sólo como el ámbito de la exclusión. Hay una productividad en sus prácticas y discursos, que progresa y produce efectos más allá de los límites inmediatos de su intervención.

El médico, la psicóloga, la psicopedagoga pudieron experimentar en aquellos ámbitos las nuevas tecnologías que invocaban a la subjetividad. El psicoanálisis, la psicoterapia, la orientación psicológica de grupos fueron ensayados en las instituciones diferenciales antes de penetrar en el imaginario social.

La gran expansión que tuvo el psicoanálisis, especialmente en la Argentina, debe mucho a esa temprana difusión. Más allá de sus actividades misioneras, los fundadores de las nuevas instituciones estuvieron interesados en la búsqueda de una tecnología renovada que los aleje, tanto de las viejas prácticas alienistas como de la psiquiatría de la degeneración.

Junto al núcleo duro de la psicología diferencial, el psicoanálisis su ubicó en el centro de la escena e inspiró —prácticamente en toda la región—

La creación de la escuela diferencial desactivó las tensiones que surgían debido a la rápida masificación, a la complejización de sus escenarios y a la aparición de nuevos personajes e ideas.

En primer lugar, en tanto destinó un lugar apropiado para un conjunto cada vez mayor de niños, en su mayoría pobres, que no se adaptan a la disciplina. El niño pobre se irá a encontrar allí con el otro niño, el de “la deficiencia verdadera” (de la Vega, 2010, 148). Juntos recorrerán aquellos laberintos donde se mezclan y confunden mientras la deficiencia ocultará a la pobreza y la miseria, las cuales seguirán, como siempre, caminando por los márgenes de la escuela.²⁶

Finalmente, la escuela se deshizo del médico —y sus retoños— para dirigir la mirada hacia el nuevo personaje que retorna ahora desde su íntimo exterior. El psicoanalista, antes de brillar en el ámbito privado había ingresado, como vimos, en la escuela diferencial.

El prestigio de la clínica, cuya genealogía debe remontarse a la práctica médica, no es en absoluto, como se aprecia, ajeno a la escuela. Alienistas, higienistas, psiquiatras y psicoanalistas ensayaron en ella, codificaron sus categorías y clasificaciones mientras segmentaban su territorio y controlaban sus productos.

la mayoría de los discursos. Desde México a Buenos Aires, pasando por Montevideo o Río de Janeiro, el relato psicoanalítico fundamentó la intervención diferencial.” (de la Vega, 2010, 151)

²⁶ La creación del nuevo circuito permitió también neutralizar el avance de la Escuela Nueva, la cual había impugnado las categorías centrales del normalismo. Las pedagogías revulsivas, inspiradas en la Gestalt y promovidas por los nuevos especialistas junto a la teoría psicoanalítica, fueron desactivadas, gracias a su promoción como técnicas especiales destinadas a la educación del niño diferencial.

La reputación de la clínica, el brillo de la academia, el prestigio del texto programaron, sin dudas, la estatura del personaje. Producto de la modernidad, el clínico supo construir su figura con ética misionera, voluntad de conquista y una profunda devoción.

2. EL DOGMA PROFANO

En los contextos del capital globalizado, la tierra de misión se convirtió en el paraíso infinito de los nuevos especialistas. Ya no era posible encontrar en los cruzados la pasión de los orígenes sino el dogma profano del mercado global.

La escuela —la educación en general— no escapará dicha lógica. Las promesas ilusionantes, de ahora en más, pretenden eliminar la ilusión de sus relatos para ofrecer, con variedad de inflexiones, el nuevo catecismo de lo real.

En dicho escenario sobresalen, junto al psicoanalista, el filósofo y el psiquiatra, pero también la última novedad de las neurociencias en su cruce con la educación; una voraz sensibilidad posmoderna interpreta a la escuela en clave de mercado mientras reniega, sin desvelos ni culpas, del viejo espíritu fundacional.

En el nuevo mercado de las ventas la escuela ha sido tomada como rehén. Mientras la industria de la libertad, la felicidad y el goce ofrecen sus novedades al maestro, avanza el sinsentido junto a la incertidumbre y el dolor.

EL FILÓSOFO

La alienación del maestro caerá gracias a la intervención del filósofo. Es necesario descolonizar las categorías,

romper con el pensamiento eurocéntrico, dirá el filósofo a la escuela. Los estudios poscoloniales, última versión de la *french theory*, será ofrecido junto a la promesa de inclusión. Derrida, Deleuze y Foucault gozan de buena salud en América Latina gracias a la promoción de la academia y una exitosa producción de la industria editorial norteamericana.

Una nueva ilusión viene de la mano de los relatos emancipadores. La estrategia utiliza la promesa descolonizadora que se ha vuelto fractal: negros, mujeres, homosexuales, discapacitados, indígenas, inmigrantes fueron convocados al juicio final de la liberación.

El recurso apela al último sofisma de la mercadotecnia: “todo puede ser enseñado”. En el caso del filósofo se trata de la libertad o, en el lenguaje de Rorty, la ironía.

Bajo dicho supuesto, la deconstrucción, la genealogía, la pedagogía universal de Jacotot, el psicoanálisis han sido convertidos en objetos de la enseñanza pública aunque Derrida, Foucault, Rancière y Lacan hayan descreído de la utilización académica de los mismos.

Es posible ahora formar analistas en la universidad como también sujetos emancipados. No sólo la academia sino la escuela toda se harán eco de la buena nueva y se lanzarán a formar en serie “alumnos críticos dispuestos a transformar la realidad”. El filósofo explicador ilumina nuevamente al maestro ignorante para reproducir la lógica noble de la explicación.

La libertad o la ironía es algo que se enseña, no es una decisión del sujeto, su acto más íntimo, la singularidad de Derrida o la privacidad de Rorty.

La fábrica en serie de sujetos emancipados funciona con eficacia, incluso en los ámbitos virtuosos del mercado

global. Los mejores escenarios reproducen, más allá de las ideologías, las notas centrales del sueño liberador.

LAS NEUROCIENCIAS

En la vereda de enfrente, aunque en la misma dirección del filósofo, encontramos las neurociencias, última gran novedad propuesta a la escuela.

Pese a las diferencias, el nuevo especialista comparte el mismo supuesto con el filósofo: “todo puede enseñarse; o aprenderse”. Otra ficción anima su campaña; se trata del reduccionismo biologicista: en la estructura del cerebro se hallarían las claves del aprendizaje humano.

La Programación Neurolingüística (PNL), una de sus variantes, definen sus objetos de intervención (liderazgo, autorregulación emocional, empatía) en el cruce con la psicología conductual/cognitiva. Sus dispositivos técnicos (visualización, anclaje, reencuadre), son ofrecidos a la escuela como fundamento de diversas estrategias de aprendizaje:

“Con este sistema —sugiere Alexa Mohl, especialista en PLN— los individuos pueden adquirir capacidades que nunca habían considerado que podían estar a su alcance. Si lo deseamos, podemos también modificar nuestras estructuras emocionales, cambiar conductas arraigadas o superar actitudes negativas”.

Las técnicas de modificación de la conducta promovidas por las neurociencias y ofrecida, no sólo en la escuela, se aproximan, sin duda, a la promesa de la felicidad.

El nuevo especialista ofrece a la escuela el paraíso virtuoso de los espíritus sabios y justos, el reino de las buenas conexiones y transmisiones, eso sí, desprovistas de

historias y contextos, de conflictos y pulsiones, más allá de *Eros* y *Thanatos* y su discordia original.

El recurso, no obstante, es pobre y tramposo. Pretende proponer como fundamento de certezas hace tiempo adelantadas por la pedagogía —la conjunción del deseo y el aprendizaje, por ejemplo— los recientes descubrimientos sobre la estructura y funcionamiento del cerebro, para celebrar, en este caso, la relación funcional entre el sistema límbico y la corteza cerebral.

Se comprende mejor la ficción epistemológica a través de una analogía reveladora, aquella que pretende buscar el sentido de una película de Fellini o Bergman en los dispositivos físicos de la cámara que las filmó. La película sin duda necesita de la cámara para existir, pero sus fundamentos no están en ella sino en la historia, en los lenguajes y en las contingencias —entre ellas la singularidad del creador— que la preceden y enmarcan.

La trayectoria del enriquecimiento es inversa a la que formula con tanto entusiasmo la neurociencia. Más que enriquecerse con sus hallazgos e interpretaciones, las didácticas, las pedagogías, el psicoanálisis, la filosofía los preceden e inspiran, al mismo tiempo que palidecen y oscurecen cuando el reduccionismo neuronal *hackea*, no sin avidez, su producción.

EL PSIQUIATRA

La libertad prometida por el filósofo junto a la felicidad que brilla en el horizonte de las neurociencias parecen alejadas de las alternativas propuestas por el psiquiatra.

La psiquiatría, en los tiempos que corren, ha ampliado y precisado las clasificaciones diagnósticas, especialmente en el ámbito de la infancia, mientras mide con precisión la mag-

nitud de las epidemias de nuevos síndromes. Tales epidemias han crecido en paralelo con la profundización de la fractura social, también con el aumento de las ventas de medicamentos, cada vez más diversificados como específicos.

La codificación psiquiátrica de las conductas patológica, se sabe, las manifestaciones subjetivas, abriendo la puerta al consumo de medicamentos en gran escala.

Esta patologización o medicalización no debe leerse sólo como el abuso en los diagnósticos, sino también, lo cual es tanto o más inquietante, en el sentido de una invisibilización de la nueva lógica del Capital.

No es difícil advertir cómo una voluntad resuelta y voraz crea nuevos mercados para nuevas industrias (psicoeducativas, neuroeducativas, medicamentos, etc.) recreando una lógica que parece no detenerse ni dejar nada en el camino. Las edades, las razas, las identidades, las geografías, nada escapa a la voluntad obscena de un mercado deslocalizado que sólo aspira a su expansión.

Las epidemias de síndromes y violencias no son ajenas a esa lógica devastadora que cae sobre la subjetividad. El médico, no obstante, aportará las claves que alejan a los espíritus sensibles del dolor mientras recrea, bondadosamente, nuestros sueños de felicidad.

3. EL ESTADO DE DUDA

Los nuevos especialistas complican el paisaje de la escuela y desorientan al maestro. El relato multicultural y libertario difiere, sin dudas, de la medicalización de la vida, promovida por el médico de la conducta.

El filósofo multicultural invitó a la escuela a abandonar su obsesión por la norma para reconocer identidades

e impugnar las antiguas condenas. La medicalización psiquiátrica parece marchar en sentido contrario, patologizando las expresiones actuales del sufrimiento, a escala cada vez mayor. Mientras uno patologiza y clasifica, el otro impugna dichas marcas, considerándolas verdaderos estigmas político/psiquiátricos.

En el desierto de los signos, no obstante, la confrontación de significados y lucha por el sentido no polariza ni identifica solo desorienta, confunde al maestro. Los espejismos del mercado, debemos apreciar, se sirven de la lógica de la insignificancia para anular la percepción.

Luego de la suspensión generalizada de la Ley que caracteriza al Estado de excepción, descrito por Giorgio Agamben, le sigue la suspensión del significado, y su nueva configuración: el Estado de duda.

Todo sucede como si los significados opuestos en un escenario despolarizado, tal cual propone Baudrillard, se confundieran y contaminaran o, en todo caso, circularan indiferentes en un universo desaprensivo y atonal.

Allí el maestro encuentra su encrucijada. Entre un multiculturalismo de cátedra y los diversos reduccionismos, vacila y se confunde, se pierde en la transparencia de un universo de **signo** que ya no orientan, sólo inquietan y desalientan.

CAPÍTULO 6

EL CRIMEN PERFECTO

I. LA ILUSIÓN RADICAL

En *El crimen perfecto*, Jean Baudrillard ironiza sobre el asesinato de la realidad. El exterminio de la ilusión vital con el fin de producir la transparencia de un mundo absolutamente real parece ser el móvil del crimen.

Sin embargo, el crimen no sería otra cosa que una ironía, o más bien “la astucia del mundo” que se burla de esa ilusión superior de la objetividad cuando pretende borrar todo vestigio de ilusión.

Allí está el secreto del crimen: el criminal y la víctima coinciden, el sujeto y el objeto se confunden; la equivalencia radical es la de la ilusión consigo misma; la plenitud de sentido que pretende sustituir, infructuosamente, la fantasmagoría indestructible del mundo.

La invención, no obstante, es el prodigio de la ilusión radical; la potencia indestructible de la multiplicidad de mundos que no cesan de crear nuevas formas de vidas.

La escuela no escapa a esa lógica del mundo. En su superficie alumbran, sobre las sombras, las experiencias del crepúsculo, de los comienzos, del retorno eterno e incesante de la creación radical, vital, indestructible.

En dicha superficie nacen también las prácticas de libertad; balbuceantes pero múltiples, localizadas e irradiadas, contaminantes a veces, minúsculas otras; desafiando esa aberración que consiste en el exterminio de la ilusión.

Hemos sido injustos con la escuela; sólo relevamos sus pesadillas y obsesiones, sus pecados y herejías. Olvidamos casi siempre su mejor sueño, el rostro virtuoso, los anhelos justos.

Olvidamos a Jacotot, el maestro ignorante de Rancière; también a Germain, entrañable para Albert Camus. Otras experiencias anónimas seguirán inciertas e ignoradas, extrañas para la teoría, excluidas de los recintos sagrados y lejos de la historia.

Nos hemos olvidado de esos rostros, los hemos invisibilizados. Sólo culpabilizamos a la escuela, con efectos devastadores, especialmente, cuando dicha culpabilización se transforma en política educativa.

Junto al *Estado de duda*, del cual hablé antes, la escuela vive en *Estado de culpa*. Otro crimen perfecto se consuma tras culpar al maestro de la crisis educativa; aquel que logra, por un lado, borrar toda pista que lleva al asesino y permite, por el otro, culpar a alguien que no lo ha cometido. De forma tal, que todos creen en la culpabilidad del inocente (el inocente incluido).

La víctima es la escuela, su transformación, las experiencias de lo nuevo. Quedan velados los nuevos posibles que no dejan de retornar como eterno retorno, como actualización de la capacidad de inventar, de crear. La reac-

tualización de la comunidad de iguales, el corrimiento de las fronteras de **los** decible, de lo pensable, también de lo posible.

2. EL ESTADO DE CULPA

Cuando me titularizo en esta escuela el año pasado se me comunica que existía un 4º grado que trabajaba con 11 alumnos, todos con diferentes problemáticas serias. La segunda dificultad se me presenta éste año a la hora de designar docente para los tres terceros grados. Consultadas, no se mostraban muy a gusto con la designación de estos cursos (hubo pedidos de cambio a los que asentimos) En todos había alumnos con problemáticas difíciles y venían trabajando desde segundo con las docentes integradoras de la Comuna y de la Escuela Especial. Ambas expresaron la escasez de horas disponibles para los alumnos de tercero y el beneficio de agruparlos para optimizar el tiempo. En una reunión con el directivo de la Escuela Especial, quien recientemente se había titularizado en esta localidad, me comunica los logros de experiencias con grados integradores como posibilidad de abordar el problema.

Nuevamente me invade una angustia y me resisto a la división de lo que la gente común llama “el grupo de los rápidos” y “el grupo de los lentos”. Sé que poseo sustentos teóricos para argumentar la decisión, intuyo que sería productivo para los niños, dialogo con las vices y ellas expresan la viabilidad del proyecto, además se titulariza en la Institución una persona que no pertenecía a la planta escolar, pero que yo conocía como se desenvolvía pedagógicamente, una docente con una gran paz interior, que trabajaba en una escuela rural y que no presentó resistencia cuando le comentamos el proyecto. Aparentemente las condiciones estaban dadas.... pero mi interior seguía dudando.

¿Sería lo correcto? ¿Qué dirían los padres? ¿Estaba

haciendo algo contrario a lo que siempre pensé? Reunido el equipo directivo se decidió que sería la mejor opción. Comenzaron las clases y a la semana, viene la docente llorando diciendo “yo con este grupo no voy a poder”. La contuvimos con la Vice, le ofrecimos apoyo, estrategias, trabajamos en el aula con ella, pero en la soledad de la dirección nos mirábamos y decíamos ¿qué hicimos? ¿Qué hice? ¿Cómo arreglarlo? Me sentí responsable del caos y nuevamente la angustia me invadió.

La docente no exageraba, eso era una “bomba de tiempo”, nadie trabajaba ni acataba órdenes. A los quince días comenzaron las integradoras y se empezó a vislumbrar algo de orden. El equipo directivo siguió brindando todo el apoyo a la docente y le pedimos que cambie las estrategias, dentro de sus posibilidades, por un enfoque más lúdico, distendido, que baje sus expectativas en cuanto al rendimiento ya que esto la preocupaba mucho. Paulatinamente se fueron observando logros, el clima mejoró y festejamos con la docente los pequeños avances. Todo continuó mejorando.

La semana pasada, principios de junio, la maestra vuelve llorando... pero esta vez de emoción a comunicarnos cómo el grupo ha cambiado, nos cuenta y muestra los avances y llena de alegría nos dice.....”y yo que pensé que no iba a poder”..... nos emocionamos con ella y felicitamos su esfuerzo, las ganas, el amor que les demuestra a esos niños, la sociabilización y el amalgamiento logrado en el grupo. Veo que a pesar de los tropiezos los tres terceros están mucho mejor que el año anterior. Pero yo continúo con mi duda interior ¿De qué hablo cuando hablo de escuela inclusora? ¿Cómo pregonar a favor de “la no discriminación” cuando apoyo este tipo de agrupamientos? Puedo testimoniar sobre los progresos pedagógicos y sociales, pero..... ¿Sé realmente lo que sienten estos alumnos? ¿Y sus padres? ¿Y la comunidad? ¿Qué es lo correcto? Lo menos malo, lo más factible, lo productivo, lo menos doloroso, lo viable, lo posible.

He notado que abrazo mucho a este grupo, que tengo un feeling especial con ellos, que me producen mucha

ternura, como si tratara de pedirles perdón o de disculparme.

Aún dudo, aún estoy a oscuras y quizás alguien pueda aportarme algo de claridad sobre el caso.

Una fuerte voluntad homogeneizadora domina en aquella escuela. La segmentación, una práctica naturalizada, comenzaba a ser interrogada por la nueva directora. Su opinión, no obstante, palidece ante la disuasión de la que es objeto, y la decisión de apoyar el experimento se parece más a una negociación que a una convicción.

Ella sabe bien que la inclusión implica alejarse de la ficción que divide buenos y malos alumnos. No obstante, junto a la vacilación ética y teórica, son las resistencias de los docentes el motivo de su decisión.

Sin embargo, la directora encuentra en la nueva maestra, no sólo una salida al conflicto institucional sino también la oportunidad de articular una experiencia que sorprende y confunde a la vez.

Más allá de las dudas e interrogantes, la cultura de la escuela se disfraza con sus grados “integradores”. La segmentación se viste de inclusión para adecuarse a los nuevos relatos y reinstalar la ficción.

Una experiencia promisorio, no obstante, queda confundida en las vacilaciones del lenguaje. Los significados opuestos (normalización, *grados integradores*, *inclusión*) conviven en una proximidad incestuosa que recrean una geografía sinuosa y confusional.

La novedad que se pierde está en relación con la herencia de la escuela, con sus utopías fundacionales y las promesas de humanidad. La vitalidad de la experiencia —vinculado a los deseos, disposiciones y voluntad de

esta maestra (para nada con la división de los “rápidos” y “lentos”)— pasa a ser objeto de una sospecha ética que extravía su racionalidad.

Tras la duda, sobreviene la culpa. Las dificultades para entender la realidad son la evidencia irrecusable de que el crimen ha sido consumado; El maestro se hará cargo de sus faltas mientras la realidad desfallece y cae la ilusión.

SEGUNDA PARTE
LA COMUNIDAD EMANCIPADA

En eso estamos. Luego de Sartre y Foucault, un mal Darwin. Con un toque ético, pues en lo concerniente a una especie lo único que debe preocuparnos es su supervivencia. Ecología y bioética se ocuparán de nuestro devenir “correcto” de cerdos u hormigas.

Alain Badiou



CAPÍTULO 1

IRONÍA Y EMANCIPACIÓN

I. LA EMANCIPACIÓN DE LOS IGNORANTES

Tras proponer a la escuela asumirse en el corazón de un mundo descorazonado, las democracias de la imagen avanzaron hacia un nuevo fundamento. La escuela latinoamericana soñó entonces con la emancipación; tras las resonancias del maestro ignorante de Rancière, fue promovida la comunidad de iguales, la cual concierne a la escuela, junto a la inclusión.

La emancipación introdujo en el ámbito educativo una renovada referencia. Relevo de la liberación de los setenta, el nuevo grito libertario ilusiona, al mismo tiempo que avanzan, inexorables, las lógicas del mundo y sus estéticas de exclusión.

Parece necesario, en este trayecto, retomar el debate filosófico sobre las bondades y alcances de la emancipación. La pregunta debe indagar, en primer lugar, sobre sus posibilidades, en una dirección similar al planteo que hace Rorty sobre la ironía.

Conocemos la posición de Rorty²⁷. La ironía es una cuestión privada, no pública; no sería concebible una sociedad con una retórica pública ironista.

La ironía, como la emancipación intelectual, no van juntas, al menos necesariamente, con las luchas por la igualdad y la justicia social. Rorty insiste en que la tradición ironista —Heidegger, Freud, Foucault, Derrida, etc.— no han contribuido mayormente en cuanto a evitar las injusticias y miserias del mundo. (Rorty, 1991)

Rancière, retomando a Jacotot, tampoco asigna pretensiones universales a la emancipación intelectual. El axioma igualitario de Jacotot no tiene eficacia sobre el orden social, no promueve una revolución o emancipación planteada en ámbitos colectivos. La igualdad solo logra actualizarse

“de manera individual, en la emancipación intelectual que siempre podía devolverle a cada uno la igualdad que el orden social le negaba y le negará siempre por su propia naturaleza.” (Rancière; 2007; 13)

Rorty y Rancière coinciden en cuanto a la singularidad de la ironía o de la emancipación. Estas no pueden ser promovidas por las instituciones, incluida la escuela. La libertad no es algo que se recibe en un acto público o de una institución, es un acto del sujeto, una decisión singular. La pretensión de la academia, o de la escuela de formar sujetos críticos no es más que una parodia o, en el mejor de los casos, ilusión.

²⁷ El ironista es para Rorty el personaje de una posición subjetivo o filosófica que no admite verdades universales y aspira a crear sus metáforas y lenguajes, redescubriendo los juegos de lenguajes que le anteceden.

No obstante, son radicalmente distintas sus posiciones en cuanto a lo político. Para Rorty, la posibilidad de una sociedad con aspiraciones de justicia social demanda, más que de la universalización de la ironía, de convencimientos y empatías, ya sea mediante “*conversaciones libres de poder*” o gracias a la eficacia imaginaria de ciertas obras de literatura, de “*mayor utilidad para acercar palabras a aquellas situaciones de dolor y sufrimiento, las cuales no disponen ya de lenguajes*”.

Rorty coincide con Habermas en cuanto a la construcción de consensos y a la renuncia al uso de la violencia como medios fundamentales para la profundización de las democracias occidentales.

Rancière, en cambio, concibe la política como la re-actualización, tras un acontecimiento (o revuelta), de la igualdad y la libertad. Alejado de los consensos, ya sea del pragmatismo de Rorty o del universalismo de Habermas o Arendt, Rancière piensa en el surgimiento de un sujeto político capaz de nombrar la igualdad y desestabilizar la configuración social o “el estado de situación”.

Dicho surgimiento no estabiliza un consenso universal, en tanto realiza sólo una de las posibilidades que autoriza el juego de la contingencia y la estructura, mientras otras permanecerán excluidas y silenciadas. Existe, de este modo, un *litigio* irreductible en el corazón mismo de lo político.

Ernesto Laclau, por su parte, ha acertado en señalar los acuerdos y desacuerdos que existen entre Rorty y una filosofía que sitúa en el núcleo de lo político, no sólo el antagonismo, sino también la marca ineluctable de una violencia esencial.

“(…) en ambos casos (pragmatismo y deconstrucción) estamos tratando con construcciones no fundacionistas de sentido, pero la idea de un fundamento ‘conversacional’ parece añadir el supuesto adicional de un proceso necesariamente **pàcífico**, como si la naturaleza no fundacional del fundamento implicara el carácter ‘civilizado’ del intercambio.” (Laclau, 2005, 125)

No es que Rorty desconozca aquellas marcas pero no parece valorar su eficacia. “*La cortedad y codicia permanente de las democracias supervivientes*” y “*la expansión y el hambre de las poblaciones del hemisferio sur*” no le hacen renunciar, no obstante, al racionalismo de las cultas y buenas conversaciones. Tampoco lo convence la certeza de que la contingencia de los últimos siglos de la historia europea y norteamericana constituye sólo “*una isla en el tiempo, una isla rodeada por la miseria, la tiranía y el caos*”. Ni siquiera lo persuade, su cita de Orwell sobre las alambradas de púas donde parece terminar la mayoría de las democracias del norte. (Rorty, 1991, 104)

Sin duda, los hechos de la historia reciente interpelan nuevamente a la teoría de “*las conversaciones libres de poder*” como fundamento del juego político. De Sarajevo a Irak o del ataque al World Trade Center a la batalla de Mojadisho, hasta la Europa asediada por la furia del Islam una misma línea cruza la historia y separa la humanidad, al mismo tiempo que muestra el litigio, la violencia, el poder —irreductibles.

2. POLÍTICA DE LA ESTÉTICA

Hay una coincidencia entre Rorty y Rancière que me interesa señalar. Ambos reivindican una dimensión de lo

sensible y su eficacia en relación a lo político. La literatura para el primero y el arte político para el segundo constituyen vías privilegiadas en la construcción de comunidades más justas.

Rorty no atribuye importancia a las obras filosóficas en cuanto a su eficacia política e incluso descalifica a la filosofía ironista, desde Hegel a Derrida, como irrelevante en dicho ámbito; en cambio, considera eficaz a la literatura, especialmente la novela moderna (Dickens, Orwell, Nabokov, etcétera), por su capacidad de producir descripciones intensas sobre el sufrimiento y la humillación, y ofrecer a quienes se han quedado sin lenguajes, nuevas palabras.²⁸ La re descripción del ironista no demuestra ni explica, solo persuade, incita, sorprende.

Se trata, en realidad, de cierto tipo de técnica literaria, la técnica de producir cambios sorprendidos de configuración “mediante transiciones suaves y rápidas de una terminología a otra” (Rorty, 1991, 96), la cual coloca a algunas obras (poesía, novela, etcétera) en situaciones de privilegio.

Lo que está en juego allí es el léxico antes que la proposición, la re descripción más que la inferencia, la utilización de nuevas palabras que sustituyen a las viejas o introducen en ellas nuevos sentidos.

²⁸ “En cambio, en el seno de una cultura ironista, son las disciplinas que se especializan en la descripción intensa de lo privado y lo individual, aquellas a las que se les asigna ese trabajo. En particular las novelas y las obras de etnografía, que nos hacen sensibles al dolor de los que no hablan nuestro lenguaje, deben realizar la tarea que se suponía que tenían que cumplir las demostraciones de la existencia de una naturaleza humana común. La solidaridad tiene que ser construida a partir de pequeñas piezas, y no llamada como si estuviese a nuestra espera bajo la forma de un lenguaje que todos reconoceríamos que todos reconoceríamos al escucharlo.” (Rorty, 1991, 112).

Se trata también del giro que dio la filosofía a partir de Hegel y continúa con Nietzsche, Heidegger y Derrida. La filosofía ironista, en tal sentido, constituye una de las grandes tradiciones literarias de la Europa moderna, comparable con la de la novela por la grandeza de los logros que la ilustran, aunque menos importante que ella —concluye Rorty— para la política, la esperanza social y la solidaridad humana. (Ibídem, 138)

Una idea próxima a la re descripción del ironismo encontramos en las tesis de Rancière sobre el *disenso*, definido como la organización de la experiencia que procede a reconfigurar el paisaje tal como es percibido y pensado. (Rancière, 2010, 51)

La emancipación, es decir, el desmantelamiento de la vieja división de lo pensable y lo posible, se nutre de dicha reconfiguración.

El disenso está presente en el arte crítico, el cual constituye un lugar sensible para la producción de re descripciones que definen, por otra parte, una política de la estética, es decir, los efectos, en el campo político, de formas de estructuración de la experiencia sensible propias del arte.²⁹

La novela moderna —aquí Rancière coincide con Rorty— ha tenido como efectos una cierta democratiza-

²⁹ Luego están, en el interior de este marco, las estrategias de los artistas que se proponen cambiar las referencias de aquello que es visible y enunciable, de hacer ver aquello que no era visto, de hacer ver de otra manera aquello que era visto demasiado fácilmente, de poner en relación aquello que no lo estaba con el objetivo de producir rupturas en el **tejido** sensible de las percepciones y en la dinámica de los afectos. **ese** es el trabajo de la ficción. La ficción no es la creación de un mundo imaginario opuesto al mundo real. Es el trabajo que produce disenso, que cambia los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos, las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significación. (Ranciere, 2010, 66)

ción de la experiencia. Flaubert, con *Emma Bovary*, creó una de las figuras de la experimentación popular de nuevas formas de vida, que atormentaron tanto a las elites de fines de siglo XIX.

Sin embargo, no existirían principios de correspondencia entre esas micropolíticas de la re descripción de la novela, o el arte y la constitución de colectivos políticos de enunciación, que definen a la actividad política propiamente dicha.

El disenso, en la formación de sujetos políticos, produce un corte en la experiencia sensible y posible como también una reconfiguración de la división de aquellos que son capaces de pensar y modificar las coordenadas del mundo común.

En eso consiste un proceso de subjetivación política: en la acción de capacidades no contadas, hasta aquí, que vienen a escindir la unidad de lo dado y la evidencia de lo visible para proponer una nueva configuración de lo posible.



CAPÍTULO 2

EL AGOTAMIENTO DEL NOMBRE

Rancière, no obstante, parecería desechar la utopía igualitara, como tantos otros, en un presente que es posible adjetivar como escéptico y desaprensivo.

La comunidad de los iguales es postulada como un momento, el relámpago que ilumina en la noche la igualdad de los hermanos pero nunca será la comunidad de destino que podrá terminar con la desigualdad.

Lo cual nos interroga nuevamente sobre la emancipación y la igualdad. Sin duda, son preguntas que debemos formular cuando intentamos pensar la democratización de la escuela, con mayor razón si lo hacemos en nombre de la inclusión o la justicia escolar.

Asimismo, deberíamos volver a la vieja pregunta sobre qué hacer. ¿Sería necesario inventar nuevas formas de lucha o de organización? ¿Se trata de convencer, contagiar, concientizar o es otra cosa? Luego del fracaso de las revoluciones; del Terror que ensombrece casi la totalidad de las revueltas por la igualdad (de la Revolución francesa a la Revolución cultural china); de las tragedias en nombre

de la emancipación, ¿es posible **aun** sostener el axioma igualitario? ¿Qué podrá decir la filosofía al respecto si es que tiene algo que decir?

I. ESCEPTICISMOS

Jean - Claude Milner reivindica el legado de Marx en tanto instrumento analítico para pensar el presente, aunque desconfía de su potencial profético. Con pasado marxista, como la mayoría de los intelectuales que participaron de las revueltas de mayo del 68, Milner afirma un escepticismo radical como a priori constitutivo de su pensamiento.

“Se trata —precisa Milner— de una posición escéptica respecto de la política como organización. De allí el pragmatismo y eventualmente la aceptación de la improvisación, con diagnósticos que son siempre de corto plazo, lo cual no me impide hacer predicciones.” (Milner, 2014, 43)

Parece claro que este escepticismo ha sido el punto de llegada de muchos intelectuales, incluido Foucault, que siguieron trayectorias y experiencias similares (mayo francés, marxismo, maoísmo, etcétera) y compartieron muchas o algunas referencias teóricas.

Al igual que Foucault, Milner postula la **biopolítica** como fundamento:

*“1) La política en lo fundamental es improvisación —y vuelvo al escepticismo—, y 2) la cuestión central es la de los cuerpos y su supervivencia. De allí la cuestión de la **biopolítica** que, en él (Foucault) no es simplemente un facilismo: significa que la primera y última palabra*

de la política es el bios, en cuanto se opone a la muerte, siempre posible.” (Ibídem, 50)

El pensamiento de Milner remite a una experiencia histórica amplia que hunde sus raíces en la Comuna de París y va de la instalación del terror en la Unión Soviética luego del triunfo de la Revolución de Octubre y el advenimiento de Stalin hasta el fracaso y aplastamiento de la Revolución Cultural china.

Luego de los fracasos y las tragedias, desaparece la ilusión de “ir más allá del hay”. No parece apropiado de ahora en más formular hipótesis filosóficas y políticas sobre los posibles o el devenir de lo real, al modo que lo hicieran Hegel o Marx.

Los programas de Platón (las condiciones del buen gobierno de la Ciudad), de Marx (la creación de una Internacional) o de Lenin (la formación de un ejército revolucionario y un Partido proletario) quedan fuera del campo de la filosofía. La famosa pregunta de Lenin —¿Qué hacer?— ya no será formulable, al menos como empresa filosófica.

Cierto escepticismo se desprende también de la obra de Rancière, no tan radical o explícito como **la** de Milner. Sin embargo, no parece haber en sus textos —como señala Badiou— algún tipo de propuesta prescriptiva sobre la política; ni prescripciones ni conclusiones, solo cláusulas negativas de lo que la política no es o ha sido pero nunca lo que es en el presente o es preciso hacer para que exista.

Alain Badiou, cerca y lejos de Rancière y Milner, polemiza con ambos. En *Controversias*, recusa el escepticismo de Milner al que considera una renuncia, asumido además por una parte de la *intelligentsia* francesa ante a una

misión histórica:

“saldar el marxismo leninismo e inventar la política de los tiempos nuevos, sean cuales fueren la dificultad y la duración probable de la empresa.” (Badiou, 2014, 51)

Tal escepticismo aparece también como la posibilidad beata y la justificación suprema de no ocuparse de uno mismo, porque nada podría cambiar el mundo tal como es. Es decir, se trataría aquí del escepticismo exigido para la perpetuación de los Estados neoliberales.

Tampoco comparte Badiou la postulación de la *biopolítica* como fundamento de la política. No le interesa la cuestión de la supervivencia de los cuerpos en tanto se trata de la preocupación que concierne a los servicios generales del Estado mientras que, a contrapelo, la política sólo tiene existencia como actualización de “la correlación colectiva entre igualdad y libertad”; todo lo demás concierne a la gestión de las cosas.

Con Rancière, asimismo, polemiza sobre el lugar al cual llevan sus premisas aunque coincide en varios de sus fundamentos.

La inexistencia de un programa que muestre las vías de la emancipación; la posibilidad, a pesar de dicha inexistencia, de sostener el axioma de la igualdad como realización contingente, rara y episódica; el surgimiento de un nombre (*obrero, revolución, etcétera*) como momentos positivos de la política que actualiza (circunstancialmente) el axioma son postulados comunes entre Badiou y Rancière.

Sin embargo, al desmontar el mito de la comunidad de iguales, “Rancière no nos conduce a nada —escribe Ba-

diou— que puede reemplazarlo, en el orden de la política real.”³⁰

Allí es donde la filosofía de Badiou sorprende, cuando además de sostener el axioma de la igualdad, propone las condiciones de una metapolítica que concluye y prescribe afirmativamente sobre la lógica de la emancipación.

Sin ella, sin un proyecto de igualdad, el hombre no es más que una especie animal, “apenas más interesantes que los cerdos o las hormigas”. Una especie, como la mayoría de ellas, absolutamente domesticable.

2. FILOSOFÍA Y ANTROPOLOGÍA DEL NOMBRE

Inventar los modos de la política es una tarea política y a la vez filosófica. Badiou, recusando el enfoque clásico de la filosofía política define la metapolítica como el modo de captura de “la singularidad absoluta del acontecimiento” (político), de su trayecto y de su capacidad.

El proyecto de Badiou reconoce la obra de Sylvain Lazarus entre sus fundamentos. Propone localizar a la antropología del nombre “en las condiciones de la filosofía”, produciendo una ruptura radical con la tradición filosófica. Dicha tradición —se sabe— coloca a la política como su objeto de estudio para remitirlo, en último análisis, al registro de la ética.

De esta manera, el filósofo aseguraba ser el intérprete privilegiado de la objetividad o empiricidad confusa de

³⁰ “La paradoja es que —escribe Badiou— desmontando este mito (la comunidad de iguales), Rancière no nos conduce a nada que puede reemplazarlo, en el orden de la política real.” (Badiou, 2014, 87).

las prácticas reales, establecer los principios éticos de la buena política para, finalmente, quedar eximido de participar en los procesos militantes.

El axioma sobre la política como forma de pensamiento, tanto en su ser como en su hacer rompe con la filosofía política y funda una metapolítica. Antes de cualquier captura filosófica, pero condicionándola, es preciso reconocer, de acuerdo a la premisa fundante de Lazarus, la “intelectualidad” de toda política.

La antropología del nombre piensa el pensamiento en interioridad, esto es, sin remitir a ningún objeto sino al real mismo (nombre) de la relación del pensamiento. Lo real del nombre es constitutivo del pensamiento y siempre una “relación de”, en el sentido en que abre el pensamiento y señala una posibilidad. El nombre, en tal sentido, es lo que es pensado en el pensamiento y señala un trayecto singular. No es determinación necesaria ni contingencia absoluta, es aquello que une un posible y una prescripción.

El nombre no es un concepto por lo que no es posible nombrar al nombre, ni definirlo, ni siquiera inscribirlo en una totalidad exterior a él (el contexto de su emergencia); lo cual implicaría sacrificar la singularidad del nombre, su capacidad de nombrar lo innombrable de un acontecimiento.

Entender la política como pensamiento y someterla a las condiciones de la antropología del nombre implica, ahora en términos de Badiou o si se quiere filosófico, capturar la existencia y composibilidad de verdades contemporáneas que tienen lugar:

“Por lo cual ella (la filosofía) evalúa y piensa aquello de lo que su tiempo es capaz, en materia de verdades (de singularidades). (Badiou, 209, 47)

Una verdad es una singularidad y también un procedimiento de subjetivación, es decir, de creación de sujetos colectivos; es también el ámbito de un acontecimiento singular que hace de lo innombrado el lugar de un nombre y de una posibilidad, al mismo tiempo, política y subjetivante.

El programa de Badiou se distancia, de este modo, del platonismo e incluso de las teorías consensuales como la de Anna Harendt, Rorty o Habermas.

3. METAPOLÍTICA

La metapolítica comienza afirmando el axioma de la igualdad como destino real y posible más allá del carácter secuencial, raro y singular de la política en tanto procedimiento de verdad o subjetivación.

A partir del axioma se pueden pensar las condiciones bajo las cuales un acontecimiento es político. Esas condiciones parecen ser: 1. El acontecimiento debe ser colectivo, lo cual remite a un pensamiento o procedimiento de verdad atribuible a la multiplicidad de un colectivo. No es posible pensar la política si no partimos del enunciado de que la gente puede pensar el pensamiento constituyente del sujeto político post acontecimiental; 2: El acontecimiento abre la situación a la infinitud de posibles, lo cual da inicio a la deliberación como esencia del proceso; y 3. El acontecimiento suscita siempre la reacción del Estado, que se manifiesta comúnmente como represión. Al mismo tiempo, la fuerza del acontecimiento y la política que de ella deviene permiten dimensionar la potencia del Estado, quien muestra su debilidad (en más o en menos), lo cual hace posible pensar una estrategia en la huella de dicho acontecimiento.

A las condiciones del acontecimiento colectivo le sigue el intento de pensar los modos históricos de existencia del proyecto emancipador (formas organizativas, estrategias, enunciados, etcétera) como también la formulación de hipótesis sobre la lógica de sus capacidades, impasses o contradicciones.

Luego de las condiciones, de la identificación de los modos históricos y de la formulación de hipótesis sobre el devenir es necesario hacer la pregunta acerca del mayor enigma de la política contemporánea: ¿Por qué las grandes gestas revolucionarias, los heroicos alzamientos populares, las guerras de liberación que triunfaron en nombre de la libertad, la igualdad y la justicia terminan siempre en burocratizaciones estatales extremadamente compactas e inoperantes, acompañadas o precedidas por las masacres y el terror?

Es necesario, en dicha dirección, comprender la lógica del vínculo originario que existe entre revolución y terror, el cual nace con la Revolución Francesa y acompaña siempre a las revoluciones victoriosas (1917, 1946, etcétera).

La respuesta que da Badiou apunta al corazón del proceso revolucionario y abre una discusión sobre su naturaleza y vicisitudes. Existe en toda revolución un proceso de radical imprevisibilidad, de surgimiento y presencia de singularidades excluidas, de anomia generalizada (ninguna revolución puede darse normas porque si lo hiciera no sería una revolución). Se trata siempre de una situación que carece, en parte, de control debido a la radicalización inmanente del proceso. Los líderes revolucionarios no controlan todo y permanecen bajo amenaza de aquello que los rebasa; de allí el recurso al terror.

A todas luces, el terror es una simplificación, una manera de abolir el problema en vez de resolverlo, lo cual deja sin saldar y abierta una cuestión que es la del presente: inventar los modos actuales de la política, sus emplazamientos, sus organizaciones, sus estrategias.

Finalmente, ¿cuál debe ser la relación entre política (como procedimiento subjetivante) y Estado? La política clásica bajo su forma multipartidista y parlamentaria compartió con las políticas revolucionarias un principio básico de representación, por el cual las fuerzas sociales organizadas en partidos tenían por objetivo último (vía elecciones o vía revolución) acceder al control del aparato de Estado.

Ahora bien, la observación de Badiou sobre la crisis actual de esta configuración, parte de cierta paradoja que se desprende del ideal revolucionario bajo la hipótesis comunista y su ideal programático de disolución del Estado.³¹

La captura del poder estatal no debería ser el objetivo de los procesos políticos propiamente dicho, por lo cual, estos procesos deberían mantenerse a una distancia prudente del Estado.

El final de la política clásica, de este modo, plantea una nueva distancia, un cálculo de separación, una corrección entre el procedimiento de verdad (político) y el Estado, el cual debe restringirse más que apropiarse.³²

³¹ “Paradójicamente, podríamos sostener que una de las fuentes del terror es la posición paradójica de ocupación de un poder de Estado por una fuerza cuya doctrina se basa en la idea de disolución de ese poder o su renuncia.” Pp. 126.

³² Resultan de interés, para pensar los contextos recientes, las tesis políticas de Badiou. En nuestro medio, la crisis de los partidos tradicionales ha dado paso al surgimiento de nuevas formas de organización. Tras la debacle de los partidos tradicionales, los movimientos sociales han sido uno de

4. LA CAPACIDAD DE REINVENTAR LAS VIDAS

Una objeción, finalmente, en relación al escepticismo que Badiou atribuye a Rancière? En algunos de los textos de Rancière hay indicaciones valiosas para repensar algunas de las coordenadas centrales de los procesos militantes, entre otras, indicaciones tácticas de utilidad en la creación y organización de sujetos políticos.

De lo que se trata es de la lógica de la explicación, esta vez, con el foco puesto en la dinámica política y en las teorías de la alienación, ya sean de filiación filosófica o sociológica.

La capacidad esencialmente humana de reinventar las vidas —afirma Rancière— ha sido transformada por la teoría crítica en incapacidad para juzgar las situaciones. El magisterio marxista pretendió instruir a las masas ignorantes para encontrar la realidad de las cosas detrás de las ideologías. Los relatos posmarxistas, más tarde, enseñaron que no había nada detrás de la realidad (o hiperealidad), sólo sus simulacros.

Es preciso sospechar, propone Rancière, del magisterio iluminado que despierta las conciencias, ya sea para movilizarlas en la vía de la revuelta o para comunicar la inexorable resignación de su potencia. Solo consigue reproducir la lógica del amo y el ignorante.

No se trata de descubrir la Verdad de la sujeción social en las profundidades de la subjetividad alienada. La situación parece ser otra.

los principales protagonistas en las luchas políticas latinoamericanas. Los piqueteros, Tupaq Amarú en Argentina, el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, los pueblos indígenas en Perú y Bolivia surgieron, la mayoría de ellos, de la noche plena neoliberal latinoamericana. Sus objetivos políticos, que van desde reivindicaciones diversas hasta proyectos sociales, no plantean el acceso al parlamento y mucho menos la captura del Estado.

Los grupos, las comunidades —ya lo hemos dicho— crean nuevas formas de vida que corren la línea de las asignaciones, los lugares y los nombres, sin necesidad de profetas o maestros. Se pasa de una configuración del mundo a otra configuración distinta; no se trata allí de un proceso de comprensión de las profundidades de la realidad sino de una creación: de nuevas capacidades, posibilidades, distribuciones y enunciaciones.

Hace tiempo he propuesto una vía que avanza en una dirección similar. En un texto sobre la integración escolar escribía:

“La generalización de la escuela pública estableció una nueva relación con el saber. La disociación entre la teoría y la práctica, que se procesó no sólo en la escuela, posibilitó la invención de un nuevo sujeto: el sujeto al que se le supone Saber. Dicho sujeto, avalado por la jerarquía de la Ciencia, enajena al aprendiz de sus conocimientos y establece las bases de su alienación. El resultado de la escisión del cuerpo y el pensamiento —junto a la jerarquía que allí se procesa— ha sido la formación del mito que fundamenta la relación moderna del hombre con el conocimiento, según el cual, en la experiencia de conocimiento resulta necesaria la participación de un Otro que sabe. Ese Otro, el maestro, el especialista, etcétera, no puede estar ausente, es imprescindible, en tanto su ausencia deja al sujeto huérfano e incapaz en su vínculo con el objeto.” (de la Vega, 2008, 110)

La lógica del maestro y el ignorante ha inspirado, no se equivoca Rancière, la lógica militante y las estrategias de constitución de los colectivos políticos, aún en ámbitos radicalizados.

Salir de ella implica, sin duda, concebir otros modos de expandir las capacidades y las verdades. La creación de nuevos léxicos, juegos de lenguajes, nominaciones que ofrecen visiones alternativas de lo visto o percibido a la vez que permitan visualizar lo no visto, aquello que permanece sin enunciar, además de constituir al sujeto de su enunciación parece ser la lección que nos brinda la historia, al menos la historia de las luchas por la igualdad.

TERCERA PARTE
¿CAMBIA LA ESCUELA?

Una percepción de la historia humana como la historia de metáforas sucesivas nos permitiría concebir al poeta, en el sentido genérico de hacedor de nuevas palabras, como el formador de nuevos lenguajes, como la vanguardia de la especie.

Richard Rorty



CAPÍTULO 1

EL NOMBRE

I. PREMISAS

Desde hace décadas, la escuela sueña con el cambio. Luego del mayo francés, la urgencia por transformar la enseñanza puso en jaque a los viejos anhelos de reproducción.

El sueño sobrevivió a los comunismos difuntos y a sus ideales de igualdad y libertad. Si se trataba entonces de cambiar la sociedad para transformar luego sus instituciones, se cree ahora —lo cual parece improbable— en cambiar la escuela sin incomodar al conjunto social.

Conocemos la trampa y debemos dimensionar su eficacia (de la Vega, 2014). Sabemos que no es posible cambiar a una sin hacerlo con **la otra**; la transformación de la escuela lo es también la del conjunto y la pregunta sobre la primera debe hacerse sobre el segundo.

La transformación de cualquier institución plantea el mismo tipo de problemas que se presentan en relación al cambio de la sociedad. Desvincular ambos problemas

impide pensar el emplazamiento complejo y la dinámica de la política y la historia.

Lo cual nos conduce a interrogar nuestras hipótesis sobre dicha lógica, como también a la filosofía junto a la política que es su condición, para volver luego sobre la escuela. Es necesario —lo cual he intentado hacer en los capítulos anteriores— revisar nuestras premisas, los axiomas y los lugares desde donde miramos, describimos, interpretamos. Retomar aquel ejercicio virtuoso de cotejar las viejas descripciones desde otro lugar, otras palabras, otros nombres.

2. POLÍTICAS DE LA IGUALDAD

La versión clásica describe a lo político como un epifenómeno de las lógicas económicas, respondiendo ciegamente a la inexorabilidad de sus leyes. Hoy hemos abandonado la perspectiva estructural junto a la pretensión de un saber revelador que anticipa el curso de la historia para focalizar en lo político como “momento instituyente” (Laclau, 2005, 98), de reconfiguración o reorganización de la sociedad.

En la misma dirección, prestamos mayor atención a aquello que no estaba presente en la estructura antes de constatar el despliegue de un movimiento ya inscripto desde siempre. Permanecemos atentos a la contingencia más que a la necesidad, al acontecimiento más que a lo inexorable, a la libertad que trasciende las leyes y organiza la revuelta.

Ya no nos obsesionamos con la gran noche que cambia para siempre los destinos infames y las distribuciones obscenas. Nos disponemos antes a seguir la línea discon-

tinua del relámpago virtuoso que ilumina las sombras y muestra la silueta renovada de la igualdad. La revuelta que no excluye la revolución, el eterno retorno sin la dialéctica que revela el fin anunciado de la historia.

Desde ahora ningún programa o proyecto prescribirá las vías de la emancipación. La libertad, también la igualdad, no será prometida sino declarada, enunciada en el acto de nombrar. Se trata del acto de un sujeto que existe sólo luego de la nominación.

La actualización de la libertad o la igualdad, en la escuela o en otros ámbitos, parece ser el resultado —se ha dicho— de una aparición secuencial; el surgimiento episódico de sujetos políticos con capacidad para nombrar lo que aún permanece innombrado.

Dicha subjetividad es rara, surge de la contingencia o del acontecimiento, trascendiendo las condiciones de posibilidad que dispone la estructura en sus encadenamientos y condiciones.

Interrogar las transformaciones nos lleva a mirar las multiplicidades más que las unidades, las revueltas antes que las revoluciones, los cruces imprevisibles, las subjetivaciones y experiencias que nacen y desbordan las previsiones.

Buscamos la historia en realizaciones más modestas que las recordadas (la revolución francesa o comunista), en los márgenes o fronteras, allí donde las nuevas sensibilidades trazan los disensos e impugnan las viejas particiones mientras actualizan el axioma de la igualdad.

Tales reconfiguraciones no provienen de un alumbramiento repentino de las consciencias como resultado del magisterio político de una elite militante. No se trata de multitudes ignorantes que acceden, en virtud de ciertas

condiciones, a una toma de consciencia o esclarecimiento ideológico.

Se trata del eterno e infinito retorno de la capacidad humana de crear, de ir más allá del “plan” (natural o social):

“El hombre —escribe Deleuze—es capaz de quemar los planos, de ir más allá de su propio plan y de su propia condición, a fin de poder expresar finalmente la naturaleza que crea.” (Hardt, 69)

Reconfiguración que es siempre una declaración, un axioma, una prescripción de la igualdad; también invención del nombre para iluminar lo desigual. La nominación surge en el mismo lugar donde algo permanece sin nombre y representa la contingencia subjetivante que actualiza la igualdad.

El estado de desigualdad se vuelve visible luego del surgimiento y revela, en las posibilidades inauguradas por un nuevo pensamiento, la trama infame que disfraza la ilusión del Uno, sin fallas.

3. EL CREPÚSCULO DE LAS PALABRAS

Desde las revueltas lideradas por Ida Wells-Barnett³³ en

³³ Ida Wells-Barnett lideró una campaña en contra de la segregación en el ferrocarril, en Memphis, en 1884 luego de que un conductor de la Chesapeake, Ohio & South Western Railroad Company la obligó a cederle el asiento a un hombre de raza blanca. Wells se negó a ceder su sitio e inmediatamente contrató un abogado para demandar a la compañía de ferrocarril; ganó el caso en el tribunal local, pero la compañía apeló en la Corte Suprema de Tennessee la cual dio la vuelta a la sentencia. Años más tarde participó en la redacción de un periódico, cuyo nombre era Free Speech (Libertad de expresión) con una línea editorial que impugnaba la segregación. En 1892 se vio obligada a abandonar la ciudad a causa de la

1832 que reivindicaban la igualdad de los negros en Mississippi hasta el famoso discurso de Luther King en 1963 (“*Tengo un sueño...*”) toda una trama de lo asignado ha sido reconfigurada en múltiples espacios y sujetos.

El universo de color que irrumpía hacía visible la tragedia:

*“Llegó como un precioso amanecer para terminar una larga noche de cautiverio”.*³⁴

El crepúsculo, tras una de las noches más oscuras de la historia moderna mostraba también la vida que insiste y se rebela, creando universos, experiencias y nuevos posibles.

La música (el ragtime, el jazz, el blues, el soul), la danza (el charleston, el swing), el canto religioso (el negro spiritual), la poesía y la pintura, los deportes fueron elaborados en un contexto, el gueto negro, donde se consolidaba el lazo comunitario y la identidad.

La genealogía del gueto remite al crimen humanitario cometido en la tierra de la libertad. La tragedia de los esclavos, su confinamiento urbano, la feroz cacería blanca, las violaciones, los asesinatos, las humillaciones fueron

publicación de un artículo escrito por ella denunciando el linchamiento de tres amigos propietarios de una tienda de ultramarinos acusados de quitar clientes a sus competidores blancos. El mismo año publicó el famoso panfleto “*Southern Horrors: Lynch Law in All Its Phases*” (Los horrores del sur: La ley de linchamiento en todas sus fases) que junto a otro titulado “*A Red Record*” (Un logro rojo) fueron el inicio de su documentada investigación y campaña contra los linchamientos. En 1928 después de jubilarse Wells escribió su autobiografía titulada “*Crusade for Justice*” (Cruzada por la justicia). Falleció el 25 de marzo de 1931 a la edad de 68 años.

³⁴ El discurso de Luther King retomaba el Salmo 30:5 de las Sagradas escrituras.

amortiguados —sin dudas— por el lazo comunal.

Harlem, Brownsville (Brooklyn), Camden (Nueva Jersey), el East Side de Cleveland, Watts (Los Ángeles), la “Metrópolis Negra”, como denominaron St. Clair Drake y Horace Cayton al Sowth Side de Chicago no solo otorgaron cohesión e identidad sino también posibilitaron una producción, en varios ámbitos, que alcanzaba a las instituciones blancas, amenazaba su hegemonía y denunciaba su brutalidad.

Harlem fue el modelo y la Meca del mundo negro a comienzos del siglo veinte en Estados Unidos. La lucha por la igualdad y los derechos avanzaba allí junto a los círculos literarios, a los clubes de jazz como el Cotton Club o el Savoy Ballroom, al básquetbol negro que comenzaba a brillar, también a la quiniela clandestina y a las mafias desarrolladas en torno al juego y la venta ilegal de alcohol.

No se trató tan solo de una voluntad resuelta que enfrentaba los crímenes y las humillaciones sino también de la promoción virtuosa de una identidad nueva que reconfigura el campo de las asignaciones y los destinos.

No se trató sólo de las luchas de Ida Wells-Barnett o de aquella liberada por otra mujer negra llamada Rosa Parks³⁵, quien terminó en una cárcel de Montgomery en 1955 por haberse negado a ceder su asiento a un blanco en el autobús. Sin duda, fueron todos ellos puestas en acto del axioma igualitario que abre el trayecto emancipador.

³⁵ El 1 de diciembre de 1955, Rosa Parks acabó en la cárcel luego de negarse a ceder el asiento a un blanco y moverse a la parte trasera del autobús. El acto de desobediencia encendió la chispa del movimiento que lideraría Martin Luther King, cuando se organizó, tras el episodio, un boicot negro al uso del transporte urbano. En 1999, el Congreso de los Estados Unidos consideró a Park “Madre de los derechos civiles modernos” y le otorgó una medalla de oro.

La marcha de Washington, donde una multitud negra soñó con el sueño de Luther King ha sido, en tal sentido, los lugares posibles de un pensamiento abierto por dicho trayecto.

Se trata también de una voluntad afirmativa que construye subjetividad, produce sensibilidades e intenciones, lenguajes, experiencias de goce, rebeliones de cuerpos y enunciados, reconfiguración de las palabras y las cosas.

Se trata, sin duda, de la herencia sublime con la cual los negros norteamericanos pusieron en jaque la supremacía blanca, tras apropiarse de espacios, nombres y sonidos. La epifanía negra puso en circulación formas inéditas de vida, lo cual sedujo al mundo blanco y permitió multiplicar, también al compás de la lucha política, las experiencias de la igualdad.

4. ARQUEOLOGÍA DE LA IDENTIDAD

No nos creamos lejos de aquella experiencia, o al menos de su traducción académica. La integración escolar, es decir, la posibilidad de estar juntos todos los niños en un espacio igualitario encuentra su razón arqueológica en aquella epifanía original.

El actual multiculturalismo de la escuela hunde sus raíces —desconocidas para los maestros— en los *Estudios Étnicos*, una variante de los *Estudios Culturales* que reconocen en la cuestión afroamericana su referencia central. En sus últimas realizaciones, el mosaico multicultural incluyó a los *Disability Studies* (Estudios sobre la discapacidad) aparecido oficialmente en la convención de la MLA de 2002. (Cusset, 2005, 142)

La integración, es preciso recordar, fue la consigna por excelencia en la lucha por los derechos civiles cuyo eco resuena, sin dudas, en su adopción por parte de la escuela.

En Salamanca encontramos los vestigios afroamericanos, prolijamente deshistorizados, como corresponde a una postulación de principios auspiciada por uno de los primeros socialismos conservadores y el Banco Mundial.

La inclusión constituirá más tarde, lo sabemos, el relevo táctico que introduce al multiculturalismo masivamente en la escuela cuando el programa neoliberal muestra la naturaleza despiadada del Capital.

El nuevo ideario ingresó de la mano de la educación especial³⁶; la declaración de Salamanca marcó el punto de inflexión en cuanto a la legitimidad del nuevo paradigma. Desde entonces, la mayoría de los sistemas educativos de la región han adherido a sus principios y seguido sus propuestas de acción.

Replique desnaturalizados del sismo original, el multiculturalismo introdujo la impugnación de los viejos **estigma**, que clasificaban y segregaban a niños y niñas en el interior de la escuela.

Un conjunto amplio de problemáticas y saberes ingresaron junto a la promesa. Afroamericanos, feminismo, pueblos originarios, discapacitados prepararon el ideario que irrumpe en 1994 y promete la transformación profunda de la escuela de Occidente.

Pero volvamos a nuestra pregunta, ¿cambia la escuela? Antes de ensayar una respuesta aunque más no sea provisoria, interroguemos a la Educación Especial.

³⁶ Codificada por el saber psiquiátrico de fines de siglo diecinueve, la escuela especial se había constituido como ámbito de institucionalización de alumnos anormales, débiles o deficientes (de la Vega, 2010).

CAPÍTULO 2

ELEGÍA

I. FUNDAMENTALISMOS

Luego de la promesa redentora, todos, sin excepción, reclaman el ingreso al paraíso. Tras la ascensión simbólica resulta necesario el ingreso real.

En el reino de lo Mismo, o del *consensus*, el paisaje se ha vuelto complejo y extraño. La confusión imaginaria de los cuerpos, el extrañamiento extremo del mundo, la angustia generalizada que no se detiene y envuelve en un torbellino de ansiedad y miedo ya no constituyen problemas solo diferencias en los modos de la existencia de la infancia, de su diversidad.

Una especie de fundamentalismo de la alteridad se apodera del axioma igualitario para decretar el fin de los sufrimientos, del dolor, que hace estragos. Sus militantes han conseguido acomodarse en la noche de los espantos; promueven leyes, fallos judiciales, organizan cruzadas (contra el psicoanálisis en Francia, por ejemplo), también políticas.

El fundamentalismo ha instalado el “todos a la escuela común”, que desprecia a la educación especial, paradójicamente, el ámbito más sensible hoy en cuanto a los alumbramientos y los destellos.

El “todos a la escuela común”, no obstante, comienza a descubrir su otra cara, velada y denegada. El maltrato, en las condiciones ficticias de una inclusión que no incluye a nadie, devasta las subjetividades y eterniza el padecimiento extremo de una infancia en estado de excepción.

Son los resultados de la tragedia, que ya no es comedia. El dolor de existir en niños, niñas y adolescentes —codificados como TGD, TEA, TDAH, opositoristas, etcétera— ha crecido exponencialmente en paralelo con el crecimiento de las industrias de medicamentos, especialistas e “inclusiones”. También junto al reinado del Capital y al avance inexorable de su voracidad y depredación; de lo cual nada ni nadie escapa (discapacidad, educación, etcétera).

El sufrimiento de la infancia en estado de excepción constituye la peor pesadilla de la escuela. Denegada al fin, escindida de la conciencia, sus restos diurnos retornan, inquietan, corroen mientras la farsa codifica la culpa y el dolor.

2. LA ESTRATEGIA DEL OLVIDO

Desde Salamanca, la escuela especial renueva sus emplazamientos y ocupa el centro de la escena; una lógica extraña, no obstante, la precipita inexorable hacia su propia desaparición.

Antiguo territorio maldito, la escuela especial supo renegar de su historia. Redimida por la cruzada identitaria buscó reconciliarse, olvidar su pasado, expiar sus pecados y levantar sus condenas.

Una vez despojada del fárrago psiquiátrico/pedagógico, configura su paisaje más íntimo mientras abraza, conmovida, el sueño de la integración.

Tras la reconversión discursiva, lo cual no excluye virtuosismos y sorpresas, la educación especial permanece aún como territorio desconocido. Sus vicisitudes resultan alejadas de la teoría como también de la gestión del Estado, pese a su centralidad y gravitación.

La subteorización, en dicho ámbito, fue anunciada hace tiempo con argumentos que todavía insisten y renuevan sus fundamentos.³⁷ La política educativa, por su parte, ha llegado a despreciar los servicios especiales; bajo el pretexto de la inclusión, la gestión sueña con eliminarlos, sin pagar costos políticos al mismo tiempo que satisface la lógica neoliberal.

Ambas omisiones, teórica y política, deberían interrogarnos. ¿Cuál es la estrategia de la cual responde aquel olvido? ¿Por qué permanece ignorado un ámbito tan productivo, complejo, contradictorio, con efectos amplios en el conjunto de la escuela?

Ha sido en las instituciones diferenciales donde fue elaborada la arqueología del alumno anormal, reverso sombrío y fundamento invertido de la normalidad escolar. Reconocemos allí una arqueología negativa (segregación, estigmas, encierro) como positiva (promoción de especialista, ensayo de tecnologías, etcétera).

Junto a su desconocimiento teórico y político, las ideas revulsivas entran hoy al conjunto de la escuela de la mano

³⁷ Carlos Skliar escribía hace algunos años: “la educación especial y las deficiencias son, sin dudas, tópicos subteorizados. Y esto sucede, curiosamente, en una época donde los acontecimientos más **tribiales**, como lo son el dormir, el fumar, correr, usar un aro, mirar al vacío, comprar objetos inservibles o hacer dieta, son hiperteorizados.” (Skliar, 2000, 92.)

de la educación especial. Verdadero centro subjetivo, lugar de enunciados, existencia paradójica —enuncia su verdad para luego desaparecer.

3. LAS RAZONES DE LA TEORÍA

En primer lugar, habrá que interrogar a la academia sobre las razones del olvido. No encontramos allí, salvo contadas excepciones, a la discapacidad o a la educación especial como objeto de enseñanza o investigación.

El olvido habla por sí solo de sus razones e interroga sobre las relaciones de la Academia con la escuela —o su falta de relación. Dicha distancia protege de la vulgaridad de las contaminaciones mientras preserva a los espíritus lúcidos, en el Reino de la abstracción.

La hegemonía de los saberes abstractos lleva como presupuesto, no asumido, una desconexión entre la teoría y los problemas reales, locales, situados.

El alejamiento de la escuela corre paralelo al exceso de la abstracción. Dicho abuso —el estatus ontológico del Otro, la multiplicidad del Ser, por ejemplo— lleva a una sobre-filosofización, la cual conduce a la creación de un solipsismo académico, enroscado en sí mismo e irrelevante.

En la incontaminación de los claustros, la formación de capillas con oficiantes ilustres, catecismos consagrados y creyentes devotos desactiva la creación y la producción. Una triste letanía sobre las condiciones del Ser, las virtudes del Lenguaje o la imposibilidad del Goce reprime las preguntas y los disensos.

La academia desconoce la discapacidad o la educación especial mientras entona, vehemente y obstinada, la lírica noble de la identidad.

Sin duda se trata de un viejo problema, la desvinculación de la teoría y la práctica, o mejor, del trabajo manual y el trabajo intelectual, en el cual la Academia lleva la mejor parte. Se trata del procesamiento de las jerarquías en ámbitos teóricos, lugar sensible y estratégico en la producción de un Sujeto (supuesto de) Saber.

Allí es donde debería jugarse la emancipación, en la suspensión de la suposición, o en su liquidación, y promoción de otra suposición: la de la igualdad de las inteligencias, de las posibilidades del pensamiento.

4. LAS RAZONES DE LA GESTIÓN

La lógica de la gestión sueña con la desaparición de la educación especial. Colombia avanzó primero con una astucia que invoca, antes que la racionalización de los gastos del Estado³⁸, la politicidad correcta de la idea de inclusión.

Argentina, en su nueva primavera neoliberal, parece caminar en la misma dirección. Sin dar pasos contundentes (como lo fue el decreto 2082 en Colombia que prescribió compulsivamente el desmantelamiento del aparato vigente) ensaya, prueba, avanza o retrocede según la magnitud de la reacción.

Sin duda, el contexto no es el mismo. La ola inclusiva que crecía hacia fines de siglo veinte daba aire suficiente para instalar la reforma neoliberal de la escuela colombiana (descentralización, eliminación de las escuela especiales,

³⁸ Algunas estimaciones sostienen que un sistema *inclusivo* cuesta al Estado entre 7 y 9 veces menos que sostener sistemas paralelos. (Bariffi, 2013, 451).

tercerización de servicios, privatización, etcétera). Luego de dos décadas de *inclusión*, el panorama parece ser otro.

Aquellos fundamentos que fueron fuentes de apasionamientos y certezas comienzan, en los mismos entusiastas, a incomodar o inquietar.

Las investigaciones que llegan desde afuera refuerzan las razones del desaliento. Las reflexiones del Norte siempre han sido sensibles, en primer lugar, por su impacto ante las consciencias ilustradas y luego por su propia confiabilidad.

En tal sentido, el libro de Frank Gresham (1992), que describe los límites de la integración de alumnos con discapacidad en el estado de Louisiana, es ilustrativo. Con una casuística amplia, Gresham muestra la magnitud de los efectos del rechazo de la escuela hacia los niños *integrados* y dimensiona, con contundencia, el fracaso consiguiente de las políticas norteamericanas de integración³⁹.

Son más conocidos y preocupantes, al menos en nuestro medio, los resultados en Colombia. La descentralización junto a la eliminación de la escuela especial va de la mano de la creciente privatización.

Por otra parte, al interior de la escuela *integradora* se percibe el avance del caos y el desaliento, ante la farsa que supone, tras la imposición, el rebasamiento del viejo andamiaje escolar.

Como en Colombia, la escuela argentina parece seducida por la eliminación de la escuela especial. Mientras Europa o Estados Unidos, la reivindican —sin despreciar la integración o la inclusión— la periferia pobre mira para otro lado mientras espera, paciente, la oportunidad.

³⁹ En los Estados Unidos, la categoría de integración, ahora utilizada en el ámbito de la discapacidad, nace en el seno de las luchas por los derechos civiles de los años sesenta.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS DE LA NOCHE

I. PRÁCTICAS DE LIBERTAD

Retomemos la pregunta sobre el cambio. Más allá de los enunciados o de la ficción políticamente correcta, en el nuevo escenario escolar existen —sin duda— experiencias de lo nuevo alumbrando prácticas de libertad, reconfigurando las viejas designaciones y prescripciones.

Muchas de ellas situadas en los márgenes, en las fronteras o desiertos, allí donde el sufrimiento se vuelve extremo, donde la pobreza y la miseria, la discapacidad, el género, el color de la piel traza destinos y dicta condenas.

Dichas experiencias, tal vez minoritarias pero sensibles, permanecen invisibles y el destino de la gran mayoría de ellas es su reconfiguración bajo la lógica de lo Mismo, su absoluta neutralización y desactivación.

Se trata de alumbramientos fugaces, que aparecen y desaparecen en la captura inmediata de los regímenes oscuros.

Desde comienzos del año se había considerado en hacer un “Taller de: teatro, lengua, comunicación, etc.”, pensando en la incorporación de Celina, una alumna que está integrada en la Esc. Común, y trabaja con el Servicio de Sordos e Hipoacúsicos de nuestra Escuela; al GRUPO 4, donde el grupo en general incorporaría diferentes experiencias, vivencias y aprendizajes. El Taller estaría a cargo de las docentes Irina, (Doc. Sordos) y Caren (Doc. de Grupo).

Así como estuvo pensado no se pudo hacer por diversos motivos, entre tantos el no acuerdo entre Familia – Escuela y porque Celina termina ingresando a la Esc. Especial el día Lunes 4 de Abril, como alumna del Grupo 4, y lo específico que le compete por su discapacidad, en el Servicio dos días a la semana, y también seguiría integrada en la Esc. Común, solamente los días jueves, con una docente integradora.

La niña ingresó a la Escuela tapándose la cara y ocultándose detrás de su cabello; se negaba a trabajar mano a mano con la Doc. de Sordos, pero en el Grupo se sentía bien.

El Grupo la recibió muy bien, la integró desde el primer momento, la “aceptó” tal como es; esto fue importantísimo para todos.

El día que entra Celina a la Escuela, charlamos mucho y reconocimos todos que para comunicarnos necesitábamos aprender otra forma, que no era únicamente la palabra hablada sino que existen otros códigos, que nos ayudan a relacionarnos. Esto surgió básicamente por la discapacidad de la niña, pero pudimos hablar de lo que a cada uno le pasaba con respecto al lenguaje oral (aclaro que en el Grupo 4 es una dificultad importante en todos los alumnos).

Comenzamos a señalar cada letra del nombre de cada uno, para armarlos; y luego nos pusimos un apodo (esto se hace para poder comunicarnos más fluidamente, ya que deletrear señalando cada palabra es muy largo e incordioso). Celina estuvo feliz, y ella fue con el consentimiento de cada uno la que ayudó a colocar el apodo

a cada chico.

El apodo de la niña comenzaba con la letra C, y la seña que hacíamos era pasarnos la mano por la cara desde arriba hacia abajo, caracterizando que ella venía con la cara tapada.

En ese momento le explico que todos necesitábamos mirarnos para comprender y entender lo que se decía. Ella asiente, se sienta mejor en la silla pero siguió por un tiempo largo con la cara tapada cuando salía del salón, mientras estaba adentro trataba tirarse el cabello para atrás continuamente.

Los días martes Celina debía estar con la Docente de Sordos, para trabajar específicamente lo del área, contenidos, anticiparlos o re TRABAJARLOS, esto cada día se entorpecía más porque se negaba a estar sola con la docente, escondiéndose debajo del escritorio, llorando etc., entonces se decide que lo mejor para la niña era estar todo el tiempo con el Grupo y que la docente del Servicio ingresara a trabajar al mismo un día a la semana; que no solo le iba a hacer bien a Celi, sino a todos porque aprenderíamos a comunicarnos de otra manera. La incorporación de la docente de sordos al salón, fue importantísima para Celina principalmente porque se daba cuenta que era la única que nos podía proveer de aquellos saberes que no teníamos y así comenzamos a comunicarnos con señas.

Todos aprendimos como pudimos las señas, y no solo utilizábamos la palabra hablada, sino también la palabra señada, comenzamos a mirarnos más, a prestarnos más atención, a dejar de gritar tanto, a quedarnos un poquito más quietos, porque si no muchas veces no nos entendíamos porque nos movíamos mucho y se perdía la seña “específica”.

Así el Grupo 4 se consolido y Celina hizo cambios muy grandes y positivos, con sus compañeros comenzó a “jugar”, buscaba la mirada del otro, no se aisló nunca. Los compañeros siempre la tuvieron en cuenta y convocaron para todo. Es muy emocionante verlos comunicarse. El día martes 8 de septiembre ingresan al grupo dos

alumnos más Camilo (niño proveniente de la Esc. N° 1285, con problemas de audición) y Socorros (niña/ adolescente que no puede hablar, pero su audición es buena), esta integración se pensó por el trabajo que se venía haciendo con todo el grupo. Camilo estuvo unos días en evaluación y se decidió en breve que asistiera tres días a la semana a la Esc. Especial en este grupo.

Este día fue muy importante en la vida de Celina porque si bien había cambiado su postura, y ya se había sacado el cabello de la cara (esto sucedió al poquito tiempo de ingresar) decidió cambiar su apodo y muy feliz y sonriente nos dijo que de ahora en más ella se apodararía con la C y pasando la mano como si se sacara el cabello de la cara, por arriba de la cabeza para atrás.

Desde mitad de año en adelante, noté que Celina no quería asistir más a la Esc. Común, porque todos los jueves venía a la Esc. Especial. Lo charlamos con la mamá, la cual se hizo cargo de la situación. También fue trabajado con el Equipo y el problema fue que la niña nunca fue INTEGRADA en esa Institución, siempre se hizo “como sí”. A fines del mes de Octubre se decide que la Doc. del Servicio de Sordos trabajará con Celina, Camilo y Socorros los días martes de 8 a 10 Hs., lo específico; y luego se integraran al grupo. Los días jueves trabajará la Doc. del Servicio que iba a hacer integración a la Esc. Común de 10 a 12 Hs. con los mismos chicos. Este espacio lo mantuvieron por poco tiempo, pero comenzó a dar sus frutos, porque Celina no estaba sola, sino trabajaba con pares; asimismo cuando podía se daba una vuelta por la sala del Grupo 4 a “espiar”.

Como docente de Grupo lo que puedo decir es que la Integración en la Esc. Común no tuvo sentido, que le hizo mal a la niña, y no contribuía al desarrollo integral de la misma.

La mamá de la niña se acercó muchas veces a charlar conmigo, Celi trajo siempre todos los elementos que se le solicitaban, participó de todos los eventos y actividades propuestas por la Institución Escolar. Festejó su cumpleaños con sus compañeros y su madre se encargó

de traerle la torta y sacarle muchas fotos. Todo esto contribuyó al bienestar de la niña y las ganas de compartir con sus pares y docentes.

Con el Servicio de Sordos trabajamos mucho, tratamos de acordar criterios y estrategias para abordar a Celina. Pienso tener en cuenta que cada sujeto tiene su tiempo y trabajar con la construcción de subjetividades prioritariamente para luego poder dar contenidos.

Como experiencia personal fue muy buena, muy rica e interesante. Aprendí y aprehendí mucho de esto, que fue todo un desafío, la integración de una niña sorda, porque no poseía ninguna herramienta específica para ello. Pero reafirmo una vez más en mi tarea docente que todo se puede lograr si le ponemos ganas, si nos divertimos y estamos dispuestos a enfrentar nuevos retos en el quehacer docente diario.

Evaluando al Grupo 4 en general, destaco lo importante y positivo que fue el trabajo en general. A todos los chicos los movilizó y les dejó una huella el paso Celina y de la Doc. del Servicio de Sordos, comenzaron a incorporar aprendizajes a los cuales estaban negados y accedieron al mundo de las letras y los números desde otro lugar. El DESEO de poder comunicarse con el OTRO hizo que avanzaran en algunos aspectos. Como experiencia EXCELENTE!

La disposición junto a la intuición y cierta contingencia, alumbran el espacio virtuoso donde la imaginación crea e inventa. No se trata sólo de la acogida que tuvo esta niña en la Escuela Especial sino también de la sorprendente experiencia de todos, en el Grupo 4, en el cual, los niños oyentes aprendieron también la lengua de señas.

La justa trascendencia de lo que acontece surge de lo imprevisto; los niños aprenden justo allí donde experimentaban inhibiciones, el lugar fóbico que significaba para ellos la escritura en lengua materna.

2. POETIZACIÓN DE LA POLÍTICA

¿Cómo evitar la inexorabilidad de la desaparición de las experiencias bajo captura y hundimiento en la noche del sentido?

La respuesta no es simple; algunas certezas, no obstante, nos muestra la historia de las comunidades, los grupos, las revueltas. Es preciso retomar, en tal sentido, la distinción que conocemos entre los grupos sujetos y los grupos sometidos, para referirnos a aquello que puede hundirnos en el goce *thanático* y melancólico de una triste letanía sobre el maltrato estatal, el contexto social, la soledad, etcétera, o exaltarnos por el *eros* desatado de un grupo, con vocación de sujeto, que prefiere reformular las coordenadas y las condiciones de su alienación.

La elección —se trata de una opción política— debe llevarnos de la exaltación al goce sereno de quien examina su tiempo y concluye. No para decretar desde las alturas la profundidad imposible de las ideologías o las trampas del Estado sino para inventar palabras, neologismos, juegos de lenguaje, metáforas vivas que amplíen nuestras capacidades, nuestra potencia de decir.

Es preciso crear palabras nuevas para llevar voz a quienes están padeciendo el dolor y el sufrimiento extremos; solo una política, es decir, un procedimiento de subjetivación colectiva, aunque sea minoritario, aumentará nuestra capacidad de proferir e incorporar nuevos sujetos, descontados hasta ahora.

Una política de la noche, de las oscuridades, que pueda poetizar nuestras palabra, de una esperanza sin luz ni iluminaciones, puesto que lo diurno, la claridad fracasó —el *cogito* de las *ideas claras y distintas*— e hizo estragos al presente.

Política nocturna cuyo fin es el deseo de vida, la invención o la creación. Su medio es la narrativa, la poesía, las sensaciones, sin duda la ironía —como pretende Rorty—; su estrategia es la sustitución de las viejas metáforas muertas por nuevas metáforas; su ética es la recreación de la vida, eterno retorno de lo eterno, de lo infinito.

Sin duda, lo mejor de esta política de la noche está también en su táctica, que utiliza palabra despojadas de sus usos o inventa neologismos, juegos de lenguaje para engañar al sentido.

Poetización de la política, privatización de la lengua y ética del sujeto, individual o colectivo, que no se acostumbra al desierto —como quería Arendt— y aún cree en las utopías.



EPÍLOGO

1. Occidente vive en tiempos no políticos. Una subjetividad intercalar hace de los pragmatismos y escepticismos opciones de época con efectos generalizados.

La eficacia de los viejos nombres parece agotada; sus lugares fueron ocupados por designaciones útiles para la gestión de las cosas y su nuevo ordenamiento.

La turbación, no obstante, fastidia aún en la periferia donde los populismos malditos siguen dando señales de vida. Con genealogías nobles, los progresismos latinoamericanos transformaron la geografía pobre del sur luego de inventar las palabras y emplazar los afectos.

Es necesario precisar que ha sido “trabajador” más que “obrero” el nombre del acontecimiento en América Latina, contemporáneo al nacimiento del peronismo en Argentina y del Partido de los Trabajadores en Brasil.

El Día de la lealtad, un 17 de octubre de 1945, abrió una secuencia vinculada al surgimiento de un nuevo sujeto, el cual anudó la consciencia de las masas a los nom-

bres peronismo, justicia social y trabajador.⁴⁰

Tras su agotamiento, el nombre “trabajador” fue sustituido por “diverso” —promovido por los organismos internacionales y la Academia— y sus significantes asociados, en primer lugar: el sujeto discapacitado.

Uno de los lugares centrales de esa sustitución ha sido la escuela, cuya localización es problemática, en principio, en lo que concierne a su relación con el Estado.⁴¹

La gestión, sabemos, es hoy del orden de lo “políticamente correcto”, es decir, procede por expropiación de la singularidad del nombre para promoverlo como universal asimilable a la lógica del Estado. De esta manera, los nombres provenientes de las luchas minoritarias (negros, mujer, discapacitado) pierden su singularidad y sus capacidades revulsivas para ilustrar la nueva ficción de la escuela —y no sólo de ella.

Se trata, como se aprecia, de un mecanismo astuto y sutilmente tramposo que anuda el poder a sus resistencias, en un dispositivo que desactiva, neutraliza y confunde.

También ilusiona, en los dos sentidos del término. En el sentido platónico: lo universal (la Idea) solo produce copias imperfectas en el reino de las sombras. En sentido motivacional, el sueño del cambio, de la transformación de la escuela. Ambos, en ocasiones, se confunden.

⁴⁰ Una ecuación similar estremecía para entonces a todo Brasil, cuando la extensa revuelta “queremista” encolumnada detrás de la figura de Getulio Vargas inauguraba, en paralelo al peronismo, la era de los populismos insurrectos.

⁴¹ La escuela pública es una agencia del Estado; en cuanto tal está sometida a la gestión del mismo que procede de acuerdo a una lógica que no es la de la política, en el sentido que le doy al término.

2. En noviembre de 2013, Philippe Meirieu conversaba con una periodista del diario La Nación, un medio distinguido por la divulgación de las ideas de la derecha culta en la Argentina.⁴²

La conversación comienza con alusiones a la crisis de la escuela e interroga sobre la inclusión, en tanto objetivo prioritario del sistema educativo:

¿El aumento del acceso a la escolarización ¿Es suficiente como objetivo?

La pregunta apunta directo al corazón de la escuela y desnuda, de un golpe, las zonas oscuras de la política. Meirieu responde eludiendo los datos “duros” a los cuales hace referencia la periodista en la presentación y sitúa las coordenadas doctrinales de “la escuela inclusiva”: la igualdad, la diferencia, la singularidad. Ante el deber de la escuela de ocuparse de cada uno y de cualquiera, la periodista contraataca:

Pero esta personalización, al menos en nuestro sistema, no se da.

Meirieu no tiene otra opción que asentir y continuar con el “deber ser” inclusivo. Señala, retomando los ideales de la inclusión, sobre la necesidad de que la escuela pública enseñe a todos, más allá del acceso y advierte acerca del peligro de una escuela mediocre, aunque inclu-

⁴² La Nación, 10/11/2013: Philippe Meirieu: “La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común”. Al 23/04/2018 se accedía al artículo desde el siguiente link: <https://www.lanacion.com.ar/1636530-philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com>

siva, porque va a generar, seguramente, una periferia que se presenta como escuelas de excelencia.

La pregunta que sigue introduce uno de los tópicos recurrentes del liberalismo:

¿Qué lugar encuentra el mérito del alumno en esta concepción?

Meirieu responde invocando a la sociología crítica y su concepción del mérito como categoría ideológica que oculta las desigualdades sociales.

La siguiente pregunta, otra recurrencia, interroga sobre la posibilidad de que existan “escuelas de excelencia”, con examen de ingreso destinadas a los mejores alumnos.

Ante los esfuerzos de Meirieu, quien profundiza en las bondades de la cruzada inclusiva, le sigue una pregunta/afirmación de la entrevistadora, que incomoda:

¿Alcanza con las instituciones escolares para operar a favor del trabajo del alumno? Pienso en un alumno vulnerable con problemas materiales, que come mal... La escuela difícilmente pueda suplir todas estos déficits.

El diálogo, llevado hacia ámbitos reales, desplaza a Meirieu de su denodado esfuerzo por permanecer en el interior del “deber ser”. La pregunta, que adquiere mayor significación hoy, en un contexto ya conocido —el índice de pobreza es casi del 40 % en chicos menores de 14 años— muestra la realidad contrastando, sorpresivamente, con la ficción.

La reflexión de la periodista del diario de la derecha argentina sobre las posibilidades de la escuela en favor

de todos estos niños, parecen más razonable que las del ilustre pedagogo:

“La escuela —afirma la periodista— difícilmente pueda suplir todas estos déficits”

Finalmente, Meirieu debe reconocer los argumentos que se le presentan. Propone entonces una proporcionalidad virtuosa en favor de la inclusión: un alto porcentaje de alumnos “con grandes dificultades” conspira contra el ser inclusivo de la escuela, lo cual implica el fracaso no sólo de ella —aquí **coincidimos** con Meirieu— sino también de la democracia.

Lacónica, la sentencia de cierre de la periodista ironiza sobre dicho fracaso:

Como sucede en la Argentina con la escuela pública, inclusiva. (El resaltado es nuestro)

3. Mientras Occidente soñaba con el fin de la historia, la pedagogía francesa, desde Lenoir a Meirieu, promovió la escuela inclusiva, a tono con la Unión Europea y UNESCO.

Europa, no obstante, palidece ahora ante el avance del Islam y sus estrategias del terror. El escenario cambia, se derrumban las antiguas convicciones y se rehacen los fundamentos.

La Alteridad ha comenzado a ser sospechada en el lugar mismo de su redención. Ante la Yihad islámica, los poderes se enervan y las fronteras se cierran mientras las asonadas responden con más terror al terror.

La inclusión pierde su brillo; ya no será invocada allí

para fundamentar la pedagogía de las diferencias o el desarrollo de las capacidades y la ampliación de las libertades.

En los suburbios, en cambio, sigue la inercia y se desconocen las novedades. La inclusión ahora, va de la mano de la calidad, al menos allí donde el neoliberalismo renace rejuvenecido y obcecado.

El viejo dogma será desempolvado y remozado: formación permanente, privatización de la enseñanza, restauración de los circuitos del **privilegios**, gestión de las masas o biopolítica pobre e intrascendente.

La eliminación de la escuela especial está incluida en el modelo. La corrección política y las posibilidades de racionalización del gasto así lo imponen. Al “todos a la escuela común” le corresponde la reactualización de los especialistas y sus propuestas.

Entre ellos, comienzan a destacarse los custodios ilustrados de la biodiversidad, esa versión actual de la nuda vida, la cual, según Agamben, deslumbra ahora entre los nuevos sistemas de control de la población.

La neurociencia, los medicamentos de la conducta, las técnicas de adiestramiento progresan en paralelo con las epidemias de síntomas y síndromes que infectan a la infancia en estado de excepción.

Junto al filósofo, los especialistas en biodiversidad toman a la escuela como blanco de sus propuestas y prometen el acceso al bienestar y la felicidad.

Una trama compleja de indicaciones diferentes, y muchas veces contradictorias, confunde y desalienta al maestro, quien pasa del estado de duda al estado de culpa, en especial, cuando la Gestión lo responsabiliza del fracaso de la educación.

Hemos situado allí al crimen perfecto, lugar de las desapariciones de los verdaderos nombres o de la verdad nombrada. La letanía de la inclusión elimina de las consciencias las palabras que transforman la escuela —justicia e igualdad— mientras decreta la inocencia de los verdaderos culpables. El estado de excepción seguirá alimentando la *nuda vida*, la *Zoe*.



BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2017) El uso de los cuerpos. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.
- Arendt Hannah.: (1993) La Condición Humana. Paidós. Barcelona.
- Badiou, A. (2005) El siglo. Buenos Aires. Manantial.
- Badiou, A. (2009) Compendio de metapolítica. Buenos Aires. Prometeo Libros.
- Bariffi F. (2013) Madrid. España Dykinson.
- Bauman, Z. (2005) Identidad. Buenos Aires. Losada.
- Baudrillard, J.: (1978) Cultura y simulacro. Barcelona. Kairós.
- Baudrillard, J. (1984) Las estrategias fatales. Barcelona. Anagrama.
- Baudrillard, J. (1989) La transparencia del mal. Barcelona. Anagrama.
- Baudrillard, J. (1991) La guerra del Golfo no ha tenido lugar. Barcelona. Anagrama.
- Baudrillard, J. (1996) El crimen perfecto. Barcelona.

Anagrama.

- Baudrillard, J. (1998) El paroxista indiferente. Conversaciones con Philippe Petit. Barcelona. Anagrama.
- Baudrillard, J. (2005) Nique ta mère! Voitures brûlées et non au referendum sont les phases d'une meme révolte encore inachevée. Paris. Liberations, 18 de noviembre de 2005.
- Benjamin, W. (1975) El autor como productor. Madrid. Taurus ed.
- Camus, A. (1994) El primer hombre. Barcelona. Tusquets Editores.
- Catalá, S. (2004) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección de Programación Educativa
- Cusset, F.: (2005) French theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cía. y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos. Barcelona. Melusina.
- Debord, G. (1967) La sociedad del espectáculo. Madrid. Revista Observaciones Filosóficas.
- de la Vega, e (2014) Diversos y colonizados. El sueño multicultural de la escuela. Rosario. Homo Sapiens.
- de la Vega Eduardo: (2010) Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial. Buenos Aires. Noveduc.
- de la Vega Eduardo: (2009) La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar. Buenos Aires. Noveduc.
- de la Vega Eduardo: (2008) Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible. Buenos Aires. Noveduc.

- de la Vega Eduardo: (2008) Identidad, multiculturalismo y globalización. En *Novedades educativas*. N° 206. Noveduc. Buenos Aires.
- de la Vega Eduardo y Boggino, Norberto: (2006) *Diversidad, Aprendizaje e Integración en Contextos Escolares. Cómo Prevenir y Abordar Problemas Escolares en el Aprendizaje y en la Conducta*. Homo Sapiens. Rosario.
- de la Vega, E. (2010) El retorno del cuerpo. Deporte, política y poscolonialidad. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*. N°12 (1) 29-48. Valladolid.
- de la Vega, E. (2011) *Revista Plumilla Educativa*. N° 7. Sueños multiculturales post violencia. Sobre las promesas de la escuela. Instituto Pedagógico. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Colombia.
- Deleuze, G. (1991) Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, T° 2, Ed. Nordan, Montevideo.
- Derrida Jacques: (1998) *Espectros de Marx. El Estado de la*
- Foucault M. (1980) *Microfísica del poder*. Barcelona. Ediciones de la Piqueta.
- Foucault M. (1986) *Historia de la Sexualidad*. México. Siglo XXI.
- Foucault M. (1996) *Tecnologías del Yo*. Barcelona. Paidós/ICE-UAB.
- Garrels, E. (1994): *Sarmiento ante la cuestión de la mujer: desde 1839 hasta el Facundo*. En *la Imagenación Histórica en el Siglo XIX*. Rosario. UNR. Editora.

- Gresham, Frank M. (1992) Estrategias para mejorar los resultados sociales de la Integración: Un ingrediente necesario para el éxito. Universidad del Estado de Louisiana.
- Jacotot, J. (1838) Jouranal de phisosophie panécastique, t. V. pp. 1-12.
- Laclau, E. (2005) Deconstrucción, pragmatismo, hegemonía. En Desconstrucción y Pragmatismo. Paidós. Buenos Aires.
- Larrosa, J. y Pérez de Lara, N.: (1998) Imagens do outro. Petrópolis. Esitora Vozes.
- Milner, J-C. y Badiou, A. (2014) Controversias. Diálogos sobre la política y la filosofía de nuestro tiempo. Barcelona. Edhasa.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2016) Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Phoenix Design Aid, Dinamarca.
- Rancière, J. (2007) El maestro ignorante. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2010) El espectador emancipado. Buenos Aires. Manantial.
- Rancière, J. (2012) Las distancias del cine. Buenos Aires. Manantial.
- Rorty Richard: (1991) Contingencia, Ironía y Solidaridad. Paidós. Barcelona.
- Sarlo, B.: (1994) Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina. Buenos Aires. Ariel.

- Skliar C. (2005) *Y si el Otro no Estuviera Ahí. Notas para una Pedagogía (Improbable) de la Diferencia.* Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Skliar, C. (2000) *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente.* En: Gentili, P. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*”. Buenos Aires: Santillana.
- Sloterdijk, P. (2010) *Ira y tiempo. Ensayo psicopolítico.* Ediciones Siruela. Madrid.
- UNESCO. (1966) *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina.* Buenos Aires. Solar/Achette.
- UNESCO. *Educación para todos. 2012. Situación Educativa de América. Latina y el Caribe*
- Virilio, P. (2010) *El accidente original.* Buenos Aires. Amorrortu ediciones.
- Virilio, P. (2006) *Velocidad y política.* Buenos Aires. La marca editora.
- Virilio, P. (2009) *El accidente original.* Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Virilio, P. (2011) *Ciudad pánico. Al afuera comienza aquí.* Buenos Aires. Capital intelectual.
- Wacquant, L. (2001) *Parias urbanos. Marginalidad en las ciudades a comienzos del milenio.* Buenos Aires. Manantial.
- Willis, P. (1988.) *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajo de clase obrera.* Madrid. Akal.
- Žižek, S. (2009) *Sobre la violencia. Seis ensayos marginales.* Buenos Aires. Paidós.





