



Tuillang Yuing Alfaro
Doctor en Filosofía
Universidad de Chile (Chile)
tuillang@yahoo.com

Lorena Godoy Peña
Magíster en Educación
Universidad de Playa Ancha
(Valparaíso-Chile)
lgodoy@upla.cl

Artículo de Reflexión

Recepción: 10 de noviembre del 2015
Aprobación: 11 de mayo del 2016
DOI:
<http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5728>

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

CUERPO Y SUBJETIVACIÓN: ELEMENTOS PARA UNA LECTURA DE CONFLICTOS ESCOLARES

Resumen

El texto explora posibilidades para pensar conflictos de la realidad educativa, tomando como ejemplo las movilizaciones chilenas del 2006. Para ello recurre a los aportes de Foucault sobre poder e institucionalidad: en la escuela, el cuerpo del alumno se ha convertido en objeto de apropiaciones y tensiones. A través de regulaciones y evasiones, se manifiesta un litigio identitario entre la escuela y aquella juventud que busca convertirse en subjetividades que toman la palabra de manera crítica.

De este modo, el texto pregunta ¿cuál ha sido el rol de estos procesos identitarios y subjetivación en la gestación de las movilizaciones estudiantiles? ¿Qué oportunidades presentan éstas pugnas para la elaboración de prácticas pedagógicas que respondan a modelos distintos al panorama político-escolar presente? Finalmente, se elabora una interpretación de las nociones de experiencia e infancia a partir de Giorgio Agamben, con el fin de ensayar algunas hipótesis en torno a estas interrogantes.

Palabras clave: cuerpo, escuela, institución, experiencia.

BODY AND SUBJECTIVATION: ELEMENTS FOR THE ANALYSIS OF SCHOOL CONFLICTS

Abstract

This text explores different ways in which conflicts can be regarded in educational scenarios, considering the Chilean mobilization of 2006 as an example. For this purpose it takes advantage of the contributions made by Foucault on power and institutions: at school, the body of the student has become subject of appropriations and tensions. Through regulations and evasions, an identity dispute between the school and the youth, that seeks to become subjectivities by taking on discourse in a critical manner, are manifested.

Thus, the text questions what has been the role of these identity and subjectivity processes in the breeding of student demonstrations. What opportunities to develop pedagogical practices that answer to the different scenarios in the current political and academic panorama are presented by these strifes? Finally, it interprets the concept of experience and childhood from the point of view of Giorgio Agamben, in order to test some hypotheses surrounding these questions.

Key Words: body, school, institution, experience.

CORPS ET SUBJECTIVATION: ÉLÉMENTS POUR UNE LECTURE DES CONFLITS SCOLAIRES

Résumé

Cet article explore des possibilités pour penser aux conflits de la réalité éducative prenant comme exemple les manifestations au Chili en 2006. Pour ce faire, on a recours aux contributions de Foucault sur le pouvoir et l'institutionnalisme: dans l'école, le corps de l'élève est devenu l'objet des appropriations et des tensions. Les régulations et les évasions mettent en

évidence un conflit d'identité entre l'école et la jeunesse qui cherche à devenir des subjectivités qui parlent de manière critique.

L'article pose ainsi la question: quel a été le rôle de ces processus d'identité et subjectivation sur les manifestations des étudiants? Quelles opportunités surgissent de ces conflits pour le dessin de pratiques pédagogiques capables de répondre aux modèles différents du panorama politique-scolaire actuel? Finalement, on tente une interprétation des notions d'expérience et enfance à partir de Giorgio Agamben, afin de lancer quelques hypothèses autour de ces questions.

Mots-clés: corps, école, institution, expérience.

CORPO E SUBJETIVAÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DOS CONFLITOS ESCOLARES

Resumo

O texto explora as possibilidades para pensar em conflitos da realidade educacional, tomando como exemplo as manifestações chilenas de 2006. Para isso, tomam-se como base as contribuições de Foucault sobre o poder e as instituições: na escola, os alunos têm se tornado objeto de apropriações e tensões. Através de regulamentos e evasivas, aparece a disputa de identidade entre a escola e os jovens que procuram se tornar sujeitos que tomam a palavra de forma crítica.

Assim, no texto se pergunta: qual o papel destes processos de identidade e subjetivação na criação de manifestações estudantis? Que oportunidades têm essas lutas de permitirem a elaboração de práticas de ensino que respondam a modelos diferentes no âmbito político-escolar do presente? Finalmente, elabora-se uma interpretação das noções de experiência e infância a partir de Giorgio Agamben, a fim de testar algumas hipóteses em relação a estas perguntas.

Palavras-chave: alunos, escola, instituição, experiência.

1. Introducción

“Este es mi cuerpo”, dice el sacerdote durante la liturgia, atesorando y a la vez evocando las palabras de Cristo en su cena final. Con el pan levantado entre sus manos, esta fórmula parece sentenciar una doble consideración sobre el cuerpo. Por un lado, al decir *este*, el cuerpo se separa de *mi*, queda atrapado en la distancia, se ofrece a la mirada como algo que soy yo pero que a la vez puedo arrancar de mí, arrojarlo a un afuera, cosificarlo, objetivarlo a la vez que me objetivo.

Pero también, cuando se afirma “es *mi* cuerpo”, señalo una pertenencia, una apropiación. Esta cosa que tú y yo podemos ver es mía, cae dentro de mis dominios, de mis arrogancias, pero por una razón única; mi cuerpo es mío, porque soy yo, porque él soy yo: es la pertenencia que me configura. Su apropiación no es más que el intento de ser dueño de sí por medio del cuerpo, en rigor, una incorporación. De paso se inaugura una comunidad: al ofrecer el cuerpo como objeto, algo se pone en común, se funda una dimensión colectiva; el cuerpo abre entonces una escena social constitutiva de la subjetividad (Gabilondo, 1999).

Estas consideraciones pueden detectarse en Foucault. Al revisar las formas en que el poder se dirige a los cuerpos, la anatomía política del detalle da cuenta de la frialdad, del cálculo que opera sobre el cuerpo individual. (Foucault, 1976) Allí este es ofrecido a la objetivación, a la mirada clínica (Foucault, 1990), es realizado y producido, ajustado en sus tiempos, ceñido en sus espacios, normalizado, distribuido en sus ritmos, descompuesto en sus gestos, en fin, se trata del cuerpo como objeto de poder, diseñado por la mecánica de la disciplina para intereses diversos.

Sin embargo, el poder integra siempre la posibilidad de una resistencia, (Foucault, 1998, p. 116-117) a ello debe la movilidad que lo hace invisible y que nos vuelve cómplices en las luchas contra nuestros propios controles. La resistencia es el irreductible opuesto, el inevitable punto de fuga, el amague, la artimaña que permite la evasión, la conducta innombrable, el nuevo hábito, la nueva palabra, la invención permanente que es, en parte, resultado del mismo poder. Es la paradoja del ejercicio de la norma que nunca llega a normarse a sí misma, que depende de lo anormal para llevar a cabo su tarea, que necesita arreglar, ser regla del desvío, de lo múltiple, ser el universo de lo diverso, la palabra única, el acuerdo final. La imposibilidad de que la normalización totalice nos señala de paso que el cuerpo es inseparable de la

vida (Foucault, 2009), que toma la cara de las subjetivaciones individuales y colectivas; escenas coloridas, novedosas, a veces infames, a veces espantosas y otras veces gloriosas, pero siempre inéditas. Escenas en las que la vida y con ella el cuerpo extreme su propia norma, su pertenencia y apropiación.

2. La educación como escenario

Este diagnóstico no deja de lado la educación, en efecto, cárceles, fábricas, hospitales, talleres, escuelas, orfanatos y otras instituciones se vuelven a veces indistinguibles en sus reglamentos y tareas (Foucault, 1976, p. 139-170). En estas instituciones la disciplina y la biopolítica se insertan transversalmente distribuyendo a los individuos según roles sociales en un guión anónimo pero determinado y previamente establecido. La escuela cumple desde entonces -en diferentes grados y formas- una labor que obedece a un proyecto que la supera, ya sea laboral, preventivo, orientador, en fin, de normalización social.

Julia Varela (1993, p. 9-15), percibe esta tensión en los aportes de Foucault a la educación. Da cuenta de un nudo; por una parte la institución educativa es solidaria del diseño de una población: allí el individuo es el producto que confirma las acotaciones promedio y los resultados estadísticos. Por otro lado, se abre la posibilidad de la resistencia eventual que esgrimen las subjetividades, en cuanto artesanas de sí. (Foucault, 1992 y 2002). Al mismo tiempo, Varela denuncia la visión ya endémica, nutrida de ahistoricidad, en la que se fundan los marcos teóricos de gran parte de los sistemas educativos “en países como los de América Latina y España”, no obstante, señala a la vez la lucidez y el aporte de los análisis históricos genealógicos que develan la mecánica de éstas operaciones y que sirven de estímulo a quienes perfilan la posibilidad de otra racionalidad educativa:

Y es que uno de los aspectos positivos de estos análisis (y no precisamente el menos importante) es que al diagnosticar el presente, al poner de relieve la génesis y funcionamiento de las instituciones educativas, permiten resistir a la unilateral creencia de que los sistemas de enseñanza están fatalmente avocados a producir desigualdades y a generar desidia y fracaso como si éste fuese su destino inexorable (Varela, 1993, p. 15).

Razones de sobra, y por lo demás, bastante difundidas, tiene la autora para sostener “la última sentencia”. Menos razones, pero por lo mismo más desafiantes tenemos para avanzar hacia su hipótesis más optimista.

Con base en estas consideraciones, nos proponemos elaborar algunas tentativas sobre los modos subjetivación que intervienen en la cotidianidad escolar y que otorgan al cuerpo del estudiante, un lugar protagónico. Para ello, tomaremos como punto de partida algunos elementos que se vislumbraron en las manifestaciones estudiantiles del 2006 para, posteriormente, preguntar por el sentido de la irrupción política en el campo educativo.

3. Antecedentes del caso chileno

Se hace necesario, entonces, fijar la atención en la cotidiana vivencia escolar chilena, y desde allí, aventurar algunas sugerencias de análisis, no sin antes recalcar para ello la íntima relación entre corporalidad y poder a la que aludíamos en un comienzo. El resultado de estas consideraciones pone la atención en el cuerpo del estudiante, el cuerpo del profesor, el cuerpo de todos los que por distintas razones transitan periódicamente por los diferentes colegios y escuelas de Chile. Entre todos, el cuerpo del estudiante es el protagónico. Ello por varias razones: primeramente porque desde la política y la gestión educativa del Estado chileno, representa el cuerpo del producto, de la meta final. (Ruiz, 2010, p. 117-120) Todos los logros y mediciones, los recursos, las campañas y las iniciativas apuntan al estudiante; la educación es de calidad si los estudiantes alcanzan los resultados esperados y ello requiere, ineludiblemente, de la presencia física de la mayor cantidad posible de estudiantes. De este modo, capturado al interior de una lógica de costo-beneficio, integrada, a su vez, en la proyección de un modelo de desarrollo que no admite cuestionamientos, el cuerpo del estudiante entra en un juego de tensiones donde su presencia es exigida masivamente de modo estricto. Así señala Carlos Ruiz:

Como es obvio, este criterio de masividad, que es lo único que el mercado exige, tiene muy poca relación con la calidad cultural de un producto (...) En realidad, si hubiera un modelo predominante de docente que un sistema como este incentiva, sería, probablemente el de un profesor mediático (...) La sala de clases y los aprendizajes se parecen cada vez más a espectáculos masivos, con su deprimente mezcla de alumnos seducidos o desmotivados, según el profesor animador (Ruiz, 2010, p. 116-117).

No obstante, el algoritmo que establece una causalidad entre una mayor cantidad de tiempo al interior de la escuela y la obtención de resultados exitosos, es altamente discutible. Al respecto, Fernando Atria ha mostrado cómo las variables de selectividad, segregación en conjunto con la influencia

de pares representan, muchas veces, elementos mucho más decisivos. (Atria, 2012, p. 90-110).

El estudiante es, no obstante, protagónico en todo este debate. A su vez el estudiante protagoniza y a la vez agoniza, es él quien asume una lucha en un escenario que le atrapa y expone. Por lo pronto, se bate dentro de un esquema que intenta normalizar su cuerpo: señalarle, por ejemplo, un uniforme, un vestuario único que diga a la comunidad que él se está educando, que está inserto en un proceso pedagógico, que está en falta, ya que sobre él se lleva a cabo un proceso de formación que aun no se ha concretado (Gamboa & Pincheira, 2006). El uniforme simboliza así todas las significaciones que hacen esperar de él ciertas virtudes y ciertas carencias. Haciendo memoria, la uniformización acentuada durante el régimen militar semantizaba incluso el estatuto político; en ese entonces tener el pelo largo significó algo más que simple rebeldía, se emparentaba con el peligro y la disidencia (Rojas, 2010, p. 707-725). La imposición del uniforme señalaba una codificación precisa al interior del orden político y social que la dictadura venía a instaurar. La uniformidad era índice de la corrección y estabilidad que se había, a juicio de los militares, perdido durante los años precedentes. Quizá por eso, al contrario de lo que sucede en países vecinos, el uniforme ha sido tan duramente enfatizado por las normativas escolares y a la vez tan fuertemente resistido en el cotidiano escolar.

Ahora bien, años más tarde, el protagonismo escolar cobró nuevas tonalidades con la reforma educacional chilena instaurada por los gobiernos democrático posteriores al régimen militar (Illanes, 1991). Se implementó la llamada *jornada escolar completa* –JEC–, normativa que aumentó el tiempo de permanencia en los liceos y colegios –tanto de alumnos como de profesores–, y que bajo el imperio de la educación integral, exigió una formación ética de manera explícita pero transversal, además de la planificación y gestión de todas aquellas áreas que antiguamente se consideraban extra-curriculares. Así lo muestra Andrea Romero:

La Jornada Escolar Completa es el cambio planteado en el régimen horario de funcionamiento del sistema escolar; o el paso de una atención organizada en dos turnos de seis horas pedagógicas, a una jornada completa de ocho horas pedagógicas. Su origen se enmarca dentro de las diversas políticas educativas que se han venido realizando desde el año 1990 destinadas a mejorar la calidad y equidad de la educación.

El concepto del tiempo escolar, es uno de los ejes fundamentales de la reforma educativa, que se propone aumentar el tiempo de perma-

nencia en la escuela, lo que implica un cambio sustantivo en la forma de funcionamiento de las instituciones escolares (Romero, 2004, p. 3).

Con este nuevo régimen de empleo y distribución del tiempo, las escuelas cambiaron, se transformaron en lugares de permanencia y encierro. Ahora los alumnos deben habitar al menos ocho horas diarias en dicho lugar. En ese contexto los colegios debieron enfrentar los desafíos de la alimentación (Illanes, 1991, p. 302-315), del ajuste de horario, de la versatilidad y la diversidad de las actividades ofrecidas, así como también la resistencia natural al confinamiento productivo, el rechazo a esta suerte de simulación y anticipación de la jornada laboral, que más encima no contempla remuneración.

Con la JEC, muchos más ámbitos, muchas más facetas se hicieron territorio de la normalización, entre ellas la moral cotidiana, y por supuesto, la disposición corporal. Con la implementación de la JEC tuvo lugar un secuestro organizado, productivo, disciplinario, la “educación física” se hizo, de manera repentina pero solapada, condición fundamental. Así lo evidencia este testimonio recogido en la investigación de Romero (2004) y que recuerda algunos de los más emblemáticos ejemplos del poder disciplinario que analiza Foucault:

El timbre de las 13:10 indica el tiempo para almorzar. Esto se realiza dentro de la sala junto al profesor que debe permanecer con ellos hasta las 13:20. A partir de ese momento los inspectores comienzan a obligar a los alumnos para que salgan al patio (control). En el micrófono se escucha “todos los alumnos deben bajar”. Los alumnos disponen de dos microondas para calentar su almuerzo (filas para ello). Una vez en el patio, la falta de espacios, asientos, árboles;.... Mirado de un tercer piso, se observa a todos los alumnos parados en el patio o sentados en los peldaños de las escaleras o pasillos, intentando descansar (Romero, 2004, p. 26).

4. Resistencia y evasión a través del cuerpo

No obstante, este protagonismo del estudiante supone una agonía, una resistencia de la vida, una lucha que se establece a partir de esa misma oposición. Bajo el panorama inaugurado por la JEC, fueron tomando forma las más variadas e inquietas maniobras de evasión y, en primer lugar, la resistencia a la uniformidad como símbolo y paradigma; la modificación del vestuario impuesto, el estampado de un sello personal al impersonal uniforme, señala el bosquejo de una apropiación identitaria. El relativo anonimato individual,

la gris opacidad del atuendo serializado, se aprovecha como soporte para un desajuste, para una etiqueta única e irrepetible (Gamboa & Pincheira, 2006). En efecto, el uniforme designa a su portador como estudiante. Por el contrario, la modificación siempre perseguida de dicha norma es la vociferación de la singularidad. Atentar contra el rotulado es ya una manera de gritar que *no soy solo estudiante, soy algo más*. El uso y el empecinamiento por difundir y visibilizar los apodos, los alias, las denominaciones de sus compañeros parecen también mostrar que la identidad, que la definición, que la palabra y el discurso vienen desde otra instancia, desde otra comunidad que es la que se resiste a la simple escolaridad, como si el estudiante dijese: *Yo digo quién soy y elijo cómo nombrarme*.

Todo lo anterior toma la forma de la incorporación. Es el cuerpo el anclaje de ésta lucha: el largo del pelo, del jumper, el uso de delantales, de accesorios y otros, son los signos de esta disputa. Es la visibilización de la corporalidad la que permite una reconstrucción desde la propia lucha, desde la propia agonía que deviene entonces protagonismo. Al igual que la sentencia sacerdotal, el joven parece decir “este es mi cuerpo”, es decir, la imagen de sí es la que él decide construir, aunque ello sea bajo la forma de una trasgresión, de un desvío respecto a la norma.

Pensamos entonces que es preciso detallar la distinción que se extrae de Foucault entre individuo y subjetividad (Foucault, 1992 y 2002). A grandes rasgos se trata de la posibilidad de integrarse a una escena colectiva. En efecto, el individuo es el elemento integrante de la población, categoría del análisis biopolítico (Foucault, 2000). El individuo es el producto resultante de las lógicas disciplinarias y de las racionalidades de la población, es, como ya mencionamos, el individuo de la norma, de la estadística, cuya vida se enmarca en los promedios. Ahora bien, el individuo no es entonces nadie, su lugar puede ser llenado por cualquiera, es decir por todo aquel que se integre en los rangos estipulados (Foucault, 2000, p. 217-223). El individuo no tiene rostro ni una vida que le pertenece, es una pieza constitutiva de una población de anonimatos, sin voluntad colectiva ni pasión política. La población se encuentra integrada por repeticiones de un mismo patrón indiferenciado en los que cada uno y todos son reemplazables: sumatoria de individuos uniformes y unívocos sin textura ni relieves, reducidos a lo mínimo, sin vida sino supervivencia. Aglomeración de individuos estandarizados según sus funciones y por lo mismo intercambiables y simultáneamente imposibilitados de irrumpir como colectividad. Es la simple agregación individual en el escenario

de las poblaciones modernas y sus políticas administrativas: cuerpos disciplinados y verdades oficiales.

Volvamos no obstante a nuestro problema, en efecto, la medición y la gestión educativa se amparan en una proyección de normalidad; un alumno cualquiera —o sea nadie, no importa quién— debe lograr determinadas metas al cumplir determinada etapa. El hecho de que logre esas metas al interior de un determinado grupo, de una institución, de una comunidad es algo casi accidental. Si el grupo es constituido por una sumatoria de éxitos, mejor. La diversidad es solo una deficiencia a considerar y minimizar. Podría objetarse no obstante, que cuando lo que se busca es estampar un determinado perfil valórico, necesariamente nos remitimos a una comunidad, pero en esos casos es la comunidad la que, precediendo en relevancia y existencia, supone individuos con ciertas características, y no es la subjetividad la que proyecta singularidad y diversidad a un perfil de comunidad.

Así, el estudiante es definido dentro de una serie de registros que dan cuenta de su individualidad por mayor o menor cercanía a la normalidad, a lo deseado, a lo anticipado.

A su vez, todo lo que atañe a un ámbito comunitario o colectivo se integra de manera exclusiva: el alumno debe aprender los códigos que le permiten entrar a una comunidad constituida, que lo precede y puede integrarlo en la medida que excluya todo aquello que la interpele y cuestione. La condición es la renuncia a la subjetividad y la reducción de su participación al ámbito individual; llámese estudiante, trabajador, ciudadano, consumidor, votante, etc.

Ahora bien, frente a la individualidad cabe la posibilidad de pensar la subjetivación (Foucault, 2012, p. 317). Ya vimos cómo los jóvenes inventan incorporaciones, escenas que los distinguen, que los vuelven singulares. Sin embargo, esta subjetivación se distingue de la individualidad en la medida que supone una colectividad ya no anticipada sino configurada en el gesto mismo de la incorporación. Frente a la arrogancia del sistema escolar de determinar la identidad normalizada e individual del estudiante desde sus categorías oficiales, los jóvenes conforman una identidad en resistencia que pertenece a un grupo de singularidades, allí ellos deciden cómo verse, cómo llamarse, y cómo llamar al grupo del cual forman parte, cuáles serán sus códigos de comunicación y cuál su lenguaje, cuáles serán sus valores y sus roles; autodefiniciones que pueden estar en total diferencia y distancia con las asignaciones y designaciones del sistema escolar.

5. La explosión *pingüina*

Es por ello que las movilizaciones de los estudiantes del año 2006 fueron tan sorprendidas e inéditas: no se supo cómo ni por dónde asomaron, pero sobre todo, fue imposible saber cómo ese movimiento cobró tal fuerza y cómo, en definitiva, pudo poner de cabeza al país entero. Se trató de la mayor protesta masiva, que hasta ese entonces tenía lugar, en contra del modelo educativo implementado por la dictadura. Los escolares se tomaron las calles desde el comienzo del año escolar, y prontamente, obtienen la adhesión de los estudiantes universitarios y del Colegio de Profesores de Chile. Además, a ello se agrega la ocupación permanente de casi todos los colegios municipales de Chile, lo que representaba un cuestionamiento directo al modelo asumido por el Estado desde el regreso a la democracia. Estas movilizaciones encontraron su punto de mayor algidez en los paros nacionales convocados el 30 de mayo y el 5 de junio del 2006, con una participación de alrededor de 1.000.000 de adherentes a nivel nacional.

Más allá de todas las categorías y más allá de toda previsión, los escolares se pusieron en boca de todos con demandas, discusiones y con modos de irrupción que no habían tenido lugar en la renovada escena política democrática. En un período cercano a un mes y medio llevaron su lucha al centro de los acontecimientos, se transformaron en protagonistas, en *el* acontecimiento del momento, aquello frente a lo cual todas las figuras públicas debieron pronunciarse con distintas expectativas; causando entusiasmo, rechazo, incredulidad, simpatía, pero jamás la indiferencia y la ignorancia. En todo caso, los estudiantes emergieron como una subjetivación colectiva que no se podía nombrar ni acotar. Los medios la denominaron de forma despectiva, ridiculizándola: la rebelión o el movimiento *pingüino*, en alusión al atuendo uniforme. Ellos fueron receptivos al significante pero fueron capaces de llenarlo de una significación que desbordaba cualquier conceptualización precedente. Por eso, durante esos días, hablar de *pingüinos* podía ser sinónimo de caos, de rebeldía, de descontento, del malestar en la cultura, de anarquía, de utopía, de esperanza, de multitud y muchas otras cosas confusas y hasta contradictorias. Carlos Ruíz caracteriza de este modo este episodio:

El aporte principal del movimiento de los *pingüinos* consiste, me parece, en la nueva experiencia de la política hacia la que apunta. Una experiencia de democracia directa, llevada a cabo de una manera profundamente espontánea —pero al mismo tiempo con gran organización colectiva, utilizando recursos electrónicos de cierta sofisticación— que

surge desde los actores mismos, con muy poca relación con los partidos políticos y las instituciones (Ruiz, 2010, p. 151).

Es tentador referirse a las características únicas de dicho movimiento pero nos arrancaría de nuestros propósitos. Vale, sin embargo, señalar que *los pingüinos* pusieron sobre la mesa el tema de la calidad de la educación y con eso, mucho más que eso. Por ejemplo, la manera de hacer política: en sus investigaciones, Andrea Gamboa e Iván Pincheira (2006) muestran que *los pingüinos* voceros, no eran representantes, no eran autoridad: ellos solo comunicaban las pretensiones de la asamblea. Para los intentos de negociación de las autoridades, —acostumbradas a concebir a las bases como un mero constructo fantasmal o como un supuesto funcional limitado a dar garantías de estabilidad, es decir, como una mera ficción de representación y consulta—, el contrato con las bases significaba el desconcierto total, una dinámica que provocaba irritabilidad; ¿qué clase de representantes eran éstos que no eran capaces de echarse al bolsillo a sus representados y tomar decisiones cupulares? ¿Por qué rotaban? ¿Qué asamblea era ésta que hacía del chat y el *fotolog* una instancia de comunicación eficaz y a la vez resolutive? ¿Bajo qué fundamentos, aquellos que no son parte ni del electorado, ni de la masa trabajadora o productora, se habían vuelto sujetos de política?

Hasta el día de hoy, las implicancias de estos hechos aparecen en gran parte de los debates en educación (Ruiz, 2010; Atria, 2012). Hasta hoy los análisis se multiplican. El acontecimiento está lejos de agotarse. No obstante, por el momento nos interesa destacar un punto: la posibilidad de estremecer el sistema escolar desde subjetivaciones colectivas, la necesidad de que la singularidad surja junto a otras singularidades, la necesidad de educarse con otros distintos y también únicos. La necesidad y la urgencia de construirse y modelarse frente a otros.

Es en la misma escuela, en la misma institución —aquella que oprime y normaliza—, donde existe tal posibilidad. Quizás entonces el educar no es solo cosa de lugar, de espacialidad, sino de acontecimiento, de significación, del intento de teñir el tiempo con otros colores, de crear síncopas, destiempos, arritmias en relación a la manera que la racionalidad conservadora tiene de contar el tiempo, de llevar el presente al interior de las instituciones educativas.

6. Hacia una propuesta. Otros modos de pensar la infancia

Quizá sea posible otros modos de proceder, otros modos de educar. Sin embargo, ello nos lleva a investigar y a resignificar la educación y a sus

protagonistas, como sujetos de experiencia y lenguaje (Kohan, 2004, p. 268-270), como sujetos que pueden tomar la palabra y señalar rumbos inexplorados. Se abre entonces una brecha que se apoya en las mismas inercias del sistema escolar y su desgaste, para ganar otro modo de abrir experiencia.

Solo para pensar sobre ello, recurriremos a Giorgio Agamben, de modo aleatorio, dejando en claro que el siguiente desarrollo no es en modo alguno resolutivo, ni tiene pretensiones de certeza. Agamben es quien en *Infancia e historia* (2004) se pronuncia acerca de la imposibilidad actual de la experiencia, y ensaya su análisis indicando la pobreza de experiencia del hombre contemporáneo. Sin embargo, la experiencia no tiene para el autor un correlato necesario en el conocimiento, ni tampoco la piensa como algo que base su autoridad en la legitimidad del cálculo. En efecto, el conocimiento científico ha desdeñado la experiencia como fundamento del saber y la ha sustituido por el experimento, por aquello que es predecible, manejable, demostrable. Ello no hace sino confirmar la pérdida de autoridad de la experiencia como algo transmitible, afirmándola como una incertidumbre que desplaza la seguridad fuera del ser humano, hacia instrumentos, implantes y prótesis objetivas. En el experimento ya no es el hombre quien mide, sino su sustituto tecnológico, es decir, el laboratorio: una experiencia convertida en calculable que pierde su autoridad. No es casual entonces que Agamben repare en las expresiones de rechazo de algunos desafiantes movimientos juveniles frente a la experiencia que impone un modelo adulto conservador.

En un momento en que se le quisiera imponer a una humanidad a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia una experiencia manipulada y guiada como un laberinto para ratas, cuando la única experiencia posible es horror o mentira, el rechazo a la experiencia puede entonces constituir –provisoriamente– una defensa legítima (Agamben, 2004, p. 10).

Para Agamben, por el contrario, la experiencia entrega una certeza más cercana al sentido común, un aprendizaje en el padecimiento que excluye toda predicción, más cercana, por ello, a la fantasía, a la autoridad onírica, a cierta iluminación singular, al estado de una singularidad más allá de lo razonable, a un estado previo a la categorización lógica y por tanto a la palabra. Es allí entonces cuando Agamben pregunta por la relación entre experiencia e infancia: “[...] ¿existe una experiencia muda, existe una infancia de la experiencia? Y si existe, ¿cuál es su relación con el lenguaje?” (2004, 48). Es en buena medida la pregunta por los sujetos de experiencia y de lenguaje: pregunta enredada en aporías y tropiezos, nada fácil, sentencia

lejana de convertirse en una consigna resuelta, en un punto de llegada, sino que más bien determina una repetición permanente, la inevitable re-flexión, el acertijo constante. La pregunta formulada enreda la infancia con aquellas experiencias que en su extremismo, en su carácter inédito, nos catapultan fuera de la palabra, fuera del logos y del yo. Para Agamben se trata en rigor de “experiencias que no nos pertenecen”, experiencias que más que pertenecer al sujeto, lo destituyen, lo hacen desfallecer. No es sorprendente entonces que distintas apreciaciones acerca del inconsciente, principalmente el lacaniano, acompañen su reflexión “[...] ya que ciertamente en la idea de inconsciente la crisis del concepto moderno de experiencia –de la experiencia que se funda en el sujeto cartesiano- alcanza su máxima evidencia.” (Agamben, 2004, p. 53). La experiencia muda, la infancia como experiencia sólo se muestra entonces en el desvanecimiento de un yo *parlante* y adviene posible únicamente en un espejo, en una objetivación, en un *él*, en un *este*, en tercera persona, tal como hacía Cristo y como hacen los jóvenes con su cuerpo. La infancia rompe con la identidad y la soberanía del yo. El costo de su experiencia es volverse inevitablemente otro, abriendo así el espacio para el afuera y para lo colectivo.

Nuevamente Agamben señala: “Un planteamiento riguroso del problema de la experiencia debe entonces toparse fatalmente con el problema del lenguaje.” (Agamben, 2004, p. 59), fatalidad que demanda por el soporte de una experiencia de la infancia y por la inmersión en el lenguaje. El *sujeto de experiencia y lenguaje*, se vuelve entonces una noción problemática, toda vez que el lenguaje remite al sujeto a una dimensión simbólica que lo antecede, que lo inserta en una cultura, que exige un cierto sacrificio, o si se quiere, de una excepción fundante. Por cierto, el soporte de la experiencia no puede analizarse en términos de un monólogo interior; la infancia no es el mero silencio del lenguaje que operaría en la dicotomía pensamiento-lenguaje, concepto-término, es decir, la infancia no debe ser pensada como una conciencia que simplemente no ha puesto en ejercicio su voz. No, la experiencia de la infancia no remite a un sujeto pre-lingüístico que antecede cronológicamente a la simbolización de la lengua. Se trata más bien de buscar la experiencia precisamente en la circularidad económica que remite a la infancia como origen del lenguaje y al lenguaje como origen de la infancia. En efecto, contrariamente a la tradición que supone al ser humano como el ser dotado de lenguaje, Agamben apela al hecho de que la condición del lenguaje es la experiencia de encontrarse expuesto a él. El ser humano es así, en realidad, el ser que no posee el lenguaje, y que por tanto, puede adquirirlo. La aparición del lenguaje en la subjetividad revela entonces una doble herencia: una anclada en el soporte orgánico del niño y la otra condicionada por la exterioridad, por su aproximación social. El lenguaje,

se encuentra en un afuera al cual la subjetividad debe arrojarse para volver sobre su experiencia. Del mismo modo, la infancia no es experimentable sino desde un yo que a su vez se construye en la reflexión sobre dicha experiencia la que, como ya vimos, no es propiedad del sujeto, sino más bien la marca de su retirada. Parece ser que solo en el ámbito de la palabra plena, la *parole*, el habla singular, la infancia deja de ser tal sin traicionarse, solo bajo esa forma puede tomar la palabra. Quizá esto ponga a la educación en otra encrucijada en la medida en que se establece, aun en el mejor de los casos, como una institución que pretende *dar la palabra*. Dar la palabra a la infancia en cierta medida suprimiéndola. ¿Es eso verdaderamente posible? ¿Se puede dar la palabra? ¿Se puede dar? ¿No significará esto –como nos ha enseñado Derrida (1995) – que en cuanto nos encontramos en un ámbito en que se procede lógica y conscientemente, siempre hay algo que retenemos del don, y por tanto lo anulamos?

Es Walter Kohan quien ha indagado en esta perspectiva. En una serie de textos en los que explora la relación entre infancia, política y educación, Kohan (2004; 2006 y 2007) muestra que es posible sugerir una noción de infancia que escape a la temporalidad secuencial en que la ha sometido la psicología del desarrollo y todas aquellas aproximaciones que hacen de la linealidad temporal (*chronos*) el fundamento de su perspectiva. Por el contrario, apoyándose en Agamben, Kohan propone hacer de la infancia una categoría que atienda a la intensidad de la novedad, a un momento no cronológicamente ni deficitariamente determinado, sino a la potencia disruptiva de algo que rompe la continuidad del tiempo, algo así como un “rayo que ilumina el pensamiento”. Es esa dimensión de la infancia la que invita a una reconsideración de las prácticas educativas:

Pues allí donde hay un agotado pensamiento sobre la infancia, el rayo inscribe una infancia del pensamiento; allí donde yace muerta una educación de la infancia, el rayo instaura una nueva infancia para la educación; allí donde sólo respiran las filosofías clásicas de la infancia, el rayo anuncia una infancia de la filosofía y, por último, allí donde mueren las políticas públicas para la infancia, el rayo le da vida a una nueva infancia de la política. A fin de cuentas, tal vez de eso se trate: de dejar un poco tranquila a la infancia de tanta educación, filosofía y política y comenzar a molestar a la educación, la filosofía y la política con, al menos, un poco de infancia (Kohan, 2007, p. 98).

De este modo, no es tan claro que la institucionalidad educativa asuma sin complicaciones la tarea de dar la palabra a la infancia, Algo se resguarda, se reserva, al menos simbólicamente, cuando el profesor da la palabra al

alumno. Ese dar, en cuanto acontece en la espera y en la reserva del profesor, no es por tanto un don gratuito: supone una relación, el reconocimiento de una identidad, en fin; una devolución. Supone también la idea de estar dando algo que el otro no tiene, una oferta. Además, es un dar que espera una respuesta y establece un contrato: un contradon. No es un don gratuito, sino más bien el intento de *dar la palabra* en el círculo de la economía y el retorno. Así el dar la palabra a la infancia entra en una doble aporía en tanto le exige salir de su mudez, a la vez que le asigna una deuda en el mismo gesto por el cual recibe esa oportunidad.

Queda entonces esperar a que sea la misma infancia quien decida cuándo, cómo y dónde tomar la palabra, hacerla suya, volverla su habla, al modo de una subjetividad única que ha nacido –no olvidemos–, en la exposición hacia otros, en el compartir con sus compañeros, en la apertura. Otra vez Agamben señala: “[la infancia] no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que coexiste necesariamente con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación, al producir cada vez al hombre como sujeto” (Agamben, 2004, p. 66).

Tomar la palabra, protagonizarla, es entonces un desafío y una posibilidad. Posibilidad que Agamben sitúa en el paso de la lengua rígida –como sistema de reglas unívoco–, al uso singular, equívoco, ambiguo: es el quiebre de la lengua de Babel. La resistencia de la *parole*, del habla singular y siempre novedosa frente al lenguaje; o si se prefiere, la oposición de lo semántico frente a lo semiótico. Es, en todo caso, un desafío; porque supone una espera, un silencio, la escucha astuta de los acontecimientos que, sin embargo, nunca sucede en el aislamiento, en el cobijo de las fronteras del individuo sino en la recepción de lo colectivo, del grupo, de lo multitudinario, de los otros. Un desafío, por tanto, que es también político.

Finalmente, parece ser que un modo distinto de educar es posible en el intento de mantener dicha apertura, la que en su condición dista de encerrarse en la intencionalidad y en las fronteras de los sistemas de enseñanza. Parece ser, entonces, que estamos en deuda en la tarea de esperar la educación más allá de la educación, fuera de sus expectativas, fuera de sus éxitos y fracasos. Quizás en algún momento del mañana o quizás ahora, nuevamente, tenga lugar un acontecimiento que nos muestre a aquellos que consideramos en falta –a los aprendices–, como subjetividades en pleno ejercicio, en plena narración de sí, inventando su propia utopía. Quizás aquellos se nos asomen colectivamente, porque habrán tomado la palabra junto a otros sin esperar

que nuestra oficialidad la entregue, porque habrán hecho de su infancia un relevo, una demanda siempre única y siempre nueva.

El panorama es quizá triste para la educación si es que espera retribución de sus esfuerzos y logros ascéticos, de sus sacrificios, martirios y heroísmos. Quizás es triste para la escuela en cuanto ya no es la herramienta indiscutida que puede producir el milagro de la subjetividad, de la conciencia plena, de la comunidad democrática. De este modo, tal vez lo importante sea ahora, ser capaces de escuchar aquello que la infancia tiene para decir aun cuando ello trasgreda el orden evidente en que se sitúa su relación con la educación y la política.

Referencias

- AGAMBEN, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- ATRIA, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago: Catalonia.
- DERRIDA, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1990). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- _____ (1992). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France 1981-1982. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2009). *Le corps utopique. Les hétérotopies*. Paris: Éditions Lignes.
- GABILONDO, Á. (1999). *Menos que palabras*. Madrid: Alianza editorial.
- GAMBOA, A. & PINCHEIRA, I. (2006). *Consideraciones para un diálogo entre pingüinos y un elefante blanco*, en “Me gustan los estudiantes”. Santiago: LOM Ediciones.
- ILLANES, M. A. (1991). *Ausente, señorita. El niño-chileno, la escuela para pobres y el auxilio*. Santiago: Ediciones de JUNAEB.
- KOHAN, WALTER (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes ediciones.
- _____ (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Argentina: Ediciones Novedades educativas.

- _____ (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: del Estante editorial.
- ROJAS, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: Ocho Libros.
- ROMERO, A. (2004). *La jornada escolar completa ¿Una política para la calidad y equidad de la educación?* (Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa). Programa de Magister en Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- RUIZ, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.
- VARELA, J. (1993). *Prólogo*, en Ball, Stephen (Comp.). *Foucault y la educación*. Madrid: Ediciones Morata.