



Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social

ISSN: 1578-8946

r.atheneadigital@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona
España

Gómez, Lucía; Jódar, Francisco J.
Escuela, aburrimiento y rebeldía
Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, núm. 2, otoño, 2002, pp. 18-29
Universitat Autònoma de Barcelona
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700202>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Escuela, aburrimiento y rebeldía

Lucía Gómez* y Francisco J. Jódar**

* Dpt. Psicología Social Universitat de Valencia

** Dpt. Didáctica y Organización Escolar Universitat de València

“¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia moral, un médico que juzga acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré del propio esfuerzo.”

I. Kant, *Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?*

“Es posible que la falta de atención tenga sus raíces no sólo en el propio contenido de la lección y en deficiencias psicológicas del alumno, sino también en la experiencia institucional denominada 'ir a la escuela'... Los profesores pueden recordar estas cosas cuando contemplan al alumno que dormita en la última fila.”

Ph. W. Jackson, *La vida en las aulas*

Resumen

El artículo pretende desvelar algunos de los mecanismos de racionalización del aburrimiento y la rebeldía escolar presentes en la racionalidad psicopedagógica moderna. Esta labor la llevamos a cabo distanciándonos de una doble posición: tanto de la que “patologiza” aquello que desafía o difiere de las identidades instituidas, como de la que hace de la violencia un mero fenómeno de gestión técnica y de producción de saber experto. El punto de vista adoptado consiste en tratar de hacer de la “experiencia institucional de ir a la escuela” y de las situaciones de aburrimiento y rebeldía que le son consustanciales unos fenómenos cuya problematización ayude a repensar la política escolar y las prácticas psicopedagógicas.

Palabras clave: discurso psicopedagógico; política escolar; poder; identidad

Abstract

This article intends to put light on some of the rationalization mechanisms of the boring and of the scholar disobedience presents at the modern psicopedagogical rationality. We carry on with this task spacing us out from a double position: the one that pathologies what challenge someone or defer from the established identities, and the one that turns violence into a simple phenomena of technical management and of production of expert wisdom. In order to rethink both scholar policy and psicopedagogical practices we will go deep on two phenomena by treating them as problematics. One of them is the 'institutional experience of going to the school'. The second one is inseparable from the above experience and it's both the boring and the disobedience situations we pointed before.

Key Words: Psicopedagogical discourse; school policy; power; identity.

Los dos textos del exergo confluyen en la arquitectura de nuestra reflexión. Una reflexión que hace suyo el envite de pensar qué entraña para la actual experiencia institucional de *'ir a la escuela'* la ilustradora salida del *'estado de minoría de edad'*. Ese es el reto: llegar a tensar el pensamiento con la elaboración de un discurso que aborde los complejos fenómenos coimplicados en los citados fragmentos de Kant y de Jackson. Fenómenos que, sin embargo, no suelen ser problematizados por el discurso psicopedagógico al uso. Fenómenos como: la felicidad del ser humano en la regresión a estado animal; el miedo de nuestras sociedades de control a la potencia de la vida; el dolor y desasosiego del trabajo cultural; las complejidades del progreso moral; la sombría inhospitalidad de ciertos espacios civilizatorios; la producción de un poder constituyente que sea continua invención colectiva de racionalidad y libertad; la delimitación política de un espacio público escolar que siendo de todos también lo sea para todos.

Ningún camino asegura que nuestra reflexión consiga apaciguar el movimiento del pensamiento que se enfrenta al reto inscrito en dicho envite. Ante esta inevitable incertidumbre, seguiremos una doble vía. En primer lugar, trataremos de guardarnos de las inercias dictadas por ese decir que repitiendo normalidad usurpa la tarea del pensar. En segundo lugar, trataremos de descubrir algunos problemas que se encuentran adheridos a lo presentado como banalidad o trivialidad de la vivencia y convivencia en los centros escolares. Y trataremos de seguir esta doble vía ahora que se instala progresiva y dispersamente una lógica escolar basada en la universalidad del mercado, ahora que la escuela modelo fábrica o de encierro está dejando de ser, ahora que el discurso pedagógico es colonizado por el marketing, ahora que los acontecimientos son exposiciones, los conceptos se venden, la calidad es mercancía y el simulacro verdad.

Para nuestra mente letrada-humanista la experiencia escolar es una de tantas fuentes por las que el sujeto se proyecta a sí mismo y maneja el saber libremente y a más. El sentido común psicopedagógico participa del halo de cierta imaginación mítica. De aquella según la cual la escuela es jardín para la infancia, espacio autorreferente y en equilibrio, inocente y dichoso, paraíso donde la juventud se desarrolla sin causar o padecer sufrimiento alguno (Jódar, 2000). Si tragedias personificadas en 'pequeños héroes' irrumpen en la anodina vida escolar se dirá cínicamente que su malestar es lógico. Y, con optimismo teleológico, se sublimará aludiendo al necesario sacrificio que hay que padecer para vivir feliz el día de mañana.

El texto, escrito con incursiones inconclusas, se (des)pliega en fragmentos, cada uno de los cuales reagrupa razones y fuerzas, profundizando en la estrategia común: desvelar algunos de los mecanismos de racionalización del aburrimiento y la rebeldía escolar que están inscritos en ese imaginario de la doxa psicopedagógica. En tal labor también se hacen notar situaciones límites, quebradoras del cierre de la razón y el sentir psicopedagógico. Quiebros que cuestionan las políticas culturales de la escolaridad y, con ello, nos llevan a considerar a la escuela en tanto potencial espacio público de liberación de las singularidades, colectivas e individuales.

Si como mantiene Geertz (1988: 97), toda cultura desarrolla recursos simbólicos para contener su identidad dentro de un orden regular y significativo, entonces cabe sostener que situaciones como las de aburrimiento, resistencia, insoportabilidad de lo escolar, violencia... abren la identidad cultural de la escuela al desconcierto de lo ininteligible, del sufrimiento sin sentido y de la servidumbre carente de razón moral. En efecto, el sin sentido de cierto orden escolar pone en juego la identidad de esa institución llamada escuela. Planteado así, el verdadero problema no atañe a las personas en sí. Yerran, por tanto, quienes "patologizan" a la violencia y la convierten en asunto que de antemano criminaliza a un individuo "por lo que es", por su "personalidad agresiva y violenta". El problema que

planteamos ha de dirigirse, entonces, a la necesidad de reconstruir los procesos que organizan la experiencia escolar y recodifican la pluralidad de las relaciones escolares. Es otro, por tanto, el reto ha atender. No el de la obsesión de la administración y gestión del control social mediante la patologización y eliminación del riesgo. Se trata, por el contrario, de avanzar en la construcción de una racionalidad que nos ayude a pensar y hacer unas formas escolares que sean valoradas en su potencialidad de escapar de los controles burocráticos y del encuadramiento normalizador del pensamiento y del deseo. Una escolaridad que haga suyo el presupuesto de autonomía y así apueste por el acontecimiento y el porvenir de lo inédito (Larrosa, 2001), por la posibilidad de ser, en común, diferentes y singulares (Jódar, 1999). De este modo, quizá, los procesos de organizar la vida escolar avancen en el proyecto de reinventar la democracia y reconquistar espacios comunitarios de libertad, diálogo y deseo. Así, a caso, se llegue a plantear con mayor agudeza el problema del poder y, a su vez, se experimenten, tal vez, nuevas formas de hacer y pensar política escolar.

Pero el aburrimiento escolar y situaciones afines (rebeldía, insoportabilidad...) no sólo abren un caos en el orden escolar y dibujan una herida incicatrizable en la que se expresan luchas constituyentes, también suponen un acontecimiento a pensar. Sin embargo, para la razón psicopedagógica tales situaciones son una especie de enigma en forma de *mal* a exorcizar con pólizas aseguradoras de verdad y certidumbre. De este modo la violencia es percibida y valorada como algo a gestionar, curar y reformar, es transformada en asunto de insidiosa e indiscreta intervención y administración técnico-terapéutica. Conviene subrayar, por tanto, que desde esta racionalidad psicopedagógica "el fenómeno violento nunca ha sido menos problema, y tanto saber" (Cano, 2001: 24). Sin ser éste el camino por nosotros seguido, nos movemos problematizando lo que podrían ser tres núcleos básicos de la moderna experiencia del aburrimiento escolar. A saber: un ascetismo intramundano que concibe el sufrir como la inversión o capitalización teleológica que realiza un sujeto o sociedad para recoger sus frutos en un futuro postergado; un metódico proceso de evitación cronificada del goce y hacedor de graves pesares escolares; la instauración de un dominio vigilante y una disciplina de la conciencia en un intento de suturar o cerrar todo ápice de indeterminación. Desde esta perspectiva el aburrimiento y la rebeldía adquieren el estatus de un fenómeno, sin duda, digno de ser problematizado y de una figura política fundamental que, al romper la doxa psicopedagógica, permite replantear la política escolar bajo la consideración de su dimensión pública.

Trazado el mapa de la refriega resta una nota. Si (ab)usamos de citas de *Alicia en el País de las Maravillas* es porque esta niña posee la experiencia infantil de maravillamiento ante la realidad que le es dada. Al cuestionar este mundo de los adultos, Alicia descubre lo que de absurdo y cabeza abajo está eso dado por real, por natural. Y cuando ahora nos pasan esas cosas volvemos la mirada al universo de la infancia que todos vivimos alguna vez. Al fin y al cabo, como Alicia, fuimos niños en otro tiempo, sin saber muy bien cuándo dejamos de serlo, y si lo hicimos, cómo y por qué. Tal vez la experiencia de *'ir a la escuela'* tenga algo que ver.

A buen seguro las sorpresas sobran

"[...] es siempre el niño imposible que fuimos quien pasea con nosotros -un niño que ha decidido aprender algo de su vida y, mientras en la escuela se ofician los funerales por el día de mañana, él se regala una tarde de novillos."

M. Morey, *Deseo de ser piel roja*

1. Al transmitir lo ya sabido, lo inerte, en el espacio cerrado la noticia de "fuera" no es vehículo o herramienta de cambio. Aquí, en el espacio reglado de la escuela, la sorpresa tiene difícil cabida. Su población afirma nada suceder a su alrededor merecedor de atención. Carente de sorpresas, el proyecto social y cultural de la escuela resulta pasivo e indiferente.

La comunicación supone confluencia con un otro, implica riesgo. El (con)versar (con)fluye libre y rítmicamente. El pensamiento vivo asume riesgos. El pensamiento cerril promueve bovina domesticación. Lo vivo es polémico, aventurero, experimental; su incalculabilidad escapa al control. En la escuela el conocer es ejercicio carente de riesgo. Con él concuerda la prosa: discurso que sólo va derecho, unidireccional, a su fin. Incluso hoy, cuando los *media* son los encargados de proveer *ilustraciones*, de poblar la mente y establecer el orden afectivo, moral y mental, el espacio escolar continúa siendo prosaico. No es domesticable, ya está domado: uno va y viene sin perderse. Su único riesgo es el propio del mundo de las compañías de seguros: cerrar fronteras para poner el futuro bajo control y ahuyentar pérdidas y perdidos.

En el encierro por excelencia –cárcel, manicomio- el interno es de antemano un perdido (Reyes, 1993). En los centros escolares -clausura porosa- el que está dentro es un perdido en potencia, posible anomalía a gestionar. No hay gasto: en el encierro por excelencia se acumulan las pérdidas; en el poroso se seleccionan y jerarquizan las ganancias. He ahí cómo la experimentación social es cada vez más una gestión de riesgos por parte del Estado, donde la esperanza y el miedo se convierten en armas de control (López Petit, 1996: 24-26). De ser así, la reinvención de un proyecto de escuela que emerja de la permanente renovación de la palabra y la práctica colectiva depende, en gran parte, de nuestra capacidad de salir de la desesperación y la impotencia. Salida continuamente interceptada por el miedo y la parálisis masiva de nuestro tiempo tan reaccionario. Lo desolador es la ausencia de actividad creadora, el bloqueo de todo movimiento, el frío invierno o el abrasador desierto que nos envuelve. ¿Es ésto aprender a vivir, hacer algo más que vivir, que trabajar sin más? ¿Qué moral del encierro es ésta? Sin poesía del vivir, en el espacio geométrico del tutelado cautiverio escolar, la huida es el único horizonte habitable (Morey, 1996).

2. En el Reino Unido un informe oficial propone reforzar la seguridad en las escuelas, protegerlas con circuitos cerrados de televisión y profesorado entrenado para situaciones de violencia. En USA resulta normal la presencia de policías patrullando por los centros escolares. Sin intención de apelar a tales situaciones pero con nuestro actual Real Decreto sobre Derechos y Deberes del Alumnado y Normas de Convivencia de los Centros Escolares en la mano, algunos dirán que las formas de resistir y enturbiar el orden escolar sólo han de abordarse desde la ley y el derecho.

A esta posible alegación, apuntamos que lo interesante quizá esté, sin embargo, en hacer que el derecho, con su legitimidad, se combine con la política. Pues de modo contrario se menosprecia y silencia ese movimiento de las instituciones que, siendo irreductible a las leyes y el contrato, es creador de lo por venir y fuerza de insurrección. Este paso que conjuga derecho y política evidencia el siempre problemático quiebro de la regla instituida y la posibilidad de un pueblo soberano digno de tal calificativo. No trata de justificar la existencia de lo considerado sancionable desde la legalidad. Por el contrario, su propósito es el pensar la tensión de la legalidad y la rebelión legítima, aquella que se pronuncia por la simple fuerza de la barbarie ritual que secretamente mora en el conjunto del cuerpo social. En este intento también se inscribe la necesidad de desvelar lo que de moderna conciencia cínica posee la escuela: enlazar rigurosos medios con un moralismo igualmente rígido en las metas; aquí el instrumentalismo total, allí la utopía, los derechos.

Si apelamos a esta filosofía política del derecho es para dejar constancia que la innovación jurídica pasa necesariamente por la institucionalización del movimiento real del "socius", siempre cambiante y conflictivo. Desde esta perspectiva, interesa no tanto la ley, como la creación de jurisprudencia y el devenir revolucionario de la gente (Deleuze, 1995); no tanto lo instituido, como el poder constituyente que transforma las condiciones en las que el sujeto puede vivir y en las que él mismo está formado (Negri, 1994); no tanto el consenso, como el ethos o actitud crítica de no ser así gobernado, a este precio (Foucault, 1994).

Argumentos como estos quisiéramos apuntar a eso que algunos pudieran alegar. Alegaciones, por otro lado, tan respaldadas hoy por la actual "espectacularización" mediática de la violencia escolar. Una continua y creciente "espectacularización" de la violencia escolar en los medios que más que trivializar el fenómeno de la violencia, cabe sospechar que también contribuye a hacer posible la "normalidad" de nuestra vida cotidiana. La "normalidad" de lo que no es violencia, la "normalidad" de lo presentado como seguro, la "normalidad" de nuestra aceptación de vigilancia, orden y control. Una normalidad que, en esta época de fuerte reacción neoliberal, aprisiona a la libertad entre el código del deber y la flexibilidad del mercado. Lo que, sin duda, propicia inquietantes efectos: restaurar modelos educativos conservadores y obsesionados con la "vuelta a lo básico"; vincular el fenómeno de la violencia escolar y el supuesto fracaso de la educación al modelo estatal de escuela; reclamar competitividad entre las escuelas y libre elección; anteponer los deberes de los estudiantes a sus derechos, al tiempo que se insiste en la necesidad de mayor orden y disciplina en los centros escolares (Colectivo Baltasar Gracián, 2001; Torres, 2001).

Pero las fugas no son necesariamente creadoras. Seamos previsores ante quienes instalados en la huida pierden la modestia y la prudencia del experimentador y, traicionando la espontaneidad rebelde, se autoproclaman vanguardia: "somos los marginados", "somos los alternativos"... Hay que ser cautos al abordar la cuestión de las experiencias y las iniciativas de los nuevos sujetos.

3. El dominio escolar se cierra como Futuro y se vive como Trabajo, es decir, como "actividad carente de todo interés o satisfacción en sí misma, y sólo justificada por el fin o resultado a alcanzar o se cree que se alcanzará por medio de ella". No hacer ninguna cosa que traiga consigo inventiva, sorpresa de sí mismo y algún modo de goce. Puede que cualquier actividad escolar arrastre a sí misma ese algo-otro que estropea el "trabajo" propiamente dicho. No obstante agregamos una nota: las distracciones que durante el Trabajo puedan darse (incluidos tarareos, sonrisas, arrojamientos de tizas o insultos a compañeros) ayudan y contribuyen al éxito de la actividad segura; las actividades de diversión o recreo entre periodos de trabajo son homogéneas con éste, participan de su vacío y de su intercambio de vida por tiempo. Así, estudiar "para el día de mañana" o "para ser alguien" sustenta el mortecino aprendizaje escolar. Prolongación del tiempo vacío de la espera en el espacio domado de lo tutelar. ¿Quién ha logrado y cuánto huir más allá del patio de la escuela? ¿Qué se quiere decir cuando a los estudiantes se les habla del día de mañana?

En sus *Lecciones sobre estética* Hegel concibió la historia moderna como un libro en prosa. En este prosaico libro de la modernidad, con sus estructuras de poder racionalizadoras e impersonales, se está escribiendo un nuevo capítulo. Finalizada la kantiana paz perpetua, comienza el capítulo de la paz sacrificial. En él la experiencia escolar es un personaje central. De este modo la experiencia de ir a la escuela participa de la trama de ritos seculares que conforman lo que Sánchez Ferlosio (1987: 137) denomina "mentalidad expiatoria", esa obstinación a que, de un lado, los bienes tengan que surgir del sacrificio y, de otro, que los sacrificios sean necesariamente por sí mismos generadores de

valor adquisitivo de bienes o de valor, en el sentido de crédito moral o de semilla fecunda que germinará.

Cuando lo escolar no se sostiene

"Alicia suspiró, aburrida.

- Creo que podrían emplear mejor el tiempo -dijo-, y no perderlo...

- Si conocieras al Tiempo como yo -dijo el Sombrero-, no hablarías de emplearlo o perderlo...

- Tal vez no -replicó con prudencia Alicia-; pero en las clases de música me enseñaron a marcar el tiempo.

- ¡Ah! ¡Eso lo explica todo! -dijo el Sombrero-. El Tiempo no soporta que lo marquen ni que lo clasifiquen."

1. En la escuela, el tiempo transcurre más lentamente. El hábitat escolar -regulado por rituales, rutinas y hábitos- puede llegar al extremo de sólo permitir, a los llamados actores, la opción de la aceptación o rechazo de su lugar habitual. En el límite, la aceptación contiene rechazo y el rechazo se vive fingiendo aceptación.

Sin embargo, las ficciones-útiles de la apertura nos hacen creer que lo que es aspiración a futuro, es deseo; que el llenamiento de tiempo vacío, es placer; que la historia es vida. Pero aquí, despojados de estas ficciones-útiles, el tiempo no transcurre; cesa en el continuo de la duración contante y sonante. El encierro es pesado porque alarga el tiempo y lo hace sentir. Pesa la vida que no se sostiene por el transcurrir del tiempo. Al hacerse pesada, la escuela (pre)dominante no se sostiene, cae. En su gravedad pierde la gracia. Sólo la pasión amorosa repele la pesadez del tiempo. ¿Cómo es o podría ser un tiempo apasionado en los espacios escolares? ¿Qué son esos placenteros recuerdos de la vida escolar que todos poseemos sino otra historia -la hilvanada por momentos de fascinación- distinta a la del monótono transcurrir del curriculum vitae que durante años nos acompaña, como un perro manso, latoso y exigente que no sabemos quitarnos de encima?

2. La pretensión de *dominar el Tiempo* oculta el dominio de *Chronos* sobre nosotros. La voluntad de dominar, contar y manejar el decurso del Tiempo, de segmentarlo en tramos, en rigurosas unidades de trimestres, sexenios u horas lectivas, hacen de él algo vacío, algo donde en verdad no pasan cosas. El vacío entre la medida instituida, entre sucesos computados en la esfera o pantalla del reloj, entre la salida y entrada de la escuela, entre la acreditación prometida y lo que falta para llegar a ella, ese vacío es el propio del aburrimiento. En él el tiempo está sobrando, está de más.

Por lo demás, si bien lo que venimos haciendo mención es débito de descubrimientos que Marx realizó alrededor de la "*venta de la fuerza de trabajo*" y la "*objetivación del sujeto asalariado*" para así dar a entender que el tiempo del capital controla las secuencias singulares de la vida, nosotros ahora, para seguir glosando nuestro parecer, apuntamos otra vía: el *mundo feliz* de A. Huxley. Es la conocida novela publicada en el contexto de la modernidad europea de principios de siglo angustiada ante la weberiana *jaula de hierro*, el freudiano *malestar de la cultura*, la foucaultiana *gestión política de la población* y la inusitada crueldad de la muerte en la 1ª Guerra Mundial, germen del Estado tecnocrático del *bien-estar*. En ella Huxley esboza una utopía que refleja la tendencia de nuestro

mundo industrializado y desarrollado: erradicar el sufrimiento a la par que convertir la felicidad en servidumbre satisfecha tutelada por el Estado asistencial.

En efecto, como expresión de un movimiento histórico que complementa administración de la felicidad y extensión del malestar, en la novela de Huxley se aprecia -siguiendo la lectura que de ella hace Adorno (1973: 101)- lo reaccionario de los planteamientos que sostienen la mutua exclusión del sentido objetivo y de la felicidad subjetiva, es decir, lo reaccionario de una forma de organizar la vida donde se tenga que decidir entre la barbarie de la felicidad, por un lado, y la cultura como estadio objetivamente superior pero que incluye en sí la infelicidad, por otro.

3. El propio Habermas (1991: 91-95) ha llegado a afirmar que el problema reside en que una racionalización del *mundo de la vida* no hace más felices a los afectados: la cuestión de si una vida es lograda o alienada no puede responderse orientándose por criterios de rectitud normativa, pues la respuesta moral sólo se refiere a *una* dimensión del pluridimensional mundo de la vida. A saber, a los órdenes institucionales y a las interacciones legítimamente reguladas. Ahora bien, ¿y el resto de dimensiones del mundo de la vida? ¿Qué sucede cuando los individuos no se reconocen en sus propias instituciones o cuando éstas pierden el contacto vivo con la realidad? Precisamente, Negri y Guattari (1996: 36) sostienen que la irrupción en el mundo moderno de mayo del 68 supone el planteamiento público de un interrogante que todavía sigue siendo actual: ¿cómo construir una relación liberadora y creadora entre la felicidad y la razón instrumental?

Todo parece indicar que la invención de nuevas formas escolares que luchen permanentemente contra la represión y a favor de su organización democrática, donde la libertad de los individuos estaría garantizada al tiempo que la gestión de la *res publica* encontraría su legitimación en la comunidad, nos invita a reconstruir -con lucidez y sin mesianismos- movimientos públicos de liberación que sean más inteligentes, más humanos y más *sonrientes* que nunca.

Contratiempos

" los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela, [...] Los ministros competentes anuncian constantemente las supuestamente necesarias reformas [...] pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas."

G. Deleuze, *Las sociedades de control*

1. El tiempo de/en el encierro escolar es nombrado por contraposición al tiempo de la apertura. Tal decir es una interesada construcción de los gestores de la apertura que legitima a ésta como ideal y perfecta. Eso presentado como paz (en contraste con el padecer del encierro tan resaltado por los nostálgicos análisis, románticos y desescolarizadores, reclamadores de "paraísos perdidos" o soñadores de un retorno a las civilizaciones primitivas o a un presunto comunitarismo del "buen salvaje"), esa pretendida paz, es precisamente lo actual, lo único que tenemos, lo que nos hace ser lo que somos y de lo que tenemos que partir. Con esta doble operación (subordinar el encierro a la apertura; presentar la apertura como paz perfecta) los gestores de lo exterior tratan de que nunca

pase nada y así seguir en esta pesada bonanza; la inmovilidad recubierta de movimiento acelerado: movernos estando quietos, reformar para seguir igual.

"- En mi país -dijo Alicia, jadeando aún bastante- cuando se corre tan rápido como lo hemos estado haciendo y durante algún tiempo, se suele llegar a alguna parte.

- Un país bastante lento -replicó la reina- lo que es aquí hace falta correr cuanto uno pueda para permanecer en el mismo sitio."

2. Una vez en el encierro escolar el trauma es norma. Ese registro psico-político-social que nos presenta como respetable y autónomo ciudadano, aquí, se convierte en obstáculo a superar, algo a dejar fuera, en la puerta. Una vez en el encierro la desesperación también es norma. La espera del momento que marca el tránsito al afuera se hace una eternidad. Aunque, para nuestra desazón, una vez salimos nos percatamos que el fuera no es total contraposición con el adentro. ¿Quién no se ha encontrado la apertura invadida por los *deberes escolares*, el no-encierro entendiéndose a la perfección con el Trabajo? Cuando la sociedad se normativiza sus instituciones se tornan homogéneas. Sin exterior alguno, son intercambiables y poseen un lenguaje común (Ewald, 1990).

3. El tiempo escolar es, no obstante, vivido de otra manera desde fuera. Los que detentan poder para contar la vida de la escuela y para crear audiencia, acomodan su propio cuento a lo que esperan escuchar sus consumidores. No de otra forma podrían hacer creer a los demandantes de información las historias de vida de los que aquí dentro están. No de otra forma uno de tantos cuentos académicos sobre la escuela -no importa cual- ha podido llegar a decir: *"si los políticos y administradores aciertan a producir mejor y/o mayor educación en menos tiempo, el resultado sería un ahorro considerable en costos y flujos financieros; el tiempo es un componente esencial, de incalculable valor, en el proceso educativo"*.

Incluso cuando los que están aquí dejan de estar dentro se encuentran con la necesidad/chantaje de simular identificación con el discurso sobre el tiempo narrado para ser valorado, acreditado. Tiempo hecho oro, con altos tipos de interés. Hoy por hoy, la escuela no deja de ser algo-otro que no sea inversión de tiempo que rinda capital. Educar, entonces, ¿para qué? y ¿para quién?, si la escuela no es medio para satisfacer necesidades humanas. ¿No es necesidad de sí, de más escuela, lo que produce la escolarización para, de este modo, reproducirse a sí misma? Ahora, con la instalación de una sociedad abastecida por el marketing, la comunicación instantánea y la deslocalización universal, emerge un nuevo para qué, para quién y cómo. El término con el que entender la emergencia de esta nueva racionalidad de la gestión planetaria de lo público, la normalización o la gobernabilidad es *control*. En la escuela actual se conjuga el encierro propio de nuestro pasado inmediato con las nuevas fuerzas que invocan al mercado y al masivo consumo diferencial de cultura. Los que sueñan con ser nuestros dueños manejan sin descaro la lógica de la mercadotecnia.

4. El tiempo de/en la apertura se vive desde dentro de otra manera. Al entrar en la escuela el tiempo del afuera se detiene. Aquí dentro, por ausencia de desplazamiento y por imposibilidad de proyección directa en los espacios de apertura, el tiempo de/en la apertura deja de ser referente alguno. De darse así, el tiempo escolar se cierra sobre sí-mismo, es recurrente, circular o cíclico. Incluso -sin saber lo que se dice- así gusta ahora nombrar a la organización de la transmisión/re-creación del conocimiento escolar. En un *ciclo* siempre se está en el mismo punto, la salida es movimiento hacia el retorno. Aquí el futuro es la pura y simple repetición del pasado que el presente corrobora. ¿Qué concepto nombraría en su justeza una organización del saber tal que fuera llamado a ser continuamente diferente a sí mismo y experiencia del otro, más allá de su mera repetición? ¿Es

posible hacer corresponder una identidad cultural con el tal vez ya viejo nombre de Escuela? Cuando nos interrogamos sobre la genealogía o el futuro de esa identidad cultural llamada escuela, no es posible olvidar la paradoja de un axioma: lo propio de una cultura es no ser idéntica a sí misma -y deber decir *yo* o *nosotros* en la diferencia *consigo mismo*. No puede haber, por tanto, una identidad cultural de eso llamado escuela sin que ésta no sea cultura de sí misma como diferencia interior y experiencia del otro. ¿Se es más fiel a la herencia de la cultura escolar cultivando la diferencia *consigo misma* o bien limitándose a la identidad en la que esa diferencia se mantiene *concentrada, clausurada*? Estas consideraciones inquietan a las políticas de escolaridad y a la identidad de la escuela como espacio público.

Espacio: Mirada, homogeneidad y rebeldía

"No queda más que mi mirada, eso concluyo, que pueda intrigarles hasta ese punto."

J. Semprún: La escritura o la vida

1. Un nuevo ascetismo escolar, con lenguaje sacrificial secularizado apto para expresar el saber en capital, distinción y rendimiento (Lerena, 1983), es hablado por conservadores y progresistas en cualquier régimen político. Es el lenguaje de los Estados modernos que movilizan a la totalidad de la población en una gran transformación a escala mundial. Su decir legitima al sistema educativo en tanto dispositivo llamado a generar las energías humanas que alimenten el 'tiempo', ya sea en forma de Revolución o de Progreso. Es el presente como esfuerzo y el futuro como recompensa; secularización del componente escatológico-judeo-cristiano de las modernas filosofías del progreso (Marramao, 1989). Junto a esta racionalidad temporal, la escuela está sujeta al espacio exterior e interior humano. Al habitarle en nuestra reflexión un lugar al *poder del espacio* y a los *espacios de poder*, plegamos las razones de la servidumbre escolar y sus resistencias alrededor de los controles propios del mundo que se quiere absoluto y transparente, con sus inevitables quiebros.

2. La mirada del aprendiz, mientras simula atención, se pierde. Su mirar perdido se desliza por la ventana del silencio total hecho norma o, tal vez, por el monótono hilo del magistral saber totalizador. Este suceso, quizá, signifique todo y nada. Todo: en condición de sumisión carente de voz, la mirada es lo único que queda. Nada: esta mirada es la versión más trágica de la resistencia. Los silencios a los que condena el saber academicista, tal vez, sean, a veces, una invitación al discurso heterodoxo. La mirada *en* el silencio se deja mirar por el ojo ajeno siempre presente, pero con la misteriosa indeterminación que para ese insidioso observador necesariamente se convierte el silenciado objeto de la mirada. Percatarnos de la particularidad de este estar de la mirada en el silencio es acercarnos a la ficción de la visión panóptica (todo puede ser visto a la vez) en cuanto sueño y privilegio de los dueños y señores de los espacios (Foucault, 1981). Hemos de reconocer una grave cesura. El observador de ese mito del espacio absoluto y controlado opera con continuas suturas. Como no puede saber todo, inventa prótesis/dispositivos para la incesante sutura. Nos desenvolvemos, por tanto, en apariencia de homogeneización. Hace tiempo que, con el *principio de incertidumbre* de Heisenberg o el de *incompletud* de Gödel, en las tradicionales ciencias positivas se ha desmontado la pretensión objetivista. Pero la intención de clausurar el espacio escolar con el peso de la Verdad y la Ley aún persiste, atentando así contra la complejidad del mundo y los sujetos (Antelo, 2000). En un intento de respetar esta complejidad Puiggrós (1995: 104) sostiene la imposibilidad de la educación como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como transmisión de la totalidad de la cultura

de una a otra generación, como imposición total de un arbitrio cultural a través de la violencia simbólica.

3. El sistema educativo reglamenta el uso y valoración del saber seleccionado y oficial, no permitiendo su acceso a todos en iguales condiciones. El lenguaje escolar no informa, antes es consigna que persigue encarnarse. Deleuze y Guattari (1988: 81), problematizando postulados de la lingüística, afirman que la máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas.

Lejos de la creencia ingenua en nuestro poder para forzar los límites y crear (inter)acción libre de sujeciones, en la transmisión del saber escolar no existen, por un lado, discursos inertes, por otro, sujetos que los manipulan, cambian, renuevan. El espacio escolar es mapa de posiciones y de funcionamientos diferenciados. Los sujetos forman parte del campo discursivo, tienen su lugar (y posibilidades de desplazamiento), su función (y posibilidades de mutación funcional). En su dimensión organizativa las direcciones y sentidos del espacio escolar están cruzados por lo que Ibañez (1991: 90) llama la cadena vertical y fija de lo organigramas y la trama horizontal y variable de los sociogramas. Así nos enredamos en el lenguaje de la Organización Científica del Trabajo y en el de las Relaciones Humanas. De ahí que cualquier programa de acción que se proponga recrear un proyecto escolar con voluntad de potenciar el movimiento/riesgo, ha de partir de un mapa institucional, es decir, de la realidad de las fuerzas en presencia y sus relaciones en conjuntos de acción, apuntando más allá de la mera estructura, reglamento o normativa existente. Así, al mirar la escuela desde lo instituyente, desde la potencia de lo vivo, se puede ir marcando caminos, con sus coeficientes de fortuna y de peligro. La invención y la formación de estos nuevos territorios organizativos de la escolaridad implica la actuación de dispositivos analíticos permanentes. Ésta vendría a ser así una *conditio sine qua non* para garantizar una discusión pública efectiva de lo modos colectivos de funcionamiento y para impedir la emergencia en su interior de tentaciones sectarias y acotaciones partidistas.

4. La rebeldía es, quizá, como la decisión de tramar de otro modo el sentido de la vida escolar alrededor de un puñado de prácticas que quisieran un nuevo paisaje escolar, un espacio orquestado con otro sentir. De ahí, tal vea, el empeño de los que tienen poder en llamar *desadaptado*, *desviado*, *desorientado*... a quien yerra o se niega a pasar, como todos, por la cadena y la trama que conexiona la multiplicidad de espacios en los que estamos inmersos; a quien no logra construir estas conexiones o ni lo pretende; a quien permanece en uno de los espacios o, a la inversa, rechaza todos; a aquel que rasga la red sufrida como prisión y padecida como grillete de dominación... Sería hermoso imaginar que en estas prácticas de resistir(se) al poder se desarrollan otras experiencias y formas de vivir.

No olvidemos que la acotación de la movilidad escolar es transversal a un filtro darwinista generador de otro dominio conocido con el confuso nombre de *bolsa* de marginados, excluidos, fracasados social y escolarmente. Es el precio a pagar por celo de coto en una institución total, la escuela, que no admite excesivas variaciones y diversidad. ¿Qué hace la escuela en esta época, donde la vulnerabilidad social abarca una parte creciente de la población y donde la precariedad laboral hace del título académico un bien simbólico carente de valor de cambio, al tiempo que el trabajo desaparece como vector de integración social? ¿Es el sistema escolar una tabla de multiplicar diferencias jerárquicas vía saberes, títulos, clientelas...? ¿Es la vida una danza de sujetos y lugares, un juego de ajedrez donde la apertura y variantes de lugar escogida ha de permanecer silenciada/indescifrable hasta hacer jaque mate?

"Alicia permaneció callada, mirando el campo en todas direcciones... ¡Y qué campo más raro!...

- Se diría que todo está trazado como si fuera un enorme tablero de ajedrez -dijo al fin Alicia-. Lo lógico es que hubieran figuras que se desplazasen por... ¡Ahí están! - añadió con alborozo- Están jugando una descomunal partida de ajedrez... a escala mundial..."

Dejarse llevar por la homogeneidad conectada, en el espacio carente del peligro de choques, aventuras y morfologías caóticas, parece ser camino de falsa indolencia. ¿Cómo abrir espacios cuando no hay fuerzas ni siquiera para caminar? Un principio de actuación se nos revela con cierta (im)pertinencia: sin temor y sin esperanza, sólo buscar nuevas armas.

Bibliografía

- Adorno, Th. (1973): *Crítica cultural y sociedad*. Ariel, Barcelona
- Antelo, E. (200): "La educación que hace falta. *In*-disciplina y violencia escolar", en Antelo y Abramowski, *El renegar de la escuela*, Homo Sapiens, Rosario
- Cano, G. (2001): "Transparencias violentas, opacas libertades", en VVAA, *Que piensen ellos*, Opera Prima, Madrid
- Colectivo Baltasar Gracián (2001): "El desmantelamiento de la enseñanza pública en España", *Le Monde Diplomatique* (edición española), nº 71, septiembre
- Deleuze, G. (1995): "Control y devenir", en *Conversaciones*, Pre-textos, Valencia
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988): *Mil mesetas*. Pre-Textos, Valencia
- Ewald, F. (1990): "Un poder sin un afuera", en AAVV: *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa, Barcelona
- Foucault, M. (1981): *Vigilar y castigar*. S. XXI, Madrid
- Foucault, M.(1994): "¿Qué es la Ilustración?" *Revista de Pensamiento Crítico*, nº1, pp.10-18
- Geertz, C. (1988): *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona
- Habermas, J. (1991): *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Paidós, Barcelona
- Ibáñez, J. (1991): *El regreso del sujeto*. Amerindia, Santiago de Chile.
- Jódar, F.J. (1999): "El conflicto: la convivencia en la comunidad escolar. Elementos para una definición del pensamiento organizativo por venir", en Lorenzo, M. y otros (coord.): *Organización y Dirección de Instituciones educativas en contextos interculturales*, vol. III, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Jódar, F.J. (2000): *Subjetivación docente y escolaridad. Una lectura desde Gilles Deleuze y Michel Foucault*, Tesis Doctoral, Universitat de València.
- Larrosa, J. (2001): "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", en Larrosa y Skliar (coord.): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona.

- Lerena, C. (1983): *Reprimir y liberar*. Akal, Madrid
- Lopez Petit, S. (1996): *Horror Vacui*. S. XXI, Madrid
- Marramao, G. (1989): *Poder y secularización*. Península, Madrid
- Morey, M. (1996): "Apología del desertor (conjeturas sobre la evasión)", *Archipiélago*, nº 26-27, pp. 70-79
- Negri, A. (1994): *El poder constituyente*. Libertarias, Madrid
- Negri, A. y Guattari, F. (1996): *Las verdades nómadas*. Iralka, San Sebastián
- Puigros, A. (1995): *Volver a pensar la educación*. Ariel, Buenos Aires
- Reyes, R.(1993): "El discurso del encierro", en Reyes,R. (ed.): *Crítica del lenguaje ordinario*. Libertarias, Madrid, pp. 21-29
- Sanchez Ferlosio, R. (1987): *Mientras no cambien los Dioses, nada habrá cambiado*. Alianza, Madrid
- Torres, J. (2001): "La construcción de la escuela pública como institución democrática: poder y participación de la comunidad", en Gimeno, J. (coord.): *Los restos de la enseñanza pública*. Universidad Internacional de Andalucía/Akal, Madrid.

Referencia

- Gómez, Lucia y Jódar, Francisco J. (2002). Escuela, aburrimiento y rebeldía. *Athenea Digital*, 2, 18-29. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Gomez.pdf>