

La escuela y sus escenas (in)cómodas

Silvia Satulovsky

Ana María Fernández

Paula Sibia

Gabriela A. Ramos

La escuela y sus escenas (in)cómodas

Abriendo calidoscopios

Prólogo: Teresa de Jesús Negrete Arteaga

Ilustradora: Claudia Golzman

 **Lugar**
Editorial

Satulovsky, Silvia

La escuela y sus escenas (in)cómodas : abriendo calidoscopios /
Silvia Satulovsky. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Lugar
Editorial, 2017.

126 p. ; 23 x 16 cm.

ISBN 978-950-892-542-8

I. Aporte Educacional. I. Título.

CDD 371.001

Corrección: Juan Rosso

Diseño de cubierta: Silvia Suárez

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro, en forma idéntica o modificada y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, informático, de grabación o fotocopia, sin autorización de los editores.

ISBN 978-950-892-542-8

© 2017 Lugar Editorial S. A.

Castro Barros 1754 (C1237ABN) Buenos Aires

Tel/Fax: (54-11) 4921-5174 / (54-11) 4924-1555

E-mail: lugar@lugareditorial.com.ar / info@lugareditorial.com.ar

www.lugareditorial.com.ar

facebook.com/lugareditorial

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Agradecimientos

A mi familia, mis hijxs y nietas, que son la brújula desde donde pienso, siento y hago.

Mi infinito reconocimiento a Ana María Fernández, Paula Sibia, Claudia Golzman, Teresa de Jesús Negrete Arteaga y Gabriela Ramos, porque sin ellas esta aventura no hubiera sido posible.

A mi familia ampliada: amigas hermanas. Aire, fuego, tierra y agua. Indispensables.

A Graciela Rosenberg, quien nos hizo, efectivamente, LUGAR.

A Silvina Theuler, por su lectura crítica y su compromiso de siempre.

A Liliana Donzis, por su aguda y cálida escucha.

A mis compañerxs del proyecto MEXESPARG, que me proponen siempre nuevos desafíos.

A mis compañerxs de Radio La colectiva, con quienes descubrí otras dimensiones de la construcción de conocimientos a doble mano.

A todos los y las docentes y estudiantes de todos los niveles de enseñanza que, con sus preguntas, reflexiones y críticas, me han transformado.

A mi profesora de literatura de 4º año, que aullaba vehemente: “García Lorca murió de muerte natural”, ante mi insistencia de que lo habían fusilado los franquistas.

A Tato Pavlovsky, Julio Cortázar, Woody Allen, con su rosa púrpura del Cairo, y Juan Gelman y su amor. Todas sus huellas.

¡¡Gracias a todxs!!

Las autoras

Silvia Satulovsky es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Quilmes (UNQ) y psicóloga social recibida en la Primera Escuela de Psicología Social Dr. E. Pichon-Rivière. Además, es analista institucional. Tiene formación en psicodrama con Eduardo “Tato” Pavlovsky. Cursó la maestría de Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio Educativas en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Exdocente de la cátedra de Didáctica General para el profesorado (UBA) 2004/2015, excoordinadora y capacitadora del equipo de tutorías para las escuelas secundarias en la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires-CEPA (1998-2015), capacitadora de Equipos Técnicos, Supervisores y Directores del Ministerio de Educación (2004/2007), exasesora de la Dirección de Enseñanza Secundaria en la Provincia de Buenos Aires (2008) sobre temas de tutoría. Conferencista y tallerista de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la UPN, México. Unidades UPN de varias partes del país. ENCRyM-México. UJI-Universidad de Jaume, Castellón-España. Asesora del proyecto internacional “Investigación e intervención educativa comparada México-España-Argentina (MEXESPARG)”. Coautora de *Tutoría: un modelo para armar y desarmar* (2009) y autora de numerosos artículos profesionales.

Ana María Fernández es doctora en Psicología y psicoanalista. Especialista en grupos y parejas. Analista institucional. Profesora Consulta e Investigadora (Universidad de Buenos Aires). Ha sido profesora Titular de Teoría y Técnicas de Grupos e Introducción a los Estudios de Género entre 1985 y 2014 (Facultad de Psicología, UBA). Desde 2003, es Profesora Plenaria. Dirige investigaciones UBACyT desde 1986, y desde 2007, Estudios Multicéntricos-Comisión Salud Investiga, Ministerio de Salud de la Nación. Es autora de numerosos libros, entre ellos: *El*

campo grupal (1986), *La mujer de la ilusión* (1993), *Instituciones estalladas* (1999), *Política y subjetividad* (2006), *Las lógicas colectivas* (2007), *Las lógicas sexuales* (2009), *La diferencia desquiciada* (compiladora, 2013) y *Jóvenes de vidas grises* (2013). Dicta posgrados en diversas universidades nacionales. Entre otros, recibió el premio Naciones Unidas/Mujer (2000) y el premio Konex Platino a las Humanidades 2006-2016 en la categoría Psicología. Habitual invitada por universidades extranjeras, entre otras: New School (Nueva York), Massachusetts (Boston), París VIII y Brest (Francia), Complutense (Madrid), Padova (Italia), UAM (México), Javeriana y Central (Colombia). Más información: www.anamfernandez.com.ar

Paula Sibilia estudió comunicación y antropología en la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde llevó a cabo actividades docentes y de investigación. Ha obtenido una maestría en Comunicación en la Universidad Federal Fluminense de Río de Janeiro (UFF), un doctorado en Salud Colectiva en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y otro en Comunicación y Cultura en la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Desde 2006 es profesora de Estudios Culturales y Medios en la Universidad Federal Fluminense, así como de la maestría y del doctorado en Comunicación de la misma institución (PPGCOM-UFF). Entre 2013 y 2015 fue coordinadora de ese programa de posgrado. Es autora de los libros *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, *La intimidad como espectáculo* y *Redes o paredes: La escuela en tiempos de dispersión*, todos publicados tanto en español como en portugués. En 2012 realizó un posdoctorado en la Université Paris VIII, Francia, con una beca CAPES. Sus investigaciones cuentan con el apoyo de las agencias CNPq y FAPERJ. Más información en www.paulasibilia.com.

Gabriela A. Ramos es licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Especialista en Resolución Pacífica de Disputas (Facultad de Psicología, UBA). Especialista en género, sexualidades y educación.

Requisitos cumplidos como maestranda en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Posee una maestría en Poder y Sociedad con perspectiva de género. Es docente universitaria UFLO en el área Pedagogía, Didáctica General y ESI, además de docente invitada en la UCES y en la Universidad de Luján. Investigadora del Centro Cultural de la Cooperación en el área Género y Educación. Integrante del Equipo de Reflexión sobre prácticas pedagógicas. Formadora de docentes en Institutos Superiores del Profesorado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y en la Escuela de Maestros, dependiente del Ministerio de Educación de la CABA. Coordinadora pedagógica del Centro Tantosha. Organizadora de congresos nacionales e internacionales. Cuenta con varias publicaciones sobre el tema.

Claudia Golzman es artista y se formó con Luisa Reisner. Cursó en la Escuela de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón” y en la Escuela del Vidrio del partido bonaerense de Berazategui. Se formó como escultora con Aurelio Macchi y Antonio Pujía y como artista del vidrio con Silvia Levenson. Es una de las fundadoras de la Red Muralista y del grupo Contraluz Mural. Cuando descubrió el vidrio, se fascinó con la idea de trabajar con luz, de hacer murales transparentes y se abocó a la realización de vitrales. A partir de 2008 incursionó en la técnica del vidrio colado por crisol a la cera perdida y la pasta de vidrio. Este recorrido se integró a un campo de descubrimientos técnicos y estéticos para dar cuenta de una experiencia artística compleja. Obtuvo numerosos premios en los Salones de Arte en Vidrio Nacionales. Obra propia en el Museo Nacional del Vidrio en Argentina. Expuso en Madrid, en el Museo de Arte en Vidrio de Alcorcón (2014) y en Bullseye Gallery (Portland, Estados Unidos), como finalista de Emerge 2012.

“Si me dieran a elegir, yo elegiría esta salud de saber que estamos muy enfermos, esta dicha de andar tan infelices. Si me dieran a elegir, yo elegiría esta inocencia de no ser un inocente, esta pureza en que ando por impuro. Si me dieran a elegir, yo elegiría este amor con que odio, esta esperanza que come panes desesperados. Aquí pasa, señores, que me juego la muerte”.

JUAN GELMAN

Prólogo

Teresa de Jesús Negrete Arteaga

Dos ángulos de lectura para reflexionar sobre la intervención educativa en y desde la contemporaneidad

Primer ángulo de lectura

Hacer hablar y hacer ver escenas (in)cómodas en la escuela nos suscita sentir múltiples alteraciones en nuestro ser, tales como: proyección, seducción, reclamación, conmoción, congelamiento y movilización. Cada escena narrada en este libro por Silvia, Ana María, Paula, Gabriela, así como a través del arte visual de Claudia, resultan ser un ejercicio de interlocución que nos provoca pensar con interrogantes inquietantes.

Leer estas páginas evocó en mí pasiones vividas desde la experiencia del día a día en el andar y transitar como docente universitaria, formadora de docentes y desde el oficio de investigación-intervención. Esta diversidad de labores, a veces simultáneas o diferidas en el tiempo pero relacionadas entre sí, concuerdan con la imagen del calidoscopio, en el juego de luces que otorgan color, producen sombras y puntos ciegos en mi obrar en esos escenarios de alta intensidad e incertidumbre que provocan mi ansiedad y me seducen, me reclaman arriesgar/me una y otra vez, en el estar dispuesta a lo imprevisto,

desconocido y sorprendente, en el encuentro de mí misma con los otros, asumiendo, como diría Judith Butler, la oportunidad de ser interpelada y exhortada a actuar, ser paciente, susceptible a la escucha del otro y a ser escuchada.

En este punto, los lectores se preguntarán por qué iniciar un prólogo hablando en términos personales. No me imaginaba que sucedería de esta manera; sospecho que el fluir de mi escritura tomó este cauce porque el libro pone la mirada en el sujeto desde lo singular, y eso posibilita dar cuenta de la experiencia de *sí* del vivir en la contemporaneidad.

En cada capítulo podemos mirarnos al espejo y observar de qué manera las investiduras de los roles convenidos socialmente no dan más, se han erosionado sus sentidos y prácticas, y por ello no logran encauzar nuestras pulsiones de vida/muerte y construir contención para ellas.

Queda al descubierto la significación común del límite de la técnica, el rol, el individualismo que se hace manifiesto en el tedio, pues, como dice Jacques Derrida (2006), en el devenir de la civilización técnica se ha neutralizado ese misterio del yo en lo singular, “al poner más su empeño *en el rol desempeñado* que por la persona singular cuyo secreto permanece oculto detrás de la máscara social” (pp. 46-47).

Paula Sibilia muestra la tensión que se vive en el día a día entre la conexión de estudiantes y profesores con redes sociales –vía el uso de los dispositivos electrónicos (teléfonos celulares, *tablets* y computadoras)– y la dinámica del des-oír, el tedio y el aburrimiento en el interior de las paredes del establecimiento escolar. La autora pone de relieve esas escenas donde se hacen visibles las prácticas de individualización que desestabilizan los roles de los docentes, que dislocan la labor de la enseñanza y alteran los espacios en el desencuentro entre profesores y entre estudiantes. También hace un llamado a interrogarnos sobre la dispersión, en aquello que reconoce como vías de escape al aburrimiento generalizado tanto de docentes como de estudiantes.

De igual forma, nos hace ver que la conexión y la visibilidad van desplazando el *yo* que estaba oculto, del que habla Derrida, en un gesto de desocultamiento, de mayor exhibición y

exposición como actos performativos en la construcción del *sí* mismo por medio de personajes menos apoyados en la reserva de la intimidad, sujetos expuestos a la aceptación en las redes sociales de Internet.

Sibilia, además, nos muestra con claridad la paradoja producida por la exposición de lo íntimo ante lo público, de lo cual resulta que a mayor visibilidad del interior de uno mismo –favorecida por la amplitud de las libertades individuales–, estas libertades quedan cada vez más sujetadas a la aceptación de la mirada ajena a través de su exposición y circulación en los medios. En contraparte, a pesar de que los jóvenes hacen uso de sus múltiples libertades, no resultan ser constitutivas de *sí*, y de ahí que se observen manifestaciones de insatisfacción, aburrimiento y depresión. Las consideraciones señaladas por la autora al respecto nos llevan a suponer que los procesos de subjetividad, al apoyarse solo en el efecto espectacular, se fragilizan, pues carecen de asideros claros con los cuales vincular “el flujo de representaciones, afectos y deseos que los sostengan con modalidades instituidas [o creativas] de investir y sublimar”, como lo advierte Ana María Fernández (2013, p. 49) en sus reflexiones sobre jóvenes de vidas grises.

Es sugerente la voz de Paula llamada desde los interrogantes de Silvia, a fin de poner en foco las transformaciones que se venían gestando y que hoy vivimos súbitamente. Se trata de observar ese giro que ha tomado el control de la sociedad, ahora a través de las tecnologías digitales de comunicación e información en tanto efectos patentes de mecanismos de sujeción que han dejado de lado los marcos de los valores de lo que estaba permitido y prohibido hacer, los reglamentos, los preceptos morales y las leyes, transitando hacia un control que Paula describe como una intensa devoción de libre voluntad en la búsqueda del estar al día y del existir. En otros términos: una ardua labor de ejercicio de “curaduría de *sí* mismo” por la imagen de un perfil.

Silvia Satulovsky, por su parte, reconstruye, a través de los sueños de Eugenia, el itinerario que a manera de guión cinematográfico va mostrando entre líneas esos dilemas de toda transición, las marcas de lo que se agota pero sigue reiterándose

en una sobreeposición del quehacer docente que pretende, desde los mecanismos prescriptivos de la didáctica, ejercer su labor de enseñar algo, pero ya no es suficiente. Eugenia protagoniza la desesperación y el sueño por encontrar aquello que responda a las exigencias de persuasión de sus estudiantes por el conocimiento; reconoce la valía de la teoría que ha estudiado, porque piensa que le abre una posibilidad de esperanza, pero no sabe cómo llevarla a la práctica. En efecto, las condiciones de imposibilidad de Eugenia ejemplifican no solo la limitación de un ejercicio de enseñanza sino de los dispositivos saber-poder-subjetividad que permean una práctica institucional de la docencia y de los contenidos de la formación docente anclados a procesos donde ha preponderado la transmisión de información, la burocratización de la tarea docente y los mecanismos que ratifican la inseguridad de la actuación del docente, en el temor de atreverse a hacer sin que esté todo previamente planificado, justificado con el lenguaje de los objetivos previstos y, sobre todo, manteniendo el orden de lo establecido, porque la mirada de los otros profesores pesa mucho en la aceptación o no del cambio: cambiar también incomoda.

El conjunto de atenuantes hasta aquí referidas permiten plantearnos las siguientes preguntas: ¿cómo pensar a los docentes, estudiantes y a la institución escolar a la luz de lo contemporáneo? ¿Qué es lo contemporáneo y qué sentidos le imprime a este modo de mirar esa práctica educativa?

Para desentrañar estas preguntas, nos apoyaremos en varias consideraciones que Giorgio Agamben hace respecto de lo contemporáneo. Él dice, en primera instancia, que se trata de ser capaces de estar a la altura de la exigencia de nuestro tiempo, pero ¿de qué capacidades estamos hablando?

Agamben alude a una consideración clave tomada de Roland Barthes, según la cual “lo contemporáneo es lo intempestivo”, y la enlaza con las *Consideraciones intempestivas* de Nietzsche, a fin de reconocer que la pretensión de actualidad conlleva un ajuste de cuentas con su tiempo y remite a tomar posición respecto del presente; pero esta pretensión exige una desconexión y un desfase para que no coincida a la perfección con el presente, pues advierte:

Quienes coinciden de una manera demasiado plena con la época, quienes concuerdan perfectamente con ella, no son contemporáneos, ya que, por esta precisa razón, no consiguen verla, no pueden mantener su mirada fija en ella (Agamben, 2011, pp. 18-19).

Ahora bien, si se trata de tener la mirada fija en la época pero desde un distanciamiento, ¿cómo colocarse en ese ángulo de observación?

Aquí avanzaremos en una segunda consideración del filósofo italiano:

Todos los tiempos son, para quien experimenta su contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es, justamente, aquel que sabe ver esa oscuridad, aquel que está en condiciones de escribir humedeciendo la pluma en la tiniebla del presente (Ibídem, pp. 18-21).

pero que a su vez, sin separarse de las luces de la época, no queda cegado por ellas. El contemporáneo –dice Agamben– “es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le incumbe y no cesa de interpelarlo, algo que, más que cualquier luz, se dirige directamente y singularmente a él (Ibídem, p. 22).

Tercera consideración: no se trata del tiempo cronológico sino de algo que surge en el tiempo y lo transforma; ese *sentido de urgencia es lo intempestivo*, el anacronismo que nos permite fijar el tiempo situacionalmente en un presente que toma expresión multiforme e imprecisa (Ibídem, p. 24).

Según Agamben, esto significa que

...el contemporáneo no es solo aquel que, percibiendo la oscuridad del presente, dividiendo e interpolando el tiempo, está en condiciones de transformarlo y ponerlo en relación con los otros tiempos, de leer en él de manera inédita la historia, de “citarla” según una necesidad que no proviene en modo alguno de su arbitrio sino de una exigencia a la que él no puede dejar de responder (Ibídem, pp. 28-29).

Desde estas consideraciones, la respuesta a esa exigencia, a esa demanda no explícita, implica dar cuenta de sí mismo. Y a

ello se refiere Silvia Satulovsky desde los interrogantes que interpelan las escenas en la capacitación docente, en el desmontaje del “como si”. En palabras de Judith Butler (2012), se trata de una respuesta ética que entraña comprender, a la vez, la formación del sujeto y su relación con la responsabilidad:

La ética nos exige arriesgarnos precisamente en los momentos de desconocimiento, cuando lo que nos forma diverge de lo que está frente a nosotros, cuando nuestra disposición a deshacernos en relación con otros constituye una oportunidad de llegar a ser humanos. Que otro me deshaga es una necesidad primaria, una angustia, claro está, pero también una oportunidad: la de ser interpelada, reclamada, atada a lo que no soy yo, pero también movilizada, exhortada a actuar, a interpelarme a mí misma en otro lugar y, de ese modo, abandonar el “yo” autosuficiente considerado como una especie de posesión. Si hablamos y tratamos de dar cuenta desde este lugar, no seremos irresponsables, o si lo somos, con seguridad se nos perdonará (p. 183).

Segundo ángulo de lectura

En conexión con la ruta de la contemporaneidad, ingresemos ahora a un segundo ángulo de lectura de las escenas (in) cómodas, para reconocer la vulnerabilidad como un escenario contemporáneo de lo humano.

Ana María Fernández nos comparte su experiencia de incomodidad frente a la exigencia de modificar metodológicamente el encuadre de trabajo profesional en las entrevistas que sostenía a partir de la evocación de cierto tipo de problema, necesidad, sufrimiento o insatisfacción. Pero los jóvenes que acudían al consultorio no se posicionaban de ese modo: se hacía patente el “todo bien”, “todo tranquilo”. Una de las cuestiones que ella destaca en este sentido es el conflicto y las dificultades que ha observado en la toma de decisiones de estos jóvenes.

Fernández refiere que estamos ante la presencia de modos de subjetivación en los que se despliega una ajenidad o extranjería

frente a la pregunta por el deseo. De ahí que a estos jóvenes, el hecho de estar ante la situación de tomar una decisión explícita les produce desasosiego, angustia y confusión, así sean elecciones simples del orden de lo cotidiano.

Resulta muy atrayente la vuelta de tuerca que Ana María hace respecto de la mirada de la vida contemporánea. Ella da testimonio de ese cambio generacional como fenómeno de neutralización de las potencias deseantes en los jóvenes, desde interrogantes sencillas pero vitales. Nos dice que las generaciones anteriores se preguntaban: “¿Qué quiero hacer de mi vida?”, y ahora los jóvenes se cuestionan: “No sé qué quiero ni qué me conviene, hago lo que hay que hacer, lo que se espera de mí”.

Ana María puntualiza enfáticamente que la extranjería de estos jóvenes en relación con la experiencia de sí, puesta de manifiesto en modalidades existenciales de subjetivación en plusconformidad o de pulsiones salidas de cauce, constituyen estrategias biopolíticas de control y de vulnerabilización de los y las jóvenes, estrategias que toman matices específicos para los diferentes grupos sociales según género, clase social, región, opción sexual, etnia, etcétera.

Asimismo, la autora se detiene en ese *resto* que no ha logrado ser disciplinado. Ella considera que las estrategias biopolíticas de vulnerabilización, fragilización y desigualación no agotan aquello que una singularidad pueda por sí misma –ya sea en una situación personal o en el entre-algunos o el entre-muchos– ser conclusiva, en virtud de que reconoce que una situación singular/plural es un potencial para resistir y/o inventar un accionar que modifique sus condiciones de existencia. Insiste en pensar desde el caso por caso, en la escucha, más que en aplicar una interpretación cliché respecto de la sexualidad, las pautas de adicción y consumo, entre otras manifestaciones de plusconformidad o de pulsiones salidas de cauce. De igual modo, asevera que la potencia está en la colectividad y nos convoca a imaginar dispositivos colectivos que puedan, a través de los cuerpos en movimiento junto con las emociones y con las sinergias de lo colectivo, propiciar condiciones para que la palabra advenga.

En el tenor de estas estrategias biopolíticas, me atreveré a situar el ángulo desde el que mira Gabriela Ramos la educación

sexual en la escuela. En su capítulo, la autora agrega sentidos a lo que ya había puesto en foco Ana María Fernández, pero ahora visto desde una perspectiva de género. En forma detallada, Ramos nos muestra los dilemas de la vida contemporánea que se ponen de manifiesto en los espacios escolares a través de la escena de estudiantes mujeres besándose. Esta escena, por un lado, pone de relieve la visualización pública de las libertades individuales a la que hace referencia Paula Sibilia, y, por el otro, devela los ejercicios de heteronormatividad al cuestionar la adscripción de la sexualidad y la identidad de género al ámbito natural y lo privado.

Desde el punto de vista de la autora, se avizora cómo en la vida cotidiana siguen prevaleciendo los principios y valores atravesados por un “*habitus* de clase”, los cuales operan como esquemas generadores de prácticas comunes y producen mensajes con los que se norman pautas de comportamiento socialmente validadas, que en el ámbito escolar se reproducen al hablar y decidir sobre la sexualidad desde una impronta sexista, clasista y de género. En esta línea, Ramos resalta esa recurrencia de la violencia en las relaciones amorosas, cada vez más públicas y naturalizadas, y que colocan en condición de vulnerabilidad a quienes la padecen, porque incluso, les resulta perturbador pero irreconocible lo que les sucede. Situaciones que se expresan en escenas (in)cómodas de violencia de género que incumben a madres, profesoras y estudiantas.

Con sus reflexiones, nos invita a sentir y pensar sobre las distintas aristas que se engarzan con las dimensiones de lo psicosocial y los procesos de formación de lxs jóvenes. Además, a vislumbrar las tensiones que encara la institución escolar cuando solo pone en foco la enseñanza atrapada en los contenidos escolares y en los mandatos normativo-jurídicos dejando fuera de foco una oposición analítica clave: “El contrato social es una historia de libertad/el contrato sexual es una historia de sujeción”.

Es sugerente seguir la argumentación que la autora va tejiendo con enunciados conceptuales que toma de los colectivos y el activismo. Así, va dando cuenta de la diversidad de expresiones de la sexualidad desde una perspectiva de género, útiles

como herramientas para deconstruir y develar las relaciones de género, raza y sexualidad que permiten, como ella advierte, problematizar de manera más compleja y en fino las relaciones sociales de dominación. De este modo, nos convoca a visualizar la frescura de una disidencia sexual que abre hacia la pregunta por el deseo en el disenso, en el afán de erotización de la sexualidad, y yo agregaría de la vida.

Las puestas en escenas que compendia este libro, en su conjunto, nos hacen imaginar, sentir y palpar; resuenan con el enunciado de vulnerabilidad y nos hablan al oído sobre nuestra precariedad. Se interponen en el yo con el tú, vínculo descrito por Butler como condición básica para las relaciones humanas, “en un ser en tanto otro”, y es en ese acuerdo que la vulnerabilidad resulta ser un elemento constitutivo básico y radical de la condición humana. Comprender la vulnerabilidad como un componente básico de lo humano, reafirma el *nosotros*, como lo advierte Cristina Rivera Garza (2013, p. 123): “El *nosotros* deviene en la forma más íntima y también la más política de acceder a mi subjetividad”.

En la línea de este segundo ángulo de observación, podemos señalar que, en la vida contemporánea, los escenarios de vulnerabilidad hacen patente las condiciones básicas de precariedad de la vida, que resultan perturbadoras porque, en palabras de Levinas (2006), sugieren mirar el rostro del otro con un doble sentido: “Para mí, el rostro en su precariedad e indefensión constituye a la vez una tentación de matar y una apelación a la paz, el ‘No matarás’”. Para Levinas, así, el rostro sirve para producir una lucha en mí e instalarla en el corazón del acto ético.

Mirar las sombras en las luces del significado de vulnerabilidad, como parte de la propia resistencia política y como acto ético en el acontecer en la vida contemporánea, sitúa un punto de vista crítico y contraviene las visiones que colocan la vulnerabilidad como si fuera un atributo de algún tipo de población “vulnerable”. Esta tipificación coloca a los sujetos en una condición de pasividad y de sujeción absoluta a las fuerzas del poder, victimizando; o bien resalta la capacidad de resiliencia como si se tratara de una soberanía individual contra las fuerzas de la historia que modelan sus vidas y sus cuerpos.

Butler (2006) asegura:

...en la medida en que caemos en la violencia actuamos sobre otro, poniendo al otro en peligro, causándole daño, amenazando con eliminarlo. De algún modo, todos vivimos con esta particular vulnerabilidad, una vulnerabilidad ante el otro que es parte de la vida corporal, una vulnerabilidad ante esos súbitos accesos venidos de otra parte que no podemos prevenir; sin embargo, esta vulnerabilidad se exagera bajo ciertas condiciones sociales y políticas, especialmente cuando la violencia es una forma de vida y los medios de autodefensa son limitados (p. 55).

En suma, este libro nos interpela y nos invita a tomar un posicionamiento ético-político respecto de nuestra intervención educativa. Retomo la idea de “intervención” porque ese enunciado nos devela que nuestros actos tienen una afectación en el otro, lo que pone en discusión la idea de la pedagogía con su impronta prescriptiva y encubridora de positividad, bajo postulados que en el fondo moralizan; antes bien, la idea de intervención muestra esos ejercicios de mediación, de intermediación, de alteración y de contención por los que atraviesan nuestros actos cotidianos en el ejercicio del poder, y señala que en cada uno de ellos está presente el llamado a hacernos cargo del sentido del “nosotros”.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2011) *Desnudez*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo editora.
- BUTLER, J. (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires. Paidós.
- BUTLER, J. (2012) *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires. Amorrortu.
- DERRIDA, J. (2006) *Dar la muerte*. Barcelona. Paidós.
- FERNÁNDEZ, A.M. (2013) *Jóvenes de vidas grises*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- LEVINAS (2006) *Totalidad e infinito*. Colección Hermenia. Salamanca, España. Editorial Sigueme.
- RIVERA GARZA, C. (2013) *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación*. México, D.F. Tusquets.

Introducción

Silvia Satulovsky

¿Por qué hablar hoy de lo (in)cómodo? Este libro se instala en esa tensión entre la comodidad y la incomodidad que plantea el marco moderno de la escuela y su capacidad de reinención. O no. ¿Qué hay de lo incómodo en la escena escolar? Eso que se soslaya, se calla, produce esa mueca casi imperceptible que muchas veces sostiene el sinsentido en la gramática de la escuela. Las pequeñas crueldades cotidianas. Lo que burocratiza, deshumaniza, estereotipa y lava el júbilo del aprender y del enseñar. Lo que le saca la magia, el descubrimiento y lo inédito que hace lugar al pensamiento intenso que cambia cursos y recorridos. El movimiento que propicia el placer y es arrasado por la rutina cotidiana y construye ese ADN que pareciera inamovible y previsible de la escuela de la modernidad/explicadora y que es transformado por prácticas lavadamente innovadoras que vienen bajo el nombre de una reforma reconocidamente neoliberal, que no es más que una nueva vuelta del espiral de la continuidad de lo tedioso/estéril/banal.

De esto trata este libro. Busca desocultar lo obvio y binario, lo políticamente correcto, que ha construido pensamientos únicos, hegemónicos y empobrecedores. Un “orden” que “funciona”. Que no interrumpe lo dado. Bachelard dice que siempre pensamos en contra de alguien: este no es un libro de recetas ni de autoayuda que sostienen al docente en la grilla de ejecutor con “lo que tiene que hacer” y entre otras tantas insanias le proponen que se ponga en el lugar del otro. No se trata de ponerse

políticamente correcto en el lugar del otro sino de devenir –incomódo– primero consigo mismo y luego en/con el otro.

Propiciar devenires y nuevas rutas. Eso se aloja en el péndulo de lo incommovible de “este pibe¹ por más que se rompa el alma no va a aprender”, los destinos “determinístamente” inexorables de la reproducción de los círculos de la pobreza, la impotencia que provoca el “no saber” qué significa hoy enseñar y aprender y cómo llevarlo a cabo, y el riesgo de caer en la banalidad de la “innovación”, recetas *fast food*/desesperadas: “pongámosles una peli”, “salgamos del aula”, “vayamos al patio...”; es ahí donde nos empantanamos y asfixiamos.

Como bien señaló Tato Pavlovsky:

Tenía la posibilidad de elegir el camino de la libertad y la creatividad, pero conscientemente elegía el otro camino de pantanos y sufrimientos por más conocidos y más “fáciles” (...) Atisbamos la posibilidad de otros caminos, como si imagináramos nuevas rutas, pero algo irresistible nos hace marchar por el sendero placentero y doloroso de las neurosis. Allí conocemos la letra de los personajes del drama (Kesselman y Pavlovsky, 2006, p. 61).

Y así, *asfixiados pero corporativos*, decidimos seguir sosteniendo los discursos ya aprendidos en la inercia institucional que paraliza y clausura.

Quizás este libro también es un homenaje a esta maravillosa profesión docente² que me permitió entrar y salir de instituciones tan distintas, como co-paciente y co-participante (Cortázar, 2004), junto a los docentes de las escuelas y universidades, en centenares de escenas escolares, tanto en México como en la Argentina y en España. Allí hubo un entrar y un salir: en este movimiento y en mantener la incomodidad en el pensamiento estaba la clave. No echar mano a lo dado, volver a

1 Pibes/as: corresponde a un sentido coloquial en la República Argentina. Denomina a los niños, niñas y jóvenes, a veces en forma cariñosa, otras, provocativas, y otras, peyorativas. Otras denominaciones en países de habla hispana: gurí, chavo, chaval, chamo, etcétera.

2 Coordinadora y capacitadora de la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

pensar y otorgarle, colectivamente, nuevos sentidos, o que quedara flotando la pregunta que orienta y sigue latiendo. Quizás con respuestas provisorias, que laten en el “me quedé pensando” –ese *ritornello* deleuziano– en los espacios de formación de docentes, una brújula multiplicadora donde se expresa lo recursivo de un pensamiento problematizador y emancipatorio.

¿Cómo pensar la escuela? ¿Cómo abordar las complejas tramas de vínculos entre los docentes y los estudiantes, lo no dicho, lo pegajoso que queda adherido en la pared, que deja marca/huella en la subjetividad, lo que insiste, la palabra que no se quiere escuchar pero que aparece haciendo eco –muchas veces brutal y descarnado– por los intersticios y lleva a caminos de repetición, burocratización y metonimia? ¿Cómo reflexionar acerca de esto si el mecanismo de prohibición y disciplinamiento, del “quedate sentado”, característico de la escuela moderna, es más fuerte que la razón que nos conduce a pensar: “Qué es más importante: que se quede sentado o que pasen cosas interesantes”?

¿Cómo pensar la escuela que habla a través de sus escenas, sin generalizar en conjuntos homogéneos, universales, y construir lentes válidos para configurar un pensamiento en situación?

Es imposible pensar el universo complejo de lo escolar sin hacer un recorte emblemático, recortar un fragmento para hacer visible las miserias y potenciar lo que puja por nacer y cambia recorridos. Es por eso que quisimos estrenar y reflejar en este libro un calidoscopio colectivo de escenas escolares “condensatorias” de realidades complejas y de difícil abordaje. Acotar un problema para que pueda ser pensado. Abrir un campo simbólico, una convocatoria libertaria de interrogaciones. Recortar escenas es, en sí mismo, un acto arbitrario para compartir incertidumbres y osadías. Ahí estamos y ahí nos constituimos: en el vacío de un no saber activo, ontológica, ética y políticamente comprometido.

Pero, ¿por qué *escenas*? Porque pensar en términos de escenas constituye una marca en el orillo de mi formación en el campo de lo grupal y del análisis institucional, así como en el del psicodrama con Tato Pavlovsky, además de haber sido partícipe de grupos y laboratorios “prolongados” en las épocas

donde se constituían en verdaderos refugios contra la dictadura. Allí construíamos y elaborábamos las escenas más temidas y oscuras de aquellos días y en ese devenir nos formábamos como sujeto y objeto del aprendizaje.

Ya el solo hecho de interrumpir el vértigo cotidiano de la escuela para dar lugar al pensamiento y poner a jugar lógicas colectivas, rizomáticas, de multiplicidades dramáticas en instituciones piramidales y jerárquicas fue configurando un modo particular de *intervención* frente al malestar docente. Y ese “entre” otros, esa multiplicación, trae como consecuencia nuevos y crecientes escenarios posibles de develamiento, disponibles (Kesselman y Pavlovsky, 2006) de indagación/acción, en una práctica compleja y multideterminada como es la práctica docente. Y no es sin el cuerpo puesto: “La experiencia de multiplicación dramática es muy difícil explicarla si el cuerpo no la atraviesa” (Ibídem, p. 13).

Nos abrimos, casi nuevas/os, porosas/os, dejándonos permeable por lo que acontece, desocultando esas “pequeñas” crueldades cotidianas, respuestas unívocas de “piloto automático” a situaciones inéditas. Con escasos guiones previos para construir conocimiento en cada acto y *con* los docentes –no puede ser nunca sin ellos– nos dirigimos a explorar dicha complejidad para abrirnos a posibles resonancias y dar cauce a lo impensado.

Como marca Tato, se trata del “desbloqueo de las intensidades”. Máquinas de producción deseante en el corazón de instituciones fundacionalmente modernas.

Por eso, las escenas que hoy recortamos tienen esa/s potencia/intensidades que –diría Eduardo Galeano– “rascan donde pica”. El campo de disputa no es sin resistencia a conservar la estructura ortopédica, correctiva y pedagógica de la escuela.

El objetivo de este libro es *sacar la escuela al debate público* y que estas escenas y tantas otras se multipliquen en cada espacio, en cada escuela, en cada comunidad educativa, propiciando reinenciones. Desde este punto de mira, es que elegimos intencionalmente un lenguaje coloquial, ligado a la experiencia, recuperando las preocupaciones y la potencia del quehacer con los docentes en sus ámbitos de capacitación. Es

un escribir *descubridor* de dichas intensidades. Escuchado entre balbuceos, por los rincones. Opacidades de la subjetividad que producen y se reproducen en la gramática de lo escolar. Sin embargo, es lo que nos pasa. No vamos a salir del sinsentido si no somos capaces de asumir y revisar estas rugosidades en nuestra mismidad.

Somos conscientes de que en el uso del lenguaje se ponen en juego sentidos políticos que deshacen el protocolo deshumanizado de las distancias de lenguajes neutrales, encriptados, lavados, supuestamente apolíticos. Este es el tono en el que consistimos: palpitando, latiendo con los otros/as.

Con espíritu cortazariano/rayuelístico, el recorrido del libro es a gusto. Como en la Gestalt, la mirada del otro y su afectación, completa, propone y dispone.

Metodológicamente, las escenas seleccionadas fueron las que se develaron y trabajaron con mayor fuerza/insistencia los últimos tiempos en los espacios de formación y capacitación con los profesores. Decidimos abrirlas y pensarlas juntas. En este caso, convocamos a Ana María Fernández, Paula Sibilia, Gabriela Ramos y Claudia Golzman –desde su lenguaje estético–, quienes, con sus recorridos profesionales, pero sobre todo con el compromiso ético, la sensibilidad y la incomodidad abierta a lo inédito, nos ayudan a incorporar nuevos elementos al debate.

Estas escenas ya tienen unos cuantos años. Lo que es nuevo es que ahora aparecen expresadas en términos de pregunta: ¿qué hacemos con “esto” que aparece como disruptivo y tan incómodo en la gramática de la escuela?: los estudiantes se ponen los auriculares y des/ojen a los docentes. Pareciera no haber respuesta desde la agenda clásica de la didáctica: “Por más que me esfuerzo para proponer distintas alternativas de actividades, los pibes no responden”. Es nombrado desde la práctica docente como apatía, abulia. Cuando se les pregunta a los jóvenes acerca de esta “nada” como respuesta frente al trabajo docente se escucha “todo bien, todo tranquilo”, “no pasa nada profe...”. Y existe, además, la ilusión de que si los jóvenes se sacaran los auriculares escucharían lo que tiene el docente para decir.

En las aulas, los jóvenes –y los no tan jóvenes– están con los celulares “conectados” todo el tiempo. Las escuelas tienen distintas respuestas a esto, que van desde: “Saquemos los enchufes para que no carguen los celulares” hasta “Pongamos los celulares en una bolsita y al final del día se los damos, así no joden³”; es decir, o la prohibición lisa y llana, o, directamente, no se ofrece conectividad.

Y la pregunta vuelve en la insistencia de buscar una “receta”: alguien que nos diga qué hacer. Late la urgencia, el malestar. Una píldora que calme. ¿Para quién son (in)cómodas estas escenas? Buscamos incansablemente zonas de confort, “alguien” que produzca un milagro, que mitigue la angustia que causa vivir sin manuales.

Aparecen las pantallas permeando/perforando la estructura escolar “explicadora”, algo que incluso se fomenta desde algunos Estados que reparten computadoras, con la idea de la “democratización del conocimiento”. Produce nuevos extrañamientos, extranjerías. La respuesta desde los Estados es: hay que capacitar a los docentes para que sepan cómo utilizar las nuevas TIC en función de un nuevo sujeto joven, “nativo digital”. Hay que innovar. La innovación neoliberal nos instala la idea de un futuro prometedor.

Otra escena de insistencia es la del “consumo”. Los jóvenes se juntan en la puerta de la escuela. En muchas ocasiones fuman porro.⁴ Toman cerveza. ¿Qué hace la escuela con esto? ¿Qué escandaliza? ¿Qué naturalizamos? ¿Qué nuevas preguntas aparecen?

Abrimos otra faceta del lente para mirar lo que ocurre en la escuela desde la perspectiva de los estudios de género. ¿Cómo pensar los afectos dentro de la escuela? ¿Cómo se juegan en el escenario de lo escolar la sexualidad-genitalidad, las matrices patriarcales y blancas a través de escenas que nos muestran los claroscuros, reconociendo las distancias y diferencias que complican el diálogo intergeneracional? ¿Qué cuerdas se ponen en

3 Joder: en la Argentina, molestar, incordiar.

4 Porro: cigarrillo de marihuana.

tensión en un escenario social en donde quedan cada vez más al descubierto los mecanismos patriarcales?

Y, en fin, la pregunta que transversaliza todo el material: ¿qué capacidad instituyente tiene la escuela en un marco instituido y tan marcadamente moderno, en un contexto de capitalismo empresarial/gerencial que sostiene y agudiza las desigualdades económicas, sociales, políticas, culturales, sexuales, etcétera?

Referencias bibliográficas

- CORTÁZAR, J. (2004) *Rayuela*. Buenos Aires. Alfaguara.
 KESSELMAN, H. Y PAVLOVSKY, E. (2006) *La multiplicación dramática*. Buenos Aires. Atuel.



Capítulo 1

La crisis de la escuela moderna: cuerpos, pantallas y redes

Entrevista de Silvia Satulovsky a Paula Sibilia

Silvia: –En tu producción escrita y en tus conferencias señálas que existe contradicción entre la escuela y el sujeto contemporáneo, ¿con qué escena vinculás esta afirmación?

Paula: –El libro al que te referís [*¿Redes o paredes?*] es una gran pregunta, que fue profundizándose no solamente en el momento de la escritura misma, a lo largo de 2012, sino también después, gracias a los aportes que fui recibiendo al dar conferencias y cursos sobre el asunto. La cuestión se fue reformulando de otras maneras pero para mí sigue siendo una pregunta. La escena que la inspiró fue con mis alumnos de Brasil, que son universitarios pero muy jóvenes, de 18 o 20 años de edad. Hace menos de una década, algunos estudiantes empezaron a aparecer con computadoras en las clases. Al principio eran *netbooks* o *notebooks*, más aparatosas, con tapa que había que abrir y necesidad de enchufarlas, pero de a poco fueron sustituyéndolas por las *tablets* o los celulares, mucho más ubicuos y disimulados, que en poquísimo tiempo se han vuelto de uso generalizado. Sin embargo, hasta ahora no hay ninguna normativa explícita con respecto a esta novedad, ni siquiera un consenso entre los profesores sobre si se deberían permitir o no. Pero esa intrusión de la tecnología en el aula avanzó

Índice

| | |
|---|-----|
| Las autoras | 9 |
| Prólogo | |
| <i>Teresa de Jesús Negrete Arteaga</i> | 15 |
| Introducción | |
| <i>Silvia Satulovsky</i> | 25 |
| Capítulo 1. La crisis de la escuela moderna: cuerpos, pantallas y redes | |
| <i>Silvia Satulovsky y Paula Sibia</i> | 33 |
| Capítulo 2. La contemporaneidad y la pregunta por el deseo | |
| <i>Silvia Satulovsky y Ana María Fernández</i> | 57 |
| Capítulo 3. “Me quedé pensando...” | |
| <i>Silvia Satulovsky</i> | 79 |
| Capítulo 4. La educación de la sexualidad en la escuela: ¿se acomoda o incomoda? | |
| <i>Gabriela A. Ramos</i> | 99 |
| A modo de cierre..... | 125 |