

El escenario educativo y su complejidad

Resumen

Este trabajo focaliza la reflexión sobre los escenarios educativos actuales caracterizando la escena educativa en su complejidad, multidimensionalidad caleidoscópica. A partir de allí enfatiza la necesidad de pensar la conceptualización y la intervención por parte de los psicólogos, desde nuevos enfoques y lenguajes que alberguen la complejidad que dichos escenarios suponen.

Se postula como condición que la psicología entre en diálogo con otras disciplinas, a saber: la filosofía política, la pedagogía social, el teatro. Condición que se apoya en la hipótesis de que para abordar un fenómeno complejo se necesita un marco teórico que también lo sea. El diálogo entre disciplinas se concibe aquí como una trama donde diferentes desarrollos se relacionan a modo de intertexto: las perspectivas se entran sin suponer la jerarquización de alguna sobre otra.

Se propone como unidad de análisis “la escena educativa” y la intervención se conceptualiza como un acto que tiene la potencialidad de crear, de configurar otras escenas deseables y posibles. Se trata de instalar un nuevo texto acerca de cómo vivir juntos, allí donde parece haberse instalado la pura repetición de una configuración incierta a la que asistimos como espectadores ajenos e impotentes.

Palabras clave: escena – unidad de análisis – complejidad – texto – intertexto intervención.

The educational scenario and its complexity

Abstract

This paper focuses on the reflection of current educational scenarios, characterizing the educational scene as a complex, multidimensional, and kaleidoscopic system. From there, the need to think about the psychological conceptualization and intervention is emphasized, using new approaches and languages capable to host the complexity that these scenarios assume.

It is argued that a condition for this is that psychology dialogues with other disciplines, namely: political philosophy, social pedagogy, and theater. This condition rests on the assumption that to deal with a complex phenomenon requires a complex theoretical framework. The dialogue between disciplines is viewed here as a weave were different developments are related to each other as intertext: different perspectives are interrelated without assuming a hierarchy of some over the others.

The “educational scene” is proposed as the main unit of analysis and the intervention is conceptualized as an act that has the potential to create other desirable and possible scenes. It is a question of developing a new text about how to live together, in a place where repetition of an uncertain configuration, at which we attend as by-standers and impotent spectators, seems to be the usual text.

Key words: scene – analysis unit - complexity – text – intertext – intervention.

El escenario educativo y su complejidad

Llegamos a la escuela a la hora acordada para comenzar a trabajar con los actores institucionales. El rector y una tutora acudieron a nuestro equipo, de orientación escolar, por un conflicto protagonizado por unos jóvenes de 4º año en el que resultó agredida una docente. Esperamos un buen rato; el rector está ocupado atendiendo a una madre por otro episodio y la tutora está demorada en un curso que mayoritariamente desaprobó una asignatura...

El edificio con los rasgos arquitectónicos que conserva, trae a nuestra memoria el recuerdo de una escolaridad otra, tal vez la nuestra, tal vez la de nuestros predecesores...

Una alumna se cruza delante de nosotros, entra en la rectoría y sale con una caja de tizas; antes de cerrarse nuevamente la puerta se escucha desde adentro la indicación de golpear antes de entrar, sumada a la pregunta acerca de por qué otra vez se quedaron sin tizas. En un aula cercana se desarrolla una clase de historia; los alumnos escuchan con atención un relato apasionado de un docente que va uniendo pasado y futuro entre datos, chistes, conceptos y anécdotas. Suena el recreo, algunos se quedan hablando con el profesor fuera de clase. Vuelve a sonar el timbre y esos mismos alumnos entran a su aula para la clase de lengua; no podemos ver qué ocurre, pero –durante un tiempo prolongado- se oyen celulares, gritos, desorden...

Nos llaman desde rectoría. Es hora de comenzar nuestro trabajo...

¿Cómo empezar? ¿Desde dónde partir? ¿Con quiénes trabajar? ¿Qué queremos lograr?

En tiempos de transformación la realidad interpela de un modo que pone en jaque lo ya sabido, lo ya pensado. En más de una ocasión el escenario escolar nos deja como espectadores perplejos frente a una multiplicidad de escenas que emergen en los medios masivos de comunicación antes de que hayamos podido construir una manera de mirarlas, de pensarlas y –mucho antes aún- de que sepamos cuáles son las rutas de acceso posibles para una intervención. ¿Es apropiado acercarnos a los actores de la institución y conversar acerca del modo de vida adolescente y la etapa que atraviesan? ¿Resulta suficiente con

indagar acerca de la formación y los modos de transmisión que portan los docentes? ¿Es atinado plantear que estas situaciones se resuelven creando proyectos y actividades ad hoc? ¿Nos lleva por buen camino caracterizar junto a ellos las condiciones de época que vivimos, la llamada crisis de autoridad y los sufrimientos que conlleva para los educadores formados en otra tradición?

Podemos ensayar explicaciones basadas en las capacidades pedagógicas y/o singulares de los actores de la educación, en la crisis de la adolescencia, en las características de la composición familiar y social de hoy, en el aparente retiro o ineficacia simbólica del estado y su lógica de otrora para configurar un modo de enlazar a los sujetos y otorgar un “sentido común” que nos reúna...

Explicaciones posibles no faltan, es más, tal vez operen en exceso o bien resulten iatrogénicas a la hora de construir un nuevo común. Así, cuando el director de una escuela media propone a los alumnos que dejen sus armas en un armero al ingresar a la institución, múltiples voces se hacen oír. Por un lado, que trasgrede la ley, que carece de autoridad para disciplinar a los estudiantes y hacer que le obedezcan, que se acopla a las malas condiciones de época en vez de luchar contra ellas, que desconoce su función de educador, que avala y fomenta la violencia... Por otro, que ha podido leer la situación en la que se encuentran sus alumnos y hacer algo con ella, que puede instaurar otra forma de autoridad, que ha preservado la convivencia y el dictado de clases en la institución delimitando un “entre” el afuera y el adentro, que puede incluir a los estudiantes en un proyecto educativo sin discriminarlos, etc., etc.

Nuestra propia formación como profesionales del campo psicoeducativo se pone en jaque frente a estas escenas. Así como resultan insuficientes las teorías psicológicas y pedagógicas en general para comprender y explicar la complejidad de la realidad educativa, tampoco alcanza con contextualizar social e históricamente tanto las teorías como los sucesos. Este paso – la contextualización antes mencionada – es indiscutible y necesario, pero no suficiente. Al menos es preciso advertir que si cerramos el análisis allí corremos el riesgo de caer en una caracterización global y resignada del tiempo que nos toca vivir. Al respecto, podemos coincidir o al menos reconocer como potente el análisis que realiza Ignacio Lewkowicz cuando habla del pasaje de un Estado Nación propio de la Modernidad, garante de la ciudadanía, a un Estado Galpón, administrador acorde a la lógica de Mercado actual, que ya no puede garantizar el lazo entre sujetos, que no articula simbólicamente a sujetos e instituciones entre sí. Afirma:

“Sin Estado Nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular y las instituciones disciplinarias en general ven alteradas su consistencia, su sentido, su campo de implicación; en definitiva, su propio ser. De esta manera, el agotamiento del Estado Nación como principio general de articulación simbólica trastoca radicalmente el estatuto de las instituciones de encierro. (...) Este agotamiento implica el desvanecimiento

del suelo donde apoyaban las instituciones disciplinarias. Como consecuencia de esto, la consistencia institucional queda afectada. (...) Los ocupantes de las viejas instituciones también sufrían, pero sobre todo sufrían el carácter normalizador de las instancias disciplinarias. Hoy, los ocupantes de las escuelas post-nacionales (maestros, alumnos, directivos, padres) sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación, ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento.”¹

Queda claro que este agotamiento / desfondamiento no es privativo de la institución escuela; cabe pensar que nuestros marcos de referencia como profesionales psicólogos también estén atravesados por este sesgo. La propia lógica disciplinar², los modos de ejercer el poder a fin de dirigir la conducta de otros se ven en cuestión. La psicología no ha estado exenta de cumplir la función normalizadora propia de la matriz moderna y no está exenta hoy de la necesidad de revisar no sólo sus parámetros de normalidad-anormalidad sino de advertir que sigue produciendo conceptualizaciones y nuevas prescripciones sobre ideas acerca del sujeto, de la libertad, de la autonomía, de la relación pedagógica, de la autoridad, del sentido de la experiencia escolar que merecen repensarse.

Transitada y aceptada entonces la fragmentación como condición de época de la que somos parte, queda mucho por hacer. Lejos de melancolizar la mirada y quedar capturados imaginariamente en la visión y descripción de un mundo plagado de escenas inciertas, corresponde ahondar implicadamente en esa incertidumbre para la cual tal vez aún no tengamos palabras. Queda mucho por hacer significa oportunidad; oportunidad de explorar nuevos lenguajes con los que dialogar.

El cuerpo en la escena educativa

Lo primero que parece saltar a la vista es que junto con la eficacia del carácter normalizador de las instancias disciplinarias, parece haber caído o estar muy relativizada la presencia del “cuerpo disciplinado”. Las clases se pueblan de cuerpos que se mueven, que improvisan, que alteran el orden establecido, que denotan posturas, rasgos y gestos disímiles, que no responden a las formas de gobierno docente tradicional. Cuerpos metáfora, condensados en una mirada perdida, en unos labios apretados, en una espalda que da la espalda, en manos que dibujan otros mundos en el banco, en voces que gritan lo que

¹ Lewkowicz, Ignacio. *Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión*. 5/2006. FLACSO, clase 4, Curso Diploma Superior en Gestión Educativa.

² Se toma aquí el concepto de disciplina que trabaja M. Foucault.

no dicen u oídos que no esperan al recreo para acceder al celular. Cuerpos que irrumpen en la escena educativa configurando situaciones inéditas.

No tenemos cómo leer estos cuerpos desde los lenguajes disciplinares clásicos sobre la escuela. Aún cuando varias corrientes pedagógicas y psicológicas intentan contemplarlos, lo más probable es que –en la práctica- reunamos significados alrededor de la tolerancia a los nuevos tiempos, la creatividad que amenice el rigor, la tecnología como salvación, la grupalidad como mera dinámica áulica, etc. Se percibe la necesidad de actuar de otros modos, pero el pensamiento se termina agotando en soluciones y respuestas instrumentales que acarrearán nuevas insatisfacciones. En palabras de Ricardo Baquero:

“La dinámica, posiblemente desfondada y seguramente enquistada, de los procesos escolares está ordenada básicamente bajo una lógica experimental o instrumental, difícilmente experiencial. La lógica experimental concibe al proceso de enseñanza como una suerte de configuración de situaciones de estímulo, de recursos, de instrumentos, que susciten cambios predecibles. La indagación de ideas previas, la propuesta de actividades lúdicas, los diálogos en clase, poseen un valor y significado básicamente instrumental como medios para producir un cambio de representaciones en la mente de los sujetos. Cambio que no debe ser incierto y de serlo se tratará como no suficiente o desviado del curso que debieron tomar los procesos de cambio. Buena parte del saber y el instrumental psico-educativo están orientados a hacer predecibles en detalle y eficientes en lo posible a los procesos instruccionales. Lo que quiere señalarse es que incluso la crítica constructivista usual a las prácticas escolares parece detenerse en los obstáculos a la producción de aprendizajes significativos con escasa o nula ligazón del análisis de los procesos de construcción de conocimiento con la naturaleza de las prácticas escolares.”³

El lenguaje de la escuela moderna no ha sido el lenguaje del cuerpo en movimiento, en devenir, en por-venir; ha sido el del cuerpo atado a la razón, razón que tenía aprendido su parlamento. El cuerpo de la modernidad debía ser un fiel intérprete de su libreto, debía representarlo con exactitud.

Se requieren otras miradas, otros enfoques para salir de esta lógica que sanciona la aparición del cuerpo vivo en escena. Exploraremos por un momento el concepto de escena teatral, a través de las voces de algunos maestros de esta disciplina, con el fin de ensayar otras formas de pensar y buscar nuevas claves de análisis.

³ Baquero, Ricardo. *Del experimento escolar a la experiencia educativa*. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*, Tercera Epoca, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México.

La escena teatral se entiende como un sistema relacional, complejo y metafórico, multidimensional, caleidoscópico. En ella se recobra el presente del cuerpo, *del cuerpo siendo*, como explica Artaud. Recordemos que este autor y director basó su investigación en el cuestionamiento radical del llamado teatro de la representación, en el cual se esperaba de los actores y de la obra que fuesen fieles al texto, que encarnaran sin errores lo ya creado y demostraran esa fidelidad con su manejo del lenguaje verbal. Expresa en contra de esta tendencia establecida:

“No se ha probado en absoluto que no haya lenguaje superior al lenguaje verbal. Y parece que en la escena (ante todo un espacio que se necesita llenar y un lugar donde ocurre alguna cosa) el lenguaje de las palabras debiera ceder ante el lenguaje de los signos, cuyo aspecto objetivo es el que nos afecta de modo más inmediato. (...) ... si hoy parecemos tan incapaces de dar una idea digna de Esquilo, de Sófocles, de Shakespeare, es porque hemos perdido el sentido de la física de ese teatro. Hoy se nos escapa el aspecto directamente humano y activo de un modo de hablar y de moverse, de todo un ritmo escénico. Aspecto que debiera tener tanta importancia o más que la admirable disección hablada de la psicología de sus héroes” (...). “Ha de creerse en un sentido de la vida renovado por el teatro, y donde el hombre se adueñe impávidamente de lo que aún no existe, y lo haga nacer. Y todo cuanto no ha nacido puede nacer aún si no nos contentamos como hasta ahora con ser meros instrumentos de registro”⁴

Veamos qué pasa si hacemos –precisamente- un ejercicio teatral: adaptar el texto como si tuviésemos que decírnoslo aquí y ahora, ensayemos esto:

“No se ha admitido en la escuela que existan lenguajes tan válidos como el lenguaje verbal. Y parece que en la escena educativa (ante todo un espacio que se necesita habitar y un lugar donde sería deseable que nos ocurriera alguna cosa) el lenguaje de las palabras académicas debiera coexistir con el lenguaje de los signos, cuyo aspecto objetivo es el que nos afecta de modo más inmediato. Si hoy parecemos tan incapaces de dar una idea digna de la historia, de la literatura, de las matemáticas, es porque necesitamos construir un sentido que le haga lugar al deseo de saber. Hoy se nos escapa el aspecto directamente humano y activo de un modo de hablar y de moverse, de todo un ritmo escénico que nos reúne en la escuela. Aspecto que debiera tener tanta importancia o más que la admirable excelencia o la justa atención a la diversidad. Ha de creerse en un sentido de la escuela renovado por los que llegan a ella, y donde el hombre se adueñe impávidamente de lo que aún no existe, y lo haga nacer. Y todo cuanto no ha nacido puede nacer aún si no nos contentamos con ser meros instrumentos de registro, artífices de la melancolía por lo que fue o anunciadores de la catástrofe que vendrá”.

⁴ Antonin Artaud. *El teatro y su doble*. Sudamericana, Bs As, 1979.P. 109 a112.

La escena como unidad de análisis

Trabajar la escena como unidad de análisis es –en principio- aceptar la presencia de los cuerpos en clase con su polifonía de voces y gestos. Presencia que no sólo refiere al cuerpo real, que ocupa un espacio físico sino a presencias simbólicas, desterritorializadas y también a las ausencias que se hacen presentes en cada voz. Cabe aclarar que entran también en la escena, luego de lo dicho en el apartado anterior, el cuerpo docente, el cuerpo de los profesionales que trabajamos en educación, el cuerpo de la comunidad, el cuerpo político...

Presencias enlazadas por reglas de juego que puedan partir del movimiento, del devenir, no de la quietud. Presencias que componen su propio texto, que se sumergen en la ocurrencia de todo tipo de transformaciones; que improvisan en un espacio escénico delimitado no sólo por su estructura física sino por las pautas, consignas o lineamientos que –a modo de necesarias coordinadas- sean dadas en situación. Estas pautas delínean y permiten un común, un fluído del que los actores se alimentan para diferenciar y sostener sus personajes como para vincularlos entre sí. El movimiento comienza, pero la escena no se define ni reduce en la acción. Dice Peter Brook:

“Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo escenario desnudo. Un hombre camina por este vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral. Sin embargo, cuando hablamos de teatro no queremos decir exactamente eso. Telones rojos, focos, verso libre, risa, oscuridad, se superponen en una desordenada imagen que se expresa en una palabra útil para muchas cosas.⁵

El escenario es un lugar donde puede hacerse visible lo invisible, quedar oculto lo más obvio o configurarse visibilidades distintas cada vez. Pensemos entonces la escena educativa en términos de configuración. Configuración que entrelaza elementos al mismo tiempo que expone una claridad. Uso a propósito el término exponer, estar expuestos: a la mirada de los otros y la propia, al acontecimiento, a la vida misma... configuración donde el afecto, la pasión, está presente junto al pensamiento, entrelazados, ni arriba uno ni abajo el otro, ni fuera ni dentro, sin escisión. Anudamiento de lo sensible y de lo pensable. La escena condensando lo universal y lo singular: humanidad desplegada en un instante.

“... el sustento central de una pieza no es el personaje expresado con expertas “palabras de teatro” y que sólo constituyen nuestras propias protestas (protestas de irritabilidad, de intransigencia, de fidelidad, etc.), sino la situación. (...) Lo más conmovedor que puede mostrar el teatro es una personalidad que se está formando, el momento de la opción, de la decisión libre que compromete una moral y toda una vida. La situación es una llamada; ella

⁵ Brook, Peter. *El espacio vacío*. Barcelona, Península. 1986. P.5

nos cerca, nos propone soluciones; debemos decidir nosotros. (...) Cada época toma la condición humana y los enigmas propuestos a su libertad a través de situaciones particulares”⁶

Es entonces esa “llamada” como la define Sartre, la que nos obliga a pensar, porque lo que allí se juega es precisamente la condición humana. Todos estamos expuestos al presente desde nuestras respectivas biografías que se enlazan y con un futuro por venir. Estamos enlazados en una trama que otorga sentidos posibles; la trama es texto. Roland Barthes gusta definir el texto como *un teatro donde juegan las palabras*”⁷ ; no hay represión de fuerzas contrarias, sólo devenir. Se opone así al discurso. El texto es plural, no hay antagonismos, es un tejido, un entrelazado perpetuo en el cual el sujeto se pierde... tejiendo y tejiéndose. El intertexto es la imposibilidad de vivir fuera del texto infinito. El sujeto existe en una individualidad que separa su cuerpo de otros cuerpos, pero se enlaza en la textura infinita. El texto no es un velo o producto acabado detrás del cual está el sentido o la verdad: no hay nada que develar. Lo que podemos decir de nuestro plural es ficción, ya que el plural es in-decible (inter-dicto al decir de Lacan). Una vez creada la ficción, somos dichos por ella. Por eso, aceptar la ficción y jugar con ella, es para Barthes el único modo de no fijar ni fetichizar discursos y saberes:

“...la semiología (...) no es una hermenéutica: pinta en vez de excavar (...). Sus objetos predilectos son los textos de lo Imaginario: los relatos, las imágenes, los retratos las expresiones, los ideolectos, las pasiones, las estructuras que desempeñan simultáneamente una apariencia de verosimilitud y una incertidumbre de verdad. Llamaría gustosamente “semiología” al curso de operaciones a lo largo del cual es posible –o incluso descontado– jugar con el signo como con un velo pintado o, mejor aún, como con una ficción.”⁸

El lenguaje específico de las disciplinas constituidas en la ficción de la Modernidad nos ha llevado tradicionalmente a categorizar los fenómenos sobre los que intervenir. Así, hemos construido un gran bagaje conceptual, pero también nos hallamos en una trampa: nominar a los sujetos por sus déficit y a las situaciones por su caracterización. Tanto el texto como el intertexto corren el riesgo de perderse en la clausura del sentido, en el establecimiento de explicaciones que intentan dar respuestas muchas veces reduccionistas y prescriptivas frente a la complejidad de lo educativo. El llamado fracaso escolar masivo nos alerta sobre

⁶ Jean Paul Sastre. *Un teatro de situaciones*. Losada, Bs As, 1979

⁷ Barthes, Roland. El placer del texto y Lección Inaugural de la Cátedra de Semiología Literaria del College de France, Madrid: Siglo XXI, 2º ed, 2008. Pag. 97

⁸ Barthes, Roland. Op cit. p.112.

estas construcciones y nos obliga a revisar estos discursos. Ninguna disciplina por sí misma puede declararse en condiciones de ser marco suficiente para explicar y predecir los problemas que nos convocan. En palabras de Frigerio y Dicker:

(...) lo multidisciplinar”, expresa una posición intelectual que se niega a encerrar los conceptos en sus contextos académicos de origen, y que se propone ponerlos en diálogo por fuera o en el cruce de las fronteras disciplinares; también, expresa una posición intelectual que busca la validación de los conceptos no sólo dentro de las fronteras en los que éstos fueron producidos sino, principalmente, en el terreno de la compleja realidad en la que actuamos.”⁹

La narración de una escena da cuenta de una ficción construida y habitada simultáneamente. No estamos proponiendo destruir ficciones personales o institucionales, ni descomponerlas al punto en que ya no pueden ser reconocidas como tales. Por el contrario, tomar la escena como unidad de análisis significa:

-Asumir su verosimilitud. No buscar su confrontación con la verdad, ya que no hay verdad subyacente que se suponga.

-Tomarla en su valor de testimonio. Palabras que fundan un encuentro entre sujetos, que generan un texto compartido.

-Analizarla en términos de configuración de lo decible, de lo pensable y de lo impensable en un tiempo y espacio histórica y políticamente situados. Sostener y potenciar la sensibilidad que ha condensado.

-Recuperarla en virtud de su capacidad de transformación e invitar a la reconfiguración de lo posible.

Como dicen Fernando Bárcena y Joan Carles Melich, en *La educación como acontecimiento ético*:

“Si todo ser humano se encuentra, desde el instante de su nacimiento, en una tradición imaginaria que le llega pedagógicamente a través de las instituciones encargadas de

⁹ Frigerio, G y Dicker, G. *Curso Infancias y adolescencias*, cem, 2007.

transmitirlo, entonces la construcción de la trama de la identidad se realiza ya desde su propio inicio, desde un marco profundamente narrativo”¹⁰.

La narración y análisis de escenas propicia la construcción de un nuevo investigador y una forma de investigar, al tiempo que constituye al objeto de la investigación. Distintas experiencias de diálogo, interrogación, reflexión, discusión, dan lugar en la práctica a la conceptualización de esta unidad de análisis que nos invita a producir y pensar con otros, entre otros. Esto inaugura una nueva relación investigador-actores: una relación de igualdad. No se trata de un saber que la psicología –en este caso- aplica al campo de la educación; se trata de un diálogo genuino entre la práctica educativa, la psicología, la pedagogía, la filosofía, el arte escénico que se basa en la inquietud de responder, de ser partícipes y responsables en la generación de nuevas configuraciones subjetivantes.

El escenario de la intervención

Es propicio aquí narrar una escena. Pertenece a una película chilena: “Machuca”, ambientada en el período que antecede a la caída de Salvador Allende y llega hasta los primeros días del golpe militar.

El director de una escuela privada de la clase alta de la comunidad de San Patricio ha decidido incorporar como alumnos a niños de muy bajos recursos que viven en algunos barrios aledaños (Machuca es uno de ellos), haciendo que éstos tomen posiciones en las aulas y en los patios y se hagan escuchar, igual que los alumnos provenientes de familias pudientes.

Se generan numerosos conflictos al tiempo en que también se entablan nuevas relaciones. Se llega a una reunión de padres, en la que están presentes los niños, donde algunas familias acusan al director de autoritario por esta toma de decisión, pocas lo apoyan y finalmente, hay quien le reclama la innecesariedad e injusticia de “mezclar peras con manzanas”.

¹⁰ Bárcena Orbe, F. y J. C. Mèlich Sangrà: La educación como acontecimiento ético, Barcelona: Paidós, 2000, pág. 16.

Es aquí donde aparece la palabra de la madre de Machuca relatando su historia y la de su familia, destacando cómo una y otra vez la pobreza determina más pobreza y la injusticia más injusticia para los mismos y preguntando “cuándo alguien se va a atrever a pensar y hacer algo distinto”.

Veamos qué se configura aquí. Por un lado, la toma de decisiones desde una posición (directivo) se juzga autoritaria en el momento en que altera el orden de una comunidad que ha sentado sus bases en la naturalización de las diferencias. El cuestionamiento al director invisibiliza la negación de las familias tradicionales ante la movilización de su status quo. Por otro, la madre de Machuca se empeña en desnaturalizar la situación que sumerge su propia historia en la permanente desigualdad; como si dijera: somos seres humanos, ni peras, ni manzanas.

Recurrimos aquí al diálogo con la filosofía política a fin ampliar el diálogo que permite esta escena. J. Rancière toma la idea de escena, para hablar de un accionar político en términos de distribución y redistribución de posiciones, de configuración y reconfiguración de un paisaje de lo común y de lo separado, lo decible, de lo pensable, de lo posible y de lo imposible (Coloquio de Cerisy, 2006).

La narración de la escena como testimonio reviste un carácter político; podemos advertir algunos rasgos particulares que abonan esta idea:

Permite –como decíamos antes- efectuar un anudamiento inédito entre universal y particular, que nos hace reconocer en acto un principio. Por ejemplo, el universal de la igualdad puede anudarse en las escenas de Machuca a la forma singular y situada en que los niños provenientes de muy diferentes contextos logran producir e intercambiar saberes; incluso en el momento en que la madre logra –aunque sin éxito en la propuesta- hacer escuchar su voz entre otras voces. Este trabajo de anudamiento es político porque actualiza un principio de igualdad “de cualquiera con cualquiera”, en términos rancierianos. La nueva configuración de anudamiento sensible entre universal y particulares sería así un trabajo político de percepción y/o armado de una nueva escena donde tengan lugar procesos igualitarios y emancipatorios.

En palabras de Beatriz Greco:

“El trabajo con escenas interrumpe un orden sucesivo de causas y efectos naturalizados, allí donde cada problema tiene su razón consensuada, por ejemplo: la pobreza como causa de dificultades de aprendizaje o los problemas de “adaptación” al dispositivo escolar igualados

a problemas de aprendizaje. Las escenas proveen materialidad, hechos, situaciones donde se hace posible leer otra cosa, lo que contradice la naturalización. Así, la lectura de escenas desplaza sentidos, opera separando lo que va habitualmente unido y reúne lo que aparece naturalmente separado. Las capacidades y disposiciones puestas en juego por un supuesto “mal” alumno a la hora de aprender o de relacionarse con otros en la escuela pueden ser vistas como tales, como capacidades y no meramente como intentos fallidos. La escena permitiría, según la lectura que se haga, ver capacidades en lugar de incapacidades, escuchar palabras en lugar de ruido, advertir estrategias de la inteligencia como trabajo en lugar de déficits. Finalmente, el trabajo con escenas puede ser trabajo político en tanto se niega a la disociación entre pensamiento y acción, concepto y práctica, abstracto y material y por lo tanto, a la división entre seres destinados al pensamiento y otros destinados a la acción o ejecución de lo que se piensa en otro lugar (por ejemplo, la universidad). Lo político pone en cuestión la división de tareas habitual y las supuestas naturalezas destinadas a ciertas tareas y no otras. ¹¹

La intervención se da, entonces, en el acto mismo de pensar juntos. Por ejemplo, cuando en una escuela se hace visible la necesidad de desplazar la mirada centrada en el alumno hacia la relación pedagógica; cuando los diagnósticos de época se transforman en posibilidad de nuevos enfoques situados, cuando se admite la entrada del cuerpo en la escena educativa desde la positividad.

El psicólogo, así como el director teatral, puede entrar y salir de la escena (o estar siempre en sus bordes) haciendo uso de diferentes lenguajes y pensamientos, contribuyendo a desnaturalizar una y otra vez las configuraciones que se aquietan.

El director, (el maestro y por qué no el psicólogo) juega un rol fundamental en el recorte, orden, selección. Se hace cargo de armar una configuración posible con el afán de que haya una transmisión, a sabiendas de (y procurando) que la obra nunca será idéntica a sí misma aunque los actores, la dramaturgia, las luces, el público, sean los mismos: cada función mantiene la fuerza viva de un renacer. En palabras de Brook:

“Porque la forma no es un conjunto de ideas impuestas a la obra, sino la forma misma iluminada. Yo pienso que hay que partir en dos la palabra dirigir. La mitad de dirigir es, hacerse cargo, tomar decisiones, decir sí o no. La otra mitad de dirigir es mantener la dirección. Aquí el director se convierte en un guía, lleva el timón; tiene que haber

¹¹ Greco, Beatriz. *La escena como unidad de análisis e intervención*. Trabajo en prensa en el marco del UBACYT P424: Autoridad, ley simbólica y subjetivación en las instituciones educativas de nivel medio, 2009.

estudiado las cartas de navegación y tiene que saber si lleva rumbo norte o sur. No cesa de buscar, pero no por la búsqueda misma, sino porque tiene un objetivo (...). Es ese sentido de lo potencial lo que lo guiará; un potencial que está allí y que a la vez es desconocido, latente, sólo factible de ser descubierto, redescubierto y profundizado a través del trabajo activo de todo el equipo. Dentro del equipo, cada uno posee apenas una sola herramienta, su propia subjetividad.¹²

No se trata de improvisar en el sentido de ir a la deriva, sino de admitir que lo no predecible es lo que da lugar a la intervención como construcción compartida. Una nueva ficción se ofrece como sostén, como horizonte. Se hace entonces uso de un poder que hace crecer, que es necesario para garantizar un rumbo. Se trata de un accionar político que se anima a redistribuir posiciones y a reconfigurar el escenario de lo sensible.

Reconfigurar no es lo mismo que repetir un diseño ya conocido. La educación no puede quedar atrapada en una matriz, pues la matriz no da lugar a lo nuevo, a lo otro, a lo distinto. A su vez, la psicología no puede funcionar como espejo, devolviendo lo idéntico tamizado en nuevas categorías. Cuenta Eduardo Galeano, en “Ventana sobre la memoria I”¹³:

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.

Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

Intervenir es retirar, suspender, e incluso romper un saber para que emerjan nuevos textos en nuevas redes intertextuales.

Así enseña el teatro cada vez que se repone un clásico y nos hace emocionar como si fuese la primera vez que estamos sentados frente al desarrollo de esa historia.

¹² Brook, Peter. Op.cit. p

¹³ Galeano, E. *Las palabras andantes*. Montevideo, Uruguay, 2004. Pág. 86

Así enseña la educación cada vez que se renueva el encuentro entre seres que deciden compartir y sostener el deseo de saber, el oficio de escribir, la aventura de crear mundos más justos. Y no hay clásico mejor logrado que éste.

Algunas palabras finales

Este trabajo no ha pretendido analizar los aportes ya existentes de la psicología a la educación sino poner de relieve la necesidad de apelar como psicólogos a lenguajes y concepciones que permitan un diálogo sensible entre los sujetos que formamos parte de los escenarios educativos actuales.

Quienes trabajamos tomando la escena educativa como unidad de análisis, en su complejidad en su multidimensionalidad caleidoscópica, palpamos de cerca la necesidad de “...abrir un espacio para pensar la experiencia de otro modo, no como algo que hemos perdido o como algo que no podemos tener, sino como algo que tal vez se da ahora de otra manera, de una manera para la que quizá aún no tenemos palabras” (Larrosa, 2003:11)

Por eso se ha postulado como condición que la psicología entre en diálogo con otras disciplinas, con otros lenguajes: la filosofía política, la pedagogía social, la literatura, el teatro... El diálogo entre disciplinas se ha concebido aquí como un texto, al decir de Barthes, que al mismo tiempo que va produciendo algunas claridades sensibles tiene a su vez la potencia de no agotarse en un discurso cerrado, de seguir vivo en sus intertextos. Cuando las perspectivas se entraman sin suponer la jerarquización de alguna sobre otra pueden ir dando cuenta del entramado en el que estamos sostenidos.

Allí mismo ya se verifica la intervención, como un pensamiento-acto que tiene la potencialidad de crear, de configurar otras escenas deseables y posibles. Se trata de instalar un nuevo texto acerca de cómo vivir juntos, allí donde parece haberse instalado la pura repetición de una configuración incierta a la que no podemos asistir como espectadores ajenos e impotentes.

Viene a ilustrar el cierre de estas reflexiones una escena ocurrida hace poquito tiempo en una institución educativa de nivel secundario para adultos. El director no permitía el ingreso de profesionales de la psicología ni de la educación que a modo de asistencia, asesoramiento institucional, ofrecían trabajar con docentes y directivos desde un programa central. El argumento por el cual los profesionales –en sucesivas visitas a la institución- no accedían a los docentes, consistía básicamente en una afirmación:

“No tiene sentido ninguna acción, ningún proyecto. Éstos (los alumnos adultos) llegaron aquí porque ya no pueden mejorar, porque el sistema los aprobó, pero no saber leer ni escribir, no interpretan ni un texto. Así no se puede estar en la secundaria; para qué invertir más recursos en ellos, que terminen y ya”.

Una y otra vez los argumentos iban en esta dirección, por más que se le presentaran contraargumentos de lo más deliciosos. Un día, un psicólogo se levanta, le pide permiso al director para ir a buscar algo que tenía en su auto, vuelve y extiende sobre el escritorio un libro de Martín Heidegger. Lo abre en una página determinada y le solicita al directivo que lea e interprete el primer párrafo. El directivo contesta: “no es mi área”, cierra el libro con enojo y lo devuelve. El psicólogo pregunta: ¿es que Ud. no puede interpretar un texto?

El rector se va de la oficina sin decir nada, a los pocos minutos entran algunos profesores con los que se comienza a trabajar.

La igualdad se verifica en acto. Y la palabra subjetivante también. Somos sujetos de palabras, somos trabajadores de palabras. Pero –como enseña Lacan- no es lo mismo la palabra acción (el decir para llenar un espacio nada más, el hacer por hacer) que la palabra acto: aquella que hace emerger al sujeto, que lo hace visible.

No quedarnos asistiendo a un espectáculo educativo que nos deja inermes, es asumir la responsabilidad de la palabra pensamiento, de la palabra poesía, de la palabra cuerpo, de la palabra acto.

Es sabernos ahí, en la misma escena, compartiendo un legado y sin descuidar la oportunidad de un futuro. Es sabernos ahí, proponiendo en acto los movimientos necesarios para que el clásico vuelva a emocionar.

Bibliografía consultada

- Arendt H. (2005) *La condición humana*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Artaud, A. *El teatro y su doble*. Sudamericana, Bs As, 1979.
- Baquero R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*, Tercera Epoca, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México.
- Bárcena Orbe, F. y J. C. Mèlich Sangrà: *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona: Paidós, 2000
- Barthes, Roland. *El placer del texto y Lección Inaugural de la Cátedra de Semiología Literaria del College de France*, Madrid: Siglo XXI, 2º ed, 2008
- Brook, Peter. *El espacio vacío*. Barcelona, Península. 1986
- Cornu, L. (2002) *Responsabilidad, experiencia, confianza*. En Frigerio G. (Comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Foucault, M. (1996) *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires. Ed. Altamira
- Frigerio, G y Diker, G. (Comps.) (2005) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires. del estante editorial.
- Frigerio, G. (2002) (Comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Ed. Santillana.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Bs. As. CEM. Noveduc.
- Greco M.B. (2005) “Autoridad, ley, palabra”. En Averbuj G, Bozzalla L, Marina M, Tarantino G. Zaritzky G. *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Greco M.B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Ed. Homo Sapiens. Rosario. (En prensa)
- Lacan, J. (1967-1968) *El acto analítico*. Seminario 15. Versión Íntegra. EOL.
- Lewkowicz, I. *Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión*. 5/2006. FLACSO, Curso Diploma Superior en Gestión Educativa.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires: Paidós.

-Rancière, J. (1987) *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris. Fayard.. (Versión en español: (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona. Alertes).