

¿Mediación o experiencia? Reflexiones sobre las prácticas docentes

«Entendemos mostrar en qué la impotencia para sostener una praxis se reduce, tal como en la historia común de los hombres, al ejercicio del poder»

La dirección de la cura y los principios de su poder

Lacan

Este trabajo se propone problematizar el concepto de *mediación* así como las formas de *contrato pedagógico* para pensar las prácticas docentes y sostener la posibilidad de que éstas propicien *experiencias* aúlicas en el sentido fuerte, bejaminiano de la expresión. Para ello se propone una pedagogía del silencio, de la abstinencia y de la distancia más que de la explicación o la traducción. Se trata de construir teóricamente la idea de que la práctica, y no los contenidos, son la clave de la función docente.

Por: Nicolás Lobos

Abstract

This paper intends to question the concept of mediation and ways of learning agreement, to think of teaching practice and support the possibility that they foster courtly experiences in the strong sense, bejaminiano of expression. We propose a pedagogy of silence, abstinence and the distance rather than of explanation or translation. It is theoretically build the idea that practice, and not content, are the key to the teaching function.

Introducción

Se ha escrito mucho últimamente sobre la posibilidad de que las prácticas docentes se transformen en *experiencias*¹. Con esto se quiere pensar la posibilidad de una vivencia álica que sea tan significativa que ya no se pueda seguir pensando de la misma manera. Una *experiencia* es un pasaje que interrumpe la perpetua repetición de lo mismo, que anula el eterno retorno de profesores que hacen *como si* enseñaran y alumnos que hacen *como si* aprendieran.

Dice Foucault sobre la experiencia: «Yo jamás pienso exactamente lo mismo por la razón de que mis libros son para mí experiencias, y deseo que lo sean en un sentido lo más pleno posible. Una experiencia es algo de lo cual uno mismo sale transformado. Si debiera escribir un libro para comunicar lo que ya pienso antes de haber comenzado a escribir, no tendría jamás el coraje de emprenderlo» (Kohan, 2004: 23).

Una «experiencia» en el ámbito de las prácticas docentes rompe la estructura fosilizada de lo ya planeado, previsto, programado y posibilita la aparición de lo nuevo. Una experiencia no es una técnica. No es equivalente a planificar una *actividad* bien pensada para motivar a los alumnos, no se trata de un *roll play* efectivo, no es una nueva técnica para lograr una clase atractiva y divertida. Una experiencia es un recorrido, un proceso, un camino del cual el alumno y el docente pueden salir transformados.

Una historia

Para comenzar esta reflexión, quisiera contar una historia —como dicen— de la «vida real». Es la historia de una mujer que conoció mi madre mientras estudiaba en la ciudad de San Luis hacia 1955. Esta mujer se llamaba Marieta y era el ama de llaves de una pensión de la calle Rivadavia que pertenecía a una tal doña Eloísa, viuda de un sueco muy rico de apellido Sorenson.

Marieta había sido recogida muy chiquita de un puesto de la sierra y traída a la casa para «ayudar» en esa condición tan ambigua que era la de «criada», algo entre hija adoptiva y esclava. La niña fue una semana al colegio cuando tuvo

siete años pero doña Eloísa —la *mama*, como le decía Marieta, así, sin acento— se enojó por alguna razón con la maestra y la sacó de la escuela. Se quedó entonces la niña sin ningún tipo de instrucción y ayudando a la servidumbre. Hasta los 18 años. anduvo siempre —le contaba después a mi madre— «la pata al suelo», es decir no conoció ningún tipo de calzado ya fuera invierno o verano. Los únicos vestidos que le hacían eran de una tela que se usaba para hacer calzoncillos, una tela rayadita y finita. «Y esa era la ropa que me daban para todo el año», recordaba Marieta sin resentimiento pero sin ingenuidad.

Un día de 1918 cuando Marieta, que contaba más o menos 20 años —y para las costumbres de la época estaba a punto de quedarse soltera— volvía del mercado, se encontró con que un muchacho había sido contratado para pintar la casa. Era un italiano muy buenmozo de unos veinte años que hablaba poco el castellano. Marieta pasaba con «la pata al suelo», el vestidito rayado y la cabeza baja, sin darse cuenta de nada. El italiano empezó a mirarla pero ella —le contaba después a mi madre— no entendía qué es lo que veía cuando la miraba. Marieta realmente pensaba de sí misma que era como un animalito y que nadie podría fijarse en algo así. Pasaron las semanas, avanzó la pintura de la casa y en un momento el muchacho le habló y le dijo, con palabras poco claras pero con la mirada indubitable, que estaba enamorado. Marieta no comprendía cómo podía haber esto en el diminuto frasquito de su vida. Primero se negó a todo tipo de encuentro pero no porque se lo prohibiera la *señora*. Simplemente era, para ella... ¡impensable! Aunque también sabía, le decía a mi madre bajando la voz, que nunca doña Eloísa le hubiera permitido casarse e irse porque una criada era una excelente empleada que trabajaba todo el día gratis dado que era «de la familia». A pesar de las negativas, el italiano buenmozo no claudicó. Insistió pacientemente y finalmente Marieta aceptó empezar una relación en secreto.

Al poco tiempo el muchacho fue llamado de urgencia por sus padres y resolvió volver a Italia. Fue entonces cuando le propuso raptarla. Le aclaró que había convencido a un juez para que los casara en privado. El rapto estaba programado para el lunes siguiente a las diez de la noche. Marieta debía «traicionar» a la *mama*. Dio vueltas y vueltas en su cabeza. Finalmente tomó la decisión de irse con el italiano y mientras hacía los quehaceres de la casa se sentó como una india dentro de su alma a esperar la señal pactada en la ventana. Sin embargo cuando se hicieron las 9, cuando sólo faltaba una hora para dar el gran salto, Marieta simuló un ataque de apendicitis tan real que la llevaron al hospital de urgencia y le sacaron

¹ Ranciére, *El maestro ignorante* (2003). Agamben, *Infancia e historia* (2004). Kohan, *Infancia. Entre educación y Filosofía* (2003). *Infancia Política y pensamiento* (2007). Larrosa, Jorge, *Pedagogía Profana* (2000). Cerletti, Alejandro, *Repetición, novedad y sujeto en la educación* (2007), entre otros.

el apéndice como si fuera el corazón.

Quedó cuatro días internada.

El muchacho, que tenía los pasajes comprados y los padres desesperados mandándole un telegrama tras otro, no pudo esperar más y partió. Llegó a Italia y empezó a escribirle a la dirección de alguien de confianza y las cartas le llegaron, sí, pero había un problema: **Marieta no sabía leer.**

Se compró entonces un librito de primer grado, un «abecedario», como le llamaban entonces y empezó a estudiar sola, a escondidas, todas las noches, con una vela y un balde inclinado que hacía las veces de pantalla para que no la delatara el resplandor. Buscaba las letras y los sonidos a tientas, en el fondo de la pieza, conteniendo la respiración. Durante las primeras semanas todo parecía imposible, salía de cada noche embarrada en sombras como de una batalla de la Primera Guerra Mundial. Después de dos meses sin dormir, empezó a leer y escribir y mandó una carta que fue respondida, luego mandó otra y después una más. Se cartearon varios años. Después vino la guerra, la segunda, y él no escribió más.

Durante las décadas siguientes se la podía encontrar a Marieta a la hora de la siesta, cuando únicamente el sol recorría, lento, la ciudad, hojeando sentada en el jardín del frente de la casa el *Tesoro de la Juventud*, que lo había leído completo, o leyendo a Balzac, a Dumas o a Sarmiento; había leído todos y cada uno de los libros de la biblioteca del sueco, muchos de los cuales nadie había abierto jamás en esa casa.

Hasta allí el primer relato que le hizo esta mujer a mi madre en 1955 cuando Marieta tenía alrededor de cincuenta años y estaba a punto de quedarse soltera. Mi madre se casó y dejó la pensión y la provincia. Veinticinco años después, ya en la década del '80, pasando por la puerta de aquella casa de la calle Rivadavia y casi por casualidad, vio a Marieta en el jardín. Estaba canosa, vieja pero entera, sentada leyendo al sol de la siesta puntana como en el fondo de un frasco lleno de luz. En el farrago de la charla emocionada del reencuentro, le contó que la historia con aquel muchacho no había terminado donde mi madre creía. Después de cincuenta años de haberla visto por primera vez, ya entrada la década del '70, volvió el italiano buenmozo. Le contó que su padre y su madre habían quedado muy mal por la guerra y que él había terminado casándose con la mujer que los

cuidó con dedicación y cariño hasta que murieron. Pasaron los años, se mudaron a Bolonia y finalmente enviudó. Fue entonces cuando el italiano volvió a San Luis, compró unos terrenos y un ramo de rosas, buscó la puerta de Marieta y le renovó su declaración de amor medio siglo después de haber entrado en aquella casa de la calle Rivadavia por primera vez.

Había pasado la Guerra Civil Española con su rosa y su fusil. Había pasado la Segunda Guerra Mundial arrojando un superávit de cincuenta millones de almas en el infierno. Había pasado Hitler por París oscureciéndola. El 6 de agosto de 1945, poco después del amanecer, en el centro mismo de Hiroshima, a la gente le pareció que había amanecido otra vez. Había pasado la Revolución Cubana y el Che por Bolivia, había pasado el Mayo Francés y el Cordobazo, el hombre había pisado la Luna pero a Marieta no le pasó nada. Había vivido los últimos cincuenta años haciendo la limpieza y leyendo en el fondo de las siestas. Y ahora llegaba este viejo con su ramo de flores a ofrecerle matrimonio, a ella, que con 70 años estaba a punto de quedarse soltera.

A esta altura del relato de Marieta mi madre duda, con la piel de gallina y los ojos húmedos, no se anima a preguntar directamente, intenta un rodeo: «¿Pero entonces no saliste nunca con otro hombre, no tuviste amigos, novios... un amante?». «¿Cómo iba yo a mirar a otro hombre?», le respondió Marieta casi enojada. «¿En cincuenta años no miraste a otro hombre?». «No, lo amaba a él», contestó. «¿Y te casaste entonces con el italiano?», preguntó mi madre. «No. Él ya se había casado una vez y yo no lo podía perdonar»...

El grado cero de la mediación

Bien, ésta es la historia de Marieta y juro que «así como yo la escuché, así yo la conté».

Me interesa reflexionar a partir de ella sobre los conceptos pedagógicos de «mediación» y «experiencia». Marieta no tuvo maestras, quedó claro. A Marieta nadie le enseñó nada, es cierto. Pero no podemos decir que Marieta aprendió sola. Nadie le explicó nunca nada, nadie le enseñó a leer o escribir, y sin embargo, cuando estaba sola, aprendiendo, no estaba sola. De alguna manera la educación de Marieta estuvo «mediada» permanentemente. En realidad —si me permiten—, arriesgaría a decir que la historia de Marieta representa **el grado cero de la mediación**. Porque el muchacho en cuestión, mejor dicho **su ausencia**, fue la «mediación» necesaria para que Marieta aprendiera. Formulando las cosas de

esta manera tal vez tengamos que articular una teoría de la antimediación o de las condiciones de posibilidad de la experiencia.

Me quiero detener en esta historia porque nos posibilita pensar la práctica docente como no equivalente a «explicar», como no equivalente a «traducir», como ni siquiera equivalente a «intervenir». Quiero decir que el grado cero de la práctica docente —el punto mínimo y evanescente que definiría la función que un docente cumple frente a un alumno— no sería elaborar la explicación más corta y precisa, la traducción más fiel, la actividad más motivadora.

Para comenzar hay que decir algo claro sobre este concepto un poco problemático de «mediación». La mediación está implícita en la vida humana, encarnamos la mediación, todo en la vida humana es mediación. Somos mediaciones porque somos lenguaje, somos ética, somos Estado. Estamos íntegramente atravesados, constituidos por el lenguaje, por los discursos, por las ideologías, por el Estado, por la ley. A las mediaciones no sólo no tenemos que buscarlas sino que no podemos evitarlas. Aunque quisiéramos no podríamos deshacernos de ellas, por lo tanto, primera conclusión: **no tenemos que sobreactuar**. Estar parados en silencio frente al aula es estar ya mediando la cultura, la ley, la ética, el Estado, los saberes. Hay diez voces que están hablando al mismo tiempo y ensordecedoramente cuando estamos parados en silencio frente al aula y no son las voces de los alumnos. Quiero decir que la sola presencia muda del profesor frente al aula la llena de significados. Tenemos que aprender que siempre mediamos, aunque no queramos, y que tal vez lo revolucionario, lo innovador, sea, por lo tanto, aprender a callarnos, aprender a hacer silencio, aprender a esperar, aprender a escuchar. Aprender, ya no a responder, sino a preguntar.

Durante siglos el ser humano se esforzó denodadamente en reunir fuerza para transformar la naturaleza: sumaban esclavos y más esclavos en Egipto, en Grecia, en Roma, sumaban bueyes, mulas, caballos en la Edad Media, inventaban el aparejo y el arnés para sumar las fuerzas en la Alta Edad Media. Pero llegó el momento en que alguien descubrió que no había que esforzarse por reunir fuerza porque la fuerza es lo que sobra, la fuerza es lo que abunda, más aún, la fuerza nos rodea por todas partes, estamos sumergidos en un mar de fuerza. Ese alguien fue Torricelli, quien descubrió la presión atmosférica. No lo dijo con estas palabras sino de una manera aún más delirante, dijo que «el aire pesa» y dijo además que

«vivimos sumergidos en un mar de aire». Luego, durante los siglos XVII y XVIII las investigaciones de Boyle, Papin, Newcomen y finalmente Watt hicieron posible utilizar esa fuerza enorme, monstruosa, ubicua a través de la máquina a vapor. Esta máquina hacía posible utilizar la presión atmosférica y para eso no había que sumar (esclavos, animales, aparejos) sino restar: había que producir vacío. La máquina a vapor no es otra cosa que la producción de fuerza a través de la producción de vacío para convocar a la presión atmosférica. Entonces, siguiendo a nuestros maestros Torricelli, Papin, Watt, deberíamos proponer como metodología para el aula más bien **sacar** antes que poner, más bien restar antes que sumar, más bien retraerse antes que intervenir, producir vacío antes que saturar y suturar. El sentido no es lo que falta entre los adolescentes, más bien es lo que sobra.

A los adolescentes no les faltan verdades

Pensando concretamente en las prácticas docentes con adolescentes creo que tenemos que partir criticando el sentido que ha cristalizado en el término «adolescente». Un sentido que ha cundido apoyado en una pseudoetimología que ubica el origen del vocablo «adolescente» en el verbo «adolecer». La adolescencia sería para esta interpretación aquella etapa de la vida donde se adolece de todo tipo de cosas: de identidad, de seguridad, de madurez, de experiencia, de autoestima; sería la etapa signada por las fragilidades, desproporciones y despropósitos, inconstancias e inconsistencias, crisis, conflictos, rebeldías, necesidades de protección, de corrección, de límites, entre otras. La adolescencia sería la etapa de la carencia y de la falta por excelencia. Sin embargo hay que decir que aquel que con tanto éxito difundió esta etimología no se molestó en buscar un diccionario de latín, allí uno puede encontrar sin mayores dificultades que el verbo *adoleo*, de donde viene «adolescencia», significa «ir hacia arriba», «ascender». Ninguna relación con «carecer». Muy lejos, «carecer» en latín se dice *agrot*.

Por el contrario estoy convencido de que todo adolescente está lleno de certezas, está lleno de respuestas. Nada semejante a un mar de dudas, un mar de preguntas, un mar de incertidumbres. Alguien dirá que los adolescentes sufren, que son inestables anímicamente, que pendulan de la depresión a la violencia, por ejemplo. Esto es cierto. Sin embargo no se sufre por la falta de respuestas. Se sufre porque la realidad se equivoca con respecto a las certezas que tiene todo adolescente. Un adolescente sufre porque los padres que le tocaron no son esos

padres que, con absoluta certeza, lo hubieran criado bien. Sufre porque el cuerpo que le tocó no es el cuerpo que, nadie lo duda, lo haría un hombre o una mujer de verdad. Sufre porque no tiene la inteligencia que, sin lugar a dudas, debería tener. Y si tiene la inteligencia, no tiene el pelo que, obviamente, se corresponde con esa inteligencia. Sufre porque «justo a mí me tocó ser yo» y no porque «yo no pueda decir nada de mí». Un joven sabe exactamente cómo hubiera sido feliz, como hubiera sido amado, como hubiera sido bueno y exitoso si no le hubiera tocado justo a él ser él. Entonces lo que necesita un adolescente no son respuestas, lo que necesita son preguntas.

Por otro lado siguiendo el ejemplo del italiano enamorado de Marieta, tal vez, para educar, haya que valorar la **distancia**. Los chicos no necesitan tener un profesor **encima** (como un superyó persecutorio), tampoco necesitan un profesor allí **arriba** (como un ideal con el cual identificarse), no necesitan un profesor al **lado** (como un amigo para compartir alegrías y tristezas), finalmente no necesitan un profesor **alrededor** (como una madre que contiene y abraza aliviando las angustias y haciendo la vida más dulce). Creo que los chicos necesitan un profesor que mantenga una cierta distancia, obviamente no una distancia malhumorada o agresiva, no una distancia de seriedad impostada, no una distancia encumbrada en una torre de marfil, tampoco la distancia cínica de «ustedes no me importan demasiado». Se trata de la distancia que pueda crear una **tensión**, la distancia que pueda crear una diferencia, que pueda crear un misterio, que pueda crear un espacio para ser recorrido, la distancia que pueda crear la incómoda tensión del deseo, la tensión que moviliza, la tensión que necesita el arco para disparar la flecha.

Una pedagogía del silencio

Estoy dando por sentado la necesidad –y partiendo de–, la difusión y valoración que la pedagogía contemporánea ha realizado estas últimas décadas del uso de todo tipo de herramientas alternativas **en** el aula y alternativas **al** aula, desde películas, cuentos, teatralizaciones, juegos, salidas de campo, a usos de otros espacios y de otros medios como internet, multimedia, blogs o redes sociales. Pero una vez desarrollada la actividad, tal vez una pedagogía del silencio, de la abstinencia y de la distancia contribuya a que aparezca en el aula todo el debate que esperamos. Allí es cuando se hace necesario que el profesor de Filosofía o de Ciencias Sociales no tema a las contradicciones que surjan. Se hace necesario

un profesor que no tema al debate dentro del aula pero sobre todo que no tema al debate dentro de cada uno de los alumnos. Se hace necesario que el profesor de sepa callar aunque el alumno exija una respuesta. Lo que necesitan los chicos es un profesor que no se amilane frente a la contradicción y que posibilite la producción y la elaboración de cada uno a partir de las contradicciones que van apareciendo. Es necesario sostener la tensión durante el tiempo necesario para que se comprenda que las contradicciones no son nuestro obstáculo sino nuestra posibilidad. Es necesario para que, donde antes había una certeza, donde antes los chicos veían un mapa simple, plano, de líneas claras y precisas vean ahora un paisaje matizado, abigarrado, atigrado, texturado, adamascado, fuertemente diferenciado. Que para eso está la Filosofía o las Ciencias Sociales, después de todo, no para simplificar la vida sino para complejizarla.

Ni siquiera es necesario hablar mucho, tal vez para educar no haya que decir nada. Los adultos solemos ponernos en la obligación de sermonear a los jóvenes, decirles cómo deben ser las cosas, cómo se deben comportar, hablamos y hablamos todo el tiempo, hasta discutimos con ellos como si su educación dependiera de esa charla y de lograr su acuerdo. Tratamos de convencerlos y de ganar la discusión con la vana y absurda idea de que si ganamos la discusión vamos a ganar un «un buen alumno». ¿Sirve ganar cualquier discusión? No se trata de medir fuerzas con los alumnos. En realidad si ganamos todas las discusiones es probable que perdamos al alumno. No se trata de decir «a mí no me vas a ganar» ni de pensar que cuando un alumno discute está buscando, ansiando, necesitando la respuesta más racional y argumentada. Cuando alguien discute, no pretende convencer sino dominar, humillar, subordinar. No se trata, entonces, de ganar ni de perder sino de todo lo contrario. Hasta podríamos pensar en una educación a través del silencio. Así enseñaban los viejos maestros en la Edad Media, sin decir una palabra. El maestro trabajaba en silencio y el aprendiz miraba, observaba. Michel Serres relata en un texto llamado *Realidades* el encuentro de un patrono de un barco y un inspector, un técnico de la Oficina de Inspección Marítima. El patrono no sabía leer una carta marina, pero sabía llegar con seguridad a cualquier lugar en alta mar donde hubiera buena pesca. Y dice Serres: «... y lo que decía, lo que veía desde su adolescencia, lo que él veía transformarse a medida que él pasaba, lo que no había aprendido de boca de nadie, porque sus dos patronos sucesivos no soltaban palabra en todo el santo día, sino que señalaban con la mano, a veces, en el momento de virar o de

cambiar de orientación, (...). La pregunta ni se plantea. Se aprenden las respuestas al mismo tiempo en que se aprende a caminar, a hablar o a ver» (Serres, en Derrida, 1987: 84)

Bourdieu habla de la pedagogía del silencio: «Como puede observarse claramente en las sociedades carentes de escritura y escuelas, pero cabe señalar que esto también se aplica a lo que se transmite en las sociedades con escuelas e, incluso, en las escuelas mismas —a menudo los más vitales—, se transmiten de la práctica a la práctica, mediante modos de transmisión totales y prácticos basados en el contacto directo y duradero entre quien enseña y quien aprende ('Haz lo mismo que yo'). Los historiadores y filósofos de las ciencias —y sobre todo los propios científicos— han observado con frecuencia que una parte muy importante del oficio de científico se adquiere de acuerdo con modos totalmente prácticos; el papel de la pedagogía del silencio, en la que se hace poco hincapié en la explicitación tanto de los esquemas transmitidos como de los esquemas que operan en la transmisión, es sin lugar a dudas tanto más importante en una ciencia cuanto que los contenidos, los conocimientos, modos de pensamiento y de acción son, ellos mismos, menos explícitos y menos codificados» (Bourdieu, 1995: 164).

No se trata de explicar

La práctica docente no consiste, entonces, en explicar. El oficio de docente no es equivalente a dar respuestas, a llenar el vacío de la ignorancia sino todo lo contrario. Mi interlocutor podrá decir que los alumnos no saben nada de Platón ni de Descartes y que cuando leen en el programa de filosofía a Hegel lo pronuncia «Eje». Es cierto, la mayoría no ha escuchado nunca hablar de filosofía. Sin embargo no llegan preguntando por el sentido de la vida. Todos lo tienen clarísimo. Sentido es siempre lo que abunda. Vivimos sumergidos en un mar de sentido, de certezas, de verdades. Entonces la práctica docente debería concentrarse en propiciar el debate que quiebra el tejido férreo de las certezas, de los pensamientos adquiridos, de lo ya sabido. Habría que producir vacíos antes que llenarlos, producir dudas antes que resolverlas. Se trata de crear vacíos porque sólo sobre el vacío se construye el sujeto. Se trata de un camino a recorrer. Se trata, en lo posible, de hacer una «experiencia» en clase.

Evidentemente, por lo mismo que estamos diciendo, no se trata de corregir, no podemos decir «no, no estás pensando correctamente». Debemos abstenernos

lo más posible, como quien se abstiene del alcohol si está luchando contra la bebida, de hacer juicios morales en clase, debemos abstenernos de caer en la debilidad de enseñarles a los chicos qué cosa está bien y qué cosa está mal. Es cierto que la filosofía nació moralista, y sin duda ese es nuestro más vergonzante vicio, sin embargo, este pecado de juventud no debe condenarnos. ¿Alguien cree que los alumnos no saben lo que está bien o lo que está mal? Hasta los seis años los niños aprenden con precisión lo que está bien y lo que está mal. El resto de la vida —pero sobre todo en la adolescencia— los seres humanos nos dedicamos desafiar la ley (esa que conocemos perfectamente), nos dedicamos a ponerla a prueba, a tratar de quebrarla.

Moralizar en clase

El problema de moralizar en clase merece un párrafo aparte. Para abordar este tema, consideremos la diferencia señalada por Benveniste y usada por Lacan entre enunciado y enunciación, entre **el sujeto del enunciado y el sujeto de la enunciación**. Veamos un ejemplo que usa Zizek: unos antropólogos estudian a tribus salvajes en la profundidad de una selva. Le preguntan a un informante dónde pueden encontrar caníbales. «Ya no quedan caníbales aquí —dice el aborígen—, ayer nos comimos el último». Este chiste patentiza la diferencia entre el sujeto del enunciado, que dice que ya no quedan caníbales y el sujeto de la enunciación, que es, obviamente, un caníbal. Si bien está claro que «decir es hacer», como sostenía Austin, no está igualmente claro **qué cosa hacemos exactamente** cuando decimos. La diferencia entre sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación nos posibilita pensar el tema del **goce**. Un concepto que ha desarrollado largamente el psicoanálisis lacaniano. Veamos otro ejemplo usado por Zizek: pensemos en los frailes que durante la Edad Media escapaban del placer carnal y de los deseos sexuales a través del cilicio, esas cadenas con clavos que se usaban como cinturones contra la piel desnuda. El fraile se prohibía los malos pensamientos y se castigaba por sus deseos carnales. El problema es que de esta manera obtenía un placer, un goce, mucho más intenso (por morboso y extraño) que el placer estándar que podía proporcionarle una mujer. En el mismo acto en que se impedía gozar, lograba un goce superior. Lo que él no sabía era que sólo aceptaba la renuncia al goce clásico a cambio de —o sostenido por— el goce excedente que le brindaba la prohibición y el castigo. Veamos otro ejemplo: un maestro, un profesor, un director de escuela, está hablándoles a los alumnos sobre por qué tienen que ser solidarios, por qué tienen que ser respetuosos de las

diferencias, por qué tienen que ser democráticos. Sin embargo esta tarea a veces no suele tener éxito. Cuántos maestros o profesores dicen: «Yo les hablo y les hablo pero no hay caso, ¡no cambian!», Cuántos padres dicen: «Yo no les pego, les hablo mucho pero ¡no les entran balas!». El problema es que —como en el caso del fraile— el gesto mismo que combate el goce (el del alumno que se burla de su compañerito gordo, morocho o miope) está lleno de goce (el del profesor que culpabiliza). Hay algo que se hace en ese «hablarles» que no es «convertirlos en solidarios y buenos ciudadanos». Lo que se hace es cultivar el lirio negro de la culpa y la culpa es un camino de ida, la culpa es un fin en sí mismo, la culpa es un oscuro vicio tanto para el que la introduce como para el que la padece. Mientras que el sujeto del enunciado sostiene que debemos educar en libertad, el sujeto de la enunciación puede estar al mismo tiempo y con el mismo gesto culpabilizando, es decir, esclavizando.

Lo que Lacan llama *función paterna*

Una salida al goce: recordemos *Las mil y una noches*. Scherezade es la hija del visir y es la única virgen que queda viva en el reino. El rey, que había sido engañado por su esposa, satisface sus deseos poseyendo a las vírgenes de su pueblo y mandándolas a matar al día siguiente, tomando venganza así contra el sexo opuesto. Scherezade se ofrece para entregarse al rey... pero con un plan: «contar historias encantadoras para velar su sueño... —piensa Scherezade—. «Yo seré el instrumento de mi salvación y de la liberación del pueblo de esta calamidad, y gracias a mí el rey cambiará su costumbre». El rey acepta escucharla y ella comienza su relato, una historia con varias historias adentro. Cuando despunta el alba del primer día y en la mitad de la primera historia dentro de otra historia, Scherezade se queda callada. «Esto no es nada en comparación con lo que te contaré mañana por la noche si me dejas vivir». El rey no puede con la intriga, le permite vivir otra noche y tampoco puede resistirse a la madrugada siguiente y le concede otra noche más y así mil y una noches, hasta que nace el heredero real y la princesa —ahora «madre del futuro rey»— se salva y salva al reino. Dice Paul Auster comentando este clásico de la literatura en *La invención de la soledad* que Scherezade pretende retrasar su ejecución sembrando una idea (los cuentos) en la mente del rey, aunque de tal forma que el rey no lo sospecha; «pues ésta es la función del cuento: hacer que un hombre vea una cosa ante sus ojos, mientras se le enseña otra distinta». Ésta es la función de un buen mediador pedagógico pero también es una clave para evitar el goce propio del docente al hablar sobre las normas, el

bien, la moral, la ley. Ésta es, diría, la única forma posible en que se puede evitar el goce de moralizar, la violencia de culpabilizar: «hacer que un hombre vea una cosa ante sus ojos mientras se le enseña otra distinta». Esto es lo que desde el psicoanálisis lacaniano se llama *función paterna*, que es la posibilidad de hacer metáfora, de crear salidas metafóricas al conflicto, al malestar.

La tarea docente no es acercar sino separar

«Mediación» es un concepto pegado a la idea de acercar al alumno al saber, acortar las distancias, crear puentes entre lo que se desconoce y lo que se puede conocer, pegado a la idea de traducción de lo elevado a lo bajo y cotidiano de los alumnos. Habría que decir que la llamada *función paterna* —si queremos conservar este nombre propuesto por el psicoanálisis— que implica al padre, al maestro, al que nombra las cosas, al que «ayuda a mirar», al tercero, no implica acercar o traducir, no se trata de adherírsele a lo que existe hasta confundirse en ello sino de todo lo contrario. Esta función exige más bien **separar, alejar, diferenciar**, es un tercero que **crea la distancia**, la diferencia, la posibilidad de objetivación. El padre es el que pone la ley que convierte al niño-uno-con-la-madre en un sujeto diferente, separado de su madre, distinto y distante de su madre. El maestro, el profesor, es también el que separa al alumno del caos indiferenciado de las cosas, de «lo dado», de la constelación cerrada de las ideologías dominantes. Y estoy vagamente seguro de que esta función no tiene que ver con el contrato pedagógico pues un contrato tiene la finalidad de preverlo todo. Aquí no se trata de prever sino de todo lo contrario.

En contra del contrato

«Todo es tan raro, Rocamadur, por ejemplo me gusta decir tu nombre y escribirlo, cada vez me parece que te toco la punta de la nariz y que te reís, en cambio madame Irène no te llama por el nombre, dice *l'enfant*, es como si se pusiera guantes de goma para hablar, a lo mejor los tiene puestos y por eso mete las manos en los bolsillos y dice que sos tan bueno y bonito».

Rayuela.
Cortázar

Creemos que la educación no puede ser contractualizada como lo está siendo. La educación tanto paterna como docente no puede reducirse a «los derechos del niño» como un espacio jurídico mediado por un contrato donde la relación entre los seres humanos esté preservada como con papel film, donde nada importante puede pasar entre ellos. Obviamente los indispensables *derechos del niño* como protección impiden todo tipo de abusos. La defensa de los Derechos Humanos, centrados en el concepto de «persona», podría preservarnos de un nuevo Auschwitz, de un nuevo Videla, de un nuevo *apartheid*. Sin embargo con esta juridización y contractualización de la educación ¿no hemos tirado al niño con el agua sucia del baño? Las relaciones humanas y particularmente las relaciones padre-hijo, maestro-alumno no pueden ser codificadas, estructuradas, no pueden ser practicadas con guantes de látex. La tecnificación de la docencia, la tecnificación de la relación paternal, la contractualización tanto de la familia como de la escuela pueden hacerle mucho daño a los niños.

En muchos sentidos cuando se entiende a la educación principalmente como «derechos del niño», como técnica y contrato, es como decir *l'enfant* en el texto de Cortázar de nuestro epígrafe, y nos parece que todo es muy prolijo, controlado, medido, higiénico, aséptico, pero se trata también de otra cosa.

La universalización de las normas, el derecho positivo, los derechos humanos son una manera de evitar lo peor, sí, y no podemos desconocer sus beneficios, pero sabemos que **no** son una manera de propiciar lo mejor y ésta es una paradoja con la que tenemos que enfrentarnos. Son una forma de evitar los abusos, de controlar los gestos arbitrarios, el poder sin límites, el despotismo, pero no una manera de formar mejores seres humanos. El concepto de «persona», central en los Derechos Humanos, es problemático. Espósito ha dicho «... el sustancial fracaso de los derechos humanos —la fallida recomposición entre derecho y vida— se produce no a pesar de la afirmación de la ideología de la persona, sino en razón de ésta; de que ese fracaso debe reconducirse conceptualmente no tanto a las limitaciones de ella como a su expansión» (Espósito, 2008: 15).

Por otro lado los derechos son por definición universales, pero la universalización de las normas en una escuela, en una familia, es necesariamente injusta, no todos los chicos son iguales. Un buen padre, educador, maestro **no** es un ejecutor de normas universales.

El contrato pedagógico es una forma de redundar en un modelo liberal,

american way of life, que entiende las relaciones humanas como relaciones contractuales. El matrimonio es un contrato, la relación padre hijo es un contrato (que puede disolver un juez), la relación maestro-alumno es un contrato, obviamente la sociedad es un contrato (Hobbes, Locke). Se negocian y especifican las obligaciones mutuas y se firma el acuerdo. Obviamente el punto de partida de la firma de cualquier contrato es que *el otro va a tratar de perjudicarme*, por eso es necesario dejar todo escrito y firmado. Por otro lado la finalidad del contrato es evitar las sorpresas, los imprevistos, las «novedades». Después de firmar un contrato lo que menos se espera son «sorpresas». Si se trata de un empleado, éste no espera que el patrón le venga con que tiene que quedarse después de hora; si alguien ha vendido algo, no espera que el pago sea ahora diferido o en especies. Si contrato a una empresa para que me construya la casa, la máxima aspiración es que no se exija más dinero que el pactado, que se termine en el tiempo estipulado, que cada material sea el esperado. Y cuando viene el capataz y te dice «falta cemento» o «hay que hacer los cimientos más profundos» o «las tejas del contrato no son las apropiadas», uno se indigna y empiezan las discusiones y los problemas. Después de la firma del contrato uno no quiere ninguna novedad. Con un contrato todo está dicho, nada nuevo se puede esperar —ni se debe esperar— de esa relación. El mayor logro de un contrato es la abolición de la novedad.

Sin embargo la novedad es lo que deberíamos desear en las relaciones sociales, educativas, políticas. Que aparezca lo nuevo, lo impensado, lo no planeado. En principio lo no planeado por los alumnos, lo no esperado por ellos, lo que no hubieran podido llegar a imaginar. «Educar» consiste en recorrer un camino y al final del camino los chicos debieran ser «otros». «Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos», podríamos decir a fin de año con los chicos, recordando a Neruda. Tal vez un alumno (y por qué no un maestro) pueda vivir una experiencia educativa que lo transforme. En términos coloquiales eso se suele llamar «madurar». Pero ningún alumno puede pactar «madurar», ningún alumno puede «prometer» madurar. Madurar no es un acto voluntario. No es el resultado de un contrato, es el resultado de una relación. Si la experiencia educativa es lo esperado desde el principio, lo previsto por los alumnos desde el comienzo, estemos seguros de que no es una experiencia.

Por otro lado las experiencias tienen sus tiempos. No es posible estandarizar. Por más que tengamos pendiendo sobre nuestras cabezas de docentes el calendario escolar y la programación anual de temas, no podemos desconocer que los

tiempos de cada uno de los alumnos son distintos, de que una cosa es el tiempo lógico y otra el tiempo cronológico. Un texto de Borges:

«Entre sus muchas virtudes, Chuang Tzu tenía la de ser diestro en el dibujo. El rey le pidió que dibujara un cangrejo. Chuang Tzu respondió que necesitaba cinco años y una casa con doce servidores. Pasaron cinco años y el dibujo aún no estaba empezado. 'Necesito otros cinco años', dijo Chuang Tzu. El rey se los concedió. Transcurridos los diez años, Chuang Tzu tomó el pincel y en un instante, con un solo gesto, dibujó un cangrejo, el cangrejo más perfecto que jamás se hubiera visto».

La hipérbole de este cuento oriental, breve y jugoso, nos hace pensar que el dibujante era un «vivo» o que el tiempo lógico que necesita cada uno para procesar un resultado puede ser muy particular y diferente de los demás. Hay un tiempo lógico y un tiempo cronológico y no son iguales. Una experiencia necesita un tiempo lógico.

Una experiencia no se explica

«L'eglité ne se donne ni ne se revendique,
elle se pratique, elle se vérifie».

El maestro ignorante
Jacques Rancière

Una experiencia —como los chistes o los poemas— no se debe explicar. Y si la explicamos antes de comenzar la clase o la tenemos que explicar al final, podemos estar seguros de que no fue una experiencia.

Un buen dentista explica paso a paso y detenidamente al paciente lo que va a hacer para que su intervención no sea, justamente, una «experiencia», es decir, algo de lo que el paciente salga transformado. En el caso del paciente «salir transformado» significa no poder olvidar más «aquella vez» y preferir morir de ingesta de analgésicos antes que volver al consultorio. Entonces el dentista explica y traduce «lo otro» (el tratamiento) al lenguaje de «lo mismo» (lo ya conocido) y te dice: «Esto va a ser como una cosquillita», «esto tiene sabor a...», «ahora vas a sentir como cuando...». Es decir, quiere que el paso por el consultorio sea *más de lo mismo*, que salga lo menos posible de la cotidianidad de lo «siempre igual», de la repetición aburrida y perpetua de lo ya conocido en la vida del paciente y por

eso mismo el paciente volverá.

Si un varón quiere seducir a una dama no puede ir y explicarle «mirá, yo voy a mirarte, voy a tratar de llamar tu atención, voy a tratar de hacerte sonreír, luego intentaré un roce casual, etcétera...» Esto nos suena totalmente absurdo porque el mismo acto de enunciar, de explicar lo que uno quiere hacer... lo destruye. Es lo opuesto a un *acto de habla* de aquellos que pensaba Austin. Ya no se trata de *cómo hacer cosas con palabras* sino de cómo destruir cosas con palabras. No podemos explicar una *experiencia* pedagógica, porque ésta se hace o no se hace, se recorre o no se recorre el camino.

No un dentista —como hemos dicho— pero tal vez un maestro, un profesor y sobre todo un profesor de Literatura, de Filosofía, de Ciencias Sociales, debería aspirar a la *experiencia*, es decir a la aparición de «lo nuevo», de lo «otro», de lo no previsto, de lo «ni siquiera imaginado» por el alumno y tal vez tampoco por el profesor. Si salimos de la repetición eterna de lo mismo en el aula tal vez se produzca la experiencia.

Obviamente lo nuevo, lo no previsto, lo que irrumpe, puede ser también lo «indeseable» y es un riesgo que debemos correr. Por eso esto de lo que estamos hablando es algo importante. Nada importante existe sin implicar riesgos. Tomar riesgos es algo que los docentes debemos aprender a hacer. Lo «otro», lo no previsto por la estructura institucional, lo nuevo también puede ser lo malo, como en la película *La Ola* (*Das Welle*, Dennis Gansel, 2008) donde una experiencia radical de enseñanza termina en tragedia, o en la película *La Duda* (John Patrick Shanley, 2008), muchos peligros acechan cuando un maestro o profesor quiere salir de lo siempre ya esperado. Hay abismos alrededor de esta propuesta, sin duda, pero la práctica docente no debe ser una práctica con baranda. Dice Perranould: «Para evolucionar hacia una mayor profesionalización de su oficio, haría falta que los enseñantes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás del *sistema*, de los programas y de los textos. Además, también sería conveniente que su lista de atribuciones se redefiniera en este sentido. Entonces, a cambio de una responsabilidad personal mayor, dispondrían de una autonomía más amplia —o menos clandestina— para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos

y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden en el aula, de concebir los dispositivos de enseñanza-aprendizaje o de dirigir su propia formación» (Perrenoud, 2007: 12).

Conclusiones

*«Teniendo en cuenta los obstáculos,
la línea más corta entre dos puntos
no es la recta»
Galileo*

Si adherimos, entonces, a una pedagogía del silencio, de la distancia y de la pregunta, si no moralizamos, si no sobreactuamos las *mediaciones*, si no nos sentimos interpelados a obturar cada pregunta del alumno con una respuesta, si no tememos a las contradicciones, si no tememos el debate y la complejización, tal vez, **no** en un módulo, no en una semana, no en un mes, pero tal vez a lo largo del año, podamos hacer algo así como eso que llaman una «experiencia» en clase. Algo a partir de lo cual los alumnos y, por qué no, el profesor salgan transformados.

¿Y los contenidos del programa? ¿Y la resolución de las contradicciones? ¿Y las conclusiones en el aula? ¿Y las soluciones a los problemas? Pienso que hay que evitar lo más posible la conclusión, la explicación, la respuesta pero obviamente en algún momento se empieza a unir, se establecen relaciones, se propone un concepto justo en el momento en que el alumno estaba a punto de encontrarlo, tal vez hacia el final del trimestre, mejor hacia mediados de año, mejor aún hacia el fin del cursado. Por supuesto esto lo tiene que ir pulsando el profesor, cada curso es diferente y cada año la dinámica va siendo distinta. Sin embargo también podríamos pensar que si ha sido suficientemente productiva esta «experiencia» tal vez **no** debamos concluir, cerrar, fijar, establecer. Tal vez debamos como Marieta después de 50 años decirle **no** al encuentro tan esperado. Tal vez la historia de Marieta, como la de un curso de filosofía, pueda ser una réplica de aquella historia que cuenta Philippe Noriet en la película *Cinema Paradiso*, hacia el final ¿se acuerdan? La historia es la siguiente: había una vez un rey que dio una fiesta para las princesas más bellas del reino. Pues bien, un soldado que hacía la guardia vio pasar a la hija del rey. Era la más bella de todas y se enamoró al instante. ¿Pero qué puede hacer un pobre soldado ante la hija del rey? Al fin un

día logró encontrarla y le dijo... que ya no podía vivir sin ella. La princesa quedó tan impresionada con su amor que le dijo al soldado: «Si puedes esperarme por cien días y cien noches bajo mi balcón seré tuya». Con eso el soldado se fue y esperó un día, dos días, diez y después veinte días. Cada noche la princesa miraba desde la ventana y él no se movía. Bajo la lluvia, con el viento, en la nieve, siempre estaba allí. Los pájaros le cagaban encima, las abejas se lo comían vivo pero él no se movía. Al cabo de 100 días se había vuelto todo seco y blanco. Lloraba a lágrima viva sin poder parar. No tenía fuerzas ni para dormir. Mientras, la princesa no lo perdía de vista. Y llegada la noche 99... el soldado se levantó, arrojó la silla ¡y se fue!

...
Y no me pregunten qué quiere decir este cuento porque no lo sé.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo. Buenos Aires, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo. México, 1995.
- CERLETTI, Alejandro. *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. 2007.
- ESPÓSITO, Roberto. *La tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Amorrortu. Buenos Aires, 2009.
- KOHAN, Walter. *Infancia. Entre educación y Filosofía*. Laertes. Barcelona, 2003.
- KOHAN, Walter. *Infancia. Política y pensamiento*. Del estante Ed. Buenos Aires, 2007.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogía Profana*. Edu/causa ed. Madrid, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó. Barcelona, 2007.
- SERRES, Michelle. «Realidades», en Derrida y otros. *Doce lecciones sobre filosofía*. Granica, Barcelona, 1987.
- RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Laertes. Barcelona, 2003.
- ZIZEK, Slavoj. *El espinoso sujeto*. Paidós. Buenos Aires, 2001.
- ZIZEK, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*. SXXI. Buenos Aires, 2003.
- ZIZEK, Slavoj. (comp) *Ideología. Un mapa de la cuestión*. FCE. Buenos Aires, 2005.