



Propuesta Educativa

E-ISSN: 1995-7785

propuesta@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales

Argentina

GIULIANO, FACUNDO

(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación

Propuesta Educativa, núm. 44, noviembre, 2015, pp. 65-78

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403044816008>

- 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

2015

Entrevista

“(Re)pensando la educación con Judith Butler

Una cita necesaria entre filosofía y educación”,

por Facundo Giuliano.

Propuesta Educativa Número 44 – Año 24 – Nov. 2015 – Vol2 – Págs. 65 a 78

(Re)pensando la educación con Judith Butler

Una cita necesaria entre filosofía y educación¹

REALIZADA POR FACUNDO GIULIANO*

TRADUCCIÓN: VANINA LUCILA POZZO**

REVISIÓN TÉCNICA: DANIELA GODOY***

Judith Butler (1956, Cleveland-EEUU) es Doctora en Filosofía por la Universidad de Yale, Profesora Titular del Departamento de Literatura Comparada de la Universidad de California, Berkeley. También es Profesora de la European Graduate School en Suiza y Profesora e Investigadora Visitante en diferentes universidades del mundo. Galardonada y distinguida tanto por su labor académica y de investigación como por su compromiso social, se constituye como una de las figuras más destacadas del campo intelectual contemporáneo.

*Sus enseñanzas, que han recorrido el mundo y pueden encontrarse traducidas en más de treinta lenguas, están atravesadas por un fuerte compromiso con las luchas sociales y la ampliación de derechos. Dichos aportes han trascendido los muros de la universidad reformulando el campo filosófico, político y literario. Sus conceptualizaciones innovadoras, desafiantes y provocadoras, habilitan nuevos abordajes en torno a las relaciones humanas, las instituciones sociales y también relecturas o ajustes de las teorías clásicas acerca de ellas. Sus obras han permitido ampliar el debate, extendiendo los horizontes del pensamiento y propiciando prácticas disruptivas de resistencia. Sus análisis críticos respecto de las grandes problemáticas contemporáneas atraviesan tópicos fundamentales que van de lo ético a lo político y revelan conexiones claves con los mecanismos sociales del poder, la subjetivación, el lenguaje, la violencia, el género y el sujeto, entre otras. Su prolífico trabajo es por todo esto un insumo fundamental para el pensamiento filosófico, educativo, psicológico, antropológico y epistémico de nuestra época. De su amplio repertorio bibliográfico podríamos mencionar textualidades como: *El género en disputa* (Paidós, 2007); *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción* (Ediciones Cátedra, 2001); *El grito de Antígona* (El Roure Editorial, 2001); *Cuerpos que importan* (Paidós, 2002); *Contingencia, Hegemonía y Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, con Ernesto Laclau y Slavoj Žižek (Fondo de Cultura Económica, 2003); *Deshacer el género* (Paidós, 2004); *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia* (Paidós, 2005); *Dar cuenta de sí mismo* (Amorrortu, 2009); *¿Quién le canta al estado-nación?*, con Gayatri Chakravorty Spivak (Paidós, 2009); *Marcos de guerra: las vidas lloradas* (Paidós, 2010).*

Entrevista



65

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS



* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-mail: giulianozacundo@gmail.com

** Departamento de Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-mail: vanipozzo@hotmail.com

*** Instituto de Filosofía/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-mail: daniela@calandolapiedra.com

En esta ocasión², el convite nos encuentra para pensar y repensar críticamente aspectos centrales de la educación contemporánea en íntima relación con la filosofía y a la luz de las reflexiones que su obra promueve. Como podrá notarse durante la travesía presentada a continuación, esta filósofa-educadora (nos) da que pensar cuestiones que abren paso a un movimiento que interrumpe la normalidad y reviste una invitación a la potencia ética de la acción educativa, renovando y ampliando discusiones propias del campo problemático de la filosofía de la educación.

Voces escritas de pensamientos que se encuentran: primera conversación de una misma cita.

- Querida Judith, a modo de inicio ¿cuál es tu óptica acerca de la relación entre filosofía y educación? En esta línea, como filósofa y profesora de literatura, ¿cuál consideras que es o sería el rol de la filosofía y de la literatura en la educación?

Bueno, primero que todo tengo que decir que en muchos lugares del mundo, como saben, han habido cambios en la filosofía. Todo el proceso filosófico está en crisis. Así es que, en la emergencia de estos nuevos criterios para la evaluación de la educación o las instituciones, la filosofía atraviesa tiempos difíciles justificándose a sí misma. ¿Es útil la filosofía? ¿Tiene un impacto real? ¿Son sus resultados cuantificables? Todas estas preguntas asumen una medida del valor y es por supuesto difícil porque en lo educacional la tarea de la filosofía es indagar cuáles son las medidas correctas del valor o, más aún, si el valor en sí puede ser medido.

En relación a la literatura, a la enseñanza de la literatura, me parece que tenemos dos cuestiones diferentes: una es que la enseñanza de la literatura es generalmente considerada como importante; y hasta quienes están tomando decisiones económicas en la universidad, suelen decir "oh, por supuesto, la literatura es relevante"; y la pregunta es cómo está valorada en relación con los otros campos/disciplinarios; si es considerada -como sucede con las artes generalmente-, de manera meramente ornamental. En otras palabras, dicen "Claro que apreciamos la literatura, es buena, nos moviliza, la disfrutamos" pero creo que no es apreciada en tanto modo de análisis crítico, una manera de entender cómo el lenguaje estructura nuestro mundo, como modo que nos permite ser transportados entre mundos y considerar varias maneras a través de las cuales el mundo mismo puede ser constituido. Creo que gran parte del análisis crítico de la literatura no es considerado tan importante como el pensamiento crítico y como tarea universitaria, pensando la universidad como el lugar para llevar a cabo esto. Quiero decir, la universidad -quizá estoy yendo más allá de la pregunta- debe ser el lugar donde tengamos el debate crítico abierto y definitivamente no podemos tener debate crítico abierto a menos que sepamos qué es "crítico" y lo que es "crítica"³; a menos que sepamos cuáles son las habilidades -llamémoslas prácticas, para ejercitar la capacidad crítica- que pueden ser posibles y apoyadas desde la universidad. Diría también que esta capacidad para el pensamiento crítico -ahora pensando sobre el análisis crítico literario y también en la filosofía crítica- es crucial para abrir debates democráticos sobre los valores: ¿a qué dirección deberíamos ir? ¿los valores llevan a una buena vida y entonces también a un mundo mejor? Entonces, incluso para un sistema democrático abierto debe haber literatura y debe haber filosofía.

- Viajando ahora por el campo educativo, con la masividad de sujetos que éste involucra, y considerando aquellos suelos que gravitan tus reflexiones e intercambios éticos, epistémicos, políticos y pedagógicos: ¿Cuál consideras que es la mayor urgencia que debe atenderse desde la perspectiva que sostienes?

Bueno, es gracioso (ríe). Hoy estuve pensando sobre el medioambiente y en el cambio climático, porque aquí en California hay un sol terrible. Quiero decir, es un sol hermoso, a las personas les encanta y vienen a California por eso. Pero día a día, tomamos conciencia de que estamos perdiendo nuestra agua, nuestras granjas, estamos perdiendo nuestra capacidad de mantener la población humana pero también la tierra y todas las criaturas vivientes. Entonces, a veces tienes que preguntarte cómo correrse de la perspectiva del puro consumismo o cómo correrse de la perspectiva de la cotidianidad siendo que uno toma estos problemas en función de esta mirada ordinaria, en función de las tareas que tienes, es decir, tienes un empleo y una rutina y debes hacer lo tuyo. Pero para lograr una mirada más sistemática del mundo, considerándolo en sus

sistemas de inequidad o de explotación. Cuando consideras al medioambiente y el cambio climático ¿cuál es la perspectiva necesaria para hacerlo? Implica correrse de la mirada puramente egocéntrica para aprender a ver una foto más amplia. Creo, absolutamente, que la educación nos permite no devenir expertos en disciplinas o seres capaces de una mirada omniabarcativa -lo que es sin dudas otro error-, sino que nos permite no quedarnos simplemente en nuestra perspectiva instrumental de vida. Debemos considerar las más vastas relaciones de poder que producen el mundo en el que vivimos y el sufrimiento en medio del cual vivimos. Esto implica la necesidad de modos precisos de análisis, de modos precisos de descripción; necesitamos mirar más ampliamente y necesitamos traductores, poner el mundo en traducción para poder considerar lo global desde distintas perspectivas. Una de las ventajas de trabajar en literatura comparada y trabajar con estudiantes que manejan más de un idioma es que ellos tienen más de una perspectiva del mundo solamente por leer a la mañana cuatro diferentes periódicos; la mayoría de las personas no tienen esta posibilidad. Entonces, poder trabajar este problema de la perspectiva y poder adoptar una mirada más amplia o incluso más de una y también aprender cómo negociar con éstas creo que nos da una mejor oportunidad para captar el mundo en que vivimos y para comprometernos en la tarea de transformarlo también.

- Tomando algo de Spinoza, filósofo que te ha interesado particularmente desde tu juventud, ¿Cuál es tu apreciación de la potencia en el acto de educar? ¿Consideras que la lógica evaluadora dominante es un factor depotenciador de los estudiantes?

La respuesta es simple: sí. La lógica evaluadora dominante es un factor depotenciador de los estudiantes (ríe). No hay duda. Me río porque es tan triste, no sé qué hacer al respecto. Spinoza nos ofrece un problema muy interesante para la educación porque, desde luego, comienza con la proposición de que cada uno busca persistir en su propio ser. Y esto es correcto: incluso nuestra habilidad de persistir depende de un cierto tipo de contacto. Lo que llamamos "potencia" no puede ser alcanzada sin contacto, sin la reacción del mundo que es lo que la permite. No se desenvuelve teleológicamente sin apoyo o contacto del exterior. Entonces la pregunta es: ¿qué contacto nos permite la realización plena de la potencia? Esa es una pregunta de la escena de la educación, digamos. Sería pensar la educación como una escena de empoderamiento del contacto. Y no es que, como docentes, sepamos de antemano qué es lo que empodera a nuestros estudiantes. Tengo estudiantes que se han dirigido en lo que podríamos considerar una dirección errónea, nos damos cuenta que los estudiantes están yendo para el lado contrario porque no controlamos eso, no podemos. Todo lo que podemos hacer es producir el espacio para el pensamiento en clave de una relativa seguridad en las instituciones educativas, y esto debemos pensarlo como un riesgo, como algo que no siempre se logra. Estoy pensando en cierta clase de coraje de producir un pensamiento que no necesariamente será popular o que no será recompensado. Que puede aislarnos de la comunidad tradicional o ponernos en contacto con otras comunidades, que puede cambiar los modos de pensar. Y la gente lo dice, como cuando cuenta que ha leído un libro que la cambió y tras el cual no puede volver atrás, es decir, adonde estaba antes de haberlo leído. Entonces, algo de esta potencia fue activada en el transcurso de esto. Quiero decir, creo que Spinoza nos propone algo importante en el sentido que nos da una manera de sobreponerse a la dualidad mente-cuerpo; nos da una manera de pensar desde el acto corporal, los cuales traen consigo cierto tipo de pensamientos. Nietzsche, desde luego, tiene esta noción también pero habla sobre la importancia de cómo estamos situados en el mundo, cómo estamos aprendiendo, cuál es la infraestructura del aprendizaje. Recuerdo estar dando un Seminario en la UBA en un aula donde se sentía como que el tren iba a atravesar la ventana en cualquier momento (ríe). Quiero decir: no se puede estudiar bajo estas condiciones, se puede pero es realmente difícil. Tienes que enfrentarte a la infraestructura para poder aprender. ¿Qué quiero decir con esto? Es necesario contar con el espacio para que las personas se sienten, se muevan, piensen, hablen, respiren. Realmente se necesita un espacio, necesitas una mesa o no necesariamente siempre una mesa, porque puedes caminar y aprender, puedes sentarte en algún otro lugar, puedes estar afuera, aunque sea complejo concentrarse a veces. Tal vez, con Nietzsche podemos pensar que a veces es necesario dejar la mesa y el aula para vivir y reflexionar; porque si te quedas adentro queriendo reflexionar sin salir de allí, salir afuera para volver y pensar, sin haber vivido no tienes nada sobre qué pensar. Spinoza es muy importante en este sentido porque nos permite pensar un mundo social partiendo del cuerpo, partiendo de un cuerpo pensante, nos propone un cuerpo que sólo puede vivir y sobrevivir con otras crea-

turas en la interacción. Creo que nos da una concepción erótica y social del proceso educativo: encarnada, corpórea y social.

- Esto último es bien interesante para adentrarnos en lo que sigue, ya que la espacialidad educativa se ha visto cruzada por performatividades que han establecido parámetros normalizados de "excelencia" y rendimiento, de modos de existencia corporal, de lenguajes impostados y formas de estar que responden mayormente al canon del hombre blanco pequeño burgués occidental. Toda una tradición educativa se ha montado sobre prácticas sexuadas heteronormativas que han sido la base de la vigilancia y sanción de cualquier desviación. En función de esto, ¿qué lugar le reconoces a la educación en relación a la performatividad⁴ y la impostura de la normalidad? Si conocieras, ¿cuál es tu opinión sobre los desarrollos recientes que reconocen que "toda educación es sexual"⁵ y abordan críticamente las pedagogías de la sexualidad?

No conozco los desarrollos recientes que reconocen que "toda educación es sexual"⁶ pero creo que está bien, que es bueno, que es correcto. Ya sea deliberado o no, está ahí. Realmente creo que, mirando desde el comienzo, las instituciones educativas te enseñan dónde poner el cuerpo: en la silla, en el piso, formando un círculo –mayoritariamente en el jardín de infantes y en la primaria cuando te sientas en el piso debes seguir una forma e incluso a veces está marcada en el suelo– tienes, literalmente, que poner el culo en el círculo. Es un tipo de educación que es educación política y sexual: este cuerpo pertenece en este espacio aquí y ahora y de esta manera. Si te mueves para un lado o para el otro eso es desobediencia. Entonces, aprender dónde poner el cuerpo y aprender cómo sostener y llevar el cuerpo es parte de un cierto tipo de, diríamos, interpelación –desde un sentido althusseriano– y es interesante cuando Althusser habla de la interpelación, porque menciona dos instituciones principales: una de ellas es la iglesia y la segunda es la escuela. Allí eres llamado de una manera, te sientas de una manera, levantas la mano, aprendes todos estos modos de performatividad corporal para aprender cómo ser. También opera en el colectivo, en la calle, en el club, en la familia por lo que, entonces, funciona en lo público y en lo privado. Está también regulado el uso de la voz, cuán ruidoso debes ser, cuán suave debes ser, la modulación de la voz. La educación es un entrenamiento en género y en ciudadanía. Y conlleva castigos que van de la mano de esto así como tal vez también formas de emoción y de entusiasmo que emergen ante la posibilidad de transgredir ciertas reglas. Puedes desarrollar un modo completo de sexualidad que se dedique a romper las reglas en un maniático intento de ganar cierta libertad respecto del aparato disciplinador. Entonces, me pregunto por esos movimientos del cuerpo en las escuelas y del seguimiento que debería hacerse a este tema. Sé, por ejemplo, que en Francia hay escuelas primarias donde, cuando los niños se trasladan de un salón a otro, deben seguir una senda previamente pintada en el suelo, y en línea uno atrás del otro. Si cruzan la línea, si van por otro lado o para el otro lado, son castigados con



un sistema de puntos. Esto es casi como el panóptico ¿verdad? es cercano al panóptico del que habla Foucault. Creo que, en parte, esta cuestión de alcanzar ciertos estándares de excelencia depende de cómo son reglamentados los cuerpos para producir resultados, todo en una velocidad realmente rápida. Entonces, si eres docente y tienes evaluaciones a las que responder al finalizar el año para demostrar que has alcanzado esos estándares, mantendrás a tus estudiantes en una suerte de línea de montaje fabril o tratarás de hacerlos lo más productivos posible. Aquí entran normas de productividad a la par de las de disciplinamiento del cuerpo. Creo que también tenemos que pensar sobre ellas integrando el aparato represor, como constrictivos de la sexualidad y no pensando en la sexualidad solamente en como lo que una expresión sexual podría ser, sino también en tanto básica expresión y libertad de movimiento. La libertad del movimiento es necesaria para ciertos tipos de aprendizaje, ciertos tipos de aprendizajes medioambientales o sociales: pensemos en la danza, en técnicas del movimiento, cualquier sinnúmero de actividades colaborativas artísticas, todas implican moverse de alguna manera expresiva. Aquí de nuevo creo que vemos modelos de educación que dependen de la expresión corporal que son devaluados frente a aquellos que procuran modelar el cuerpo como una especie de máquina productiva. Son constrictivos de la expresión y la libertad de movimiento corporal.

- A propósito del disciplinamiento; los conquistadores o esclavistas vivían, actuaban y disfrutaban en el círculo de una hegemonía reconocida, bajo la autoridad de una cadena de "idealidades" ¿extremadamente poderosas de donde extraían la posibilidad de subsumir su propia crueldad bajo las formas de una "civilización". ¿Qué podrías decirle a los docentes para que no caigan en estas lógicas de la crueldad que, en nombre de idealidades, suelen reducir al otro y su alteridad a una norma que impide o acota posibilidades para que los sujetos puedan dar cuenta de sí mismos y manifestarse en su diferencia?

Bien, creo que podría contestar esta pregunta tal vez apelando a cómo funciona la crueldad. Creo que Jacques Derrida ha sido importante en este sentido para mí. He estado leyendo sus escritos sobre la pena de muerte⁸ por ejemplo, en los que ofrece un tipo de crítica a aquellos que se oponen a la pena de muerte y sostienen la prisión como opción porque la creen más humana. Lo que él dice es que la pena de muerte es una manera de infligir crueldad quitándole la vida a alguien pero la prisión es otra manera de infligir crueldad en una forma más productiva. Cabría preguntarse acerca del rol civilizatorio de la prisión que es una forma de crueldad y la normalización detrás, claro, y cómo podríamos conectarlo con aquellos proyectos educativos que también se proponen civilizar estudiantes mediante normas rígidas e impuestas. Creo que si consideramos la historia de la dominación colonial, en Australia por ejemplo, muchas de las escuelas especialmente en el siglo XIX pero también a lo largo del XX estaban envueltas en la tarea de civilización de los indígenas y parte de la tarea civilizatoria comprendía el "blanqueo" de los mismos. Tenían la idea según la cual, si aprendían a hablar correctamente y posicionar sus cuerpos de la manera "apropiada", si aprendían a comportarse correctamente, ellos podrían pertenecer, se volvían un poco más blancos. Era un proyecto civilizatorio y un proyecto racial. Y que no tenía que ver con la negritud ni el color de piel, sino con la conformidad respecto de ciertas normas civilizatorias, con una performatividad determinada que los volvía más blancos. Entonces, aquí aparece para mí la pregunta respecto a por ejemplo, cuando un chico *queer* o alguien no conforme, o potencialmente no conforme con su apariencia o modo de hablar, el docente lo hace a un lado y le dice "escucha, es necesario que te comportes conforme a las reglas porque esto te ayudará a vivir en sociedad, de lo contrario estarás en peligro cuando te muevas en la sociedad". Entonces, dicen: "no vistas ese vestido, no uses ese sombrero, no hables de ese modo, no muevas tu cuerpo de esa manera, quédate en tu silla" o "habla de esta manera, tienes que dejar de hablar así, tienes que hablar como yo", y esto sucede mucho, por ejemplo en las comunidades afroamericanas aquí en los Estados Unidos. Los docentes dicen "tienes que aprender a hablar inglés correctamente": ¡Y ya no hay un inglés correcto en ningún sitio! ¿Dónde está el inglés correcto? Podría encontrarse en el Reino Unido o en algunas partes, pero el inglés ha sido globalmente apropiado como un idioma que no posee una forma propia. En la mayoría de los lugares, el inglés se ha vuelto una mixtura, un idioma innovador al referirnos a su gramática, sintaxis. Entonces, cuando niños de ciertas minorías son entrenados a hablar en un "inglés apropiado" son demasiado frecuentemente enseñados a insertarse en una sociedad que no valora sus particularidades y por eso tienen que perderlas, "blanqueándose" para ser más económicamente viables. Parecería que si eres negro, cuanto más apropiado eres, más aceptado

devienes, -podemos ver el ejemplo en el caso de nuestro presidente- aunque algunos nunca lo harán, obviamente, dado el racismo que subsiste en nuestra sociedad, y es una realidad muy cruel. Hay quienes lo critican en términos políticos y hay quienes lo hacen en términos raciales.

- Vemos así que en la educación confluyen lo ético y lo político, lo público y lo íntimo, ¿Qué podrías decir acerca del antagonismo que le plantea lo político a la educación? ¿Qué pasa en este contexto con la tensión entre lo público y lo íntimo?

Siempre está ese antagonismo. Quiero decir, creo que siempre están aquellos que sostienen que la familia es el lugar correcto para aprender sobre sexualidad o normas sexuales; aquellos que sostienen que la religión es el lugar para aprender sobre ética sexual o la forma social de matrimonio apropiada. Entonces, siempre está presente esa discusión sobre lo público y lo íntimo pero esto me lleva al extremo importante de pensar que no creo que deba haber un control público de la vida privada, no comparto la idea de Platón y su República en su esfuerzo por traer a lo público la vida privada y tampoco comparto el pensar que es en lo privado donde sólo deben construirse los valores y dictaminar cuáles deben ser, cuáles deben ser los valores educativos; eso no puede pasar. Pero sí me parece necesario el conflicto, creo que es un antagonismo generador, que es importante. Respecto a lo propiamente educativo, recuerdo que una vez estaba en una clase de literatura enseñando la Biblia y comenzamos con un análisis de sus primeras oraciones. Allí hay una descripción del caos y luego Dios dice: "que se haga la luz" y allí aparece la luz. Entonces pregunté "¿quién está hablándonos allí?" porque no existía nada antes que Dios hablara, entonces "¿quién escribió esas líneas?". Hay una voz que precede a Dios. Era un ejercicio simple de literatura, no tenía un objetivo ético particular; pero un estudiante se levantó de su silla y salió de la clase. Porque para él ése libro es el libro de la verdad y no se lo puede leer críticamente, por lo que no podríamos hacer ese tipo de análisis. En otra clase, cuando estaba hablando sobre género, un estudiante se levantó en el medio del salón y no se volvió a sentar. Yo no sabía qué hacer, el estudiante se veía decepcionado y se quedó así, como en modo de protesta. Seguramente haya ido a su casa y allí habló sobre lo que enseñé y haya seguido decepcionado. De alguna manera estas cosas suceden todo el tiempo, lo que importa es que sigan sucediendo y no se torne algo a censurar porque puede suceder fácilmente. Aquí ya no contamos con universidades públicas y se depende de donaciones, y en las escuelas públicas igualmente se vive una presión de la comunidad sobre qué enseñar y lo que no; siempre está latente el riesgo de censura pero creo que esas batallas tienen que darse y que son cruciales. El aula es el lugar donde los valores se construyen y así también las posibilidades de pensar de otra manera, lo que necesariamente lleva a un conflicto generador. Creo que no sabríamos cómo demarcar lo público de lo privado y en principio no aceptaría la distinción tajante de Arendt entre ambos. A veces significamos lo privado como la familia, la religión pero también pienso en las privatizaciones, en la propiedad privada, industria privada, etc. Creo que el sentido de "lo privado" no está siempre claro, y estos sentidos deben ser pensados en las instituciones educativas. En los diferentes significados de "privado" y también de los diferentes sentidos de lo público. ¿Cómo se constituye lo público en educación? ¿Quiénes están dentro? ¿Y fuera? ¿Qué queremos decir con "lo público"? Hablamos de valores públicos, pero ¿los valores de quiénes? Realmente, en lugar de utilizar ese término desde un análisis simplista, deberíamos preguntarnos por él de manera analítica o por ambos – público y privado – y además interrogándonos acerca de cómo se relacionan, la forma en que se definen mutuamente o se excluyen uno al otro.

- Podríamos coincidir, entonces, en que los ámbitos educativos quizá sean uno de los primeros lugares donde pueden experimentarse situaciones de vida que combinan una intensa dialéctica entre vulnerabilidad y resistencia. En alguna oportunidad has contado algunas experiencias de vida difíciles en torno a tu infancia y la educación, con la cual más de uno nos hemos sentido identificados, ¿cuál es tu mirada respecto de la relación entre educación y violencia?

Es cierto. Autobiográficamente crecí en uno de los suburbios más privilegiados de Cleveland y tuve una buena educación. Pero fui suspendida muchas veces, la mayoría de las veces porque hacía preguntas que no debía o porque interrumpía a los docentes. Interrumpir era un acto criminal. Es realmente divertido, porque en los seminarios, cuando suceden las interrupciones es a veces la mejor parte. Tanto Benjamin como Brecht se han referido a la importancia crucial y crítica de la interrupción. Pero sí, me han puesto a un lado, la policía ha hablado conmigo –tuve

muchos encuentros con la ley, han hablado con mi familia, también las instituciones escolares. Todos estaban preocupados por mi posible devenir criminal, lo que en alguna medida fue maravilloso. Y veía estudiantes que realmente eran identificados como criminales desde muy temprana edad. Y la pregunta siempre se da en las escuelas, se dice, “¿quién se convertirá en criminal?” o bien “hacen actividades criminales, terminarán como criminales”. Eso fue parte de mi realidad, de mi propio crecimiento. Leí sobre pedagogía radical, me interesaron los movimientos sobre el potencial humano, escritores contra la psiquiatría o la prisión, esa clase de cosas, luego más tarde leí a Paulo Freire, ¡un trabajo importante! Creo que lo más interesante en mi caso en ese entonces se daba cuando los docentes me hacían a un lado para decirme individualmente: “¿seguimos la clase desde un tutorial?” Quiero decir, le preguntaban a la criminal cómo quería estudiar y por supuesto eso era genial. Me pasaba con mi rabino con quien leía filosofía en mi sinagoga y en la escuela donde leía filosofía. Yo tenía mi propio gusto por la lectura y la filosofía. Quiero decir, fui habilitada desde mi posición criminal a entrar a la filosofía. Y esto quizás logró constituir parte de mi sentimiento, de mi visión sobre la criminalización. ¿Qué es lo que quiero decir con esto? Yo aprovechaba mis castigos; en otras palabras, el castigo estaba bien; debía dejar la escuela, podía hacer lo que quisiera con mi tiempo libre, tomaba clases tutoradas, tenía tiempo para armar mi lista de lectura, y entonces eso me permitió devenir en un tipo de pensadora independiente a través de esas modalidades punitivas. No es que disfrutaba el castigo pero entiendo que eso era lo que me apartaba de la institución de un modo que me hacía ganar libertad. Me sentía más libre encerrada en algún salón sola, castigada porque molestaba en clase, que estando en la clase; mi período de prisión fue un sitio productivo para mí. Igualmente, es al mismo tiempo algo difícil porque tienes que enfrentarte a lógicas de poder, a lógicas de poder educativo. Los jóvenes y niños son vulnerables frente a esto, yo era vulnerable frente a las autoridades religiosas de mi escuela. Hoy sé que la habilidad de seguir adelante, terminar la escuela, depende de dónde te pares. Los castigos no eran físicos, eran más de aislamiento o de abuso verbal. No recuerdo haber recibido un golpe pero he visto que otros sí, físicamente. Hoy aún esto persiste si eres visto como indisciplinado, esto trae la criminalización a las escuelas. Estos métodos de castigo son métodos de protocriminalización, incluso la suspensión es uno de ellos. Te preparan para ser criminal, para la prisión.

- En concordancia con lo que venimos conversando entonces, al menos desde la modernidad a esta parte, la escuela, la universidad y las instituciones educativas en general han sabido ser cunas de la normalidad y su hegemonía. Hoy eso pareciera verse exacerbado por las lógicas dominantes de evaluación, diagnóstico y clasificación que operan mediante tecnologías y dispositivos muy diversos, produciendo todo tipo de categorizaciones o diferenciaciones estigmatizantes, patologizantes o excluyentes. ¿Cómo pensas esta relación histórica siempre en tensión, entre educación, evaluación o diagnóstico y que hoy, por ejemplo, muestra sus efectos en la llamada “patologización de las infancias” e inclusive deja poco lugar a la resistencia?

Bien, mi primer pensamiento sería: ¿dónde están los docentes, los psicólogos, los trabajadores sociales que resistirían esta patologización de la infancia? ¿Quiénes se dan cuenta que esta lógica es destructiva? ¿Cuentan con un movimiento, un sindicato o alguna especie de organización donde se permitan pensar en clave crítica estas normas? El problema es, por supuesto, que cuando las categorías de evaluación y diagnóstico ganan más peso y control hay más trabajo para más psicólogos, trabajadores sociales y docentes que pueden decir: “Puedo conseguir un empleo tomando evaluaciones, ¿no? Y puedo ir a cenar a mi restaurant favorito en Palermo” o lo que fuera, y eso no está bien. Necesitamos trabajo, la burocracia debe completarse... Muchos de estos roles están investidos por una lógica evaluadora muy fuerte mediante una patologización o producción de normalización y otros consideran además que están financieramente avalados,

Siempre está presente esa discusión sobre lo público y lo íntimo pero esto me lleva al extremo importante de pensar que no creo que deba haber un control público de la vida privada, no comparto la idea de Platón y su República en su esfuerzo por traer a lo público la vida privada y tampoco comparto el pensar que es en lo privado donde sólo deben construirse los valores y dictaminar cuáles deben ser (...); eso no puede pasar. Pero sí me parece necesario el conflicto, creo que es un antagonismo generador (...) El aula es el lugar donde los valores se construyen y así también las posibilidades de pensar de otra manera, lo que necesariamente lleva a un conflicto generador. Creo que no sabríamos cómo demarcar lo público de lo privado y en principio no aceptaría la distinción tajante de Arendt entre ambos.

se gana mucho dinero diagnosticando niños, diciendo quién tiene un problema, quién no y quién debería ser puesto en un circuito diferenciado, sea lo que eso signifique. Entonces, es necesaria una coalición que sea crítica de esto, una organización crítica que pueda ser exitosa incluso a expensas de estos empleos. Creo que esto debería ser puesto a debate, en discusión pública. Espero que haya una manera de hacer más conocida esta perspectiva porque también me parece que aquellas personas que implementan estas lógicas no se piensan infligiendo crueldad pero la realidad es que es cruel y tiene que ser expuesto como una lógica cruel. No sé cuáles son las oportunidades concretas para que este movimiento público se lleve a cabo en ciertos lugares, pero definitivamente lo creo extremadamente importante. Con esto quiero decir también que tenemos que ampliar nuestra idea de crueldad, porque por ejemplo podemos pensar "oh, no somos crueles porque no golpeamos a los niños" lo cual no quita que podamos ser crueles de otras maneras.

Siempre que la educación se suponga productora de resultados, los docentes se verán forzados a trabajar con sus alumnos en una lógica productora de ciertos resultados esperados. La pregunta real es ¿cómo crear un ambiente educativo donde lo inesperado sea valorado?

Porque si esto es así, el sujeto que vivencia, que experimenta, también es valorado y creo que hay un sentido de lo experimental que se ha perdido en esta nueva filosofía de la educación enfocada en los resultados. Hay que pensar el trabajo con lo posible, abrir lugar a pensar en lo que hago, en lo que trabajo, pero también en quién soy. Creo que son preguntas ontológicas que aparecen gracias a esta idea de vivenciar. También me gustaría afirmar la idea (...) sobre la existencia de una dimensión del sujeto que no puede ser gobernada por ninguna regla.

(...) Creo que la sexualidad no puede ser gobernada por ninguna regla; ni en los más ajustados regímenes de ordenamiento de la sexualidad.

- De lo anterior también se desprende una de las claves ético-políticas e históricas de la educación que podría centrarse en la problemática de su sujeto. Generalmente, se lo ha pensado como previo u ontológicamente dado, o como un sujeto a formar en base a determinados criterios técnicos y objetivos curriculares. Y pocas veces se lo ha considerado como un sujeto por-venir abierto a la contingencia singular e histórica. En este sentido, ¿Cuál es tu mirada sobre la alteridad en estos marcos donde se impone cierto control resultadista sobre el sujeto? ¿Estarías de acuerdo en pensar al sujeto o la alteridad desde esa idea psicoanalítica sobre la sexualidad que postula que ésta no puede llegar a ser nunca capturada por ninguna regla?

Bueno, ese es el problema con la idea de porvenir como resultado. Siempre que la educación se suponga productora de resultados, los docentes se verán forzados a trabajar con sus alumnos en una lógica productora de ciertos resultados esperados. La pregunta real es ¿cómo crear un ambiente educativo donde lo inesperado sea valorado? Porque si esto es así, el sujeto que vivencia, que experimenta, también es valorado y creo que hay un sentido de lo experimental que se ha perdido en esta nueva filosofía de la educación enfocada en los resultados. Hay que pensar el trabajo con lo posible, abrir lugar a pensar en lo que hago, en lo que trabajo, pero también en quién soy. Creo que son preguntas ontológicas que aparecen gracias a esta idea de vivenciar. También me gustaría afirmar la idea de la última parte de la pregunta sobre la existencia de una dimensión del sujeto que no puede ser gobernada por ninguna regla. Esto es muy importante por varias razones. Creo que la sexualidad no puede ser gobernada por ninguna regla; ni en los más ajustados regímenes de ordenamiento de la sexualidad, es deshecho el intento porque no puede nunca ser completamente capturada, me parece hay algo de la sexualidad que, y aquí coincido con los lacanianos, no se adapta a las normas sociales fácilmente y esa función de no adaptabilidad de la sexualidad es elemental porque nos permite pensarnos en direcciones inesperadas. Esto podría ser de importancia para la educación para pensarse en lógicas de deseo que no pueden ser reguladas. Algo de esto es lo que sugiero con la idea de experimentación.

Pensamientos que se encuentran en voces escritas: segunda conversación de una misma cita.

- Podríamos (re)comenzar con Nietzsche, él decía que "hay hombres que en cuanto abren los ojos, manchan con la mirada"⁹. En tiempos contemporáneos en que la mirada suele ser primordialmente evaluadora, fijando fronteras entre categorías y señalando las corporalidades que "importan" según materialicen o no la norma, ¿qué importancia ética le reconoces a la mirada? En este sentido, ¿qué pasa con las huellas o marcas que se inscriben en los cuerpos vulnerados por miradas estigmatizantes?

Primero que todo, creo importante recordar que el poder, incluyendo por supuesto la discriminación, la explotación, la dominación y la estigmatización, todas esas formas de poder tienen lugar a través de todos los sentidos y, en ocasiones, en la manera de mirar. Podríamos decir, el poder estructura el campo visual y allí ciertos cuerpos son estigmatizados o borrados, recordemos esto. Porque el poder puede borrar cuerpos y tornarlos invisibles o puede estigmatizarlos entonces los vemos de una manera hiperbólica o encajando en un estereotipo o fetichismo. Una población vulnerable puede sufrir una sobreexposición en el campo visual o puede sufrir su invisibilización o puede ser regulada de acuerdo con categorías restrictivas o falsas en cierto punto. Pero lo que quiero decir, desde luego, es que el campo visual es realmente importante y esto lo vemos en los medios de comunicación, en la televisión, en los avisos publicitarios, no hay dudas sobre esto. Pero hay que tener en cuenta que nuestro cuerpo es mediado por todos los sentidos y creo que aquí, -Jacques Rancière ha trabajado sobre esto-, en algún punto es importante señalar que aquello que sentimos, aquello que tocamos, olemos, o escuchamos, de alguna manera nos acerca a la idea de quiénes son las personas. Por supuesto, las relaciones de proximidad física han sido siempre nucleares dentro de algunos sistemas de discriminación; pensemos en el apartheid, los guetos, los grupos físicamente separados. De algún modo, estas son formas de asegurarse que esos cuerpos no se pongan en contacto con otros y si lo hacen, que sea a través de la policía. La policía media el contacto físico. Entonces, esto es sólo un ejemplo de un modo de regulación de los sentidos al servicio de ciertas normas. Creo que lo que Nietzsche nos está diciendo, quizás, es que cuando abrimos nuestros ojos, vemos a través de lentes que ya distorsionan lo que vemos, distorsionan aspectos porque hay juicios de valor implícitos operando en el campo visual. En la perspectiva de lo que llamamos “la primera persona”, por ejemplo, cuando decimos, “yo, una persona, abro mis ojos y (yo) veo”, eso dice algo sobre mí y parece reflejarme como persona, porque parece que fuera yo quien hace eso, estratificar o estigmatizar con mi mirada. Y lo que Nietzsche parece sugerirnos, focalizándonos en el análisis del poder, es la pregunta acerca de cómo el poder estructura el campo visual al punto tal que si abro mis ojos o alguien abre sus ojos y observa estratificación racial o ve el cuerpo de cualquier persona como amenazante, desafiante, de una determinada manera, es precisamente porque hemos entrado en un campo que ya está actuando sobre nosotros, estructurando el campo visual. No se trata de que sea yo o aquél como individuos; no se trata de tal o cual idiosincrasia individual, “esa persona ve de esa manera”, no, sino que el poder está actuando en nosotros, el campo visual ya está estructurado de esa manera. Cuando empezamos a ver ya estamos insertos en un campo que nos precede y está estructurado de una manera particular, como un campo de poder. De manera que cuando comenzamos a mirar vemos a través de esto, a menos que nos sea dada la oportunidad de ver de una manera que interrumpa esa estructura.

- Contrario a las concepciones tecnicistas de la educación, donde se planifica y aspira a la obtención de determinados resultados de aprendizaje supuestamente comprobables, desde una perspectiva ético-pedagógica y una filosofía de la finitud ¿podría pensarse la educación en general, y el aprendizaje en particular, desde tu noción de duelo¹⁰ -referida como un proceso de cambio y elaboración cuyo resultado no puede conocerse de antemano y enseña la sujeción a formas que no siempre podemos contar o explicar, desafiando e interrumpiendo relatos autoconscientes y versiones de uno mismo como sujeto autónomo capaz de controlarlo todo-?

Es muy interesante para mí que me preguntes así sobre el duelo. Porque no es desde el modo convencional que me preguntan acerca del duelo así que permíteme reformularlo de una manera en la que pueda responder de forma clara. ¿Qué significa enseñarle a alguien que él o ella está viviendo una vida *duelable*¹¹, una vida por la que valga la pena hacer duelo, por la que vale la pena duelar? Es algo complejo de pensar porque la mayoría de nosotros no pensamos en nuestro fallecimiento o no le preguntamos a otro “¿me extrañarás cuando ya no esté?” o cuando pensamos que alguien es duelable ¿qué queremos decir? Creo, pensándolo de una manera lo más concreta posible, que esta vida tiene valor y que merece ser respaldada para su desarrollo de la manera que se pueda. Aquí quiero señalar dos cuestiones: primero, esta idea de duelar – no estoy segura que funcione al español, de hecho no sé cómo lo dirían ustedes pero creo que hablarían de la capacidad de hacer duelo. Entiendo la palabra “duelo” entonces podríamos pensar “esta persona puede ser duelada”.

- Podría ser “hacer duelo por esa persona”, nosotros no tenemos “duelar” como verbo pero creemos que sería esa la idea, el sentido. Hacer duelo por esa persona.

Bien, lo que quiero decir sobre esto es que si de veras importa si una vida se pierde o no, entonces las estructuras sociales – la educación incluida – deben organizarse para la preservación de esa vida y para su desarrollo entonces de alguna manera, la capacidad de *duelar*, de decir que una vida importa y que sería duelada, si se perdiera, significa exactamente que el mundo debería organizarse de una manera que permita la preservación de esa vida y le permita florecer. Esto es una anticipación del futuro, es una manera de acercarse a la vida humana desde una estructuración del futuro, entendiendo a la vida como vivible y valorada. Lo que quiero decir aquí es que al decir que una vida puede ser duelada implica decir que tiene valor; cuando decimos esto nos preguntamos ¿qué tipo de valor, instrumental?, ¿la necesitamos para la economía, es un valor productivo?, ¿es un valor calculable? Lo que quiero señalar es que existen condiciones sociales para el florecimiento de la vida y que ese desarrollo es interesante como término porque nunca sabremos a ciencia cierta el resultado final del desarrollo de un sujeto. ¿Qué quiere decir que un niño prospere? No tenemos una mínima idea de lo que eso implica, es de hecho esperable que nos sorprendamos constantemente porque podemos tratar de seguir al niño e incluso influenciarlo para que siga economía o música y de pronto lo vemos haciendo alguna otra cosa. Esto es sorprendente y sucede precisamente porque el desarrollo implica el romper esa posibilidad de seguimiento y encontrarse cada uno en otro camino respecto al previsto para nosotros. ¿Y cómo puede esto reflejarse desde la educación? ¿Cómo podemos favorecer que esto suceda? Creo que siempre existe esta dimensión incalculable e impredecible del desarrollo humano, entonces estamos hablando de vidas con valor y es precisamente esta capacidad de encontrar distintos caminos lo que las hace no siempre predecibles. Y me parece que esto es parte de lo que llamamos libertad, y no es lo mismo pensar la libertad desde la posibilidad de rehacer nuestro camino que desde la libertad de volverse experto en un área; me refiero a la libertad que implica la sorpresa de lo que sucede en la educación, en la formación. Es sobre la manera de responder al mundo, de darnos cuenta de los múltiples y variados encuentros que esto puede permitir, lo cual es muy diferente al pensamiento autónomo e individual que comienza con la idea de la libertad como la experticia y de su expresión como control.

- Siguiendo lo que decís, y tomando parte de tus planteos en *Dar cuenta de sí mismo y Vida Precaria*, la formación a partir del otro enseña la extrañeza propia en el marco de un encuentro ético-epistémico donde los cuerpos expuestos pueden reconocerse vulnerables e interdependientes: ¿podría traducirse pedagógicamente este planteamiento en una educación desde el afecto ético? ¿Cómo entraría en juego aquí ese llamado ético -que realizas- a establecer modos públicos de mirar y escuchar que puedan responder a la interpelación (o grito agónico) de un otro que está más allá de cualquier representación?

Es una interesante reformulación porque en español dicen “una educación desde el afecto ético¹²”, lo que significa tomar el afecto ético como punto de partida para la educación -así es como lo traduciría-. Pensemos en eso, porque sea cual sea el afecto ético, no puede ser enseñado directamente. No puedo entrar al salón de clases y decir “hoy vamos a aprender el afecto ético”. Quiero decir ¿cómo enseñamos desde y cómo enseñamos el afecto ético? Es curioso, me recuerda a Kierkegaard y su problema de la educación en tanto hay ciertas verdades que no pueden impartirse directamente. Nosotros decimos, se debe instigar o bien producir la ocasión para que sea posible la aparición del afecto ético y para que sea articulado desde una multiplicidad de sentidos, en situaciones dialógicas. En principio, hemos comenzado nuestra conversación hoy¹³ preguntándonos por la estigmatización de las personas, minorías raciales o sociales, y creo que podríamos traer a la mesa un gran número de imágenes visuales que estigmatizan a las personas, sobre la base de la pobreza o porque viven en zonas rurales o en zonas urbanas, porque se piensan desde la clase social, la raza o el género; podemos encontrar ejemplos de eso o de la estigmatización de la homosexualidad, de las personas trans y podemos traer a la mesa y preguntarle a las personas para que hablen sobre esto, sobre su sentido, sobre la lectura de las imágenes juntos. Podemos aprender a leer esto, a leer estas imágenes pero creo que aquí subyace otro problema: aquellos que no aparecen en el campo visual, aquellos sobre los que hay una imagen pero que son borrados por ésta. Este es un problema: la representación es en realidad un *borramiento*. Y luego existe un segundo problema: la representación se ubica

en un marco que excluye la posibilidad de otras representaciones, ¿Esto podría ser el mismo problema? Quizás es el mismo. No estoy segura. Pienso en cómo, por ejemplo, la Argentina está orgullosa de su legislación acerca de la libertad de género, esto es genial, es fabuloso, es una conquista muy importante en términos de derechos humanos, no hay dudas sobre esto. Y al mismo tiempo me pregunto por la imagen del homosexual que es producida por esta representación, me pregunto por el sujeto de ese derecho, ¿quién es el sujeto de ese derecho y quién no lo es? Mi amiga Leticia Sabsay ha escrito sobre esto en el contexto argentino. Hay minorías que no califican públicamente como representantes de ese derecho. ¿Quiénes no califican y cuáles minorías sexuales califican para representar esta imagen del homosexual como sujeto de derecho que es producida? Tenemos la imagen del homosexual burgués que puede elegir libremente su sexualidad, los burgueses transexuales, o personas transexuales que están en los medios, pero esto no significa que no haya violencia. Esto no quiere decir que no exista el borramiento de otros tipos de sexualidades, de minorías sexuales no nombradas. ¿Qué sucede con los trabajadores sexuales, de las personas trans que atraviesan situaciones de pobreza o falta de hogar? En muchas ocasiones, aquí se vislumbran otras cuestiones detrás de esto. Y es sólo un ejemplo pero creo que tenemos que preguntarnos por el marco de representación que puede excluir o incluir, entonces el marco es siempre funcional al poder. ¿Qué quiero decir con esto? ¿Cómo se enseña esto? Creo que buscando una manera de producir modos de pensamiento, producir series de imágenes que interrumpan las existentes, que no permitan la comparación inmediata de manera de ver otras demandas no hegemónicas hechas por otras imágenes particulares para correr el riesgo de visibilizarlas; necesitamos prácticas contra-hegemónicas, necesitamos escuchar otras historias y permitirles que nos interrumpan, que interrumpan lo que vemos. Necesitamos trabajo sobre esto, materiales, necesitamos que esto entre en conflicto y esto se logra únicamente corriéndonos, permitiendo la irrupción de lo excluido podremos ver éticamente nuestra relación con aquellas poblaciones de las que hablamos anteriormente y podremos incluirlos, podremos implicarnos en ellas. Creo que el entendimiento del sufrimiento es muy complejo, especialmente dadas las representaciones del mismo desde los medios de comunicación dominantes, que rozan el sensacionalismo y su efecto repetitivo. Creo que Susan Sontag escribió sobre esto de manera muy interesante porque algo sucede, de pronto termina y no vuelve a nombrarse; es horrible y acaba. De algún modo debemos aprender a permanecer en el horror y aprender a analizar lo que está sucediendo en medio de ese horror en lugar de sólo atravesarlo desde el shock y sentir “oh, bueno, no tolero esto, este sentimiento de horror, porque no hace viable mi vida”; debemos permanecer analíticamente en él, para horrorizarnos por el asesinato de hombres negros en las calles de los Estados Unidos o para horrorizarnos por la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa. Podemos sólo gritar e indignarnos con enojo e irnos pero también podemos preguntarnos por la relación entre la policía, el gobierno, la libertad de expresión, las acciones militares, los carteles. ¿Cuáles son las formas de poder que habilitan esta reducción? Tenemos que permanecer en el afecto ético que responda, lo cual implica analizar esto de manera compleja y no desde una postura cartesiana de divorcio entre una respuesta emocional y una respuesta analítica. Debemos permitirnos ambas de manera conjunta.

- Anteriormente conversamos de dispositivos como el examen, ¿qué similitudes encuentras entre estos mecanismos que suelen aplazar (siempre al otro) y lo que has caracterizado como “condena”¹⁴?

Pienso en ciertos mecanismos evaluativos, en los exámenes que señalan la aprobación o desaprobación mediante un puntaje numérico y que permiten la comparación con los otros, son modos muy comunes de evaluación y se están volviendo cada vez más generalizados alrededor del mundo como consecuencia de los nuevos estándares sostenidos por la Unión Europea y

Este es un problema: la representación es en realidad un borramiento. Y luego existe un segundo problema: la representación se ubica en un marco que excluye la posibilidad de otras representaciones, (...) Pienso en cómo, por ejemplo, la Argentina está orgullosa de su legislación acerca de la libertad de género, esto es genial, (...) es una conquista muy importante en términos de derechos humanos, no hay dudas sobre esto. Y al mismo tiempo me pregunto por la imagen del homosexual que es producida por esta representación, me pregunto por el sujeto de ese derecho, ¿quién es el sujeto de ese derecho y quién no lo es? (...) Hay minorías que no califican públicamente como representantes de ese derecho. (...) Tenemos la imagen del homosexual burgués que puede elegir libremente su sexualidad (...) ¿Qué sucede con los trabajadores sexuales, de las personas trans que atraviesan situaciones de pobreza o falta de hogar?

la extensión a nivel global de los métodos de evaluación cuantitativos. Creo que para muchas personas, y no solamente para los niños sino también para jóvenes, universitarios y graduados, los exámenes han devenido una manera de comprender quién es uno; un sentido del sí mismo que valora el pensar o lo que tiene para ofrecer en clave de lo que resulta del puntaje obtenido. Estos exámenes pueden formar valores y eso conlleva una promesa: si te va bien, tendrás una vida prometedora; si te va mal, no tendrás una vida prometedora. Entonces, una pregunta a hacernos es cómo los exámenes se vuelven una forma de lo que llamamos subjetivación, eso es una manera de formar sujetos que se entienden a sí mismos de acuerdo al valor reflejado en los exámenes y en la medida de sus resultados. Si no te va bien, quedas devaluado; podríamos decir que quedas condenado en el sentido de ser entendido como menos prometedor o menos productivo que los otros; lo que implica una reducción del propio horizonte, es decir, un señalamiento de lo que es posible y lo que no es posible para ese sujeto. Entonces quizás estoy condenada, quizás el sujeto es condenado a ser una persona no demasiado inteligente o prometedora y por supuesto eso termina por ser aceptado por el sujeto; porque el sujeto acepta la autoridad encarnada en ese juicio de valor o en esos estándares. Entonces podríamos decir que son condenados pero lo que más me preocupa es pensar las nuevas normas de subjetivación allí internalizadas: mi propio valor y un sentido de sí que es medible y que se me exige; debo seguir el ritmo de esas mediciones. Aquí se diferencia la condena con aquella autoridad externa, siendo que la condena desde una autoridad externa puede devenir un principio internalizado

de sujeción de acuerdo a Foucault. Lo que me preocupa es que una vez internalizado y enseñado, perdemos de vista a esta externalidad que impone y regula los principios de nuestra subjetividad. Nos condenamos a nosotros mismos, nos medimos a nosotros mismos, calculamos los valores y eso es desde luego un problema enorme. Entonces, desde luego la pregunta aquí radica en los modos de resistencia a estas formas y creo que mi respuesta a esto es que nadie puede hacerlo solo (ríe), sino que deben conformarse comunidades que produzcan esquemas alternativos de valores y los sostengan, además de criticar activamente aquellos esquemas existentes. Y eso sólo estando en esas comunidades de apoyo donde cualquiera de nosotros podría tener la posibilidad de poseer el poder de criticar y desplazar aquellas formas de medición.

- Históricamente la pedagogía moderna ha castigado o al menos descalificado el error, siendo éste constitutivo de lo que somos –según enseñan en Dar cuenta de sí mismo tomando a Foucault y Adorno-. Considerando que este es un problema persistente en nuestros días, ¿cómo podría repensarse esta problemática ético-pedagógica de manera que no se descalifiquen aspectos constitutivos de lo que somos, como el error?

Para responder esto, me gustaría decir una cosa más sobre el error. En algún punto Nietzsche dice “la verdad no es nada más que una serie de errores conectados entre sí de alguna manera” y eso es cierto precisamente porque somos criaturas atravesadas por la perspectiva, siempre estamos viendo parcialidades. Entonces cuando decimos “así es la realidad” estamos parcialmente equivocados y parcialmente en lo cierto y la posibilidad de darle luz con nuestra mirada a una parte de la realidad significa que siempre la vemos desde alguna perspectiva y con algún error en la mirada. El error es necesario para el establecimiento de las verdades, incluso desde su punto de vista, y creo que esto es verdad. En *La Genealogía de la Moral*, comenzamos y en el momento en que decimos “sé quién soy” y expresamos la propia identidad, ya en ese instante la perdimos porque estamos siendo algo más de aquello que fuimos antes cuando decíamos que sabíamos quiénes éramos. ¿Qué significa esto? Aquí para mí emerge un hermoso sentido del humor desde esta expresión. Creo que Foucault sostiene esta cuestión desde el humor muchas veces, en lo personal me ayuda a vivir; de hecho estaría perdida sin el sentido del humor e incluso creo que deberíamos pensar un poco más desde el humor en la educación y lo que implica el cometer errores. Sobre esto digo: “comete tu error y encuéntralo magnífico, comete tu

Creo que para muchas personas, y no solamente para los niños sino también para jóvenes, universitarios y graduados, los exámenes han devenido una manera de comprender quién es uno; un sentido del sí mismo que valora el pensar o lo que tiene para ofrecer en clave de lo que resulta del puntaje obtenido. Estos exámenes pueden formar valores y eso conlleva una promesa: si te va bien, tendrás una vida prometedora; si te va mal, no tendrás una vida prometedora. Entonces, una pregunta a hacernos es cómo los exámenes se vuelven una forma de lo que llamamos subjetivación, eso es una manera de formar sujetos que se entienden a sí mismos de acuerdo al valor reflejado en los exámenes y en la medida de sus resultados.

error y encuéntralo enorme". Se trata de pensar una manera de vivir el error como una forma de aceptar nuestra perspectiva limitada, aceptándolo como parte de lo que implica estar vivo, ser, devenir. Esto es muy distinto a pensar a la persona donde el error es marcado como falta. Debería haber una manera de vivir el error afirmativamente; y creo que eso debería también suceder en la educación, en todos los niveles, francamente.

- *Para intentar dejar abierta esta conversación, en medio de un profundo agradecimiento por la travesía compartida, quisiera que fuéramos brevemente hacia tu experiencia a modo de "telón": ya sea como profesora o estudiante, ¿Quisieras compartir algún recuerdo o anécdota a propósito de tu experiencia en espacios educativos?*

Cuando comencé a dictar cursos sobre género, mi perspectiva no era muy popular ni usual – creo que eso no es particularmente sorprendente, incluso hasta lo sigue siendo en algunos lugares. Recuerdo que estaba enseñando analíticamente a Freud y lo que implica ser hombre, ser mujer, homosexual, heterosexual y bisexual desde su teoría; además lo conectaba con otras categorías, haciéndolo aún más complejo. Hubo un hombre en la clase, no lo conocía muy bien, que de pronto se levantó de la mesa y se quedó parado en medio de la clase. Yo le pregunté "¿tienes algo que decir?" y respondió "no". Le pregunté "¿le gustaría tomar asiento?" y él no respondió, se quedó de pie y se veía decepcionado por lo que estábamos leyendo o diciendo. Realmente no supe cómo manejar esa situación. En un determinado momento le dije "eres libre de irte si quieres o libre de unirse a nosotros sentándote", y entonces se enfureció y salió del salón hacia la administración de la universidad para efectuar una queja porque lo había expulsado de la clase. Él puede haberse sentido amenazado, supongo, por lo que estábamos leyendo o quizás se sintió expulsado por aquello que estábamos trabajando. Mi hipótesis es que ya sentía expulsado por lo que leíamos o se sentía rechazado por lo que leíamos y realmente es muy probable que se haya identificado con alguna de las cuestiones que considerábamos en las lecturas y eso le resultó tan amenazante que se sintió literalmente expulsado. Quedándose de pie se diferenciaba de nosotros, y dominaba la escena de una manera poco agradable y distractora. Me pregunto a veces si he manejado esa situación de manera apropiada, quizás no. Quizás hubiera debido – reconozco que era muy joven en ese entonces, tenía unos veinte, era una de mis primeras clases – dejarlo quedarse de pie, darle la bienvenida a esa postura y así, continuar trabajando. ¿Por qué necesitaba que se sentara? Por ahí provocó en mí una posición disciplinadora: "bien, o te sientas o te vas" y ¿por qué?, ¿por qué no dejarlo de pie? Quizás debí haberlo dejado permanecer de pie...

- *Muchas gracias Judith, luego de esta intensa travesía podríamos decir que ha sido una bonita y necesaria cita entre filosofía y educación.*

Si, querido Facundo, disfruté nuestra conversación y espero que hablemos pronto de nuevo.

Notas

¹ La versión en lengua inglesa del presente diálogo aparece en la revista canadiense *Encounters in Theory and History of Education* y puede consultarse en: <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/index>

² Este diálogo complementa y es una considerable profundización de la cuestión educativa aparecida en un primer intercambio publicado en la revista *Páginas de Filosofía* bajo el título "Rehacer el género en clave poscolonial. Un diálogo ético-político desde América Latina con Judith Butler", donde se abordan problemáticas situadas relativas a su obra y al contexto argentino inserto en la trama poscolonial latinoamericana. El mismo puede consultarse, tanto en inglés como en español, en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/filosofia/article/view/977/1002>

- ³ Butler distingue entre “criticism” y “critique”.
- ⁴ Sobre la performatividad se recomienda visitar Butler, J.: (2004), *Lenguaje, Poder e Identidad*, Madrid, Editorial Síntesis; (2002), *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, Barcelona, Paidós; (2007), *El género en Disputa: feminismo y subversión de la identidad*, Buenos Aires, Paidós; (1990), “Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory”, en Sue-Ellen Case (ed.), *Performing Feminisms*, Johns Hopkins University Press, pp. 270-282.
- ⁵ Un bonito y claro ejemplo de esto lo encontramos en Morgade, G. (2011) (Comp.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.
- ⁶ NdT: replica en español.
- ⁷ Para un mayor detenimiento sobre este planteo se recomienda visitar Balibar, É. (2005), *Violencias, identidades y civilidad*, Barcelona, Gedisa.
- ⁸ En esa clave, publicado en español, se podría mencionar: Derrida, J. (2001), *Estados de ánimo del psicoanálisis: lo imposible más allá de la soberana crueldad*, Buenos Aires, Paidós.
- ⁹ Nietzsche, F. (2001), *Todos los aforismos*, Buenos Aires, Ediciones Leviatan, pg. 101.
- ¹⁰ Para una mirada detenida al respecto se recomienda Butler, J. (2006), *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Buenos Aires, Paidós.
- ¹¹ En inglés: grievable.
- ¹² Dicho en español.
- ¹³ Como en este material confluyen dos conversaciones, aquí refiere al inicio de la segunda cuyo comienzo fue a partir del interrogante sobre Nietzsche, la mirada y la estigmatización.
- ¹⁴ La *condena* actúa como un modo rápido de postular una diferencia ontológica entre juzgador y juzgado, y aun de depurarse del otro. Se transforma en la manera de instituir al otro como irreconocible o desechar algún aspecto de nosotros mismos que depositamos en el otro a quien luego condenamos. Puede ir en desmedro del autoconocimiento, en cuanto moraliza un yo negando lo que ese yo tiene en común con quien es juzgado (aunque el autoconocimiento sin duda sea limitado, eso no es un motivo para volverse contra él como proyecto). La *condena* tiende a purgar y externalizar nuestra propia opacidad; suele ser un acto que no sólo abandona al condenado, sino que procura infligirle una violencia en nombre de la “ética”. Véase Butler, J. (2009), “Contra la violencia ética”, en *Dar cuenta de sí mismo*, Buenos Aires, Amorrortu, pg. 68.