

- EHRENBERG, A. (2000) *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- ILLOUZ, E. (2007) *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz editores. Buenos Aires.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2006) «La razón técnica desafía a la razón escolar». En: NARODOWSKI, M., H. OSPINA y A. MARTÍNEZ BOOM (comps.) *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Noveduc. Buenos Aires.
- MARTUCELLI, D. (2007) *Gramáticas del individuo*. Losada. Buenos Aires.
- REVAULT D'ALLONNES, M. (2009) *El hombre compasional*. Amorrortu. Buenos Aires.

Atenciones y desatenciones culturales entre generaciones

Perla Zelmanovich³³

Desatenciones culturales, entre la novedad y el desconcierto

La vida cotidiana en las aulas cobra para muchos docentes el signo del desconcierto y del extrañamiento ante situaciones que se presentan como «nuevas» al ser confrontadas con las propias experiencias escolares y con las expectativas respecto de su función. Esas «novedades escolares» se dejan ver en los modos en que los estudiantes afrontan las «modernas» situaciones de aula, devenidas clásicas o naturalizadas por la inercia del tiempo y de la repetición. La novedad luce como tal cuando irrumpe en escenas que se pretenden organizadas en torno a unas determinadas regulaciones de

33. Investigadora Principal del Área de educación de FLACSO, donde dirige el Programa de Investigación, Formación y Clínica Socio-educativa en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Investiga problemáticas de interés socio-educativo, con un abordaje que busca poner en diálogo el análisis clínico y la teoría social contemporánea. Investiga *Las Paradojas de la Inclusión Educativa y la posición de los docentes y demás profesionales, ante las actuales subjetividades estudiantiles*. Docente en la formación de profesores donde focaliza el vínculo con los adolescentes (UBA-FCEN), de equipos de orientación escolar en CePA-CABA. Integrante de la Red Internacional Iteruniversitaria en Infancia e Instituciones (INFEIES) y co-directora de la Revista Científica Multimedia sobre Infancia e Institución (es). Entre sus últimas publicaciones figuran: *La capacitación de los docentes en actividad: arquitectura de una relación* (2012); *Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar* (2011); *La formación de profesores entre saber y conocimiento. Un abordaje de la posición subjetiva/profesional* (2011); *El sujeto en su dimensión laboral* (2011); *Violencia y desamparo* (2011). Contacto: zperla@flacso.org.ar

tiempos, espacios, programas, secuencias, ritmos, modulaciones de la palabra y de los cuerpos que buscan una homogeneidad difícil de sostener en la actualidad.

Ante la mirada desprevenida, lo novedoso se presenta bajo la forma de una *distracción* permanente, de una *desafiante indiferencia* frente a la presencia de quien detenta el rol de profesor y que no alcanza a convertirse en función efectiva, de *desconocimiento* de las reglas de funcionamiento de una clase en la que se desdibuja de qué se trata el juego que allí se juega, de una *continuidad temporal interrumpida* donde el entretenimiento parece no cesar. El *rechazo al diálogo* se presenta como insólita novedad donde la palabra no encuentra quien la escuche.

A la manera de un espejo que devuelve la propia imagen de manera invertida, se reproducen en los docentes los desconciertos que se presentan bajo la forma de *enojo*, *nostalgia*, *rechazo*, signos de la *impotencia* de no poder llegar con su presencia y su palabra a los estudiantes. No hay lazo, el vínculo educativo se desvanece:

«Sólo algunos pocos trabajan en clase. Mientras algunos escriben mensajes en sus celulares, otros toman mate. Atrás algunos hablan entre sí, o se pasan papelitos, se ríen. Alguno dibuja, otros hacen tareas para otras materias, están en otra.»

«Son la ley del menor esfuerzo.»

«Se percibe una especie de “aparente” quietud intelectual o apatía. Digo “aparente” porque lo extracurricular siempre resulta más atrayente.»³⁴

Las *descripciones* de la novedad que denuncian el vaciamiento de la escena de trabajo, las *aseveraciones* que buscan nombrarla —«están

34. Descripciones de la vida cotidiana que nombran el malestar de docentes que trabajan en escuelas medias de diferentes lugares de la Argentina y de otros países de América Latina, quienes las han puesto a trabajar en el espacio de formación del *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas*, que bajo nuestra coordinación funciona en el área de educación de FLACSO. En un dispositivo que convoca a pensar modos de abordar el malestar educativo actual, llegan buscando *respuestas* a aquello que se presenta como un límite en su trabajo, ante lo cual son invitados a *abrir preguntas*, un primer movimiento necesario en dirección a que cada uno, a través de un ejercicio de escritura, pueda abrir el campo de la mirada, para ir delineando, con el aporte de algunas herramientas teóricas y de la reciprocidad de los intercambios entre colegas y profesores, algunas respuestas provisionarias, que se verifican por sus efectos en las propias prácticas.

en otra», «son la ley del menor esfuerzo»— y las *interrogaciones* que se abren en la hendidura que deja entrever la dimensión de la apariencia, construyen un trayecto que insinúa un movimiento de apertura hacia otras escenas que se tejen fuera de la primera mirada que, cual fotografía detenida, tiende a envolverse sobre sí misma.

«(...) a menudo [la fotografía] simplemente nos invita —y esto es cierto en casi toda la fotografía contemporánea más brillante— a fijar la vista en la banalidad. Fijar la vista en la banalidad y también paladearla...» (Sontag, 1977).

Volveremos sobre la apertura más adelante. Nos detendremos ahora en lo que precipita la detención en la banalidad de las escenas que capturan y fijan las miradas, una de las operaciones que Susan Sontag otorga a cierta fotografía del brillo. La luminosidad que adquieren los detalles banales —el mensaje de texto o la conversación fuera de escena que no cesa— pone en marcha un juego de espejos que reproduce el desconcierto y fija el fuera de escena.

¿Cómo leer la lógica que fija la relación especular «novedad-desconcierto»?

La mirada tiende a envolver aquello que brilla en una imagen que la captura. Así como los detalles de la pobreza que se muestra descarnada, los detalles del horror sin velos reproducidos incesantemente en la pantalla o la banalidad de lo que acontece en la casa del *Gran Hermano* dejan al espectador capturado, también los detalles que brillan por su contraste con la escena de aula esperada capturan la mirada que se fija cada vez como novedad, aunque resulte incómoda.

La mirada capturada por el detalle contrastante toma el relevo de la distancia necesaria que permite advertir la escena, y la relación especular toma el relevo del vínculo que construye la escena de aula.

Una lectura transversal de un conjunto de enunciados de profesores de escuelas medias³⁵ da cuenta de que, ante el desconcierto que generan las modalidades de respuesta de los estudiantes, dichos enunciados cobran la forma de *atributos asertivos* con los que son

35. Apuntes de la investigación «Figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual», realizada sobre un total de 400 enunciados. Informe producido por Ana Gracia Toscano y Yesica Molina, integrantes de la Unidad de Investigaciones del Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO-Educación.

calificados. El desinterés, la apatía, la indiferencia, la falta de curiosidad y de motivación, así como la falta de esfuerzo y el facilismo o la «cultura *light*», están a la orden del día. Los enunciados recogen lo que falta, lo que no es; con un signo negativo adoptan un carácter generalizante que los convierte en categorías de orden público, en estigmas, tal como los define Goffman (1998 [1963]). Salvo algunas excepciones, no se observan enunciados referidos a los objetos de conocimiento que se ponen a disposición de los estudiantes, evidencia que leemos como signo de un vaciamiento que alimenta la relación especular que enfrenta a docentes y estudiantes.

Junto con los calificativos asertivos, estigmas que sustancializan los modos de estar de los estudiantes porque «son» de tal o cual manera, lo que prima es el sentimiento de *impotencia* para producir algún tipo de lazo con ellos que, al dejar fuera ese elemento tercero que le da sentido a la relación educativa, los ubica en un frente a frente, alimentando el espejo en el que no pueden reconocerse.³⁶

Queda así velado y desenfocado el papel ineludible que hace operar la transmisión de la cultura como factor clave para la producción de algún tipo de concierto entre estudiantes y docentes, que es el que habilita un juego de intercambios, juego que atañe a la transmisión del orden simbólico que se produce entre generaciones.

«Hay un trabajo necesario de las generaciones para que haya sujeto, un trabajo simbólico que excede ampliamente la mera reproducción. La constitución del sujeto está ligada a la inscripción en un linaje, y lo que circula se transmite a través de las generaciones (...). Es lo simbólico lo que organiza la trama de las generaciones, ligando historias, entretejiendo lazos, armando el lugar en el mundo al que el sujeto adviene. Lo simbólico organiza los modos de vivir, de disfrutar, los modos de producir, de enfermar, de morir» (Lejbowicz, 2010: 2).

La lógica especular de la dupla novedad-desconcierto se fija allí donde queda interferido el trabajo simbólico entre las generaciones,

36. Llama la atención que, contra los diagnósticos mediáticos, en menor medida aparecen en la muestra enunciados del malestar en relación a quienes molestan, boicotean o muestran signos de violencia. Como un telón de fondo, las políticas y las familias se hacen presentes bajo la forma de *falta de respaldos y garantías* al trabajo educativo.

que se desvanece cuando los objetos culturales brillan, pero por su ausencia. La impotencia hunde sus raíces en ese vaciamiento presentándose como *falta de respeto*. Plantea Richard Sennett que:

«(...) la falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa» (2003: 17).

Los enunciados al uso que buscan explicar lo que no funciona, estigmas que construye la lógica especular, redoblan y fijan la desconexión, la desconfianza y el mutuo sentimiento de falta de respeto, colonizando el lugar que deja vacante la cultura, llamada a interponer un velo necesario entre generaciones hecho de producciones simbólicas.

Atenciones culturales entre saber y docta ignorancia

El estatuto de lo simbólico se ha modificado en las coordenadas de la época de la mano de la revolución informática y comunicacional. Ésta produce un tiempo continuo y una deslocalización del saber, que impactan en las figuras emblemáticas que lo encarnaban en las sociedades modernas, entre las que ocupaba un lugar destacado, el maestro, el profesor. Las posibilidades de tramar filiaciones culturales (necesarias) entre las generaciones, al tiempo de abordar la necesaria diferencia que es la que pone en funcionamiento la maquinaria antropológica, se ven afectadas en tanto tambalean los puntos de referencia que orientan a quienes asumen el encargo social de producirlas.

El recorrido trazado por una investigación nos acerca a modos de hacer con la necesaria diferencia entre generaciones para inscribir y recrear un cierto linaje cultural cuando la brújula que orientaba a partir de puntos de referencia encarnados en determinadas figuras emblemáticas ha perdido su eficacia. Se trata de ensayos que realizan docentes en escuelas medias ante las contemporáneas respuestas de los estudiantes, que leemos como indicios que pueden orientar nuevos itinerarios, antes que destellos que nublan la mirada.

Son experiencias que, a partir de poner en función ciertas operaciones en la relación con el saber, permiten entrever criterios, parámetros, regulaciones, que ofician como nuevos puntos de referencia que alcanzan a interrumpir inercias y que facilitan el armado de la escena educativa a partir del trabajo cultural. Afrontan la desmotivación o el desinterés que, cabe señalar, se producen más allá de las contingencias históricas. Advertir qué hay de ineludible en la desarmonía que se nos muestra invita a ampliar el campo visual, a descentrarlo de esa imagen que captura la mirada en el detalle desconcertante que anonada, paraliza, en tanto se presenta cada vez como novedoso. Permite actualizar cómo entran de manera peculiar las desmotivaciones de siempre con las nuevas coordenadas simbólicas que organizan el mundo que habitamos.

En lo específico de la institución escolar, se potencia y complejiza la relación con el saber y con las figuras que lo encarnaban ante la apertura de la escuela a todos los sectores sociales, bajo el mandato de inclusión plena en condiciones contra-cíclicas (Feijóo, 2002), es decir, bajo el signo de profundas desigualdades sociales, lo cual hace convivir modalidades subjetivas de tratamiento de lo simbólico muy disímiles que alimentan los desconciertos y comprometen los procesos de transmisión.

Nos detendremos en una de las recurrentes respuestas subjetivas, el *souffrance*, nombre con que algunos especialistas han dado en llamar al *sufrimiento psíquico detenido*, que se caracteriza por la dificultad de saber sobre el propio malestar y de no hablarlo con otros. Es una modalidad que permite leer algunas de las dificultades para producir diálogos y para que la palabra alcance su eficacia.

«En este sentido, el adulto de proximidad —familiar o profesional implicado en la formación— también muestra dificultades para establecer relación con el joven, para leer los signos particulares de su estancamiento y para hacerse agente de su futuro» (Vilá, 2003).

En los ensayos que llevan adelante muchos docentes y demás profesionales para lidiar con el estancamiento de la palabra por efecto del no querer saber, se vislumbran modos de enlazarse,

de establecer relaciones, donde la producción cultural es una constante que abre posibles enlaces, en tanto se constituye en un factor de reconocimiento que se diferencia de la interpelación directa con la apelación a calificativos que alimentan el cierre y el enfrentamiento especular.

«Pienso que los pibes acuden a mí porque yo los respeto mucho, trato de llevarlos a través de lo que a ellos les gusta para luego a partir de ahí hacer que les guste lo que yo quiero que les guste... Yo lo que quiero que les guste es que sientan curiosidad por la vida, que nada de lo que hay alrededor les sea indiferente» (Profesor de Historia).

La producción cultural en la que se reconocen y son reconocidos los estudiantes es paradójicamente solidaria de una cuota de abstención con respecto a definir qué les interesa, al mismo tiempo que se perfila la no abstención con respecto a suponer que algo les puede interesar, y desear que ello acontezca. Son operaciones que aluden a lo que leemos como *docta ignorancia*, un modo de nombrar la apertura a una relación con el saber que contempla el no-saber.

Nos demoramos en este concepto, en tanto que la docta ignorancia entraña una suposición de sujeto, en el sentido de que advierte que un deseo singular, un interés que puede llegar a acontecer, aunque se presente enmascarado bajo el puro desinterés y que puede ser leído como apariencia.

Se trata del reconocimiento de que habrá una palabra verdadera para cada quien, en el sentido de que puede estar interesado (Lacan, 1983), involucrado en la palabra, aunque no se sepa qué habrá de interesarlo de antemano. La ignorancia en este sentido es docta una vez que alguien, en nuestro caso el profesor, se percata de ella, una vez que advierte que ignora algo, y es lo que permite que emerja la definición de un no saber.

Por lo tanto, la ignorancia no es idéntica al no-saber, porque cuando la ignorancia es revelada, recién entonces deviene no-saber (Rabinovich, 1999). Esta docta ignorancia en la que se revela el no-saber es un concepto acuñado por Nicolás de Cusa, matemático destacado de fines de la Edad Media y principios de la Edad Moderna (1410-1464), quien intentó escapar de manera novedosa de los

impases de la Edad Media, al sacar del *index* de actitudes prohibidas la *curiosidad*, en tanto le dio a la misma un nuevo estatuto. Uno de sus libros se titula precisamente *La docta ignorancia*.³⁷

Por nuestra parte, lo retomamos aquí con la intención de leer las operaciones en los ensayos que buscan «escapar» de los *impases* de la función docente —cuya relación con el saber es un pivote de sus actos— que devienen en la confrontación especular.

Cusa legitimó el «deseo de saber» formulando el principio de la docta ignorancia que implica que nunca se alcanzará el conocimiento preciso de la naturaleza de un objeto. Considera la imprecisión como alentadora, como acicate para que el sujeto continúe tratando de acercarse todo lo posible, dentro de la imprecisión, a ese saber. La docta ignorancia implica un saber inseparable de la idea de que ese saber es superable. La imposibilidad de una realización completa implica una gran valorización de la curiosidad que hasta ese entonces era considerada como un pecado.

Docta ignorancia es un enunciado paradójico, en tanto define un saber acerca del saber que se prohíbe todo carácter definitivo, siendo, por lo tanto, inagotable, y permite acercarse lentamente a la meta principal, que es la «sabiduría que nunca es plenamente alcanzable» (Rabinovich; 1999: 45). El texto *La caza de la sabiduría* (Cusa, 1440) suscita la imagen de alguien que está siguiendo siempre la pista de algo. Es aquello que el cazador de saber persigue incansablemente y nunca logra alcanzar. Encontramos aquí una pista provisoria que ante la pérdida o desdibujamiento de las referencias que permiten leer lo que acontece, reorienta la brújula hacia la figura del cazador de saber, antes que en la figura de quien concentra la sabiduría, lo que legitima la multiplicación y dispersión del saber bajo el imperio de internet.

La *docta ignorancia* facilita a su vez que emerja la *suposición de un sujeto que pueda interesarse*, movimiento contrario a la fijación en un calificativo que cierra una supuesta identidad: apático, desinteresado. Adopta la forma del *respeto*, en el sentido que lo propone Sennett, en tanto supone una cuota de reconocimiento del carácter singular del interés y de la *curiosidad*.

37. Inspiró a Lacan en el empleo de este concepto para situar la posición del analista. Los escritos de Nicolás de Cusa tuvieron una gran influencia sobre Giordano Bruno, Kepler, Copérnico, es decir, sobre los fundadores de la revolución científica de la modernidad.

Ambos rasgos, *curiosidad* y *respeto*, que dan cuenta de una falta y de una ignorancia necesarias, interfieren la producción de una relación dual, especular, al hacer intervenir el objeto de la curiosidad con una cuota de enigma —un desafío matemático, un enigma de la física, una paradoja histórica, un conflicto ambiental— como elemento tercero que media en la relación y que puede localizarse en diferentes escenarios.

«(...) yo creo que las clases eran muy interesantes... No aburrídisimas donde sólo habla el profesor y nunca se lee nada... Él lo contaba interesante todo el tiempo, mechaba una anécdota de él, de su vida o no sé qué es lo que hacía, no sé, generaba como un respeto» (Estudiante recientemente egresado de la escuela media).

El *respeto* se presenta para el estudiante asociado a una relación del profesor con el conocimiento y con su propia curiosidad, pero al mismo tiempo se le atribuye otro saber, que es difícil de precisar («no sé qué es lo que hacía, no sé»), pero que se transmite, y que también es base de sustentación de su autoridad.

Doble movimiento: *la suposición de sujeto en el estudiante*, a partir de poner en función la docta ignorancia, que retorna como reconocimiento, primer movimiento necesario para poner en funcionamiento la escena a partir de que emerge un significante —matemático, literario, químico o geográfico— signo del respeto y en el que se puede ver representado en tanto sujeto de la educación: un saber que no es escéptico, sino que está impregnado del interés y de la curiosidad de quien lo transmite y que entraña una cuota de no-saber sobre qué se pone en juego, aunque se le reconoce su eficacia.

Dos operaciones entonces con relación al saber: vacío de saber sobre el interés del sujeto y relación concernida con el conocimiento que hacen prevalecer la invención sustentada en un saber y en una docta ignorancia, por sobre la segregación³⁸ que se afina en el desconcierto a partir de la apelación de un saber preestablecido y cerrado.

38. La disyuntiva segregación o invención es presentada por la psicoanalista Hebe Tizio (2003) como el dilema de las instituciones. Puede encontrarse el trabajo en: <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=1>

Se insinúan modalidades de trabajo donde lo decisivo se ubica en el «entre», en el intervalo, en una apertura donde se hace lugar a lo no sabido, que es donde se pueden desplegar saberes, narrativas que entretejen deseos imprevisibles en el marco de una producción. El respeto, como lo entendemos con Sennet, se produce en el acto educativo mismo, que como tal preserva al sujeto de los signos cerrados y de corte negativo con los que se lo identifica, ya sea por su condición de origen, por sus inclinaciones, sus gustos, sus modalidades de satisfacción.

Lo decisivo del reconocimiento se sitúa en aquello que el sujeto produce, que en la escuela requiere de quien lo promueva. Buscaremos argumentarlo en el próximo apartado.

Producciones «entre» generaciones

En un breve ensayo titulado «Entre», el filósofo italiano Giorgio Agamben (2007) estudia aquello que hace que la «máquina antropológica» gire en falso, mientras introduce la pregunta que Walter Benjamin (1980) se formula a propósito de las generaciones:

«¿No es la educación quizás, en primer lugar, el ordenamiento indispensable de la relación entre generaciones y, por lo tanto, si de dominio se quiere hablar, no tanto el dominio de los niños, sino más bien de la relación entre generaciones?»

Benjamin esboza, a partir de su pregunta, una idea: que la indispensable relación entre las generaciones requiere dominar un determinado ordenamiento, no así de un dominio de los niños [y jóvenes], siendo la educación su herramienta. Plantea que ello no implica una superación de los dos términos que componen la relación a partir de un tercer elemento que representaría una síntesis dialéctica de ambos, en tanto que esa supuesta superación anularía la entidad propia de ambos términos al fundirse en un nuevo elemento.

En cambio, de lo que se trata el dominio de la relación por vía de la educación, nos dice, es de la puesta en función de una «(...) dialéctica en suspenso donde es decisivo sólo el entre, el intervalo y fundamentalmente el juego entre los dos términos, su constelación

inmediata en una no-coincidencia (...) y en la recíproca suspensión de ambos, algo para lo que quizás no tengamos nombres (...) y que se sostiene en la relación dominada (...)» (Benjamin, 1987).

Es en el juego «entre» una generación y la otra, en una dialéctica que lo mantiene abierto, donde Benjamin plantea que se dibuja una constelación, que leemos como aquello que va cobrando una determinada forma y que puede transformarse en punto de referencia, en orientación en la noche oscura, a la manera de las constelaciones de estrellas en el firmamento.

Lo que pone en valor el filósofo es el juego que se desata en ese intervalo que como tal supone un corte, que al mismo tiempo une, y que enuncia como una acción de «cortar sin desatar». El corte entre las generaciones admite entonces la no coincidencia, que paradójicamente es lo que mantiene la relación. Es la contracara del aserto sobre el sujeto, que cerrando el juego, colmándolo de signos bajo el supuesto de *saber qué necesitan*, empuja a desatar, a deslizar, a dejar a cada uno suelto bajo la modalidad del desinterés y su correspondiente especular desconcierto.

En cambio, el corte que legitima una distancia, un silencio, un intervalo necesario, en el que se despliega una búsqueda, hace lugar a una posible palabra verdadera, en tanto palabra interesada, que lejos de desatar relanza la relación. En esa falla necesaria, la educación hace su trabajo, y es donde se torna operativa la docta ignorancia que pone en marcha la búsqueda impulsada por ir a la caza de la sabiduría.

Dominar la relación supone entonces mantener abierta la búsqueda, que va encontrando sus mojones, sus puntos de referencia en la conquista de un saber en el que ambos términos se reconocen. El intervalo y el juego entre las generaciones a los que alude Benjamín, en las experiencias que relevamos en escuelas medias, se verifica por sus efectos en los productos que generan: la elección de los profesores por parte de los estudiantes para que los acompañen en determinados recorridos intelectuales, una obra de teatro en la que se sienten involucrados, la formación de un centro de estudiantes que interrumpe una tradición escolar que no lo contempla, la aprobación de materias por parte de determinados estudiantes para quienes se presentan en principio como una misión imposible, la producción de cortometrajes de manera colectiva en grupos fragmentados, el silencio y seguimiento atento de unas clases magistrales por

parte de estudiantes que no logran concentrarse en las clases habituales, entre otros efectos de la relación conquistada.

Modalidades que dibujan constelaciones que orientan trayectorias de trabajo

El seguimiento de las experiencias que logran interrumpir el espejo que alimenta el desconcierto, la desconfianza, el rechazo y el enojo a los que aludimos al comienzo de este escrito, y la pregunta por las condiciones que las hicieron posible, nos acercaron a un conjunto de modalidades a las que apelan los docentes en sus exploraciones cotidianas, en las que se funda la posibilidad de producir ese *entre* necesario para que una producción acontezca y se sostenga el indispensable juego entre las generaciones. Contrario a las apelaciones al retorno a una autoridad fuerte alimentada por la nostalgia y encarnada en este caso en la figura del profesor, lo decisivo no está en la figura misma, sino en las operaciones que logra poner en función y las producciones que habilita.

Nos abocamos ahora a nombrar provisoriamente esas modalidades, recogiendo el guante que arroja Benjamin cuando nos advierte que quizás no contamos aún con modos de nombrar eso que produce una relación dominada que sostenga un ordenamiento necesario entre las generaciones.

Una primera modalidad es la de ofrecerse en el *entre* generacional en tanto *adulto*, entendiendo por tal a quien responde haciéndose responsable por los efectos que producen sus actos y por el proceso de responsabilización por parte de los estudiantes, constituyente del acto educativo; operación contraria a la que invierte y transforma lo que no funciona en culpabilización de los estudiantes que no se dejan educar. Éstos ponen en evidencia la *necesidad de adulto, pero no a como dé lugar*, sino bajo determinadas condiciones, donde se destaca el *reconocimiento* que se va configurando como una suerte de pasaporte necesario para producir algún tipo de relación con el conocimiento. Los estudiantes con los que conversamos destacan entre los límites para entablar un vínculo de trabajo, las desregulaciones que revelan muchos adultos y la deserción de sus deseos con respecto a su propia función educativa.

Se va trazando así una posición adulta que ubicamos en un juego en el cual el mutuo reconocimiento con relación al trabajo educativo es el que le abre paso al conocimiento.

Una segunda modalidad consiste en un juego *entre una presencia que enmarca y orienta el trabajo*, pero que *toma ciertos riesgos* al ubicarse por momentos en un costado de la escena educativa. A ese juego lo nombramos *entre bastidores*, en tanto hay un andamiaje en el que se sostiene y desde donde se conduce la puesta escena, para que puedan desplegar su papel los protagonistas, en nuestro caso los estudiantes. Se trata de una posición que facilita que la producción pueda llevarla a cabo en sus propios términos, introduciendo múltiples lenguajes —visuales, corporales, virtuales, orales y escritos— y haciendo ingresar los rasgos culturales con los que cada uno llega a la escena, extramuros escolares.

Una tercera modalidad es *la apertura* por parte de las autoridades de la escuela, que dejan hacer más allá de lo preestablecido cuando admiten otros usos de los tiempos y espacios, así como dispositivos institucionales que facilitan algún tipo de *trabajo entre colegas*; dos condiciones que contribuyen a que se desplieguen *operaciones que privilegian el lazo de trabajo por sobre las formas establecidas* aunque se revelen estériles u obstaculizadoras. Se trata de una apertura que facilita la producción de nuevas constelaciones que pueden alojar la resistencia de los estudiantes a escribir, a atenerse a las regulaciones establecidas, *abriendo intersticios* con sus permisos a aceptar otros ritmos y ocupaciones de los espacios, otros lenguajes y modos para evaluar. Los límites de estas operaciones se ubican en la soledad de las experiencias, donde el dejar hacer de las autoridades escolares, que no por ello deja de tener todo su valor, se revela necesario pero insuficiente.

Una cuarta modalidad que las experiencias permitieron ubicar es *lo necesario de ciertas figuras que operan como mediaciones* con un carácter transitorio, más allá de que cuenten con roles fijos y preestablecidos, como puede ser un director de estudios, un preceptor, un tutor, o figuras introducidas *ad hoc* de las necesidades que se van presentando, y que funcionan como bisagras entre la estructura de la oferta institucional y las demandas de los jóvenes. Hacen lugar a las mismas bordeando los límites que imponen las cuidadas regulaciones institucionales. Los límites de estos despliegues pueden leerse

en las expectativas de las culturas familiares y de la propia historia y cultura institucional, ideales que suelen construir un muro ante las demandas de los jóvenes y con los que se hace necesario lidiar. Se dibuja un juego necesario entre los jóvenes y algunas figuras adultas que abre a lo posible, aunque sea de manera fugaz y transitoria, figuras que hacen porosos los límites que la institución impone.

Una quinta modalidad es habilitar la *apertura del aula* que verifica su potencialidad en la puesta en movimiento de algunos estudiantes que se encuentran adentro pero fuera, del lazo educativo. El salir del aula, ya sea para tomar clases magistrales como para el trabajo con ayudantes de clase, es otra operación que habilita intersticios en los formatos establecidos para reenlazar al sujeto, no así para constituirlo en la excepción segregada. Esta operación interpela a la inercia de las horas libres, de la repitencia, la deserción y las agresiones como primera respuesta de los estudiantes, poniendo a trabajar una hipótesis: la de una relación recíproca entre la eficacia de la provocación intelectual y la disminución de los índices de agresividad. Es posible ubicar sus límites cuando sobrevienen las nostalgias de los docentes por una población que atendía la escuela media, aspirante a gobernar los destinos de la nación y que hoy viró hacia sectores pobres en términos de capital social y simbólico.

Una sexta modalidad consiste en la incorporación de *proyectos que ponen en relación instituciones diversas al servicio de concretar una producción por parte de los estudiantes*, que abre una suerte de «zona franca» que se configura como una posibilidad de «lidiar con la apatía de los chicos». La apertura a otras instituciones del propio sistema educativo, abre un juego de luces y sombras, no sólo para los estudiantes, sino también para los profesores, para lidiar con sus propias apatías, que, sin embargo, es ubicado por ellos mismos en los márgenes de lo curricular: *lo atractivo está en lo extracurricular*, leíamos en un testimonio.

Se trata en todos los casos de búsquedas «entre generaciones», con sus fugacidades y límites, allí donde algo se abre en el «entre» que van configurando las invenciones que se permiten perforar algunos de los bordes duros de la institución, para poder lidiar con las contingencias.

Más allá de sus particularidades, en todas las experiencias se insinúa que lo posible se dibuja en una zona donde *lo cerrado y lo único* se arriesga a una *apertura*, a un *juego que abre una pluralidad*. En las

experiencias del «entre» que corta, que interrumpe una inercia de repeticiones, se destacan dos de las operaciones que dimos en llamar «entre varios» (estudiantes y colegas) y «entre bastidores», a la que ya hicimos referencia, siendo esta última modalidad la que interviene en la posibilidad de producir la primera.

Para que un abordaje sea posible más allá del «uno» de «un profesor ante un grupo» de «un formato escolar único» de «un único saber legitimado y establecido sobre el sujeto y sobre los objetos en juego en la enseñanza», hay un movimiento donde se despliegan las posibilidades y los *impases*, abiertos a las contingencias, donde siempre algún resto ha de caer, porque algo habrá de no encajar, inevitablemente. Las experiencias nos enseñan que es precisamente el reconocimiento de ese inevitable que algo no encaje, el que relanza el movimiento que se produce también *en y entre* tres escalas, cuya condición es la apertura a la contingencia que trae la novedad sin perder *la orientación hacia el sujeto y hacia el trabajo educativo*:

En la escala *singular* atañe al modo de asumir nuevas formas de investidura de la función según las contingencias, que buscan compatibilizar lo singular y lo grupal y en otros modos de relación con el saber.

En la escala *institucional*, poniendo en cuestión una sola manera de estructurar los grupos, los tiempos y los espacios.

En el nivel de las *políticas*, en tanto legitiman los márgenes de variabilidad entre las instituciones, ofertando y respaldando (material, pedagógica y normativamente) modos de hacer con lo singular/plural.

Experiencias que permiten ampliar la mirada, descongelar las escenas con las que es capturada, escuchar lo inaudible en los detalles, que nos acercan a modalidades que facilitan situar otros modos de lidiar con el desconcierto, produciendo hoy transmisiones generacionales cuando la palabra tiende a suspenderse. Se trata de modos de «sostenerse en la tormenta», imagen que nos ofreció una de las profesoras que generosamente se sumó a la aventura de la conversación, a la aventura de leerse y de dejarse leer. En los ensayos se va dibujando un recorrido trazado entre lo necesario del vínculo y lo contingente de las realidades, en el que se van delineando imposibilidades que, al mismo tiempo, van despejando los posibles, y que se verifican en las producciones de los estudiantes.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2007 [2002]) *Lo abierto*. Adriana Hidalgo. Buenos Aires.
- BENJAMIN, W. (1987) *Dirección única*. Alfaguara. Madrid.
- FEIJÓO, M. del C. (2002). *Equidad social y educación en los años 90*. IIPE-UNESCO. Buenos Aires.
- GOFFMAN, E. (1998 [1963]) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires.
- LACAN, J. (1983) «Variantes de la cura tipo». En: *Escritos I. Siglo XXI*. Buenos Aires.
- LEJBOWICZ, J. (2010) «Generaciones, nombres y lazos. La trama de lo colectivo». En *Revista L'Interrogant*, N° 10, octubre, Barcelona. Disponible en: http://www.revistainterrogant.org/?page_id=683
- RABINOVICH, D. (1999) «La cuestión del saber del psicoanalista». En: *El deseo del analista*. Manantial. Buenos Aires.
- SENNETT, R. (2003) *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Alfaguara. Barcelona.
- SONTAG, S. (1977) *Sobre la fotografía*. Edhasa. Barcelona.
- TIZIO, H. (2003) El dilema de las instituciones: segregación o invención. En: *Revista NODVS. L'aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona*, año VIII, noviembre. Disponible en: <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=1>
- TOSCANO, A. e Y. MOLINA (2010) «Figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual». Informe de Investigación, Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO-Educación. Inédito.
- VILÁ, F. (2003) La adolescencia y la juventud en el despertar de la era de la información. En: *Cuadernos de Psicoanálisis*, N° 28. Revista del Instituto del Campo Freudiano en España.

La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja

Nancy Montes³⁹

Sandra Ziegler⁴⁰

Introducción

Hablar de generaciones y legados es casi un lugar imprescindible para aproximarnos al fenómeno educativo, ya sea bajo sus formas institucionalizadas o a los actos más informales y espontáneos que pueden contribuir tanto a la perpetuación como al cambio de nuestras civilizaciones. Como todos sabemos, la extensa historia a través de la cual se ha sistematizado la transmisión de experiencias y saberes conllevó al desarrollo de sistemas educativos cada vez más expandidos, y que comprenden una serie de tecnologías *ad hoc* para la distribución de la herencia cultural. Si bien dichos sistemas se encuentran cuestionados y son objeto de reformas casi a escala planetaria, nos interesa ahondar en este capítulo en algunas

39. Socióloga, especialista en estadística social y educativa. Es investigadora y sub-coordinadora del Área Educación de la FLACSO, forma parte del *staff* de la revista *Propuesta Educativa* y coordina el Seminario Virtual «La educación secundaria: temas y problemas en perspectiva latinoamericana», en FLACSO Virtual. Es docente en posgrados de la UNGS, de la UNLP, de la UNCO y de la FLACSO; Investigadora en la UNPE y Consultora de la OEI sede Argentina.

40. Lic. en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora principal, Área Educación (FLACSO) y Prof. Adjunta Regular de Problemática Educativa y Didáctica General en el CEFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Actualmente es Secretaria Académica de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO).