



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**DOCENCIA Y JUVENTUD FRENTE A LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES
EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR. UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA EN EL
REFLEJO DEL CINE**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
FLOR ANGÉLICA HERMIDA MIRALRIO**

**TUTOR PRINCIPAL
DR. RAMIRO DANIEL MACÍAS ORTIZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	1
INTRODUCCIÓN	
a) Problematización general y justificación.....	4
b) La construcción del objeto de estudio.....	4
c) Trazando los caminos: consideraciones metodológicas.....	12
d) Las rutas del texto: entrando al cuerpo del trabajo.....	22
CAPÍTULO 1.- LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.	25
1.1 El sufrimiento en la institución escolar: de malestares y pesares en la era del capitalismo.....	27
1.2 Docencia, juventud e institución escolar. Un vínculo marcado por la vacuidad en el presente.....	38
1.3 Educación, competencias y formación.....	47
1.4 El imaginario social en la construcción de subjetividades.....	58
1.5 Recapitulando.....	66
CAPÍTULO 2.- EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA TOTALIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE LOS IMAGINARIOS DE DOCENCIA, JUVENTUD Y ESCUELA.....	70
2.1 Pedagogía y totalidad: intervenir para eliminar la extrañeza en el otro.....	71
2.2 La paideia griega y la imagen de la docencia en la formación de los jóvenes para la vida en la polis.....	85
2.3 La juventud como un imaginario articulado a la dimensión escolar.....	98

2.4	La escuela moderna y la construcción de un discurso sobre docencia.....	112
2.4.1.	Nace la escuela moderna.....	114
2.4.2.	Los imaginarios que caracterizan la escuela.....	120
2.4.3.	El control pedagógico entra en acción.....	125

2.5	Recapitulando.....	129
-----	--------------------	-----

CAPÍTULO 3.- LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS QUE PERMEAN SOBRE LOS IMAGINARIOS DE LA DOCENCIA, LA JUVENTUD Y LA ESCUELA EN LAS CINTAS CINEMATOGRAFICAS..... 132

3.1	El recorrido pedagógico a través del cine: una mirada hacia los imaginarios en el análisis cinematográfico.....	133
-----	---	-----

3.2	Aproximaciones al imaginario de la docencia contemplado desde la óptica del cine.....	141
-----	---	-----

3.2.1.	La escuela del desorden (<i>teachers</i>): sinopsis.....	142
--------	--	-----

3.2.2.	Análisis de la narración.....	142
--------	-------------------------------	-----

3.2.3.	El imaginario de la docencia en el discurso cinematográfico de la escuela del desorden (<i>teachers</i>)	145
--------	--	-----

3.3	Un mundo doliente ante la extrañeza de la juventud.	161
-----	--	-----

3.3.1.	<i>Storytelling</i> . Historias de ironía y perversión: sinopsis.	161
--------	--	-----

3.3.2.	Análisis de la narración.....	162
--------	-------------------------------	-----

3.3.3.	El imaginario de la juventud en el discurso cinematográfico de <i>Storytelling</i>	164
--------	--	-----

3.4	El imaginario de la escuela que se proyecta en el cine: los síntomas del sufrimiento en la institución.....	181
-----	---	-----

3.4.1	<i>Indiferencia (detachment)</i> : sinopsis.	182
-------	---	-----

3.4.2.	Análisis de la narración.	182
--------	--------------------------------	-----

3.4.3.	El imaginario de la escuela en el discurso cinematográfico de <i>Indiferencia (detachment)</i>	185
--------	--	-----

3.5	Recapitulando.....	205
-----	--------------------	-----

CAPÍTULO 4.- DOCENCIA Y JUVENTUD EN LA ESCUELA COMO UN ESPACIO DE FORMACIÓN: APROXIMACIONES DESDE LA MIRADA INSTITUYENTE DE UNA PEDAGOGÍA DE LA OTREDAD..... 208

4.1	Guisa...Profesar la pedagogía como una actitud ético-política.	209
-----	---	-----

4.2	La mirada instituyente de una pedagogía de la otredad: consideraciones éticas sobre el exhorto del otro.	216
-----	---	-----

4.3	El docente ante el estudiante en la institución escolar. Notas de una relación para la formación.	228
-----	--	-----

4.4	El respeto del otro como posibilidad para pensar la docencia.	239
4.5	Recapitulando.....	247
	FIN DE JORNADA. A MODO DE CIERRE.....	249
a)	Los discursos pedagógicos.....	250
b)	El cine y los discursos pedagógicos.....	255
c)	El discurso pedagógico de la otredad.....	256
	BIBLIOGRAFÍA.....	259
	HEMEROGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA.....	263
	CINEMATOGRAFÍA.....	264

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES:

Por la confianza y el amor que me tienen, ustedes son los que en todo momento creen en mi, los que están a mi lado en las buenas y las malas. A quienes debo en gran medida lo que soy y dedico con amor mis logros. Su cariño y comprensión son un aliciente constante para tratar de ser mejor cada día. Siempre estaré en deuda con ustedes. Los quiero.

A MIS PROFESORES:

Por ser parte de mi trayecto en el programa de la maestría, agradezco por el compromiso, responsabilidad y profesionalismo, mostrado en cada una de sus clases. Recordando entre ellos al Dr. Luis Gabriel Arango Pinto.

A MIS COMPAÑERAS (OS) DE GENERACION:

Entre ellas (os) a Bere, Soco, Reyna, Memo, Luis, Enrique, Ernesto, Miosodis, Holkan, Marina, Laura..., por haber estado a mi lado en las aulas, los pasillos, los coloquios y todo lo que implicó caminar juntos durante la travesía de la maestría.

A MI TUTOR

De manera muy especial, al Dr. Ramiro Daniel Macías Ortiz a quien le expreso mi reconocimiento y gratitud por su valioso apoyo, así como por haber hecho agradables mis lunes mientras estuve inscrita en el programa. Cada una sus clases fue en verdad enriquecedora.

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Y LA FES ARAGÓN:

Gracias a mi casa de estudios, que siempre ha tenido las puertas abiertas para mi y me ha permitido vivir tantas experiencias de formación. Es un verdadero honor ser universitaria de esta gran institución.

“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”

PRÓLOGO

*...Para todos escribo. Para los que no me leen sobre todo
escribo. Uno a uno, y la muchedumbre.
Y para los pechos y para las bocas y para los oídos
donde, sin oírme, está mi palabra...
...Para ti, hombre sin deificación que,
sin quererlas mirar,
estás leyendo estas letras...
...Para ti y todo lo que en ti vive,
yo estoy escribiendo...*

Vicente Aleixandre

¿Para quién escribo? Pregunta el poeta como cuestionamiento que le resuena tras la duda del cronista, el periodista o, simplemente, el curioso. Se trata de una duda que interpela al poeta en forma de palabras, que —como un eco de la voz del otro— regresan a él cuestionándolo sobre el reconocimiento de aquél para el que escribe. El poeta se enfrenta ante las palabras de los otros, que están ahí resonando en él como una controversia que lo pone de cara a la pregunta por su relación con esos otros para los que escribe, a quienes dirige sus palabras y, con ello, lo que el poeta es.

Hoy que me encuentro ante la misma pregunta: ¿para quién escribo? Y de inmediato acude el recuerdo de las palabras de Larrosa (2003: 365): “...leer exige una cierta complicidad y una cierta afinidad entre el lector y el libro”. Por tanto, entre el que lee y el que escribe, no puedo dejar de preguntarme quién sentirá esa complicidad y afinidad ante el texto que presento. En ese sentido, cuando me pregunto para quién escribo, también me cuestiono sobre quién será mi lector.

Respecto a esta reflexión, conviene destacar que esta investigación enfatiza el discurso de la propia pedagogía, mediante lo cual se utilizó el cine como un recurso que busca ahondar sobre los imaginarios sociales que atraviesan los discursos pedagógicos, con los que el docente sustenta su intervención ante los jóvenes. Esto es, discursos que atraviesan la subjetividad de los actores que participan en el acto educativo al interior de la institución escolar.

Es sobre la subjetividad del docente lo que en un primer momento me hacía presuponer que la temática que abordó le competía sin más, a los pedagogos y, por tanto, escribía para ellos; que mis lectores serían entonces ellos. Quizá, de manera muy particular, sentía que escribía para los jóvenes que hoy se forman en la carrera de pedagogía. Es, en especial, a los jóvenes a quienes dirigía el presente trabajo.

Sin embargo, la problemática general que se aborda en la presente investigación gira hacia los discursos pedagógicos que intersectan las prácticas de intervención de los docentes en la institución escolar. De tal suerte que dichos discursos pretenden constituir

individuos pasivos que se sumen a la normalidad de las multitudes ordenadas, controladas, inofensivas e incapaces de cuestionar.

En consecuencia se abordan problemas como la negación de la otredad en los discursos pedagógicos a través de la articulación de tres imaginarios sociales: 1) docencia; 2) juventud y 3) escuela. Imaginarios que le darán los instrumentos a lo que en el presente trabajo hemos denominado pedagogía de la totalidad. Ésta se planteará como finalidad la eliminación de la extrañeza en el otro y el olvido en dichos discursos de dos elementos clave: formación y cuidado de sí, como componentes esenciales en la conformación de ciudadanos, capaces de reconocerse como sujetos autónomos.

En esa línea de pensamiento, la investigación pretende mirar a los sujetos negados, olvidados, invisibilizados y silenciados en el orden del discurso, desde el cual se establece lo que habrá de entrar en la rejilla del lenguaje, como algo que podrá ser catalogado, nombrado y capturado en el discurso. En otras palabras, como sujetos sobre los que se habrá de intervenir para eliminar cualquier rasgo enigmático que produzca a aquél que interviene, perturbación al no tener un completo dominio sobre el otro que se vuelve impredecible ante su mirada.

Esta visión me impulsa a retomar las palabras del poeta para enunciar que escribo para todos; pero, en especial, para quienes no me leen. Tal vez pensando en ese sujeto de intervención que probablemente no me leerá, pero en quien pienso cuando escribo. En aquél que está presente en cada momento de esta investigación, escribo para esos otros en quienes, sin oírme, sin leerme, está mi palabra. Es entonces que vuelve a ponerse sobre la mesa el cuestionamiento sobre quién será mi lector y ante ella no me atrevo a caracterizar a aquél para quien está escrito este trabajo.

Nuevamente retomamos a Larrosa cuando nos recuerda como Nietzsche (2010), en el prólogo de su *Aurora*, menciona que su texto sólo quiere lectores y filólogos perfectos, posiblemente porque, como cita Larrosa, Nietzsche "...sabe que el arte de la lectura es raro en esta época de trabajo y precipitación en la que hay que acabarlo todo rápidamente. Los 'lectores modernos' ya no tienen tiempo para derrochar en actividades que llevan lejos, cuyos fines no se ven con claridad, y de las que no se pueden recoger inmediatamente los resultados" (Larrosa, 2003: 362).

Con esta lógica, tanto las palabras de Nietzsche como las de la interpretación que Larrosa (2003) hace del filósofo referido, dejan entrever que un texto está escrito para muy pocos lectores y más cuando desde su apertura está destinado a un cuerpo específico de sujetos hablantes, a lectores y filólogos perfectos. Aunque más bien lo que se quiere es exigir un lector capaz de cuestionar las certezas de su tiempo y que, de alguna forma, sus palabras sean el reflejo de cierta desconfianza ante la posibilidad de contar con lectores de esa envergadura. Pero, en este caso... ¿tengo derecho de hacer una exigencia de tal naturaleza?

Con lo reflexionado hasta ahora, surge de nuevo la pregunta: ¿para quién escribo? En un primer momento también pensé en un lector específico, incluso desde el instante en que

delimité diciendo que escribía para los jóvenes estudiantes de pedagogía. Sin embargo al finalizar este trabajo, percibo que quien lo lea será porque quizá habrá sentido la complicidad y afinidad hacia la temática, y entonces habré escrito para todo aquél que se sienta interpelado por un interés genuino ante el análisis del discurso pedagógico. De ahí que mi lector podría ser cualquiera.

No escribo para un público erudito, ni para iluminar al ignorante, sino para atender ante la responsabilidad y el compromiso que tengo como pedagoga; de considerar desde la universidad, el derecho que me otorga de “decir públicamente lo que exige una investigación” (cf. Derrida, 2010) para ejercer el uso público de la razón como un derecho que tenemos los universitarios.

Se trata entonces de aportar un texto que, en la medida de lo posible, dé la oportunidad de pensar, pero sin pretender pensar por los demás, como diría Savater (2010). Es así que este trabajo está escrito para todo aquél, que desde el asumir el compromiso de profesar la pedagogía, desee ser parte de la “discusión incondicional” (cf. Derrida, 2010) a la que nos debemos dentro y fuera del espacio universitario, para pensar a la pedagogía.

Por consiguiente, no escribo para pocos, escribo, como el poeta, para todos. Escribo para ti, que hoy tienes entre tus manos este texto. Para ti que, sin quererlas mirar, estás leyendo estas letras. Escribo para todos, incluso para aquellos que no me leen..., quizá para ellos escribo.

Queda aquí el siguiente texto para el que quiera compartir, por la complicidad que nos une la pedagogía. Un espacio indeterminado para la conversación, que nos mueve a lanzarnos al encuentro con los otros. Queda este texto para quien no espere, tras leerlo, llegar a un lugar determinado; para el que comparta el deseo de leer con todo y lo inesperado que hay en la lectura; leer, como refiere Larrosa (2003), en dirección a lo desconocido. Es para ti este texto.

Flor Angélica Hermida Miralrio

INTRODUCCIÓN

a) Problematización general y justificación

La investigación discute aquellos discursos pedagógicos en torno a la docencia, juventud y escuela, que han generado prácticas violentas de intervención y buscado anular la alteridad. El interés de dichos imaginarios discursivos no va dirigido a una formación del sujeto, sino a la alienación de la sociedad, que han generado hábitos de obediencia y asimilación de ciertos rasgos y funciones de interés y valor institucional; disminuyendo la capacidad del sujeto para actuar en su entorno concreto. Por lo que se pretende favorecer a la creación y desarrollo de un proyecto que aporte la construcción de una forma discursiva diferente; es decir, una pedagogía de la otredad, signada ahora por prácticas de intervención que respeten la alteridad del otro, al tiempo que identifiquen a la actividad docente desde la mirada instituyente de una pedagógica de la otredad y que por lo mismo posicione a los profesores en un nivel de respeto hacia la otredad del estudiante.

De ahí que el problema central de la investigación consista en que la institución escolar haya asumido discursos que han pretendido crear subjetividades emergentes ajustadas a los intereses del mercado; de tal suerte que lo predominante en la escuela sean “principios pedagógicos” apegados a la productividad, influyendo en la reducción de la labor del docente. Aspecto que se articula a prácticas de intervención frente al estudiante, en detrimento de su formación y contribuyendo a la generación de una colectividad de sujetos aislados que sólo respondan a intereses individuales en una sociedad posmoderna.

b) La construcción del objeto de estudio

La escuela nace con bombos y platillos como una de las grandes creaciones de la modernidad, cuya intención es la de crear al ciudadano perfecto que sea capaz de entregarse a la nación; esto es, el lugar que ocupan los padres, con respecto a la educación de los hijos, lo asume ahora el Estado. Hoy la escuela tendrá la importante tarea de socializar al individuo y hacer lo posible por prepararlo desde temprana edad, a fin de que se sume al proyecto moderno que inauguraba la Ilustración (movimiento cultural e intelectual).

En la Ilustración se creía fervientemente en la perfectibilidad del hombre, por lo que la escuela comenzó su tarea guiada basada en la confianza en la educación. Desde ese momento la escuela y la educación se convirtieron en factores importantes para lograr el progreso de la sociedad. Parafraseando a Pineau (2001), la escuela se consolidó como forma educativa hegemónica porque fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación. “La modernidad dijo: Esto es educación y la escuela respondió: Yo me ocupo” (Pineau, 2001: 27).

Y es que la escuela surge con el optimismo de la Ilustración y la esperanza de una sociedad que buscaba llegar a ser justa e igualitaria, donde los hombres sean felices y alcancen el dominio de la ciencia y la tecnología gracias al triunfo de la razón. La escuela

se convirtió en el instrumento para alcanzar tanto un ideal de hombre como el de sociedad. Como refieren Ramírez y Anzaldúa (2001: 47) en su libro: *Subjetividad y relación educativa*, el saber incorpora, de los discursos sociales y científicos, la versión de realidad que una sociedad determinada instituye como significación social posible. "...Esta característica del saber nos remite al ejercicio del poder. Saber y poder se articulan, el saber al presentarse como 'única' versión de la realidad posible, induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que permite ver y enunciar como verdad. A su vez, el poder se ejerce haciendo hablar e incitando a ver lo que se ha sancionado desde el saber, imponiendo esta versión de realidad".

Ambos autores (Ramírez y Anzaldúa, 2001) señalan que el saber escolar y el poder se relacionan imponiendo a los sujetos una versión única de realidad e induciéndolos a conducirse de una manera determinada: Si a esto sumamos lo expresado por Pineau (2001) sobre que una escuela se hizo cargo de la definición moderna de educación, entonces tenemos que comprender lo que se concibe por educación a partir del sentido que se le ha dado. La manera en que ésta ha configurado los patrones de comportamiento, como resultado de su contacto con la institución educativa (la escuela) inserta dentro de determinado contexto histórico y cultural.

Para dicho análisis se tomarán algunas aportaciones de Foucault (2005c) sobre el estudio del espacio disciplinario y los dispositivos que entran en juego en el ordenamiento y control de las multitudes confusas. Aquí nos encontramos con una paradoja que nos hace ver Foucault (2005c) en su obra: *Vigilar y castigar*, respecto a que fueron las mismas luces que han descubierto las libertades, las que inventaron también las disciplinas. Además reconoce a la escuela como un lugar de elaboración de la pedagogía¹, igualmente como uno de esos espacios disciplinarios donde se da la actividad de vigilar la conducta del individuo. En el contexto escolar se busca el control y el trabajo simultáneo de cada cual; de tal manera se consolida éste como una aparato de aprendizaje, vigilancia, jerarquización y recompensa, a través de la mirada clasificadora del docente.

Foucault (2005c) puntualiza que la operación de la disciplina transforma las multitudes confusas, inútiles y peligrosas, en multitudes ordenadas; de modo tal que clasifica, ordena, controla y somete a los que tienen que ser vistos; en definitiva nos dirá que su iluminación garantiza el dominio del poder sobre ellos. Al parecer para Foucault es comprensible que los dispositivos disciplinarios tengan obsesión por los contagios, la vagancia, las deserciones y el desorden; es decir, a todo lo que no se ajuste a la regla. Es por lo que se crea una sanción normalizadora que busca ajustar la regla a esas multitudes, intervenir en aquellos que pretenden desviaciones. Se trata de poner el ejercicio de normalización.

¹ "...la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza [...] El examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía. Y así, como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela examinadora ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia" (Foucault, 2005: 191).

Vistas las instituciones educativas por Foucault, encontramos que en éstas se verá a la anormalidad como principio de coerción en la enseñanza con la aplicación de una educación estandarizada. La cuestión aquí es:

...el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas de otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales (Foucault, 2005:189).

Lo que será notorio tiene que ver con que la escuela es una institución más, desde la que se busca controlar y corregir a los anormales. Indaga que todos entren en la norma, que todos sean iguales, que no haya diferencias. Por tanto, hay que encauzar su conducta y modificarla. La disciplina es uno de los mecanismos que pueden garantizar esta función, a fin de moldear a los individuos para que sean útiles y dóciles al sistema. Como se ha expuesto, ya no son los padres los responsables directos de la educación de los hijos; ahora aparece una figura ante los ojos de los jóvenes, que vendrá a reemplazarlos y estará en contacto con los menores y a la que le tocará intervenir de manera directa; con ello se ejerce ese poder normalizador y disciplinador del que se ha escrito, nos referimos a la imagen del docente.

Si el educador adopta el papel de operador de la disciplina, como aquél que contribuye en la configuración de individuos dóciles, lo que estaría en cuestión es pensar a partir de qué sitio se comprende a la educación, el papel del docente y cómo se entiende la imagen del alumno que está inmersa en esta lógica. Desde este entendido, la educación estaría más ligada a lo que Meurieu (2001) reconoce como el mito de la educación. Al respecto sostiene que el mito de la educación consiste en un acto de fabricación; de tal forma que el educador moderno controla los procesos educativos y actúa sobre el sujeto para crear su obra. El docente tiene poder sobre el otro, quien se vuelve producto de su fabricación, pues dicho educador adopta la posición del creador, aquél que es capaz de hacer al otro, de fabricarlo, el alumno es su creación, su invención. Lo que aparece con esta visión es la imagen de una educación vista como un proyecto de dominación del educando y de control completo de su destino.

Meurieu (2001: 29) añade que la modernidad educativa se caracteriza por "... el potente auge del poder del educador; mientras que en otros tiempos había resignación ante el hecho de que las cosas se hicieran de modo aleatorio, en función de la riqueza del entorno del niño y de la oportunidad de lo que fuese encontrado, hoy se pretende controlar lo mejor posible los procesos educativos y actuar de modo coherente, concentrado y sistemático...para su máximo bien". El educador que interviene sobre el menor escolarizado lo hace precisamente por su bien, puede actuar con rigor, con una disciplina reacia, sin indulgencia.

La forma en que se van configurando los vínculos entre el alumno y el profesor está ligada no sólo a los imaginarios que giran en torno a lo que debe ser la escuela y la

educación, sino también al rol que desempeñan los adultos sobre los menores.² Los jóvenes son portadores de una construcción social elaborada por los adultos para poder relacionarse y justificar la necesidad de intervención.

Sacristán (2003), en su libro: *El alumno como invención*, analiza la construcción de la categoría del alumno como aquella que se fundamenta, a su vez, en la construcción social de la infancia y juventud. El alumno es una construcción histórica de los adultos quienes, además, son los que tienen el poder de organizar la vida de los no adultos. Así que, parafraseando a Sacristán (2003) recordemos que el alumno es una invención ligada a la imagen que se tiene de la infancia y de la juventud, que de alguna forma determina la manera en que los adultos se relacionan con los menores e incluso la base cultural de cómo educarlos. Según el autor, el alumno (el niño o el joven) es un beneficiario o víctima del sueño del adulto, él nos dirá:

...las familias, voluntaria o forzosamente, apartaron a los niños y más tarde a las niñas de la sociedad de los adultos, convirtiéndolos en alumnos y alumnas. Ser alumno es ser estudiante (el que estudia) o aprendiz (el que aprende); son categorías descriptivas de una condición que se supone lleva adheridos determinados comportamientos, reglas, valores y propósitos que deben ser adquiridos por quien pertenece a esa categoría. Creadas, propuestas e impuestas dichas categorías por los adultos en el marco de la institución escolar, que impone sus propias reglas, proporciona una nueva identidad a quienes tienen esa condición que es reconocida socialmente. La forma en que realicen las funciones que tiene esa institución y su acomodo al papel que se espera de los menores, determinará la valoración que de ellos harán los adultos. Ser alumno es una manera de relacionarse con el mundo de los adultos, dentro de un orden regido por ciertos patrones, a través de los que los ejercen su autoridad, ahora con la legitimidad delegada en las instituciones escolares. Es una de las formas modernas fundamentales del ejercicio de poder sobre los menores. (Sacristán, 2003: 148).

La problemática se va perfilando cuando al encontrarse una escuela creada en la modernidad que busca disciplinar al otro, para que sea un individuo pasivo ante el sistema, con un docente que toma la batuta para dirigir esta misión y con un alumno visto como un individuo por dominar e incluir en un proyecto que ya está construido. Es decir, cuando se niega la posibilidad de formación del joven a pensar en una educación que delimita una meta, paralizando la posibilidad de la formación. En ella nunca habrá una meta fija a la que sólo hay que llegar en el sentido de que la formación es imprevisible; es una aventura desde la cual llegamos a ser lo que somos. En este escenario la pregunta que surge es el lugar que ocupa la pedagogía, desde dónde se coloca o bien, desde dónde pensar a la pedagogía ante este panorama.

² Comprendemos al imaginario social como aquél que mantiene unida a la sociedad y mediante el cual la colectividad constituye su subjetividad. Por medio del imaginario social se instituye la sociedad a través de la producción de significaciones imaginarias desde las que la sociedad como colectividad le da sentido a su mundo y produce individuos que puedan ser acogidos por los imaginarios instituidos de la sociedad. Aunque esta última posee la cualidad de instituirse, de inventarse por medio de significaciones imaginarias instituyentes. En este sentido los sujetos que forman parte de la colectividad que constituyen su mundo, se caracterizan por su capacidad creadora e imaginante por medio de la cual producen significaciones colectivas.

Se infiere que el lugar que ocupa la pedagogía en el discurso anterior busca normalizar al sujeto; trata de una pedagogía pensada como totalidad³; o sea, una pedagogía que más que buscar un movimiento ético hacia el otro, pretende anular su alteridad, poseer al otro; según esto, se trata de una pedagogía que se coloca del lado de una educación que niega la posibilidad de que el sujeto se forme. Cuando, por el contrario, la pedagogía estudia cómo es que se forma el sujeto en la cultura; la formación del sujeto a partir de las experiencias con los otros.

La pedagogía debe ser analizada desde las representaciones que los sujetos crean por medio de las significaciones imaginarias sociales, a través de las cuales el sujeto le da sentido a su mundo, configurando su subjetividad mediante la que los sujetos crean el sentido narrativo de lo que son. Ésta entra en correspondencia con la narración que los otros hacen de sí mismos, lo que indica que el sujeto no se puede formar sino en relación con los otros. Por tanto, una pedagogía de la totalidad niega la posibilidad del sujeto no sólo de entablar vínculos con los otros que renuncien a la anulación de la alteridad, sino por medio del carácter creador del sujeto sobre sí mismo, de ser capaz de crear significaciones de su mundo.

De esta manera, se trata de una pedagogía que se reduce al ámbito de lo escolar cuando la formación del sujeto no se limita a la institución escolar, sino que se da a partir del encuentro intersubjetivo surgido de la relación con los otros que son diferentes. Esto a partir de su relación con el mundo en un determinado contexto histórico, desde el cual entra en contacto con su cultura y los imaginarios que le dan sentido a la colectividad y que, a su vez, la mantienen unida.

Así pues, se sostiene que el problema de la pedagogía es el encuentro de un espacio muy reducido en lo escolar y que ahí se ha mantenido: buscó su lugarcito y de forma modesta se “acurrucó en un rincón”. El problema de lo escolar es que no quiso ver más allá del espacio institucional, desechando de sí todo lo mundano, es decir, aquella parte negada que no entraba en el carácter sagrado del disciplinado espacio escolar.

Ante este panorama, el problema del docente es asumir el rol que se esperaba de él: el discurso de la docencia lo cobijó y él se dejó apapachar. Se sumergió en lo escolar donde ocupaba un lugar privilegiado y asumió su misión con entereza, amor y otras veces con mano firme. Sin embargo limitó su mirada hacia el saber pedagógico a lo ya dicho, al saber instituido dentro de lo escolar. Sólo se presentó como aquél que debía cumplir una función externa a él, que no decidió, no construyó, sino que recibió; esto es, se sumó al proyecto moderno sin cuestionar nada.

El problema es que en poco tiempo han cambiado las cosas y que fueron los jóvenes que desde el cobijo del imaginario de la juventud se convirtieron dentro de todo este discurso,

³ El término de totalidad es tomado y será trabajado desde las ideas que nos aporta Levinas (1999) principalmente en su texto *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad*; para él totalidad e infinito se oponen, la totalidad busca poseer al otro en su ser, nace de la necesidad de llenar un vacío; el infinito renuncia a la invasión de la totalidad, el infinito exige la separación, es un deseo ético del otro que no se calma en la posesión de la alteridad del otro, el Mismo y el Otro no constituyen una totalidad; la totalidad es egoísmo del yo que busca suspender la alteridad del otro en la modalidad de lo Mismo.

en materia dispuesta; en aquellos sobre los que se habría de intervenir para generar un cambio en función del proyecto del momento, en función de la imagen ideal de ciudadano y de sociedad. Lo anterior ha sido el producto de la huella que nos ha dejado una pedagogía que en la modernidad soñó con la bondadosa posibilidad de salvar al sujeto de su atraso e ignorancia, aunque en la modernidad se tomaron como herramientas a la razón, la ciencia y la moral, instrumentos que habrían de ayudar a eliminar lo que entorpezca sus planes y cree desorden, o bien, a aquél que piense y sea diferente, debe ser eliminado.

Por esa razón el lugar que ocupa la pedagogía en el discurso de la modernidad, desde una relación de poderío, aterrizará en una intervención violenta, que a partir de juzgar lo que el otro necesita, ideará formas de eliminar la maldad en el sujeto, o lo que para ella será lo pernicioso. La pedagogía, desde aquí, también pretenderá, en su encuentro con el otro, colocarse ante él como al padre, al que se le teme y ama.

Cuando Morales (2003) habla del padre como ley, como el que manda, el que instaura el poder, el que es voz, dirá que "...sus deberes consisten en dar lugar a los hijos y alimentarlos lo mejor posible; sus derechos son casi ilimitados. El hijo es creación del padre, es un efecto de su poder" (Morales, 2003: 383, 384). Si la pedagogía desde la modernidad toma este papel, hablaríamos de una pedagogía que está creando desde su voz de mando a determinados sujetos; lo castra al sujeto que se ve anulado en cuanto a sus deseos, porque éstos hacen peligrar la llegada al progreso, a su ideal de hombre y de sociedad. El efecto sería que la pretendida intervención, donde se da ese encuentro con el otro, se resuelva en un intervenir para cambiar al otro, en fin, para que deje de ser lo que es.

Por otra parte, tenemos que, al decir de Bercovich (2003: 2):

...ha cambiado nuestra relación con el saber y con nuestro modo de subjetivarlo. La pedagogía griega estaba íntimamente ligada a una erótica. La palabra misma filosofa, indica un eros en relación al saber. La relación del maestro con su discípulo era también una relación erótica. El saber se ha alejado del amor del que originalmente formaba parte. La pedagogía hoy es pensada absolutamente fuera del campo de la erótica, y resulta más que nunca una pedagogía adaptativa, censuradora, violenta y, aún con sus múltiples cursillos de educación sexual, puritana.

Mientras los griegos le daban importancia a la contemplación, asombro y formación de los jóvenes como ciudadanos dentro de lo que se comprende como parte de la paideia griega (donde se procuraba el cuidado de sí y la constitución del hombre como un sujeto político como condición para formar parte de la polis a partir de un encuentro de respeto y amor entre el joven y un adulto que comparte su saber con el primero), hoy la cuestión del saber ha cambiado.

Lyotard (1990: 24) en *La condición posmoderna*, argumenta que "...la cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno", ahora el saber es la principal fuerza de producción; el saber se mercantiliza y es causa de luchas por dominar la información. Hoy se está en un momento en el que el conocimiento se vuelve

un factor de producción en la economía actual⁴. Esta nueva economía, además de los cambios que se han dado como producto de la globalización, propicia también cambios dentro de la educación, que se vuelven esenciales para el desarrollo del país. La información e incorporación de las nuevas tecnologías, modifica la forma de concebir a la educación, porque ya es vista desde el ámbito de las competencias predominantemente laborales, como las que ayudan a desarrollar habilidades técnicas que faciliten la incorporación de los individuos al nuevo orden social. En este sentido, la educación se acerca más a una capacitación que se pone al servicio del mercado, donde la educación debe generar gente competente, capaz de incorporarse al mercado laboral.

Desde la perspectiva antepuesta, en la escuela se vuelve importante que los docentes asuman el rol de facilitadores de aprendizaje de los alumnos, a fin de que desarrollen competencias útiles para el mercado laboral. Giroux (2004) en *Teoría y resistencia en educación*, crítica una visión tecnocrática, donde el discurso oficial de la escolarización despolitiza la noción de cultura, en la que en la escuela ve al educador como agente de reproducción cultural, que sólo se limita a seguir reglas, ejecutarlas, a definir objetivos por alcanzar en el aula, prácticas pedagógicas y formas de evaluar el logro de los objetivos. Aquí, como se observa, las escuelas son vistas como "... sitios meramente instruccionales. Se pasa por alto que las escuelas son también lugares culturales, así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico" (Giroux, 2004: 103).

Existe una pobreza en los discursos que se construyen sobre la docencia, donde reducen al docente en diseñador de clases en el aula: el docente enseña, conduce, evalúa, controla y orilla al alumno a ser competente. El educador vanguardista, actualizado que le facilita al alumno el llegar a adquirir habilidades básicas para solucionar problemas de la vida real, esto es, deja de lado la escuela como ese espacio de lucha y contestación. Sobre este punto Giroux (2004) refiere que la formación del sujeto debe plantearse como un ser autónomo, capaz de comprender la realidad, de participar dentro de la comunidad y de darle sentido, por sí mismo, a su vida. Y es que, la vida del hombre no se reduce a la certificación de un título de licenciado o doctor para que lo cuelguen en un lugar visible.

De modo que la formación está ligada a la experiencia que pone en cuestión el sentido establecido de lo que somos. Va más que adquirir habilidades básicas certificadas según la exigencia de la sociedad del conocimiento, que a su vez permita estar acreditado para

⁴ Respecto a este punto nos encontramos con autores que como Castells (2004) que indican que en *La era de la informática. Economía, sociedad y cultura*, que "...en las últimas décadas, ha surgido una nueva economía a escala mundial. La denominó informacional y global para identificar sus rasgos fundamentales y distintivos, y para destacar que están entrelazados. Es *informacional* porque la productividad y la competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es *global* porque la producción, el consumo y la circulación, así como los componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados), están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos. Es *informacional* y *global* porque, en las nuevas condiciones históricas, la productividad se genera y la competitividad se ejerce por medio de una red global de interacción. Y ha surgido en el último cuarto del siglo XX porque la revolución de la tecnología de la información proporciona la base material indispensable para esa nueva economía. El vínculo entre la base de conocimiento-información de la economía, su alcance global y la revolución de la tecnología de la información, es el que da nacimiento a un sistema económico nuevo y distinto" (Castells, 2004: 93).

ejercer algún trabajo, algo que se vuelve importante en un momento que exige la constante preparación para “poder tener un mejor empleo”. Como las instituciones son las responsables de la certificación de los alumnos, se debe implementar medidas que ayuden a que tengan más alumnos certificados, esto hablará bien de ellas y, por tanto, saldrán mejor evaluadas.⁵

Se ha desvirtuado lo que los griegos entendían por paideia, el papel que se le daba a los gimnasios, a los filósofos (maestros) y a los jóvenes; también se ha desfigurado el concepto de la formación entendido como un movimiento de ida y vuelta por medio del cual el sujeto llega a ser lo que es. Se ha alejado del optimismo de la Ilustración, además los grandes relatos de la modernidad se han venido abajo convirtiéndose en promesas incumplidas. Los tiempos de hoy han dejado de ser aquellos en los que se pensaba en la posibilidad de tener un futuro mejor, simplemente han dejado de ser esperanzadores. En la actualidad estamos inmersos en un ambiente de desencanto y de apatía donde crece el individualismo y dejan de haber vínculos con los otros. Es frente a este escenario que la escuela se preocupa porque los docentes sepan planear sus clases. Es decir, ya no se trata de comprender su mundo, de formar narrativas de sí, la pedagogía es reducida a la parte operacional de la planeación de las clases en el aula.

La educación se usa para introducir al individuo al mundo social y convertirlo en un miembro más de la colectividad, caracterizada por individuos aislados donde cada quien ve sólo por sí mismo, incapaces de establecer verdaderos vínculos; esto es, han perdido su capacidad de formarse como sujetos políticos, como verdaderos ciudadanos, que construyan lazos sociales sólidos desde dentro de la colectividad.

El presente predomina una actitud de apatía y vacío. Cuando Lipovetsky (2006) hace una lectura al respecto nos deja ver que en la posmodernidad los lazos sociales se fragmentan:

...agotamiento del impulso modernista hacia el futuro, desencanto y monotonía de lo nuevo, cansancio de una sociedad que consiguió neutralizar en la apatía aquello en que se funda: el cambio. Los grandes ejes modernos, la revolución, las disciplinas, el laicismo, la vanguardia han sido abandonados a fuerza de personalización hedonista; murió el optimismo tecnológico y científico al ir acompañados los innumerables descubrimientos por el sobrearmamento de los bosques, la degradación del ambiente, el abandono de los individuos; ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmar a las masas, la sociedad posmoderna ya no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya recogidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis (Lipovetsky, 2006: 9).

⁵ Parece que vivimos en tiempos de la evaluación, vista como una herramienta de vigilancia y control que se ha sustentado en una certificación burocratizada para que los sujetos se ajusten a las exigencias de un poder mayor, a fin de que el individuo sea competente, eficaz, eficiente, productivo, rápido; se tiene entonces una imagen predeterminada de cómo debe ser el otro. La evaluación se ha convertido en una herramienta que sirve para detectar el error en él y el error va a ser que no se ajuste a la imagen que nosotros tenemos de él, nos parece que eso es un problema porque no ayuda a ese otro a escucharlo, a saber qué piensa, qué siente o qué necesita, más bien se trata de controlarlo.

Los jóvenes están creciendo en una sociedad sin un futuro esperanzador. Salta a la vista como la juventud del desencanto, del vacío, como los que prefieren alojarse sobre colectividades cerradas, en grupos contraculturales, desde los cuales configurar un estilo de vida propio alejado del mundo que los adultos han creado para ellos. O bien sólo ir viviendo el presente sin más preocupación que el presente, siendo así el escenario en el que perfilamos la problemática central de nuestra investigación.

c) Trazando los caminos: consideraciones metodológicas

La presente investigación intenta realizar una lectura de los discursos que, desde la pedagogía, se han creado para entender tanto la imagen del alumno como la del docente y la escuela, por lo que el trabajo girará sobre a la siguiente pregunta: ¿Cómo se refleja en el cine el tipo de subjetividad que se pretende construir a partir de los imaginarios contenidos en los discursos pedagógicos para justificar las formas de intervención hacia los jóvenes?

Parto del hecho de que el tipo de intervención que el docente ejerce frente a los jóvenes está marcada por los diversos imaginarios encuadrados en tres aspectos: 1) el ser docente, 2) la juventud y 3) la escuela, que a su vez son vehiculizados por diversos discursos pedagógicos que obedecen a determinado contexto y al mismo tiempo pretenden constituir la subjetividad tanto del docente como del alumno, siendo susceptible de análisis en diversas cintas cinematográficas. Por lo que al rescatar este aspecto y en articulación con nuestra pregunta central, quiero enfatizar que el dominio de análisis serán los discursos⁶.

Por ende, pretendo analizar en cintas cinematográficas los imaginarios de la docencia, la juventud y la escuela que portan los discursos pedagógicos, con el propósito de justificar las formas de intervención hacia los jóvenes y de construir determinadas subjetividades, a partir de rastrear el proceso de formación y transformación de los discursos pedagógicos. Lo anterior con la idea de generar un discurso alternativo desde una mirada pedagógica de la otredad.

De este modo se tratará de describir dicho proceso de formación y transformación del discurso pedagógico desde el reconocimiento de las discontinuidades, del análisis de las prácticas discursivas y los regímenes de verdad que se han configurado en el campo discursivo de la pedagogía. Esta puntualización se hará para comprender cómo el saber genera efectos de poder y, posteriormente, acercarnos a un análisis genealógico que examinará cómo el ejercicio de poder genera saber.

Con otra visión, se pretende analizar diversas cintas cinematográficas. Al respecto retomo las palabras de Vanoye y Goliot (2000), cuando dicen que “una película es un producto cultural que está en un contexto sociohistórico dado que de acuerdo con los

⁶ “El discurso, tal, al menos, como lo analiza la arqueología, es decir al nivel de su positividad, no es una conciencia que venga a alojar su proyecto en la forma externa del lenguaje; no es una lengua, con un sujeto para hablarla, sino es una práctica que tiene sus formas propias de encantamiento y de sucesión” (Foucault, 1970: 289).

autores, su objetivo se centra “...en interrogar a la película en el sentido en que ofrece un conjunto de representaciones que remiten directa o indirectamente a la sociedad real en la que se incorpora” (Vanoye y Goliot, 2008: 61). Por lo que, para la construcción de la interpretación, se planteará la interrogación del filme sobre aquellas representaciones que permiten comprender a la sociedad y al presente que estamos inmersos.

Ahora bien, lo que planteamos para la construcción de la investigación, pasa por un momento de inspiración arqueológico-genealógica y, por otro, en el que haremos un análisis del discurso cinematográfico. Razón por la que se detallará la forma en que pretendemos hacer dicha construcción. Iniciando por hacer un análisis de la primera etapa mencionada y, luego, retomar lo que pretendemos, tras la recuperación de lo examinado en un primer momento, para acercarnos posteriormente a las cintas cinematográficas.

Así, la aproximación metodológica al objeto de estudio llevará por un desplazamiento entre la arqueología y la genealogía. Se trata de una aproximación que desde la articulación pretende hacer un análisis del discurso sin dejar de mirar el pasado; es decir, no perder de vista el presente, para reflexionar sobre los discursos, así como las formas de articulación entre saber-poder (arqueología) y poder-saber (genealogía).

Según Foucault (1990), “la arqueología implica un nivel de análisis en el dominio de los hechos; mientras que la genealogía analiza o explica el nivel de la arqueología. Aquí tendríamos que comprender a la arqueología”⁷ como el “...método para una genealogía histórica, que toma como dominio de análisis los discursos; los discursos considerados como acontecimientos; ligados por reglas prácticas discursivas” (Foucault, 1990: 16).

Con esa mirada se emprende una labor que coloca frente a la tarea de hacer una investigación histórica-crítica, que implica, de entrada, que el acercamiento al objeto de estudio involucre tomar una actitud⁸ que convoque a analizar la relación que tenemos, por un lado, con el presente y, por otro, con nosotros. Esto es, una actitud que se liga a un *ethos* filosófico que Foucault (1988) describirá como la crítica permanente de nosotros; se trata de un *ethos* filosófico presente en la crítica ontológica de nosotros que nos lleva a hacer un trabajo por nosotros y sobre nosotros como sujetos más libres.

⁷ “En otros términos, la descripción arqueológica de los discursos se despliega en la dimensión de una historia general; trata de descubrir todo ese dominio de las instituciones, de los procesos económicos, de las relaciones sociales sobre las cuales puede articularse una formación discursiva; intenta mostrar cómo la autonomía del discurso y su especificidad no le dan por ello un estatuto de pura idealidad y de total independencia histórica [...] (Foucault, 1970: 276-277).

⁸ Foucault (1988) nos habla de esta actitud (*ethos*) a partir del análisis que hace la pregunta que Kant se plantea en 1784 sobre ¿qué es la ilustración? (*Was ist Aufklärung?*), enfatizando que de alguna manera, Kant establece un tipo de pregunta filosófica que invita a reflexionar sobre el presente como diferencia histórica y como motivo para una particular filosofía, de tal suerte que lo que reconoce Foucault en Kant es una actitud de la modernidad en tanto que Foucault ve como algo novedoso en Kant, que él plantea una manera de filosofar del sujeto mismo, sobre su presente, de modo que en la relación que el sujeto entabla consigo mismo se pregunta: ¿quién soy? ¿Cómo es que quiero vivir mi vida? ¿Qué hago aquí y ahora? ¿Cómo llegué a ser lo que soy? Para que a partir del análisis de dichas interrogantes se abra la posibilidad de inventarnos a nosotros mismos de otro modo, pues finalmente estamos hablando de una actitud para atrevernos a ser de otra manera.

Para Foucault (1988: 300, 301), esa crítica no se practica en la búsqueda de estructuras formales con valor universal "...sino más bien como una investigación histórica de los hechos que nos han conducido a construirnos a nosotros mismos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos. En este sentido, la crítica no es trascendental y su objetivo no es el que hace posible la metafísica. Es genealógico en su diseño y arqueológico en su método".

Más bien, se trata de aproximarnos hacia una investigación histórico-crítica que liga al análisis de la ontología histórica de nosotros mismos y que responda a "...preguntas como las siguientes: ¿Cómo nos hemos construido en sujetos de nuestro propio conocimiento? ¿Cómo nos hemos construido en sujetos que practican o se someten a las relaciones de poder? ¿Cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras propias acciones?" (Foucault, 1988: 303).

La recuperación de las preguntas formuladas por Foucault para el trabajo coloca en una actitud ante el presente desde la cual se busca el análisis de nosotros mismos y el entorno actual. Por ello, en esta investigación, tratamos de comprender dicho presente desde la lectura de los discursos pedagógicos que se han venido legitimando como únicos y que han pretendido penetrar en la constitución de la subjetividad de los docentes y de los estudiantes jóvenes. En ese sentido, intentaremos ir al origen; hacer una lectura de la historia, no entendida como linealidad, ni desde las continuidades. Por lo que creemos necesario hacer una lectura de una historia global, un análisis que nos ubique en el estudio de las discontinuidades que se han dado en la historia.⁹

El trabajo prestará atención a los pliegues del saber que hicieron posible la construcción de la realidad tal como la vivimos. Desde dicha lectura es preciso saber cómo se pretende que operen, en las prácticas de los sujetos, los discursos de la docencia, del alumno-joven y del espacio escolar. También de qué manera los discursos creados desde la pedagogía que miran lo anterior, han intentado comprender la subjetividad de los sujetos generando ciertas formas de intervención.

A partir de que preguntarnos cómo llegamos a ser lo que hoy somos, indagaremos sobre nuestro pasado sin dejar de mirar el presente para entender de qué manera se ha venido

⁹ Esta noción de ir al origen parte de una intención genealógica, comprendiendo que "...la genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad más allá de la dispersión del olvido; su tarea no es mostrar que el pasado está aún ahí, bien vivo en el presente, animándolo todavía en secreto, después de haber impuesto los obstáculos del camino una forma trazada desde el principio. Nada que semeje a la evolución de una especie, al destino del pueblo. Seguir el hilo complejo de la procedencia es, al contrario, conservar lo que ha sucedido en su propia dispersión: localizar los accidentes, las mínimas desviaciones –o al contrario, los giros completos–, los errores, las faltas de apreciación, los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente" (Foucault, 1992: 27, 28). Aquí queremos aclarar que no nos colocaremos en la arrogancia de declarar que haremos una genealogía de la docencia, de la escuela o de la pedagogía. Reconocemos que el trabajo genealógico es muy meticuloso, dado que exige mucho y requiere de una gran paciencia; un trabajo de este tipo puede llevar muchos años (un tiempo con el que, por exigencias institucionales, no contamos); lo que estamos haciendo es sólo reconocer desde que lógica estaremos pensando la realidad y a partir de ello exponer cómo nos vamos a colocar para estudiar nuestro objeto de estudio, lo que nos confronta a comprender desde qué lugar nos ubicaremos como investigadores.

constituyendo el sujeto (tanto el joven como el docente) a través de los discursos que lo rodean. De esa forma serán ubicados tres contextos históricos:

- a) El análisis de los griegos
- b) La modernidad
- c) El presente.

Entonces se intentará dismantelar los discursos construidos desde una pedagogía de la totalidad, los cuales han dejado de lado el legado proveniente de la paideia griega, que ya no miran a la formación y que, desde la modernidad, se han pensado como aquellos que tienen necesidad de intervenir sobre el sujeto que necesita ser emancipado. Asimismo, buscamos rastrear los discursos hegemónicos de la docencia que marcan la forma en que se vinculan los docentes con los alumnos, que también están inmersos dentro de una construcción histórica-cultural que los coloca como la materia idónea para moldear dentro del espacio de lo escolar.

Veremos también lo anterior como lo que está inmerso en una trama de saberes pedagógicos que influyen en las prácticas instituidas como legítimas dentro de la institución, quedando en medio los jóvenes que están en la encrucijada de vivir entre dos mundos. Por un lado, el espacio escolar, el único reconocido de manera legítima como el espacio de formación, y por el otro, el mundo de lo mundano que no merece ser reconocido ni mirado. Es así que la propuesta, desde la recuperación de Foucault (1992), plantea analizar cuáles saberes están sujetos a la pedagogía; de igual forma, se pretende examinar los saberes que han quedado al margen de los discursos pedagógicos, saberes que al ser mirados desde una noción de peligrosidad, se les ha pretendido ocultar al considerarlos como una amenaza.¹⁰

Según esta propuesta, nos involucraremos en una tarea genealógica que llevará a analizar los dispositivos de saber-poder y las políticas que se instauran en un discurso pedagógico que reconoceremos como el que le da sustento a una pedagogía de la totalidad. De manera que pretendemos reconocer qué tipo de saber se ha pretendido descalificar en los discursos pedagógicos para así constituir una pedagogía totalitaria.¹¹

¹⁰ Cuando Foucault (1996) habla de los saberes sujetos entiende dos cosas, en primer lugar, se refiere a los contenidos históricos que han sido sepultados o enmascarados dentro de lo que él llama coherencias funcionales o sistematizaciones formales. Se trata de bloques de saber históricos presentes y enmascarados dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos; y en segundo lugar se refiere a los saberes que han sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos que están por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requeridos, saberes descalificados (el saber de la gente).

¹¹ Cuando Foucault (1996) se refiere a la genealogía, dice que "...no es por cierto un empirismo lo que atraviesa el proyecto genealógico, ni tampoco un positivismo en el sentido ordinario del término. Se trata en realidad de hacer entrar en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien. Las genealogías no son, pues, vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta. Las genealogías son precisamente anticiencias. No es que reivindiquen el derecho lírico a la ignorancia o al no saber; no es que se trate de rechazar el saber o el poner en juego y en ejercicio, el prestigio de un conocimiento o de una experiencia inmediata, no capturada aún por el saber. No se trata de eso. Se trata en cambio de la insurrección de los saberes. Y no tanto contra los contenidos, los métodos y los conceptos de una ciencia, sino contra los efectos de poder

Lo antes visto nos sumergirá en un trabajo de inspiración genealógica, por lo que creemos necesario hacer un paréntesis para explicar de forma muy general lo que, a partir de la recuperación de Foucault (1992), entenderemos por la genealogía. Empecemos por desentrañar que la genealogía¹² es un método riguroso que plantea la búsqueda de la *herkunft* (procedencia) y de la *entstehung* (emergencia). Se trata de una tarea que comprende el mundo que está constituido por acontecimientos singulares enmarañados, que se entrecruzan formando una red difícil de desenmarañar.¹³

El genealogista inicia una tarea por la empresa de buscar el comienzo; de manera que el objeto propio de la genealogía es la procedencia (*herkunft*) que va tras la localización de las desviaciones, los accidentes, las falsas apreciaciones de donde nace aquello que existe y que para nosotros es válido. Por tanto se trata de un proceso de descubrimiento de lo que somos, de lo que conocemos que está ligado a la exterioridad del accidente; de tal suerte que dicho proceso provoca la agitación de aquello que se percibía inmóvil, así como la fragmentación de lo que se consideraba unido.

La genealogía analiza las emergencias (*entstehung*), lo que implica comprender que tras o bien con éstas, se produce un cierto estado de fuerzas, un juego de dominaciones. En ese sentido, dicho análisis busca comprender cómo luchan unas fuerzas con otras en los sistemas de sometimiento. Foucault (1996) dejará ver que la genealogía se coloca en una posición con la cual se pretende liberar de la sujeción a los saberes históricos para hacerlos capaces de oponerse a un discurso teórico unitario, formal y científico. Para ello, la arqueología intervendrá a fin de analizar las discursividades locales, en tanto que es el discurso el dominio de análisis de la arqueología.

Recuperamos a Foucault (1970) para estudiar en la pedagogía no su configuración interna o sus secretas contradicciones, sino para describir los acontecimientos discursivos dados en ella y preguntarnos con cuáles acontecimientos discursivos se reconforta la

centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra” (Foucault, 1996: 19).

¹² No se trata de una historia que busca una verdad eterna sino de un sentido histórico que deviene instrumento privilegiado de la genealogía siempre y cuando no se apoye en ningún absoluto, pues comprende que nada en el hombre es fijo de una vez y para siempre como para que pueda hacer que se comprenda a los demás hombres y conocerse en ellos.

¹³ La genealogía plantea el sentido histórico a partir de tres usos de la historia: 1) Se busca hacer de la historia una contramemoria. 2) Se busca la disociación sistemática de nuestra identidad, de manera que no se trate de hacer una historia de las continuidades en las que se enraíza nuestro presente. “...La historia genealógicamente dirigida, no tiene por meta encontrar las raíces de nuestra identidad, sino, al contrario, empeñarse en disiparla; no intenta descubrir el hogar único del que vivimos, esa patria primera a la que los metafísicos prometen que regresaremos; intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan” (Foucault, 1992, pp. 67, 68). 3) El sacrificio del sujeto de conocimiento. Se trata de analizar las formas y transformaciones de la voluntad de verdad por medio de un análisis histórico donde se reconoce que el saber-querer no nos acerca a una verdad universal ni da al hombre el dominio de la naturaleza, por ello hay que deshacer la unidad del sujeto, sacrificar al sujeto de conocimiento. Las *Intempestivas* hablan del uso crítico de la historia: se trata de juzgar el pasado, de cortar sus raíces a cuchillo, de borrar las veneraciones tradicionales, a fin de liberar al hombre y no dejarle otro origen que aquel en el que tuviera a bien reconocerse. A esta historia crítica, Nietzsche le reprocha que nos separa de todas nuestras fuentes reales y sacrificara el movimiento mismo de la vida exclusivamente en aras de la verdad (Foucault, 1992, p. 74).

pedagogía. Es decir, plantearémos un análisis del discurso que, como menciona Foucault, rastree los enunciados en su estrechez y singularidad para comprender cómo emergen ciertos enunciados, cuáles son las condiciones de su existencia, cómo esos enunciados ocupan un lugar que ningún otro ocuparía y en qué excluye cualquier otro; de manera que captar el enunciado en su singular acontecimiento, implica preguntarse cómo se ha acontecido tal enunciado y ningún otro en su lugar. Recordemos que, de acuerdo a Foucault (1970: 40), "...todo lo que al discurso le ocurre formular se encuentra ya articulado en este semisilencio que le es previo, que continúa corriendo obstinadamente por bajo de él, pero al que recubre y hace callar. El discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no dice, y ése "no dicho" sería un vaciado que mina desde el interior todo lo que se dice".

La presente propuesta busca cuestionar aquello que en los discursos pedagógicos se han naturalizado sobre los conceptos de la docencia, la juventud y la escuela. Se trata de deliberar lo que pareciera que no se puede pensar de otro modo porque siempre ha sido así. Por ello el análisis del discurso propuesto trata de rastrear aquellas formas de enunciación que se excluyen, a partir de hacer una descripción de los sistemas de formación discursiva,¹⁴ de una pedagogía de la totalidad, a fin de comprender cómo es que desde dicho discurso se ha construido un saber que da sustento a determinada intervención sobre los jóvenes, perfilándose dicha intervención como un tema posible del discurso pedagógico.

A partir de esta comprensión, nos preguntamos ¿cuáles son los saberes de la pedagogía construidos como verdaderos? Aspecto que nos liga a dos inquietudes, una vinculada con el saber y otra con el poder. Así que por un lado pretendemos analizar los discursos de verdad de la pedagogía que nos construyen como sujetos de conocimiento, los modos de objetivación, la manera en que el sujeto es objetivado en el discurso pedagógico, convirtiéndose en un objeto para un conocimiento posible; es decir, como un objeto de saber posible. Y por otro, nos cuestionamos sobre las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás (cf. Foucault, 1990).

Este primer trabajo de análisis permitirá hacer un acercamiento más agudo al corpus empírico: las cintas cinematográficas. De tal suerte que en dicho acercamiento nos hemos preguntado, una vez más, cómo es que nos construimos como sujetos de un saber, sólo que ahora en los discursos cinematográficos. Si pensamos el cine como un lugar de enunciación, nos tendremos que preguntar qué discursos y saberes se construyen para pensar en la educación, la docencia, la juventud, la escuela y la propia pedagogía. Bajo qué regímenes de verdad se rigen los discursos del cine.

¹⁴ "Por sistemas de formación hay que entender, pues, un haz complejo de relaciones que funcionan como regla: prescribe lo que ha debido ponerse en relación, una práctica discursiva, para que ésta se refiera a tal o cual objeto, para que ponga en juego tal o cual enunciación, para que utilice tal o cual concepto, para que organice tal o cual estrategia. Definir en su individualidad singular un sistema de formación es, pues, caracterizar un discurso o un grupo de enunciados por la regularidad de una práctica" (Foucault, 1970: 122, 123). Dicha tarea se emprende al hacer un análisis arqueológico del campo discursivo de la pedagogía a partir de lo siguiente: 1) Tratar de definir formas de enunciación de los objetos, es decir, de la delimitación de su dominio de objetos; 2) la formación de las modalidades enunciativas; 3) descubrir las relaciones entre los conceptos que se forman en el interior del discurso pedagógico y 4) la formación de las elecciones teóricas y los lugares que ocupan los sujetos en el campo discursivo de la pedagogía (cf. Foucault, 1970).

Por consiguiente, hemos llegado al momento de explicitar el tratamiento metodológico que haremos en el acercamiento al corpus empírico constituido por diversas cintas cinematográficas. No obstante, para este momento metodológico, queremos enfatizar, que nuestro dominio de análisis sigue siendo y serán los discursos. Que si bien el corpus empírico se compone por películas, no debemos perder de vista el análisis de los discursos vehiculizados en el cine. De esta forma habrá un estudio concentrado en dos campos de posible atención, por una parte, los discursos, y por otra las imágenes articuladas con los discursos, (aunque las imágenes, en sí, también serán consideradas en este espacio como discursos).

Una vez aclarada la forma de análisis y en relación con la selección de lo que conforma el corpus empírico, queremos esclarecer al lector que en el trabajo la elección de dicho material cinematográfico no se justifica en términos de representatividad de un grupo y mucho menos por representatividad estadística en particular, sino porque es un material que permitirá analizar los imaginarios que se difunden en el cine a escala mundial; de tal manera que el criterio de selección tiene que ver con el alcance que cuentan las películas seleccionadas a nivel mundial. Ello nos deja entrever la construcción imaginaria que se genera dentro de un grupo social amplio desde la mirada de distintas épocas. Al respecto concordamos con Morin (2011: 190) cuando dice:

...La industria del cine es una industria tipo, su mercancía es una mercancía del mercado mundial. Su lenguaje universal, su arte universal, son los productos de una gestación y de una difusión universal. Esas universalidades convergen en una contradicción fundamental: las necesidades de las masas y las necesidades de la industria capitalista. Esta contradicción se haya en el corazón del contenido de los filmes. Pero ella nos remite de golpe al corazón de la antropología genética, ya que ésta considera al hombre que se realiza y se transforma en la sociedad, al hombre que es sociedad e historia.

Como nos damos cuenta, se ha hecho una selección de películas de diversa épocas, gran parte de ellas retoman como temática central a la educación, y tiene como escenario de fondo a la escuela. Sin embargo, también hemos escogido películas que no necesariamente retoman estas temáticas, pero que permitirán analizar los imaginarios sociales que se construyen en torno a la docencia, la juventud y la escuela, temáticas de interés en el presente trabajo.

Estamos de acuerdo con Carrizales (2004: 33), cuando sostiene que "...para interpretar la complejidad de una imagen, toda clasificación es insuficiente y con frecuencia estorba". No obstante, para fines de análisis, en la investigación se han seleccionado películas que decidimos agrupar en tres grandes rubros definidos en función de los tres imaginarios centrales en el trabajo: 1) El imaginario de la juventud, 2) el imaginario de la docencia y 3) el imaginario de la escuela, donde también plantearemos la relación que se da, al interior de dicha institución, entre el docente y el alumno-joven.

Igualmente queremos aclarar que la elección de las películas fue muy complicada porque no se puede hacer una clasificación tan tajante. Como consecuencia quizá nos encontremos retomando una película que contemplábamos para hablar de la docencia en

nuestro análisis del imaginario de la escuela o una de este grupo cuando hablemos del imaginario del joven-alumno, lo cual tiene que ver con la articulación de dichos imaginarios sociales.

La propuesta planteada en este espacio, pretende retomar una película por imaginario, para el imaginario de la docencia será *La escuela del desorden (teachers)* (Arthur Hiller, EEUU, 1984); para el imaginario de la juventud, *Stortelling. Historias de ironía y perversión* (Todd Solondz, EE. UU. 2002) y para el de la escuela, *Indiferencia* (Tony Kaye, EEUU, 2011)¹⁵.

Una vez identificadas las películas que observaremos en la presente investigación, creemos importante aclarar que lo que tratamos hacer es un análisis de la narración del discurso cinematográfico. Por consecuencia nos apoyaremos en Casetti (1991) para lograr tal fin. Como inicio, retomaremos a Casetti (1991) cuando, desde una primera aproximación, resalta que “...la narración es, de hecho, una concatenación de situaciones, en la que tienen lugar acontecimientos y en la que operan personajes situados en ambientes específicos...” (Casetti, 1991: 172, el subrayado es del autor); definición que si bien reconocerá como un tanto lineal y hasta empírica, tiene el mérito de detectar tres elementos de la narración que serán una guía en la reflexión que se irá construyendo del análisis de la dimensión narrativa del filme.

Parafraseando a Casetti (1991), sostendremos que debemos tener presente que estos tres elementos de la narración indican que en el filme sucede algo, que eso le sucede a alguien o bien, que alguien hace que suceda y, finalmente, que dicho suceso cambia poco a poco la situación. De ahí que los tres ejes estructurales de la organización narrativa sobre la cual se guiará para realizar nuestras reflexiones serán:

1. Los existentes (ambientes + personajes).
2. Los acontecimientos (acciones + sucesos).
3. Las transformaciones.

Con apoyo en la propuesta de Casetti (1991) se decidió asumir una perspectiva de estudio que nos coloque en un nivel de análisis fenomenológico. Para el autor, la visión fenomenológica se concentra en las manifestaciones más evidentes, concretas y puntuales de los elementos ya mencionados. En este sentido, en los existentes, veremos al personaje como persona; esto en lo que se refiere a los acontecimientos, a la acción como comportamiento y, finalmente, a la transformación como cambio.

¹⁵ Sin embargo, queremos recalcar que éstas son nuestras tres películas eje, pero que el análisis de dichos imaginarios no se centrará sólo en estas películas sino en un diálogo que se pretende construir en articulación con otras cintas cinematográficas, de tal manera que, en las dos primeras películas que serán eje de nuestro análisis, habrá un acompañamiento de otras cintas cinematográficas. Si bien nuestra película central para analizar el imaginario de la docencia será la cinta de *La escuela del desorden (teachers)* (Arthur Hiller, EEUU, 1984), el análisis estará acompañado por la cinta de *La sociedad de los poetas muertos* (Peter Weir, EEUU, 1986). Por su parte, las cintas que acompañarán a *Stortelling* (Todd Solondz, EEUU 2002); para desentrañar el imaginario del alumno-joven, serán: *Los 400 golpes* (Francoise Truffaut, Francia, 1959), *Transpoitting* (Danny Boyle, Reino Unido, 1996), *Noviembre* (Acheró Mañas, España, 2003), *Las ventajas de ser invisible* (Stephen Chbosky, EE. UU., 2012) y *Martín (Hache)* (Adolfo Aristarain, Argentina-España, 1997).

1. Los existentes

Respecto a *los existentes*, retomaremos los tres criterios que diferencian a los personajes de los ambientes, aspecto que, de acuerdo con Casetti (1991), nos ayudará a hacer una posible posterior degradación. Dichos criterios son: 1) el anagráfico, descubre la existencia de un nombre, de una identidad definida, que ayuda a distinguir al personaje del ambiente que lo rodea; 2) el de la relevancia, se refiere al peso que el elemento tendrá en la narración y 3) el de la focalización, tiene que ver con la atención dada a los elementos del proceso narrativo.

Con base en lo expuesto, tendremos por un lado que el ambiente es el que se conformará por el entorno en el que actúan los personajes, y por otro en la situación en la que operan. De ahí que para Casetti (1991) el ambiente habilite y sitúe la escena. Por su parte, en tanto que el autor reconoce que las tramas narradas son de alguien, se presta atención sobre el personaje en el cual analizaremos la característica en la que se comprende a este último como estático o dinámico, etc., y desde la perspectiva fenomenológica, como persona, lo cual significa:

...asumirlo como un individuo dotado de un perfil intelectual, emotivo y actitudinal, así como de una gama propia de comportamientos, reacciones, gestos, etc. Lo que importa es convertir al personaje en algo tendencialmente real: ya se quiera considerar sobre todo como una unidad psicológica, ya se le desee tratar como una unidad de acción, lo que lo caracteriza es el hecho de constituir una perfecta simulación de aquello con lo que nos enfrentamos en la vida. (Casetti, 1991: 178).

2. Los acontecimientos

En relación con el segundo elemento de la narración, abordaremos *los acontecimientos*. En consecuencia rastreamos las acciones y los sucesos. Comprendiendo, desde Casetti (1991), que mientras las primeras se refieren a acontecimientos donde hay un agente animado, en los segundos, el agente es un factor ambiental que no puede controlar los sucesos porque dominan la acción del personaje. De cara a lo anterior y en congruencia con el nivel de análisis fenomenológico, analizaremos la acción como comportamiento comprendido como la manifestación de la actividad de alguien y desde donde nos serviremos para realizar nuestro análisis de la categoría distintiva en la que se examine lo individual o colectivo.

3. Las transformaciones

Por último tenemos el tercer elemento de la narración: *las transformaciones*, que nos remiten a los acontecimientos, los cuales nos sugieren que “sucede algo”; indican que algo pasa, que algo “...toma cuerpo, ocurre, se realiza, como en el de algo ‘sigue’ a otra

cosa, bien porque sea su efecto. El acontecimiento, en suma, no es sólo aquello que detalla el relato, sino también y sobre todo, lo que se mueve...” (Casetti, 1991: 198).

Citando a Casetti (1991), la transformación se relaciona con el cambio de escenario, con las modificaciones de la situación de fondo; en fin, con el cambio de una situación a otra. De esta manera, desde el entendido de que, según el autor, al analizar las *transformaciones como cambios*, éstos pueden estar en el actor o en el motor, es decir, tanto en el personaje o actor fundamental que lo provoca, lo sufre, lo expresa... etc., como en lo que lo impulsa, realiza... Lo que haremos es detectar aquello que afecta la narración, escudriñando tanto en los cambios individuales como los colectivos.

Expuesta la forma de acercarnos al filme para hacer un análisis de la narración, queremos pedir al lector que no perdamos de vista que nuestro interés por retomar el cine como corpus empírico, es que nos permita desentrañar los imaginarios sociales de la docencia, la juventud y la escuela, dado que está ligado a lo que nos aporta Morin (2011: 180) cuando nos dice que “... el psiquismo del cine no elabora solamente la percepción de lo real; segrega también lo imaginario”.

Por otro lado, nos interesa hacer una descripción histórica desde el análisis de la dispersión y de las discontinuidades, donde aparecen los objetos discursivos de la pedagogía, pero en que no sólo se analice el pasado sino el propio presente. Coincidiremos con Morin, cuando señala que el cine nos introduce en el corazón mismo de la actualidad histórica, pues es un espejo de las participaciones y realidades de este siglo.

...debido a que es espejo antropológico, el cine refleja necesariamente las realidades prácticas imaginarias, es decir, también las necesidades, las comunicaciones y los problemas de la individualidad humana de su siglo. Así, los diversos complejos de magia, de afectividad, de razón, de irreal y de real que construyen la estructura molecular de los filmes nos remite a los complejos sociales y a sus componentes, a los progresos de la razón del mundo, a la civilización anímica, a las magias del siglo XX, herencias de la magia primitiva y fijaciones fetichistas de nuestra vida individual y colectiva (Morin, 2011: 188).

De acuerdo con lo anterior, seguiremos a Burke (2005) quien manifiesta que las imágenes pueden ser tomadas como un documento histórico porque entonces, para poder analizar la historia de los objetos discursivos de la pedagogía y de las condiciones de la aparición histórica de dichos objetos, retomaremos al cine como uno de los materiales con los cuales trabajaremos de tal forma que, no perdamos de vista que la percepción no es natural, sino que está construida histórica y socialmente.

De ahí que estemos con Burke (2005) cuando nos deja ver que el significado de la imagen depende de su contexto histórico social. Pero más aún, desde la recuperación de Foucault, intentaremos no perder de vista que estamos dominados y transidos por el lenguaje (Foucault, 2007: 292), por lo que en nuestro acercamiento a las cintas cinematográficas, habría que tener cuidado para lo siguiente:

... encontrar más allá de los propios enunciados la intención del sujeto parlante, su actividad consciente, lo que ha querido decir, o también el juego inconsciente que se ha

transparentado a pesar de él en lo que ha dicho o en la casi imperceptible ruptura de sus palabras manifiestas; de todos modos, se trata de reconstruir otro discurso, de recobrar la palabra muda, murmurante, inagotable que anima desde el interior la voz que se escucha, de restablecer el texto menudo e invisible que recorre el intersticio de las líneas escritas y a veces las trastorna (Foucault, 1970: 44, 45).

Así que, no nos centraremos tanto en el sujeto que habla en cada una de las películas elegidas para nuestro análisis, sino más bien en el discurso que pronuncia, ya que pretendemos ir de la mano con Foucault, al tiempo que cuestionaremos aquello que se ha naturalizado- Es decir, aquello que en determinada época se ha reconocido como algo natural.

Expuesta la propuesta metodológica desde la cual abordamos nuestro objeto de estudio, invitamos al lector a continuar la lectura de las rutas por las cuales transitamos durante el abordaje de nuestra travesía investigativa.

d) Las rutas del texto: entrando al cuerpo del trabajo

El camino que trazamos para abordar nuestro objeto de estudio, inicia con un primer capítulo que se realizará en el plano teórico y cuyo objetivo es comprender los discursos pedagógicos que caracterizan las prácticas de intervención que hoy tenemos. Nos servirá para entender desde qué demanda social se está pensando a la escuela en nuestros días.

La pregunta central del primer capítulo es: ¿qué caracteriza a los discursos pedagógicos que buscan constituir subjetividades a través de las prácticas de intervención del docente frente al joven dentro de la institución escolar en el presente?. Aquí plantearemos como un supuesto, que las prácticas de intervención pedagógica, inmersas en la institución escolar, que tenemos están marcadas por “discursos pedagógicos”, que pretenden constituir subjetividades que atiendan a encargos ajenos al de la formación de los sujetos, lo que provoca un distanciamiento entre los intereses de los jóvenes, la institución escolar y los docentes.

Asimismo, trataremos de comprender cómo es que en la posmodernidad se han venido desquebrajando los vínculos humanos; de tal manera que en el presente se hable de un hombre incapaz de establecer vínculos con los otros, diluyendo la posibilidad de establecer compromisos de responsabilidad ante el otro que es diferente. Así es como abordaremos el lugar que tienen los jóvenes en el presente, donde lo que parece delimitar lo importante está medido por los parámetros del mercado, influyendo en las exigencias que se tiene sobre su educación y en la que pareciera no importar la formación de los jóvenes, sino su perfecta adaptación al mercado laboral. Donde el docente únicamente asume el papel de guía en el camino, y la escuela adopte una misión regida por los discursos dominantes.

En el segundo capítulo partimos del supuesto de que los discursos pedagógicos construidos en torno a la docencia, la imagen de la escuela y la del alumno-joven, están permeados por imaginarios que han pretendido marcar las subjetividad del docente y nos

han llevado a ser lo que somos en el presente, influyendo en las prácticas de intervención que se implementa sobre los jóvenes a partir de la asimilación de dichos imaginarios. Por lo que el preguntarnos sobre ¿cuáles son los imaginarios que se han construido en el proceso de formación y transformación de los discursos pedagógicos en torno a la docencia, la juventud y la escuela y que acompañan las prácticas de intervención pedagógica que se han generado frente a los jóvenes?

Tal cuestionamiento nos movió a analizar los elementos históricos que nos han llevado a ser lo que somos desde el rastreo de las prácticas de intervención pedagógica frente a los jóvenes (a partir de una lectura de los discursos pedagógicos que giran en torno al significado de la escuela, la docencia y la juventud). Nuestro objetivo es analizar las significaciones imaginarias sociales que nos han llevado a ser lo que somos en relación con las prácticas de intervención pedagógica del docente frente a los jóvenes. Para ello partimos de ir al origen de los discursos pedagógicos que giran en torno al significado de la escuela, la docencia y la juventud.

En ese camino, buscamos hacer un acercamiento a los discursos que se ha pretendido que el alumno y el docente se apropien dentro de la cotidianidad desde el contacto con la cultura en la que se van construyendo y legitimando, desde la colectividad, estableciéndose como verdaderos. De tal forma que dominen la subjetividad de estos sujetos, es decir, quisimos reconocer los saberes pedagógicos que hemos aceptado como legítimos; entender a partir de qué imágenes han sido mirados. Colocándolos en un lugar determinado, intentamos ir hacia esos discursos y deconstruirlos para procurar hacer una ruptura con los saberes legitimados que nos dicen y descubrir cuál fue el proceso por el cual se constituyeron. Esto a fin de mirar dentro de dicho proceso qué cosas quedaron fuera, qué y por qué fue silenciado.

El tercer capítulo está dedicado a un momento de triangulación metodológica donde se pretende hacer la articulación de la teoría con el análisis de tres películas en que abordaremos los imaginarios sociales de la juventud, la docencia y la escuela. Lo anterior tiene como fin reflexionar sobre la forma en que los discursos pedagógicos, que permean sobre dichos imaginarios, transitan a lo largo de las cintas cinematográficas de *La escuela del desorden (teachers)* (Arthur Hiller, EEUU, 1984); *Stortelling. Historias de ironía y perversión* (Todd Solondz, EEUU 2002) e *Indiferencia* (Tony Kaye, EEUU, 2011).

Finalmente, en el cuarto capítulo¹⁶ presentamos nuestra propuesta sobre una pedagogía de la otredad. Por tanto, nuestra propuesta no deja de perfilarnos hacia la posibilidad de realizar un esbozo de lo que vamos siendo, con la intención de generar un cambio, es

¹⁶ Cabe aclarar que en este capítulo no quisimos perder de vista la actitud histórica-crítica, desde la cual decidimos acercarnos a nuestro objeto de estudio, implica hacer una investigación histórica que debe confrontarse a sí misma con la realidad contemporánea sin dejar de comprender o de vislumbrar los puntos donde es posible un cambio (Foucault, 1988). Por tanto, el presente trabajo no tendría sentido si no tuviéramos la intención de generar una transformación de lo que somos a partir, precisamente, del análisis de lo que somos y lo que hemos sido, ya que no hemos pretendido descubrir lo que hemos sido y lo que somos sino rechazarlo, en este sentido, vale la pena retomar las palabras de Deleuze cuando nos dice que "...la historia es el archivo, la configuración de lo que somos y dejamos de ser, en tanto que lo actual es el esbozo de lo que vamos siendo. De modo que la historia o el archivo es lo que nos separa de nosotros mismos, en tanto que lo actual es eso otro con lo cual ya coincidimos (Balbier, 1999: 159, 160).

decir, de abandonar aquello que hemos sido y que nos ha mantenido sujetos a prácticas de poder-dominación. Ello con la idea de liberarnos de la sujeción de los saberes históricos desde una actitud que cuestione lo que somos hoy.

De acuerdo con lo dicho, reconocemos que en el transcurso de nuestra investigación nos acompañó una pregunta constante: ¿Es posible resignificar un discurso pedagógico que mire aquello que históricamente se ha pretendido no mirar sino silenciar desde una posición de poder y dominación que violenta al otro? Creemos que a partir de la probable construcción de una pedagogía de la otredad es posible abrir un horizonte que nos permita reflexionar en un discurso alternativo de la docencia, en el que se piense al joven y al docente como actores en construcción de su mundo, desde el entender el espacio escolar como un espacio de formación. Nos hemos planteado como uno de los propósitos del presente trabajo, hacer una lectura alternativa, de la docencia que efectivamente, contemple a la escuela como un espacio de formación donde sus sujetos se vuelven cómplices en la construcción del mundo, desde la mirada instituyente de una pedagogía de la otredad.

Pretendemos también hacer una vinculación entre lo conceptual e histórico frente al análisis de las cintas cinematográficas, a fin de que podamos acercarnos a la posibilidad de pensar la escuela como un espacio de formación en la que nos reconoceremos como parte de la colectividad y comprendamos que es en ella y con ella con quien podemos construir nuestro mundo. Donde los sujetos pueden construir la narrativa de lo son y así recrear una escuela como una institución que no cree individuos en serie listos para sumergirse en los imaginarios que porta la cultura, sino que puedan cuestionarlos alejándonos de los preceptos de una pedagogía de la totalidad.

Finalmente, nos preguntamos desde qué pedagogía hacer una lectura alterna de la docencia que no involucre una práctica violenta de someter al otro dentro de nuestros saberes pedagógicos y que abra paso al reconocimiento de la diversidad y de distintas formas de estar en el mundo. Para explicarlo mejor, buscamos un acercamiento comprensivo a nuestro objeto de estudio que nos lleve a acentuar nuestras primeras propuestas sobre lo que puede ser una lectura distinta de la docencia a partir del reconocimiento de una probable pedagogía de la otredad. Así que, nuestras primeras preguntas son: ¿cómo pensar esta posible pedagogía de la otredad?, ¿qué lectura haría esta pedagogía de la docencia? y ¿desde esta lectura cómo pensar en los sujetos que intervienen en el acto educativo?

CAPÍTULO 1.- LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

*No quiero paz, no hay paz,
quiero mi soledad.
Quiero mi corazón desnudo
para tirarlo a la calle,
quiero quedarme sordomudo.
Que nadie me visite,
que yo no miraré a nadie,
y que si hay alguien, como yo,
con asco, que se lo trague.
Quiero mi soledad,
no quiero paz, no hay paz.*

Jaime Sabines

En la hermosa, pero a la vez desgarradora carta que Wilde (2011), le escribe a Lord Alfred Douglas en la prisión de Reading, trae a colación una anécdota sobre una conversación que sostiene con su amiga Adela Schuster en la que le dice: "...En una calleja de Londres había bastante sufrimiento para probar que Dios no amaba al hombre, y que allí donde existiera cualquier dolor, aunque fuese el de un niño en un jardín llorando por una falta que quizá había cometido o quizá no, el rostro entero de la creación se desfiguraba por completo..." (Wilde, 2011: 111). Sin embargo su amiga le expuso que estaba completamente equivocado, pues para ella la belleza y el dolor caminaban de la mano.

A partir de la traición e indiferencia de su amigo Douglas de su estancia en la prisión; del abandono de los que creía sus amigos; de la distancia que se genera con su hijo; en realidad, de aquella experiencia que su estancia en la cárcel le genera dolor, Wilde termina por pensar que el amor es la única explicación posible a la extraordinaria cantidad de sufrimiento que hay en el mundo. Al respecto Wilde señala que "...cuando empezamos a vivir, lo dulce nos resulta tan dulce y lo amargo tan amargo que inevitablemente dirigimos todos nuestros deseos hacia el placer, y procuramos no sólo durante un mes o dos nutrirnos del panal de la miel, sino jamás probar otro alimento en todos nuestros años, ignorantes mientras que muy bien podemos estar matando de hambre al alma..." (Wilde, 2011: 110).

Agrega Wilde que matamos de hambre el alma cuando no nos damos el tiempo y la soledad para contemplarnos bajo la sombra del dolor que nos causa la existencia. Ya no ve el dolor como algo malo, sino como aquello que le permite regresar sobre sí mismo y pensarse. Incluso dirá que el secreto de la vida es el sufrimiento, de manera que la soledad en la cárcel termina por ser un espacio de formación a partir del encuentro doloroso que tiene consigo mismo. Se trata de un dolor existencial en el que Wilde está consciente de ello; éste le abre el camino para una vida nueva, pero no a "...una vida

nueva en absoluto, sino sencillamente a la continuación, por medio del desarrollo y la evolución [...] [de nuestra] vida previa...” (Wilde, 2011: 113).

Estas palabras nos parecen hermosas, y no por alguna especie de sadismo, sino por la belleza del pensamiento que está de fondo en las palabras de Wilde, que se percibe en el momento en el que estando en la cárcel cambia su posición. Mientras primero se decía a sí mismo, ¡qué final!, ¡qué horrible final! Después de un tiempo termina por exclamar, ¡qué comienzo!, ¡qué maravilloso comienzo! Y es que lo hermoso está en que con el dolor, generado al enfrentarnos con nosotros mismos, tras una experiencia desgarradora, se nos abre el camino hacia una nueva vida, y entonces, gracias a la tragedia podemos decir: ¡Qué comienzo! ¡Qué maravilloso comienzo!

Pero, ¿por qué un preámbulo de esta naturaleza para este primer capítulo?... Porque creemos que nos pone de cara a tres dolores que se generan en el presente: 1-) el dolor que proviene de la relación que mantenemos con la institución escolar; 2-) el dolor que se genera tras el encuentro y la relación con el otro, y 3-) el dolor de la formación. De ese modo, en el capítulo tratamos de no evadir el dolor, más bien de poner la llaga del dedo en aquello que nos duele, que nos genera malestar, aquello por lo cual sufrimos; porque en la identificación y reflexión de ello, podremos abrigar la construcción de un horizonte diferente. Porque también cuando estamos desgarrados somos capaces de volver sobre nosotros mismos y construirnos sobre aquel dolor que nos pone en movimiento.

El trayecto inicia con el reconocimiento de una institución que nos duele cuando pretende silenciar la voz de los sujetos al responder a la exigencia que se genera tras los encargos que se introducen en la médula de las propuestas educativas construidas para la juventud, incluso pretendiendo configurar los parámetros desde los que se debe entender a la pedagogía. Ésta, por cierto, parece doblegarse ante dichas demandas. En seguida planteamos el dolor que se genera tras el encuentro con el otro que es diferente a mí, que nos vulnera y que nos desestabiliza con su presencia. Hablaremos del dolor por la creación de dicho encuentro y de cómo eso trasciende al vínculo entre el docente y el joven, para finalizar con el auge que en nuestros días tienen las competencias laborales en el ámbito educativo, que se cimienta desde los vestigios de una formación que queda opacada ante las primeras.

Entonces buscamos detectar desde qué perspectiva se pretende construir la subjetividad del sujeto a partir de un acercamiento a las demandas que se levantan para la institución educativa, además del análisis del vínculo entre el docente y el joven estudiante, así como de la noción de la formación. También planteamos la necesidad de detectar cómo esto último tiene huella en los discursos que la pedagogía construye para dar sustento a su lógica de intervención. En ese sentido, el objetivo que guiará este primer capítulo comprende los discursos pedagógicos que caracterizan las prácticas de intervención que tenemos en el presente; esto para entender desde qué demanda social se está pensando a la escuela en nuestros días. Así que, acompañados de las palabras de Sabines (2003): “...no quiero paz, no hay paz...” invitamos al lector a sumergirnos en esta travesía.

1.1. El sufrimiento en la institución escolar: De malestares y pesares en la era del capitalismo

La institución es un objeto psíquico común: hablando con propiedad, la institución no sufre. Nosotros sufrimos de nuestra relación con la institución, en esa relación; hablar de sufrimiento de la institución es una manera de designar esta relación en nosotros, evacuándonos como sujeto, activo o pasivo. Designamos así, por proyección, lo que sufre en los sujetos de la institución: la institución en nosotros, lo que en nosotros es la institución, es lo que sufre.

René Kaës

Dentro del espacio escolar se conforma no sólo a los sujetos y su modo de ver el mundo, sino también una forma de conducirse a partir de dicha constitución. Además, desde dentro de esta institución se procura transmitir una mirada instituida de lo que es y debe ser la sociedad; por tanto, una imagen de cómo se debe conducir el sujeto dentro de cierta visión de realidad. Finalmente las instituciones son espacios de significación colectiva, en las que entran en juego los discursos, la historia, el poder, la subjetividad y la intersubjetividad, así como entre otros aspectos que se recrean en un espacio que se constituye a través de prácticas que implican la participación de los grupos humanos.

Vale decir que los sujetos que están en esas instituciones desempeñan un papel especial, al ser los que les dan vida, color y movimiento a las instituciones al tiempo que las viven y sufren. Pero en particular, nos interesará analizar qué tipo de individuo se pretende constituir dentro del espacio escolar. Y, a partir de ello, cuál es el orden que se pretende perpetuar, sin perder de vista, a los sujetos que en efecto, viven y sufren la institución educativa.

Es así que lo sostenido es que la escuela está siendo dominada por encargos que pretenden generar la perpetuidad de un orden establecido ligado a la concepción de un sujeto alienado incapaz de cuestionar dogmas. La institución quiere paralizar al sujeto en lo instituido, y negando la posibilidad de que emerja el movimiento de lo instituyente dentro de la institución educativa.

El problema es que los saberes, así como el sistema de valores y acciones que se pretenden perpetuar en nuestros días, provienen de la lógica del capitalismo rápido donde a la escuela, más que ser vista como una institución que protege y da seguridad a los individuos, se le está comprendiendo como una organización tecnocrática donde predomina una racionalidad instrumental. Puesto que ésta deja de lado lo humano para centrarse en lo funcional, en articulación con ello; en las escuelas está predominando una manera de comprender a la pedagogía desde una lógica instrumental.

Por tanto, nos encontramos ante la emergencia de un discurso pedagógico neoliberal que se adecua al nuevo orden laboral que en nuestros días está generando procesos de exclusión y segregación de los jóvenes. Esta visión, en particular, busca desligarlos de cualquier lógica de politización ciudadana en aras de alcanzar el éxito social. El problema lo encontramos al observar que es en este contexto en el cual, la escuela está generando malestar. De manera que hoy más que nunca hay un gran sufrimiento en la institución escolar, los sujetos sufren a partir del vínculo que se produce con esta institución educativa. Así, la problemática planteada, hasta este momento, en términos muy generales, es la que pretendemos desmenuzar en el presente apartado.

Quizá debamos empezar por reconocer que la escuela está fallando como institución educativa y que eso... nos duele. Duele que incumpla con aquello que prometió; que aquello que está en el origen fundador de la institución escolar se mira hoy como un encargo demasiado grande para ella. Duele que las exigencias y sacrificios que reclama la institución no estén generando compensaciones. La institución nos engaña, nos falla, nos duele más que nunca; pero son, en especial, los jóvenes quienes se han convertido en sus principales víctimas, esos jóvenes que precisamente ya no creen en ella.

Se mira a los recién llegados (a los jóvenes) como portadores de la continuidad del mito fundador de la institución escolar, llámese escuela, cuando en realidad esta última está generando restricciones, coacciones y desilusiones. Se pretende perpetuar una institución que genera desconfianza en la juventud, pero además, en un momento en el que, de acuerdo con lo que nos deja ver García Canclini (2005), pareciera que queda poco lugar para los jóvenes y en donde se propone cierto tipo de globalización no muy halagüeña, a la juventud en América Latina. Según el autor:

...A las nuevas generaciones se le propone globalizarse como trabajadores y como consumidores. Como trabajadores, se les ofrece integrarse a un mercado liberal más exigente en calificación técnica, flexible y, por tanto inestable, cada vez con menos protección de derechos laborales y de salud, sin negociaciones colectivas ni sindicatos, donde deben buscar más educación para finalmente hallar menos oportunidades. En el consumo, las promesas del cosmopolitismo son a menudo incumplibles si al mismo tiempo se encarecen los espectáculos de calidad y se empobrecen –debido a la creciente deserción escolar– los recursos materiales y simbólicos de la mayoría... (García, 2005: 168, 169).

De ahí que queremos prestar especial atención a la necesidad que existe en nuestros días, pese al panorama que nos pinta Canclini (García, 2005), acerca de que los individuos busquen los medios para tener mayor educación, aun a pesar de que sin duda, hay menos oportunidades, en particular para los jóvenes, de integrarse al mercado laboral, o bien donde en nuestros tiempos crece la informalidad en el empleo¹⁷, aspecto

¹⁷ Hoy en día los jóvenes se enfrentan a un panorama desalentador en relación al ámbito laboral. De acuerdo con datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 6 de cada 10 mexicanos que trabajan están en la informalidad “sin acceso a la seguridad social y con un ingreso que, en promedio, es una tercera parte menor al que perciben quienes tienen un empleo formal”. Aunado a ello, Eduardo Sojo Garza Aldape, presidente del INEGI, explicó en conferencia de prensa que, “... el dato de informalidad en México nos dice que el mercado laboral en el país está caracterizado por un grupo importante de unidades económicas y de trabajadores que son vulnerables”, ejemplificando

que nos interesa considerar en relación con la emergencia de un nuevo discurso que, en el seno del llamado capitalismo rápido, le plantea nuevos desafíos a la educación de acuerdo con las demandas del mundo empresarial. Un discurso que trasciende o que pretende trascender a la configuración de nuevas identidades, valores y subjetividades que respondan a dicha demanda.

Según Gee (2002), existe un cambio que se da en el ámbito económico, tecnológico y social global, donde el mundo de la empresa posiciona al conocimiento como un valor fundamental; en tanto que la competencia ya no se da en torno a productos y servicios sino en la utilización que se le pueda atribuir al aprendizaje y el conocimiento. De ese modo, si el conocimiento solía ser algo sobre lo que las escuelas y las universidades tenían derecho y que en realidad les competía a ellas, ahora, explica el autor, las escuelas ya no detentan el monopolio del aprendizaje. En cambio, se le da énfasis a que haya múltiples lugares de aprendizaje, esto desde la lógica de que dicho aprendizaje debe ser para toda la vida, es decir, permanente y que debe haber una adaptación a los cambios dados en el mercado laboral que está al tanto y sujeto del avance en el conocimiento. Por ende, también se exige flexibilidad para aprender nuevas habilidades en función del avance en el conocimiento¹⁸.

Con esta información podemos comprender por qué, lo que tanto se le ha reclamado a la escuela es que no ha preparado en concordancia a dicha exigencia, por lo que las empresas a veces tienen que hacer la labor, que según ellos, le toca a la escuela. En consecuencia se le reclama, a esta última, que no está haciendo su trabajo y que habría que generar un cambio al interior de dicha institución para que realmente se encargue de satisfacer esta demanda. Por tal motivo, la escuela tendría que construir un discurso que se adapte a dicha lógica; ésta debe penetrar en los sujetos para convencerlos de que deben aprender permanentemente y adaptarse a los cambios que se vayan dando, lo cual exige una noción distinta del aprendizaje.

Para Gee (2002), el aprendizaje es un proceso que procura la entrada a un discurso y una participación:

...Los discursos basados en la escuela son bastantes anómalos en este sentido. Las escuelas no se limitan a separar el aprendizaje de la participación en discursos 'maduros', sino que hacen que esa conexión sea completamente misteriosa. Evidentemente, las escuelas y las aulas crean discursos, es decir, prácticas sociales que integran a la gente, los hechos, valores, convicciones, palabras, herramientas, objetos y lugares. También crean posiciones sociales (identidades) para clases o tipos de estudiantes y profesores. No obstante, el discurso de la escuela o del aula está fundamentalmente dedicado al aprendizaje, pero al aprendizaje... ¿para qué? ¿Se trata de aprender para participar en el

que en el caso de que haya un despido injustificado, no hay posibilidades de reclamar. <http://www.jornada.unam.mx/2012/12/12/economia/027n1eco> [consultado el 12-12-12]

¹⁸ No olvidemos que nos encontramos en la sociedad del conocimiento, mismas que se entiende como "...una expresión que designa un tipo de sociedad y de cultura en las que cualquier actividad individual y social está ligada o reclama la posesión de conocimiento, desde las actividades más simples (consumir, relacionarse con otros, elegir entre posibilidades,...) hasta las actividades profesionales más complejas. Estamos y estaremos cada vez con más fuerza en un mundo en el que la educación será actividad decisiva para poder participar y estar en ese universo o quedar excluido de él..." (Sacristán en Meneses. Comp., 2004: 37).

discurso de la misma escuela o la misma aula, o de aprender para participar en discursos que se dan fuera de la escuela? Y, en tal caso, ¿a qué discursos fuera de la escuela nos referimos? ¿Y qué clase de relación deberían tener o establecer los discursos de la escuela y del aula con esos otros externos a ellas...? (Gee, 2002: 42, 43).

Con base en esta cita, creemos que en gran parte se trata de un discurso que permita participar fuera de la escuela. La cuestión es, ciertamente, preguntar qué tipo de participación se espera que el sujeto realice fuera de la escuela y a quién se pretende beneficiar o bien satisfacer con dicha participación. Lo que veremos es que la tendencia se inclina hacia la construcción de identidades, o bien, subjetividades que beneficien intereses capitalistas, que sin duda se refleja en las escuelas.

Si en el seno del capitalismo rápido se requiere de gente capaz para tomar decisiones bajo presión, que sea innovadora, responsable y leal, en la escuela debe haber una preparación que cree este tipo de personas. Para Gee (2002), se trata de emprender una especie de reingeniería de la imagen de la gente, desde la cual el neocapitalismo procure crear una nueva clase o tipo de persona. Por lo mismo creemos importante recuperar las palabras del autor cuando expone:

...En el viejo capitalismo, el trabajo era alienante. Los trabajadores se veían obligados a vender su fuerza laboral, pero a menudo con muy poca inversión mental, emocional o social en la empresa. En la actualidad, se les pide que inviertan plenamente en sus corazones, mentes y cuerpos en el trabajo. Se les pide que actúen crítica, reflexiva y creativamente. Aunque bien es cierto que eso ofrece una visión menos alienante del trabajo y de la fuerza laboral, en la práctica puede equivaler a una forma de control mental y de coacción de alta tecnología, aunque ejercidas de modo indirecto. (Gee, 2002: 33).

Gee (2002) explica lo siguiente: “Mientras en el viejo capitalismo desaparecen los trabajadores a los que sólo se les tiene que dar órdenes para indicarles qué hacer, en el capitalismo rápido se plantea como un gran desafío alcanzar la plena lealtad y confianza de los trabajadores a los que se les delega responsabilidades. Pues si bien el viejo capitalismo se basaba en la producción de bienes de consumo uniformes, ahora se trata de que los bienes y servicios a la venta estén adaptados al cliente”. Es decir, que sean individualizados para satisfacer demandas particulares, debido a que factores como la hipercompetencia global, cambios tecnológicos masivos, demandas y deseos de los consumidores obligan a obtener clientes. De tal manera que esa supuesta reducción de alienación en el trabajo, se da para generar una manipulación del sujeto con la intención de que éste sirva a los intereses del capitalismo. El punto es que en tanto que éste va cambiando, también requiere de una renovación en el ideal del tipo de individuo que sirva a sus intereses.

Insistimos cuando Gee (2002) nos explica que en el capitalismo rápido se tratará de crear productos acordes a demandas específicas e individuales de cada cliente a fin de satisfacer sus necesidades y deseos, al tiempo que la rapidez en la oferta y producción de nuevos productos termina por crear nuevos deseos y necesidades; este apresuramiento le da a la empresa una característica de agilidad, rapidez y eficiencia, necesarios para cumplir semejante labor. Misma que exige cambios en la estructura organizativa de las

empresas, donde se requiere estar cerca del cliente. Para ello la descomposición de la empresa en centros de trabajo más pequeños (locales, personales) y además, la desaparición de la jerarquía que existía entre los trabajadores para que sea cada uno quien asuma el papel de guía en un ambiente de colaboración y trabajo en equipo, lo cual se considera más eficaz que el trabajo de uno solo.

Lo que se requiere, según Gee (2002), es tener trabajadores que asimilen y adopten la visión de la empresa, que se apropien de ella, que se entreguen en cuerpo y alma a la organización, de forma que trabajen a su favor al grado de estar dispuestos incluso a compartir riesgos y pérdidas. Retomando a Carton, explica que desde la lógica del empresario, este último le dirá a un trabajador algo así como: “debes sentir verdaderas ganas de quedarte con nosotros, pero también estar dispuesto a marcharte”. Con ello el trabajador demostrará qué tan comprometido está con la empresa, en tiempos en los que hablar de la permanencia en un trabajo es algo que resulta una utopía.

Derivado de esta formulación, Gee (2002) sostendrá que la necesidad de disponer de identidades nuevas, diremos aquí, de subjetividades acordes al modelo anterior, es lo que exige la creación de un nuevo discurso, que se espera penetre en las escuelas:

...en sus intentos por crear nuevas clases o nuevos tipos de trabajadores/socios, el neocapitalismo presionará sobre otros discursos centrados en el aprendizaje, para que les ayude a producir esa clase o tipo de gente que necesita. En concreto, reclutará progresivamente a las escuelas para que produzcan ‘asignaturas’ o ‘ciudadanos’ adecuados para el discurso neocapitalista, en general, y para sus manifestaciones en discursos específicos... (Gee, 2002: 50).

Ante dicha presión, se espera que la escuela responda presta y positivamente sin mayor reclamo. Pero además, en respuesta a semejantes presiones, tendremos cierta pedagogía que se doblega ante tales exigencias y que construye un discurso acorde a la lógica expuesta hasta este momento. Esto es, se pone al servicio del mercado laboral, sin importar que en el camino su función se vuelva instrumental.

Así es como en el contexto de lo que podemos reconocer como un capitalismo rápido, se crean políticas educativas que favorecen intereses económicos y empresariales. Se trata, en especial, de políticas educativas neoliberales desde las cuales se emprenden proyectos de reformas educativas que, a su vez, sirven de atril para la generación de modelos educativos acordes al sistema.

Con respecto a tales políticas, queremos retomar una tesis que sostiene Puiggrós (en Buenfil. Comp., 2002: 119), y que nos da luz para comprender por qué lo anterior se presenta sin que haya mayor resistencia. De acuerdo con la autora, “...la condición necesaria para que una política educacional, un proyecto curricular o una experiencia educativa tenga viabilidad, es que los sujetos implicados crean en su necesidad o al menos se resignen a que se trata de la única solución existente...”

Cuando Puiggrós (en Buenfi. Comp., 2002) hace referencia a lo que ella denomina como el neoliberalismo pedagógico, construye un argumento a partir del cual podemos entender

por qué dicha postura se posiciona en un lugar privilegiado cuando se trata de generar reformas educativas. Y es que, dicho posicionamiento, según lo explica, tiene que ver con que la propuesta planteada por este neoliberalismo pedagógico se finca sobre la fractura de un sistema educativo tradicional, ante el cual no había propuestas. De ahí que la autora considere que la reforma neoliberal se convirtió en un mito por dos principales causas que se mencionan a continuación.

Por un lado nos encontramos con que dichas propuestas aparecen en un escenario que es, de alguna forma, propicio para generar reformas, sobre todo si se piensa que en realidad, sí había una necesidad de generar modificaciones ante el asomo de los viejos sistemas escolares. Por otro lado, tenemos que en combinación con la falta de propuestas generadas por posiciones liberales democráticas y de una izquierda actualizada, la propuesta neoliberal termina por ser aceptada como única solución existente. De tal suerte que ante la falta de otras propuestas alternativas se genera una pasiva conformidad de cara a las nuevas reformas educativas que se comienzan a difundir. El problema es:

“...Las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica. El efecto es un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a enseñar y aprender. La educación no es una esfera desconectada del resto de la sociedad, sino una modalidad de la vida social, un registro específico de los discursos sociales. Pero sus propios ritmos, tiempos, rituales y metas son triturados cuando se los fuerza para volverlos coextensivos a los económicos o políticos...” (Puiggrós en Buenfil. Comp., 2002: 120, 121).

En cuanto a lo que hacen los pedagogos neoliberales, es contribuir con el quebrantamiento de una educación que se deja en manos de las reglas del mercado. Cuando lo que importa es responder tanto a las exigencias de los organismos internacionales como a los programas educacionales que se sugieren para América Latina, donde hay una clara vinculación entre las reglas del mercado y los modelos educativos sugeridos.

Ahora bien, hablar de las políticas educativas propuestas en América Latina, de acuerdo con Coraggio (1995), nos obliga a remitirnos inevitablemente a la hegemonía que, por su poder económico, ejerce el Banco Mundial (BM), al tiempo que, nos recuerda el autor, junto con el Fondo Monetario Internacional (FMI), el BM es uno de los agentes principales de políticas de ajuste a las nuevas reglas de juego del mercado global, siendo el bloqueo que puede hacer del acceso a los mercados de capitales, en el caso de que las políticas económicas, financieras y sociales de gobierno no sean adecuadas. Así, mientras el FMI decidirá el monto de los préstamos, el BM hace lo propio, determinando cómo gastar dichos préstamos, estableciendo incluso, en qué programas de educación invertir.

Así pues, siguiendo a Coraggio (1995), hay que prestar atención a la idea de que ahora el mercado mundial define qué actividades económicas y tecnologías se desarrollarán en cada país. El sector privado y el mercado tendrán el gran peso al determinar la demanda

educativa, para que la educación se articule a las demandas del mercado y a las que consideran reales necesidades económicas.¹⁹

En este contexto, Coraggio (1995) nos explica cómo la inversión en programas educativos tiene su respaldo en un modelo económico neoclásico que es parte de la ideología neoliberal y neoconservadora dominante. Si bien las variaciones en el ingreso nacional se explican en función de la producción, el incremento del capital, las variaciones en el factor trabajo y el “capital humano”, son los elementos de los que depende para la acumulación de capital.²⁰

Entonces la educación se convierte en una vía de desarrollo, ya que invertir en el llamado capital humano, genera incremento de ingresos; mientras que la inversión ya no se filtre tanto hacia el mejoramiento de la infraestructura como en el de la educación, que es capaz de generar ese capital humano, siendo, según nos lo recuerda Coraggio (1995), más importante, para organizaciones como en BM, construir nuevas instituciones que nuevos edificios.²¹

Si los recursos humanos que requieren la empresa y el sector económico se generan en la escuela; ésta será vista como una empresa que produce capital humano. Estaremos en primera fila de una especie de representación teatral, en la que presenciaremos la “evolución” de la institución educativa, llámese escuela, hacia una organización de

¹⁹ De acuerdo con Coraggio (1995), tenemos que, como el Banco Mundial declara que su principal objetivo es combatir la pobreza en el mundo, lo que considera necesario es invertir más en educación básica, porque ésta es una inversión menos riesgosa si se cree que la fuerza de trabajo es demasiado flexible y reciclable. Por tanto, si los recursos se destinan a este nivel educativo, el que deberá invertir en educación cuando se trata de niveles superiores, será el sector privado y directamente el interesado en su educación.

El cambio que se da en el sistema educativo termina por convertir a la educación en una mercancía, en un bien de consumo. El problema es que “...la concepción misma de la educación como consumo, conducirá a preocuparse menos por las condiciones de enseñanza que reciben los estudiantes y mucho más por los resultados finales que se pueden obtener, sometiéndose a las exigencias establecidas, si con ello se tiene más oportunidades de éxito” (Sacristán, 2004: 54).

²⁰ Ahora bien, siguiendo con la recuperación del argumento de Coraggio (1995), nos encontramos con que el mercado no puede dar respuestas directas ante lo planteado con anterioridad, por lo que el Estado tendrá que intervenir para lograr lo que el mercado no puede; de tal suerte que, en palabras del autor, el Estado logre el mismo resultado que el mercado produciría si funcionara bien. Estaremos ante un modelo que permitirá la centralidad de la intervención estatal en educación atribuyéndole la tarea de iniciar una reforma al sistema educativo acorde a un modelo neoliberal, que al plantear su distancia frente a lo que se reconoció como el Estado benefactor, en el que este último tenía una intervención activa en la economía y en donde se encargaba de la protección social, asegurándose de que la sociedad tuviese educación y servicios sociales, procurará ofrecer recomendaciones que se inclinan, en el caso de la educación, hacia la minimización de su gratuidad para que sea el sujeto que recibe dicha educación, el responsable de subsidiar tal beneficio. De manera que, y esto nos lo recuerda Coraggio (1995), si el Estado ofrecerá recursos públicos, que no podrá recuperar, tendrá que focalizar dicha inversión para evitar ayudar a quien no lo necesita.

²¹ “... Todas estas cuestiones van a ser respondidas con la misma teoría y metodología, haciendo una identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa. La propuesta para el sistema educativo es dejar la actividad educativa librada al mercado y a la competencia, a la interacción entre demandantes y oferentes de servicios educativos, como mecanismos para resolver el problema de cuánta educación y en qué niveles y ramas hace falta. Ese es el principio básico, la filosofía subyacente en el modelo neoclásico. El problema es que esa teoría es una teoría normativa. La realidad no es así, hay problemas graves evidentes de funcionamiento del ‘mercado’ educativo. Entonces, además de privatización y desregulación, muchas propuestas políticas van a orientarse a rectificar el funcionamiento real de la sociedad y de la economía para que se parezca al modelo de competencia perfecta” (Coraggio, 1995: 5).

producción. Lo que sucede con dicha “evolución”, tiene que ver con lo que Enríquez (2002) manifiesta que en las organizaciones de producción, lo importante ya no será la formación de la gente, sino que se garanticen las condiciones sociales para el éxito.

Coincidimos con Enríquez (2002) cuando sostiene que hay una diferencia medular entre lo que es una organización y lo que debemos inferir como una institución; mientras en la primera el objetivo es la producción limitada, cifrada y fechada de bienes o servicios y que, además, se presentan como contingentes; las segundas tienden a formar y socializar a los individuos; poseen un papel esencial en la regulación social y su finalidad está más vinculada al mantenimiento o renovación de una comunidad. Las instituciones tienen que ver, incluso, con la creación que el hombre hace de su mundo, “...su finalidad es de existencia, no de producción. Se concentra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde se inscriben, pero no en las relaciones económicas” (Enríquez, 2002: 84).²²

Contrario a lo mencionado, según Enríquez (2002), la organización tiene objetivos relativamente concretos y no posee una voluntad de regulación global de la sociedad. Por lo que es innecesario que todos compartan el mismo sistema de valores.

...Mientras que en las instituciones el problema de la formación y de la educación es central, aquí nos encontramos con que si hay formación es un plus y, entonces, hay una exigencia fuerte en la organización. Esta exigencia no está oculta sino, por el contrario, aparece claramente; es decir, que si la gente no se comporta como quiere el jefe, son sancionados o despedidos. Esto hace que la organización no tenga el objetivo de provocar la misma adhesión que la institución. Después de todo, si la gente no tiene ningún deseo de penetrar a esta organización, si no tiene el más mínimo entusiasmo, lo más importante para su jefe es que haga correctamente su trabajo y que no manifieste ostensiblemente su propio sistema de valores. Esto es, la organización de producción parece duplicar exactamente a la inversa, el esquema de la institución (Enríquez, 2002: 67).

Lo curioso es que podemos percibir, cómo en nuestros tiempos está ocurriendo algo muy peculiar. Puesto que es común observar cómo la escuela se está impregnando de ciertas características de la organización de producción; en tanto que las organizaciones, ubicadas como organizaciones de producción, pretenden, cada vez más, constituirse como instituciones. Al grado, incluso, de desafiar a aquellas instituciones que llevan años de consolidación. Cuestionándolas por la idoneidad con la que están cumpliendo su misión y atreviéndose implícitamente a manifestar que ellas pueden hacer un mejor trabajo de aquél que han hecho dichas instituciones.

Como ejemplo, que por cierto nos compete de manera directa y que de alguna manera mancilla a la educación misma, como el caso de los empresarios, debido a que, tal cual lo indica Gee (2002: 60, 61), en el momento en que las empresas ya no se dedican

²² De acuerdo con Enríquez (2002), una institución se caracteriza por tener la función de influir sobre la regulación global de la sociedad, hacer durar dicha regulación y asegurar su transmisión. Así se funda en un saber, un sistema de valores y de acciones que tienen fuerza del ley, de manera que éstos deben ser internalizados en comportamientos concretos para penetrar en nuestro ser como un ideal y no como una exigencia. Teniendo además, la tendencia a reproducirse y planteando el problema de la paternidad, en términos de la idea de Dios, que es quien detenta el saber.

únicamente a obtener beneficios "...se han puesto a competir con las Iglesias, los gobiernos y las universidades para enmarcar y determinar las agendas social y moral...". Cuestionan hasta qué punto estas instituciones han hecho avanzar la causa de la "mejora social"; mientras las empresas se dedicaban con éxito a obtener beneficios en el viejo capitalismo. Entonces, dice el autor, pareciera que lo adecuado es centrar en el mundo empresarial las visiones sociales y futuristas de la sociedad en el mundo.

Al respecto, vale la pena hacer notar que debemos poner atención a este suceso en el que la escuela empieza a tener algunos rasgos que solían determinar a una organización de producción. Pero que ahora rivaliza, en el ámbito educativo, con las organizaciones empresariales, ante las cuales se disputa un lugar en el que lo que está en juego es la constitución de los sujetos. Ahora mismo, consideramos que si, como efectivamente nos lo ha dejado ver Gee (2002), hay un cambio en el orden laboral dentro del cual se transforman las exigencias hacia la escuela, pareciera que a esta última se le pide que prepare a los individuos para que se puedan incorporar, sin mayor problema en una organización tecnocrática que es la que, aparentemente, se está cultivando hoy en la empresa.

En el caso de las organizaciones tecnocráticas, Enríquez (2002) nos dirá que éstas se caracterizan por tomar la idea del *poder basada en el saber; del mismo modo* que se pretende que "...el tecnócrata tenga un saber, no sólo un saber sobre una disciplina de punta, sino también de *management* de los demás colaboradores considerados cada uno como expertos. Es decir, como personas que tienen una competencia mayor a la que se exigía en la burocracia" (Enríquez, 2002, p. 108). Aunado a ello, al hablar de poder no se piensa en relación a un hombre en particular, sino a la idea demostrada científicamente.

Otra característica es la de la *racionalidad de gestión*, vinculada al hecho de que las personas se enfrenten continuamente a la toma de decisiones. Se espera que tomen la más óptima, que desde luego no será la que aumente el bienestar humano, más bien la que cueste menos cara, siendo eficaz y teniendo el menor costo posible.

En definitiva, como pese a todo, el tecnócrata trata de dar una apariencia humanista, según Enríquez (2002), aparenta como si quisiera a la gente aunque en realidad lo que pretende es manipularla al incidir en los sentimientos humanos para, posteriormente, manipular las relaciones humanas. La organización tecnocrática se caracteriza por la *cooperación, retomando la noción de participación*, así, aunque las decisiones importantes las tome el conjunto de la tecnoestructura, fingen escuchar las opiniones de todos y tomar decisiones colectivas, cuando en realidad se manipula al grupo para conducirlo a la toma de decisiones de lo que ya se tenía en mente. Pero para ello ya se habrá generado el sentimiento de estar integrado al conjunto de la organización al ser parte de la toma de decisiones. Aspecto que mantendrá contenta a las personas, por su participación en la organización, aun cuando en realidad sólo se les permite participar en decisiones menores.

Hasta este momento advertimos cómo se complejiza la problemática porque, ligado a lo anterior, pareciera que flotaba en el aire la concepción de una escuela como una

organización burocrática. Aun cuando haya intentos de deslindarse de dicha concepción, ésta parece persistir en cuanto a que en las organizaciones burocráticas la gente no se hace un lugar, sino que, parafraseando a Enríquez (2002: 96), son colocados en un casillero que existe independientemente de ellos. De manera que hay una exclusión de la dimensión humana cuando a los individuos sólo se les ve como parte de un engranaje que harán funcionar determinada maquinaria. Es decir, como elementos del conjunto que están ahí para hacer funcionar a la organización, de modo que "...una persona en una burocracia nunca habla como una persona, sino que habla como el rol social que debe tener," donde la organización es la que manda.

Creemos que estamos ante una institución escolar que tiene la característica de ser una organización burocrática donde lo que importa es lo funcional dejando de lado lo humano. Para decirlo de otro modo, predomina una racionalidad instrumental que tiene como trasfondo la noción de una pedagogía entendida con esta lógica instrumental.

No obstante, aun cuando se busque separar el proceso educativo de su aparato social e, incluso, político, no podemos negar que la institución toca lo inconsciente y lo político. Es en este punto de análisis que volvemos con Enríquez (2002: 75), cuando afirma que la institución tiene que ver, como se ha mencionado, con la regulación de la sociedad, los imaginarios y el inconsciente; de ahí que en lo político toque las grandes orientaciones de la sociedad, teniendo consecuencias sobre la regulación total de la sociedad, y en lo inconsciente en tanto que "...nos lleva a hacer cosas sin ordenarlo de manera explícita porque los valores están interiorizados en nosotros. Nos sometemos en general a la institución sin darnos cuenta realmente, sino sólo en razón de hábitos y costumbres..."

Recuperando a Kæes (1996), debemos reconocer que una parte de nosotros no nos pertenece, y sin embargo, nos constituye, nos da identidad, nos piensa y nos habla. Entonces, si de verdad queremos analizar a la institución, debemos comprender lo que nuestro autor nos deja ver, y eso es que la institución está en lo más profundo de nuestro ser..., en el inconsciente, en aquello que nos piensa y nos habla sin que siquiera podamos, en ocasiones, darnos cuenta de ello. En tanto que, como el mismo Kæes lo expresa, la institución nos precede y se nos impone.

Tal como lo hemos venido problematizando, gira en torno al cuestionamiento sobre cómo se está pensando a la escuela en el presente y qué se espera de ella. Debido a que, a partir de dicha concepción, se pretenderá reproducir al individuo en articulación con dicha imagen, habiendo momentos en que penetre en los sujetos sin que se percaten de ello, constituyendo su subjetividad.

Sin embargo, el tipo de institución escolar al que le están dando vida los grupos y organizaciones, pareciera negar esto último, dado que se componen por un discurso que se pretende hegemónico y que desde ahí emprende la tarea de constituir individuos en serie dispuestos a perpetuar un orden ya dado y establecido. Esto a su vez, está articulado a un discurso pedagógico neoliberal que se ponen a disposición de intereses empresariales marcados por un capitalismo rápido; ello genera discursos donde navegan

símbolos, valores e imaginarios mediante los cuales se expresa la institución educativa, que está detrás de los grupos que constituyen la escuela.

Desde lo anterior, pareciera que se marca la finalidad, como se dijo, de producir sujetos alienados que, incapaces de cuestionar dicho orden, se den a la tarea de transmitirlo y perpetuarlo, aun cuando se trate de un orden que excluya la dimensión humana del hombre. Para ver a éste como el engranaje de una maquinaria acorde al saber, el sistema de valores y de acciones que se pretende que en nuestros días se funden en la institución escolar, tratando de que los sujetos lo internalicen en su comportamiento, esto es penetrando en su ser.

Por ende, nos preguntamos cómo no generará malestar una institución que nace con bríos de esperanza y que ahora transforma su misión, intentando esa penetración en los jóvenes, sin escuchar lo que ellos tengan que decir. Para, posteriormente, imponerse ante ellos como la única forma posible de ver el mundo, en un momento en el que, al parecer, los encargos y demandas institucionales hacia la escuela se contraponen. Cómo no recuperar las palabras de Kaës (1996) cuando nos menciona:

...Sufrimos por el hecho institucional mismo, infaliblemente: en razón de los contratos, pactos, comunidad y acuerdos, inconscientes o no, que nos ligan conscientemente, en una relación asimétrica, desigual, en la que se ejercita necesariamente la violencia, donde se experimenta necesariamente la distancia entre la exigencia (la restricción pulsional, el sacrificio de los intereses del yo, las trabas al pensamiento) y los beneficios descontados. Sufrimos por el exceso de la institución, sufrimos también por su falta, por su falla en cuanto a garantizar los términos de los contratos y de los pactos, en hacer posible la realización de la tarea primaria que motiva el lugar de sus sujetos en su seno (Kaës, 1996: 57).

A los jóvenes les duele lo que en ellos es la institución; duele esa mirada instituida que se pretende perpetuar por medio de la institución escolar; y que de pronto pareciera que ya no empata con la realidad. Duele que la visión de la realidad de los grupos de jóvenes que conforman la institución escolar no contrarresta con lo que hay afuera de ella. También duele esa relación que los jóvenes entablan con la institución escolar en donde parece que ya no tiene cabida la formación y con ello el retorno sobre sí mismo. Cuando lo de hoy, acorde al discurso que hemos analizado hasta este momento, es el logro de desempeños visibles traducidos en competencias laborales que permitan enfrentar con éxito los encargos asignados a la institución escolar. Buscando olvidar con ello la voz de los jóvenes; aspecto del que hablaremos más adelante, y que en cierta forma tocamos en nuestro siguiente apartado en el que, por lo pronto, abordaremos la relación presente que dichos jóvenes construyen con los docentes.

1.2. Docencia, juventud e institución escolar: un vínculo marcado por la vacuidad en el presente

La condición existencial postmoderna viene aparejada de un profundo malestar que produce el vacío, la falta, la incompletud, la carencia de certezas y la imposibilidad de tejer vínculos colectivos, pues esta condición vital tiene que ver con la forclusión eventual del Otro, en tanto representante del mundo de la cultura.

Adrián Arano

La intención de hacer una lectura del presente, nos recuerda a Izuzquiza (2003) cuando en la *Filosofía del presente*, destaca que nosotros no hemos elegido de forma voluntaria vivir en esta época. Por lo que al no haber escapatoria, el presente ejerce la violencia de ser un destino impuesto; esto debido a que el presente no se modificará de acuerdo con nuestros gustos y preferencias. Más aún cuando pensamos que el presente forma una unidad tal que lo constituye, pues éste incorpora en sí, lo que constituye su presente, formándose al tiempo que dicho presente lo rodea.

Lo antes dicho nos ha inquietado al grado de querer analizar cuál es ese presente que se nos impone, pero que, pese a ello, nos constituye. En ese sentido, y relacionando esto último con la temática de nuestro estudio, en especial con lo que pretendemos abordar en el presente apartado, queremos destacar que nos plantearemos como finalidad analizar la relación que el docente entabla con los jóvenes. De ese modo pretendimos trazar los matices desde los cuales estamos mirando el vínculo entre el docente, el estudiante joven y la escuela.

Sin embargo cuando hablamos del presente y de los rasgos que lo caracterizan, nos vemos convocados a hacerlo de la posmodernidad como un elemento que nos permite entender los rasgos de lo que, parafraseando a Izuzquiza, nos constituye, nos posee con violencia, de aquello que incorporamos en nosotros. Es decir, nos interesa distinguir cómo la posmodernidad se incorpora en nosotros, formándonos al mismo tiempo que nos rodea y cómo eso trasciende a lo que es materia de análisis en nuestro apartado, más explícito, en el vínculo entre el docente, el joven y la escuela.

Por consiguiente, partiremos de un planteamiento sostenido por la idea de que nos encontramos ante un presente incierto, caracterizado por la fragilidad de las relaciones humanas en las que, al parecer, se vuelve complicado establecer vínculos con la alteridad, siendo, dentro de dicho marco donde pretendemos prestar especial atención a la relación que el docente entabla con los jóvenes estudiantes. En un contexto específico donde las instituciones creadas en la modernidad (como la escuela, sobre la cual nos concentraremos) pierden credibilidad ante los “jóvenes posmodernos”, si se les puede llamar así. De tal forma que nos interesa, en particular, analizar cómo se construye en dicho contexto la relación docente-jóvenes alumnos. Ahora bien, una vez hecho el

preámbulo, queremos abordar eso que en nuestros días ha causado tanta polémica: la postmodernidad.

A Lyotard (1993) se le atribuye el término postmodernidad y quien en *La condición posmoderna* denunciara la caída de los metarrelatos creados en la modernidad, sugiriendo, en particular, en *La posmodernidad explicada a los niños*, que el proyecto moderno, que se pretendía universal, no ha sido olvidado ni abandonado sino destruido, liquidado. El argumento plantea que la legitimidad de la modernidad a diferencia de la de los mitos, que encuentran su legitimidad en actos originarios “fundantes”, está en un futuro que se busca promover, que se ha de producir; en una idea por realizar, llámese de libertad, luz, socialismo, etc. Y esto último, se sostiene como un valor legitimante porque es universal, así que el modo característico de la modernidad es el proyecto. Sin embargo, se trata de un proyecto que ha deslegitimado puesto que es difícil creer en los grandes relatos que ha construido la modernidad frente al acontecimiento como el ocurrido en Auschwitz, nos demostró con la incapacidad de cumplir aquellos grandes proyectos.

La cuestión es que, de acuerdo con Lyotard (1993), la declinación de los grandes ideales que acompañan a la modernidad, no se deben a la ausencia de progreso, dado que la decadencia ha venido de la mano con el desarrollo de la tecnología.

...La modernidad, al menos desde hace dos siglos, nos ha enseñado a desear la extensión de las libertades políticas, de las ciencias, de las artes y de las técnicas. Nos ha enseñado a legitimar este deseo porque este progreso –decía- habría de emancipar a la humanidad del despotismo, la ignorancia, la barbarie y la miseria. La república es la humanidad ciudadana. Este progreso se encara actualmente bajo el más vergonzoso de los nombres: desarrollo. Pero ha llegado a ser imposible legitimar el desarrollo por la promesa de una emancipación de toda la humanidad. Esta promesa no se ha cumplido. El perjurio no se ha debido al olvido de la promesa, el propio desarrollo impide cumplirla. El neoanalfabetismo, el enfrentamiento de los pueblos del Sur y del Tercer Mundo, el desempleo, el despotismo de los prejuicios amplificadas por los media, la ley de que es bueno lo que es ‘performante’ todo eso no es una consecuencia de la falta de desarrollo sino todo lo contrario. Por eso, ninguno se atreve a llamarlo progreso... (Lyotard, 1989: 110)

Esta idea explica el que para Lyotard (1989), si bien, la modernidad se caracteriza por pretender la realización progresiva de la emancipación en la escala de la humanidad, para el hombre posmoderno no hay un horizonte de universalidad o emancipación general. La idea de un progreso en la racionalidad y la libertad han desaparecido en la sociedad. No obstante habría que tener cuidado con la noción de postmodernidad en Lyotard, puesto que para él la postmodernidad se refiere más a un proceso de análisis sobre nuestros tiempos y ahí a una condición, que a un periodo específico de la historia. De acuerdo con Lyotard, “...la posmodernidad no es una nueva época, sino la reescritura de algunos rasgos reivindicados por la modernidad, y en primer lugar de su pretensión de fundar su legitimidad en el proyecto de emancipación de toda la humanidad a través de la ciencia y la técnica. Pero esta reescritura, está en acción desde hace ya mucho en la modernidad misma...” (Lyotard, 1998: 42).

Según Urdanibia (en Vattimo. Comp. 2011), la posmodernidad²³ nos pone alerta acerca de aquello que ya no marcha en la modernidad, sobre lo que ya no funciona, del mismo modo como hace algún tiempo. Lo anterior está más cercano a lo que Vattimo (2000) indica al retomar el pensamiento de Nietzsche y Heidegger, sobre la idea de pensar el prefijo post como una actitud en la que se ha puesto en tela de juicio la herencia del pensamiento europeo. No para superarlo, en tanto que ello implicaría incrustarse o bien quedar atrapado en la lógica del desarrollo y del progreso, que es lo que se estaba cuestionando; más bien se trata, según el autor, de tomar críticamente distancia respecto al pensamiento occidental en cuanto pensamiento del fundamento. Sin que dicha práctica implique criticar un pensamiento para instaurar un fundamento más verdadero, por lo que "... el post de posmoderno indica una despedida de la modernidad que, en la medida en que quiere sustraerse a sus lógicas de desarrollo y sobre todo de la 'superación', critica la dirección de un nuevo fundamento..." (Vattimo, 2000: 10).

El mismo Vattimo (2011) nos dirá que hablamos de posmodernidad al considerar que, en algún aspecto esencial, la modernidad ha concluido, sosteniendo que lo que desaparece es la posibilidad de seguir hablando de la historia como una entidad unitaria. No hay un punto de vista supremo que unifique a los demás hacia un mismo fin; hay, por tanto, una pérdida del fundamento, del centro o del eje desde el cual se le dé sentido a la historia. De ahí que, Ortiz-Osés, retomando a Vattimo (en Vattimo. Comp. 2011), insista en que nos encontramos ante el problema de inventar una humanidad, aun cuando, lo que parece predominar es la sensación de andar por el mundo sin ninguna brújula que nos dirija hacia dónde ir.

El proyecto moderno deja de ser viable, se renuncia a la configuración de grandes relatos orientados a un fin que nos indiquen los caminos o "el camino" que debemos transitar. Ya no se confía en los grandes relatos porque, subrayamos nuevamente, se ha demostrado que han devenido en relatos míticos. Ya sea que, al proyecto moderno, se le vea como algo muerto, agotado o inconcluso, nos deja la sensación de que no marcha bien, éste ha perdido en nuestros días su legitimidad. De ahí que Lyotard (1993) entienda por postmoderna la incredulidad sobre los metarrelatos y que "...de esta descomposición de los grandes relatos, [...] [se siga] eso que algunos analizan como la disolución del lazo social y el paso de las colectividades sociales a una masa compuesta de átomos individuales lanzados a un absurdo movimiento browniano..." (Lyotard, 1993: 36).

²³ El término de posmodernidad genera mucha polémica. Mientras que algunos sostendrán que el proyecto moderno es un proyecto aniquilado, para otros se trata de un proyecto inconcluso; algunos lo entenderán como el fin de una era y otros como una condición que invita al análisis de nuestro presente. No obstante, en este trabajo coincidiremos con el Dr. Díaz cuando nos dice que "...La posmodernidad supone con respecto a la modernidad continuidad y discontinuidad, unión y lucha, aceptación y rechazo. No hay la aniquilación de una etapa y el desarrollo de otra completamente diferente. Por tanto no hay una desbandada total de los valores que antaño constituyeron los ejes del desarrollo humano y social, sino que en buena medida se da su transformación y adaptación. La vida humana y social está impregnada de una multiplicidad de procesos que coinciden en un mismo tiempo y espacio. Somos premodernos, modernos, posmodernos, transmodernos, sin por ello negar el predominio de ciertas tendencias de moda por así decirlo. Algo que, dicho sea de paso, es una constante histórica..." (En Díaz. Conferencia: "Las Consecuencias de la Posmodernidad en América Latina: Un Desafío para la Utopía y la esperanza". FES-Aragón (jueves 12 de abril de 2012).

Lo que parece caracterizar a nuestro presente es una soledad penetrante que crece día a día en las personas, y que sienta sus raíces en un profundo individualismo que parece declarar como desahuciada nuestra capacidad para construir una comunidad humana vinculada al compromiso y responsabilidad por el otro. Hoy las relaciones se fragmentan y transitamos entre la pérdida de legitimidad de los grandes relatos de la modernidad y de las instituciones que sostenían dicho proyecto, entre una vacuidad que centra al individuo sobre sí mismo y lo imposibilita para un genuino encuentro con el otro. Es en este escenario donde nos aproximamos para mirar el presente y en el que al pensar a la docencia y a la propia juventud, las miramos permeadas por esta fragilidad de los vínculos humanos ante la pérdida del encuentro con el otro.

Queremos remitirnos a Lipovetsky (2006), porque ha delineado los contornos de una era que da cuenta de lo anterior. Donde la indiferencia crece; indiferencia que proviene de los excesos más que de las privaciones; que pervive en un momento en el que los grandes valores y las finalidades de épocas pasadas se han ido vaciando de sustancia y ya no entusiasman a nadie. Un momento posmoderno en el que predomina el vacío del sentido, así como un deambular apático, en donde ello no viene acompañado de tragedia sino de indiferencia pura, donde la apatía es una nueva forma de socialización.

Para Lipovetsky (2006) vivimos en una sociedad caracterizada por el cansancio que terminó por neutralizar en apatía la idea del cambio. Una sociedad regida por el vacío pero en donde éste no es ni trágico ni apocalíptico, sino sólo la condición desde la cual se vive en la actualidad. Dicho escenario nos mueve a preguntarnos, en un primer momento, por la forma en que los jóvenes viven en el presente, en lo que Lipovetsky (2006) ha denominado la era del vacío, desde la lectura que hace de lo que habrá de entender como rasgos característicos de la posmodernidad.

Por lo pronto, nos centraremos en este momento en la juventud, rescatando las alarmas del pensamiento actual sobre las que Canclini (García, 2005: 168) parece pedir que pongamos atención. Él se pregunta "...por qué se evaporan las utopías y a casi nadie le importa tenerlas; por qué los jóvenes viven en el instante; a qué se debe que no se interesen por la historia, ni por tener historia, y miren con escepticismo o indiferencia a quienes les hablan de futuro..." Ante esta apatía, tenemos no una respuesta absoluta, pero sí el ejemplo de un sector de la juventud, desde la cual se puede perfilar parte de la respuesta. Se trata de jóvenes que se unen a las filas del narcotráfico y que forman parte de las nuevas generaciones que en nuestro país están emergiendo. Abordemos nuestro ejemplo.

En su artículo "Juventud narca: Matar para vivir", Díaz (Proceso, 2008, p. 8), entrevista a Teresa Almada Mijares, directora del Centro de Asesoría y Promoción Juvenil, quien dice que "...se ha ido creando una condición muy favorable para que muchos jóvenes en Ciudad Juárez sean vinculados a la delincuencia organizada. Es una población que a nadie importa: provienen de familias en condiciones precarias, hijos de migrantes unos, y otros de madres solteras; (están) abandonados en la maquila, sin educación y sin alternativa..." Se trata de jóvenes que ante la falta de mejores oportunidades, porque simplemente no hay empleo y por la pobreza en que están inmersos, se incorporan a la

delincuencia organizada incluso ante el rechazo que en la escuela se genera por su apariencia. "... ¿Por qué los jóvenes sólo viven en el instante?", nos pregunta Canclini (García, 2005), quizá aquí tenemos un ejemplo, en nuestro país, de jóvenes que sólo se preocupan por el aquí y el ahora porque, simplemente, no saben si habrá un mañana.

En el mismo artículo (p. 9), Cristina Ramos, directora de la Escuela de Mejoramiento Social para Menores (EMSM), que antes era el Consejo para Menores comenta lo siguiente:

...antes los muchachos que venían por portación de armas provenían de pandillas, vivían al día y no se visualizaban más allá de cinco años. Ahora las cosas son peores. Los que están aquí vienen por delitos fuertes, vinculados a la delincuencia organizada. Hemos hecho ejercicios con ellos y lo más que llegan a visualizarse es en dos años, cinco años es mucho, porque saben que lo más seguro es que van a morir. Para ellos ésa es su realidad y aunque están aquí por otros delitos, cuando los escuchas hablar, porque alardean, te das cuenta de que muchos andan en eso, en el sicariato...

Canclini (García, 2005) pone su atención en las nuevas generaciones de jóvenes en América Latina y, asimismo, reconoce como un avance en el conocimiento de la juventud, el que se indague por lo que significa ser joven, pensando que se trata de una pregunta social, en tanto que es la misma sociedad quien trata de saber cómo comienza su futuro. Es decir, se trata de una averiguación sobre el sentido intercultural del tiempo, de una pregunta social, pero también de una interrogante por el tiempo que viene o que nos queda. En este sentido, se explica que "...al preguntar qué significa hoy ser joven, encontramos que la sociedad que se responde que su futuro es dudoso o que no sabe cómo construirlo está contestando a los jóvenes no sólo que hay poco lugar para ellos. Se está respondiendo a sí misma que tiene baja capacidad, por decir así, de rejuvenecerse, de escuchar a los que podrían cambiarla..." (García, 2005: 168)... y más aún, visto en el ejemplo abordado, detectar que en cierto sector de nuestro país, comience un futuro inmerso en la desesperanza.

En realidad los jóvenes, desde su distinción como un grupo social específico, han dado de qué hablar y provocado sobre ellos la preocupación de los adultos. Por lo que los adultos han buscado los medios para intervenirlos en ese periodo por el que todos pasamos, comprendido como una etapa difícil. Creemos que desde ahí ha habido un esfuerzo por entender el significado de ser joven. En tanto que la construcción social de la juventud serviría, o bien ha servido, como una forma de justificar la intervención de los adultos sobre los jóvenes.

Luego de lo expuesto hasta este momento, nos convoca a hacer una lectura de nuestro presente; entenderlo, implica asumir que hay jóvenes que entran en conflicto con las imágenes instituidas de lo que debe ser el joven, que le ocasionan un malestar generado por el hecho de no sentirse reflejados en ellas. Por sentir que cuando dicen lo que dicen, no están hablando en realidad de cómo son ellos o también se alejan de cualquier intento de comprenderlos. Implica entender que los jóvenes ya no creen en las instituciones que les generan malestar, que vivimos en tiempos en que, como nos lo ha dejado ver Lyotard (1993) en *La condición postmoderna*, los grandes relatos de la modernidad han devenido

mitos o que, como nos lo dice Lipovetsky (2006), vivimos en la era del vacío del sentido donde ya nada importa.

Aunado a esto último, basta con mirar la condición que enfrenta la juventud de nuestro tiempo, para darnos cuenta de que se trata de un sector de la sociedad que a veces pareciera estar olvidado. La juventud de hoy se enfrenta ante lo que acontece con los jóvenes que hemos citado en nuestro ejemplo, la pobreza, el desempleo, las drogas y la falta de proyectos gubernamentales que atiendan a este sector de la sociedad, al que se le ofrece un panorama desolador, cuando esta última hace la lectura de lo que vivimos en nuestros días como país.

Por otra parte, la escuela que tenemos no deja de ser una institución creada en la modernidad, que como tal, tiene en sus cimientos un discurso esperanzador. Y pese a ello no ha logrado cumplir con los encargos asignados. De acuerdo con Arano (2010), la escuela ha demostrado no poder con la carga.

...La escuela pública ha sido un establecimiento social, en tanto que espacio socializador en el que se ha depositado desde el poder una dosis de responsabilidad muy elevada, que se juega bajo la consigna de establecer un vínculo armónico y permanente entre la subjetividad y el orden social; sin embargo, este encargo excede por mucho su capacidad de intervención real, pues ningún dispositivo se puede tornar como la máquina perfecta capaz de lograr ese cometido (Arano, 2010: 43).

En cambio, la escuela nos deja la sensación de incumplir lo que había prometido desde su origen. Hay por tanto en los sujetos que transitan por la institución escolar, reacciones que se confrontan. Percibimos sobre todo una institución que en la posmodernidad se enfrenta en un momento de choque en relación con su proyecto fundante. Donde los jóvenes son los primeros en confrontar a la institución, mientras los docentes tratan de salvar los restos de la institución escolar. Sin embargo, de acuerdo con Lipovetsky (2006) tendremos:

...el discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los mass media y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber. Gran turbación de los maestros. Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el aburrimiento, variable por lo demás, de los escolares. Por eso, el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel (y eso que un cuartel es ya en sí un desierto), donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que cuando más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más éstos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío... (Lipovetsky, 2006: 38, 39)

Las palabras de Lipovetsky (2006) se pueden articular a la consideración que Tenti (2001), al indicar que la escuela perdió el monopolio de la inculcación de significaciones, que ahora los jóvenes construyen su identidad desde diversos campos que entran en confrontación con lo que viven como parte de su experiencia escolar. Los jóvenes construyen su subjetividad desde la inculcación de significaciones que vienen de medios

alternos a la escuela como pueden ser la televisión, la internet, el cine, la música, etcétera.

En realidad, lo que hace Tenti (2001), es entrever que en nuestros días está apareciendo o bien creciendo una ausencia de sentido en torno a la institución escolar. A tal grado que nos enfrentamos con una de las particularidades de nuestros tiempos; se trata del hecho de que en nuestros días se agranda, a su vez, la distancia entre la escuela y el joven influyendo dicho aspecto en el vínculo que construye el docente con sus alumnos. Estamos de cara a una relación, entre el docente y el joven alumno, que se ve afectada y que se va fracturando ante la pérdida de credibilidad de los proyectos que la escuela le propone y de la propia figura del docente ante los ojos de sus alumnos. Ello explica que algunos mencionen la disparidad que existe entre los intereses de los jóvenes y el propio proyecto de la escuela como una institución de la modernidad de cara a los “jóvenes posmodernos”.

Hoy más que nunca el docente debe trabajar en un campo donde ha perdido credibilidad frente a los jóvenes. Mientras que se le mira, de cierta manera, como el representante de una institución moderna que también se ha ido quebrantando ante la mirada de la juventud y es que “...las instituciones, en tanto sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas, cambian de forma y significado. Los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor-alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, que se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser eficientes y significativas en la vida social de los actores implicados...” (Tenti, 2001: 34).

Acentuamos, que lo que ha cambiado es la forma de ver a las instituciones, en especial a la escuela, que es una de las que nace en la modernidad, influyendo dicho cambio en la manera en que se relacionan los jóvenes con los docentes. Esto último tiene mucho que ver con el tipo de encargos que sostiene la institución escolar, debido a que, de entrada, existe esa diferencia ya mencionada, de los intereses entre de la escuela y la de los jóvenes. Pero aún resulta notable que siendo el profesor, la figura representativa de la escuela más cercana a los jóvenes, un sujeto que además ve su práctica docente permeada por los intereses de la escuela, deje de lado la preocupación por los jóvenes para atender sólo los encargos de la institución, que hemos abordado en este capítulo, más que la demanda de sus estudiantes jóvenes.

El mismo Tenti (2001) nos ha dejado ver que hay un claro enfrentamiento entre la cultura escolar y la cultura juvenil. Ante lo cual no resulta extraño que hoy la relación entre docentes y jóvenes se vea fragmentada, en un momento en el cual la cultura de los jóvenes se opone a la de la tradición escolar. En articulación con lo anterior, queremos retomar a Sartori (2007: p. 43), cuando nos dice que “...la televisión es la primera escuela del niño (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida); y el niño es un animal simbólico que recibe su *impritis*, su importa educacional, en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver”. Se trata de jóvenes que ante el imperio de la imagen se van constituyendo más como el *homo videns* que caracteriza nuestro autor como aquel que va desplazando o bien dejando atrás al *homo sapiens*.

De acuerdo con Sartori (2007), estamos ante la presencia de un vídeo-niño que frente al colapso de la escuela, termina siendo educado por la televisión. Se dirá que si hay una ausencia de mejores educadores, el peso de la paideia cae en la TV, emergiendo así un niño incapaz de usar el lenguaje abstracto del *homo sapiens*. De ahí que recurramos al autor ya citado cuando nos explica la diferencia entre el *homo sapiens* y el *homo videns*. Nos dice que mientras el primero es el producto de una cultura escrita, en el segundo predomina la imagen. En tanto que la palabra pierde su lugar, cuando surge la preponderancia de lo visible sobre lo inteligible que nos lleva a ver sin entender, siendo la TV la que empobrece el aparato cognoscitivo del *homo sapiens*.²⁴

Para Sartori (2007), el *homo videns*, seducido por la imagen es más un animal vidente que simbólico. Para el *homo videns* será más importante o contará más aquello que se le pueda presentar en imágenes que en palabras. Así pues, el hecho de ver que prevalezca sobre el de hablar, se trata de un sujeto que no lee, que responde más o casi exclusivamente a estímulos visuales, antes que al estímulo de la lectura y el saber que se transmite por la cultura escrita. Todo ello origina que su capacidad de entender se atrofie y que se desactive la comprensión de problemas y de generar una reflexión abstracta y analítica.

De cara a esta problemática, percibimos que la dificultad está en que en la actualidad se ha configurado una cultura juvenil muy vinculada, a su vez, a una cultura de la imagen, como menciona Sartori (2007). Se trata de jóvenes que responden más a estímulos visuales, que no requieren de gran reflexión ni abstracción. Jóvenes que ven a la escuela como un espacio aburrido y que tratan de encontrar las significaciones para la construcción de su subjetividad en medios alternos a la institución escolar. Nos encontramos en un momento histórico en que los niños y jóvenes son orientados, pero ya no por el docente, ya que éste ha perdido toda capacidad simbólica, para ahora, ser capturados por la imagen. El docente tiene que trabajar con estos jóvenes que ya no demandan sus servicios y que frente a él se muestran indiferentes.²⁵

²⁴ Siguiendo con el argumento que desarrolla Sartori (2007), tendremos en consideración que lo que hace único al *homo sapiens* es su capacidad simbólica, siendo que dicha capacidad simbólica del hombre se despliega en el lenguaje y en su posibilidad de comunicar significantes provistos de significado. Así, el lenguaje-palabra, el de nuestra habla, es el que caracteriza e instituye al hombre como animal simbólico, capaz de comunicar y de pensar debido a que el *homo sapiens* debe su saber a su capacidad de abstracción en tanto que casi todo su vocabulario está constituido por palabras abstractas que no tienen ningún correlato en cosas visibles, como es el caso de los conceptos de Estado, soberanía o democracia, que son palabras que no se podrían traducir en imágenes por ser conceptos abstractos (no visibles).

²⁵ Lo planteado en este espacio hace una lectura del escenario que consideramos constituyen la mayoría de los jóvenes, no obstante en estos últimos días en nuestro país, son los jóvenes quienes están dando de qué hablar, no desde la nota que se genera ante la preocupación de la generación perdida, de la generación de los ninis, sino como la nota que se genera ante el despertar de los jóvenes que se muestran en el actual escenario, en el cual vivimos un periodo de elecciones, como sujetos con memoria histórica y politizados, conscientes de la necesidad de generar un cambio para el país, denunciando la desinformación y manipulación de los medios, demandando tanto su derecho a la información como a la construcción de un futuro diferente para el país pese a la intolerancia de ciertos grupos de poder ante la reacción de la juventud (en tanto que, en su momento, los jóvenes fueron tachados de porros e infiltrados, tras lo acaecido el pasado viernes 11 de mayo del año en curso en la universidad Iberoamericana, donde el candidato del PRI a la presidencia, Enrique Peña Nieto, asumió como personal la decisión de haber utilizado fuerza pública en Salvador Atenco como un medio para restablecer el orden y la paz). Ante lo que estamos viviendo, Villamil (2012) denuncia a los grupos que "...no entienden y no saben qué hacer con estas audiencias que ya no se formaron en la cultura televisiva. El último reporte sobre los hábitos de los cibernautas en México, realizado en mayo de 2012 por la Asociación Mexicana

El reconocimiento del escenario planteado, nos convoca a pensar sobre la importancia de retomar el tema de la formación en nuestros días, en un contexto donde pareciera que lo último que se pretende es que haya sujetos formados. Al respecto, queremos recuperar las ideas de Chomsky (2012: 18) cuando nos dice que “...los líderes políticos apelan por la educación popular porque temen que este país se esté llenando de miles y millones de votantes, y se debe educarlos para que no nos salten al cuello. Pero correctamente educados: limitar sus perspectivas y entendimiento, desalentar el pensamiento libre e independiente, y enseñarles obediencia...”

Chomsky (2012) refiere que una correcta educación requiere necesariamente evitar la formación del sujeto para en cambio, como el mismo autor nos lo dirá, preparar para otro tipo de acontecimientos. Lo que incluye la emergencia de una enseñanza que instruya para los exámenes, derribando así el interés de los estudiantes; en tanto que lo que se pretende es hacerlos a un molde fácilmente controlable.

Por su parte, Rodríguez (2010) refiere que “...una de las principales funciones que incumben a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda ser capaz de planear y decidir en qué tipo de sociedad quiere vivir. La educación debería permitir que cada persona se responsabilice de su destino y tome conciencia de la importancia de su acción en el desarrollo de la comunidad y en el devenir del mundo...” Aspecto que nos recuerda la inquietud, ya citada, que Canclini (García, 2005) sostiene en torno a la pregunta por el significado de la juventud como una interrogante social con la cual, la misma sociedad trata de saber cómo es que inicia su futuro, en cuanto que la vemos como ese esfuerzo por decidir qué tipo de sociedad se quiere ser.

Si el docente no se cuestiona por el significado de ser joven, planteándose una pregunta por el futuro de la sociedad. Si difícilmente se establece un vínculo entre el docente y el joven estudiante, que se resuelva en formación, ante las complicaciones de nuestro presente posmoderno caracterizado por esta fragilidad de los vínculos humanos que se genera en nuestro entorno posmoderno, tal vez no sea mucho lo podemos esperar.

De todo hemos prestado singular interés en los jóvenes²⁶ y en la relación que mantienen con los docentes. De tal suerte que el pensar la formación en el presente implica

de Internet (AMIP-CI) y Televisa Interactive Media, confirma el crecimiento acelerado de las audiencias deliberativas de las redes sociales”. (p. 17). Comentario que es completamente opuesto a lo que hemos dicho en nuestro trabajo, no obstante queremos enfatizar que creemos que aunque quizá la mayoría de los jóvenes no se encuentran dentro del grupo de estudiantes universitarios que hoy día se movilizan y salen a la calles a manifestar su inconformidad, sí se presenta ante nuestros ojos un fenómeno nuevo que nos sorprende con agrado y que vuelve a sembrar en nosotros la esperanza de ver nacer una generación no perdida sino con ansias de construir un futuro diferente desde el presente que es lo que los jóvenes tienen seguro.

²⁶ Interés que nace en un momento histórico en nuestro país, en el que según Avilés (2012) México ocupa el segundo lugar de la OCDE en niños, con 7 millones 820 mil jóvenes, aspecto que exige a la sociedad mirar hacia dichos jóvenes para plantear propuestas ante una situación de tal envergadura, que de forma latente en nuestros días quizá, efectivamente, se esté configurando como una bomba de tiempo para la seguridad del país. Según comentarios emitidos en un estudio realizado por Rodolfo Tuirán y José Luis Ávila, en el cual manifiestan su preocupación hacia la posibilidad de que estos jóvenes puedan hacerse presa fácil de la violencia, las adicciones y el crimen organizado de no ser atendidos por políticas públicas adecuadas.

reconocer la situación que hoy viven los jóvenes, como el escenario sobre el cual trabajan los docentes ante los jóvenes. También tiene que ver con reconocer el lugar que a la formación se le está dando en nuestros días. Un lugar en el que más bien pareciera que se busca la manera de establecer medidas que permitan desterrarla. Situación que quizá tenga que ver con que hay un desconocimiento de lo que es la formación y una predilección por una educación que no mire hacia la formación del sujeto, sino hacia su asimilación como sujeto pasivo en el sistema. Es por ello que se hace necesario plantear una mirada desde la pedagogía dirigida a la idea de la formación, aspecto que trabajaremos en nuestro siguiente apartado.

1.3. Educación, competencias y formación

La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás.

Gadamer

En nuestro país estamos viviendo una serie de reformas en el sistema educativo que plantea la necesidad de promover una educación por competencias, que fomente el desarrollo de desempeños, a fin de que le pueda ofrecer a los individuos una certificación que les permita integrarse al sistema productivo sin mayor complicación. El problema es que para algunos, este tipo de reformas no es una propuesta que generen los propios gobernantes del país, sino que provienen de organismos internacionales, como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). También se trata de una propuesta que se extrae de la industria y se traslada al sistema educativo como si los fines de la educación por parte del Estado sólo fueran económicos, privilegiando el adiestramiento frente a la educación (cf. Torres y Vargas, 2010).

Por tanto, vivimos un bombardeo de términos que han emergido en el sector empresarial y que se trasladan, sin mayor resistencia y sin mayor reflexión, al ámbito educativo, convirtiéndose en el eje para encaminar a la educación. No obstante, creemos que quizá uno de los motivos para adherirse con tanta facilidad a una propuesta educativa, que coloque en el centro el logro de competencias, está ligado a una concepción de la educación en la que a veces da la idea de que la formación no puede tener cabida. Ante ello, se percibe que el auge de las competencias ha eclipsado un interés genuino por dicha formación. Al respecto conviene aclarar que en este espacio, al hablar de la formación nos referiremos a una manera específica de entenderla, ya que pensamos a la formación desde la *Bildung* alemana.

Para continuar con nuestros argumentos, nos remitiremos a Díaz (2005) quien sostiene que estamos ante una compulsión al cambio, de alguna manera sustentada por la idea de

la innovación. Ésta se identifica como un argumento que ha venido acompañando las reformas educativas propuestas; en tanto que se genera en el ambiente un imaginario social en donde lo nuevo aparece como algo ineludiblemente bueno, que por añadidura supera lo anterior. Aun cuando aparentemente esto sólo ha servido para justificar el que discursivamente se está innovando, independientemente de que en la práctica se sigan las mismas rutinas.

Siguiendo el argumento de Díaz (2005), detectamos que la propuesta “innovadora” de las competencias en educación es una más que acompañan las reformas educativas. El problema es que si éstas se generan por una compulsión al cambio, por el deseo de innovar, difícilmente vendrán acompañadas por un proceso de reflexión sobre dichas propuestas, que es precisamente lo que denuncia el autor. Es decir, la ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generación de una propuesta.²⁷ Es por ello que hemos pretendido construir una discusión conceptual para distinguir y dilucidar desde dónde estamos pensando a la educación, la formación y las competencias.

Como primera aclaración queremos especificar que una lectura de lo que nos hemos planteado analizar en el presente trabajo, pasa por la idea de hacer una aproximación ideal del concepto de formación desde una mirada pedagógica. Lectura que tiene que hacerse desde la identificación de la distancia que mantendremos, en este espacio, frente a lo que se conoce como las ciencias de la educación.

Este estudio nos lleva a ubicar a las ciencias de la educación ante las exigencias que desde la modernidad se impusieron a las llamadas ciencias sociales y humanas. Se trataba de hacer que estas últimas se ajustaran a lo que se concebía como ciencia, a partir de parámetros de las ciencias naturales. Adaptándolas a los requerimientos dados por las posturas positivista y neopositivista encabezadas, la primera principalmente por Comte y la segunda por Carnap, Neurath, Waismann, Schlick, etc. (cf. Ayer, 1965; Mardones y Ursua; 2010 y Taylor y Bogdan, 2009), ante lo cual, la educación no se salva²⁸. De acuerdo con Gadotti:

²⁷ “...Si se observa el funcionamiento de la educación a lo largo del tiempo se encuentra que algo que lo caracteriza es la tendencia a establecer diversas estrategias y de acciones con ausencia de una mínima reflexión conceptual. En general existe una prisa por aplicar una nueva tendencia a una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones. Este tema se vincula con la necesidad del sistema educativo de reconocer que está realizando innovaciones, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma” (Díaz, 2005: 16).

²⁸La cuestión es que dentro de dicho contexto, la pedagogía será contemplada como una ciencia de la educación. Zapata (1994) nos dirá que para algunos, la pedagogía es ciencia, técnica, filosofía y arte (Hubert y Planchard), para otros es una ciencia descriptiva (Luzuriaga y Nassif) y normativa y finalmente algunos dirán que es una ciencia de la educación (Mialaret y Debesse). Lo cierto es, que las concepciones anteriores tienen la sombra de la postura positivista de la ciencia desde la cual se pretendió ajustar a la pedagogía para que entrara dentro de las ciencias aceptadas como legítimas. “...La totalidad de las ciencias sociales para lograr su autonomía al constituirse tuvieron que romper con la filosofía, esta es la otra tendencia que trata de enmarcar y diferenciar los conocimientos pedagógicos de los filósofos” (Zapata, 1994: 12), de tal suerte que su teoría y su método estén ligados a la observación y la experimentación que se aplica en las ciencias naturales. Sin embargo, lo anterior implica no reconocer la diferencia que existe entre dichas ciencias y la pedagogía en tanto que su objeto de estudio requiere una aproximación diferente.

...El impulso de las ciencias naturales, de la física, de la química, de la biología, suscitó interés por los estudios científicos y el abandono progresivo de los estudios de autores clásicos y de las lenguas de la cultura grecolatina. Incluso la moral y la política deberían ser modeladas por las ciencias de la naturaleza. La educación ya no era considerada como un medio para perfeccionar al hombre. La educación y la ciencia eran consideradas un fin en sí mismo. El cristianismo afirmaba que era necesario saber para amar (Pascal). Al contrario, decía Bacon, saber es poder, sobre todo poder sobre la naturaleza (Gadotti, 1998: 71).

Esta idea hace que no resulte extraño el que la concepción de la educación, vista desde la óptica de la ciencia, sea radicalmente distinta a la de la formación, pensada desde la *Bildung* alemana. Por tanto nos plantearemos hacer una distinción, a partir de la cual, se identifique primero, qué entender por la educación desde dicha mirada y segundo, qué comprender por la formación, como un elemento que nos permitirá vislumbrar el que las competencias tengan mayor proximidad y afinidad, con esa idea de la educación, de la que pueda tener con la de la formación. Así pues, retomaremos a Larrosa (2003) para hacer dicha distinción.

Para Larrosa (2003), en cuanto la ciencia moderna se ocupa de buscar certezas, termina por convertir a la experiencia en un método del conocimiento que sea previsto, controlado y que conduzca a un camino seguro y predecible. La cuestión es que pensar a la educación desde dicha ciencia, implica analizarla como aquella que sólo se convierte en un proceso de transmisión de conocimientos. De manera que el conocimiento sólo nos interesará para poderlo acumular.

El problema, entonces, es que la ciencia moderna convierte a la experiencia en experimento, porque con él se puede asegurar el que con la experiencia ya no nos pase nada; contrario a dicha postura, la experiencia, según Larrosa (2003), es una especie de mediación entre el conocimiento y la vida humana; la experiencia debe entenderse como la que nos expone y nos transforma.

Sin embargo, en oposición a la postura anterior, la experiencia, se convierte en una apropiación utilitaria, de manera que la educación, pensada desde la ciencia moderna, se encargará del control de la experiencia. En este sentido, se vuelve comprensible lo que Larrosa (2003) nos expone cuando nos deja ver que el prepararse para la vida, se convierte en un sobrevivir en ella. La vida humana se vuelve de alguna forma, indigente y menesterosa cuando el conocimiento deja de ser el saber activo que alimentaba, iluminaba y guiaba la vida de los hombres para sólo entenderlo en términos de una *apropiación utilitaria*. Es decir, cuando el conocimiento es esencialmente ciencia y tecnología, algo que podemos utilizar, y que sólo sirve en tanto que es útil y cuando, por otro lado, la vida humana se empobrece al quedar reducida a lo biológico, esto es, a la satisfacción de necesidades. Ya que ahí, "...la educación se convierte en una cuestión de transmisión de conocimiento. Mientras que la ciencia de la educación podrá sustituir a la experiencia siempre incalculable del encuentro entre una subjetividad concreta con una otredad que la reta, la desestabiliza y la forma" (Larrosa, 2003: 36).

El problema es que la educación, entendida como ciencia moderna, renunciará a la experiencia y, por tanto, al cambio, para apostar por el control de la experiencia. Con ello,

habrá una renuncia hacia la transformación y, en consecuencia, difícilmente se podrá hablar de formación. Sobre esto último, Larrosa (2003) recurre a Descartes y Rousseau. Sin dejar de ser consciente de la diferencia de sus discursos y del tiempo que separa las dos obras que retoma de dichos pensadores (de Descartes *El discurso -1637-* y de Rousseau, *Emilio -1762-*) encuentra en ellos, algunas coincidencias, desde las cuales ejemplifica la desconfianza que hay ante la experiencia y los mecanismos que ambos utilizaron para poder controlarla. Desconfianza que, como indicamos, vemos en la educación pensada desde los parámetros de la ciencia moderna.

En el primer caso, se trata de una desconfianza generada por la obsesión de encontrar un camino recto hacia la verdad²⁹. Mientras en el segundo caso hay una necesidad de generar una tutela que no desvíe al tutelado de lo que el primero considerará lo correcto para el segundo. De acuerdo a Larrosa (2003), cuando Descartes va en busca de la ciencia en la lectura de libros y en el gran libro del mundo por medio del viaje como lectura del mundo, éste se tropieza con lo infinitamente diverso, confuso y desordenado, siendo esto que lo lleva a errores en su búsqueda. Luego, habría que contener dichas formas de lectura para tener acceso a la ciencia, de modo que se sustituye a la experiencia por la experimentación. Previsión que Larrosa (2003) también encontrará en Rousseau cuando en su *Emilio*, detectará como un obstáculo para la educación de su pupilo, la lectura de libros, ante lo cual, adoptará como una medida de contención la imposición del *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, como su primera lectura.³⁰

Las medidas expuestas por Larrosa (2003) están encaminadas a que al viajero y al que lee no les pase nada, que estén, de cierta forma, inmóviles. Así que, tanto en Rousseau como en Descartes identifican medidas que terminan por cancelar la experiencia y, por tanto, la formación. Es por ello que se insiste en que si bajo la lupa de la ciencia moderna, se busca anular la experiencia, por añadidura, también se anula a la formación. De ahí que sea tan importante hacer una distinción entre dicha educación pensada bajo los parámetros de la ciencia y la formación, pensada, a su vez, en términos de la *Bildung*.

Por el contrario, desde un concepto de educación pensada, bien se puede citar, como lo hizo Rodríguez (2010), que a la educación se le ha equiparado con un simple adiestramiento o con la tarea de adoctrinar. La autora nos recuerda que adiestrar, siendo una actividad que no sólo es para las personas, sino también para los animales, implica desarrollar habilidades que le permitan al sujeto realizar tareas específicas para reproducir con éxito ciertas rutinas. Se trata de desarrollar capacidades técnicas, aprender a hacer, a

²⁹ Larrosa (2003), al remitirse a Descartes, nos recuerda la condena y abolición que este último hace hacia los libros y los viajes, ya que para él pareciera que se hace necesario eliminar el viaje y la lectura si éstos se convierten en impedimentos para encontrar la verdad; y es que, si bien, en la primera parte de el *Discurso del método*, Descartes recurre a la lectura y al viaje como elementos para su formación; más tarde, declara que estos últimos dificultan llegar a cualquier lección válida y verdadera, lo que lo lleva, efectivamente, a condenar tanto a los libros como a los viajes como lugares privilegiados para la formación. En cambio dejará ver una postura de desconfianza hacia el espacio de la biblioteca y el del mundo como espacios de lectura. De tal suerte que el viaje de formación (lectura de mundo) y la lectura de libros, se convierten en algo peligroso.

³⁰ Siguiendo con la exposición de Larrosa (2003), detectaremos que las medidas de Rousseau ante *Emilio* son parte de una cuidadosa tutela del que sabe frente al que no sabe. Se trata de adoptar medidas necesarias de cara a la lectura de libros; en tanto que, el que posee el saber posee el deber de decidir el momento adecuado, para que el que no sabe se inicie en la lectura, lo cual se perfila como un intento más por controlar la lectura.

manipular instrumentos, a seguir procesos con eficacia; mientras que adoctrinar consiste en una tarea que busca inculcar ideas, creencias y dogmas que no pueden ser cuestionados, ya que se debe repetir al pie de la letra lo transmitido como si fuera una verdad absoluta. La cuestión es que, siguiendo a la autora, educar ni es un adiestramiento que genere robots que hacen cosas sin cuestionar, ni mucho menos se le debe reducir a una tarea que desde el adoctrinamiento termine por llevarlos a la sumisión, fanatismo, enajenación, falta de iniciativa y, en el fondo, de libertad y responsabilidad.

Lo curioso es que cuando las competencias se piensan como aquellas que sólo tienen la función de insertar a los individuos en el mercado laboral y productivo, se vinculará a una concepción de la educación, desde una mirada cientificista que además pareciera confundir su actividad con la del adoctrinamiento y el adiestramiento. Nuevamente insistimos en que aquí la formación no tiene cabida.

No obstante, si pensamos en términos de lo que Ferry (1997: 54) sostendrá, quizá sí pueda haber un vínculo, porque para este autor "...cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales", definición que puede empatar con las competencias pensadas en términos de productividad laboral. Sobre todo si creemos que, como lo refiere Vargas (2010: 28), estas competencias "...están relacionadas principalmente con la vida profesional-laboral-empresarial", en donde predomina un interés por la ejecución de acciones que sean productivas y eficaces.

Es así que tenemos que reconocer que quedarse con una noción de la formación pensada como aquella que nos prepara para el ámbito profesional, se presta para juzgarla en términos muy prácticos y pragmáticos. Se trata de hacer otra reducción de términos, de empobrecer un vocablo que en realidad va mucho más allá de una visión ligada a términos de profesionalización. Incluso aquí puede haber otro problema si nos preguntamos qué entender por lo profesional y por esta idea de prepararse para una profesión. De acuerdo con Mata y Meneses (2011: 52)

...en las políticas económicas y educativas del presente, las profesiones son espacios racionalizados, organizados y controlados por órganos de productividad mercantil; la profesión no le pertenece a los sujetos, ellos son simplemente determinados por los espacios donde las actividades son mecánicas, esquemáticas; de eficiencia de recursos: tiempo, materia, fuerza. Para este bodrio perverso de economía-mercado-competencia, la profesión se convierte en una actividad obligada, necesaria en los sujetos, que sólo busca mantener la vida, donde generalmente su finalidad queda enmarcada en la lógica de una economía de la sobrevivencia.

Así, al pensar en la formación como aquella que se limita a preparar para el ejercicio de prácticas profesionales, o en la profesión como la que se amolda a la productividad mercantil en donde lo principal es la sobrevivencia y, más aún, pensar en las competencias como las que se incorporan a lo anterior. Entonces estas últimas hallarán pertinencia en una noción de educación en la que, como ya se mencionó desde la recuperación de Larrosa (2003), la vida se reduce a un prepararse para vivir y el conocimiento a una apropiación utilitaria, donde si lo que se desea es obtener el control de

la experiencia, quizá para adoctrinar o hasta para adiestrar, difícilmente puede haber formación (*Bildung*).

Aquí Vargas (2010) nos dice algo muy interesante cuando sostiene que hay una falsa analogía en donde se piensa que la educación escolarizada es como la formación de una empresa de calidad; en ese contexto es donde él reconoce como un primer acercamiento que hace al terreno de las competencias; esto es, que dicho terreno lo ubique en las organizaciones mercantiles en las que se pretende disponer de individuos con alto valor agregado. También nos dice que ahí puede cuadrar muy bien la adquisición y demostración de conocimientos prácticos, entonces, nos pregunta o se pregunta:

... ¿por qué se querría transferir semejante estructura lingüística al caso de la educación? ¿Resulta legítimo hacerlo o se estará incurriendo en una falsa analogía? Al parecer, la retórica empresarial estaría intentado convencernos de las bondades de un lenguaje mercadotécnico en el plano educativo y, si fuera el caso, estaríamos ante una visión típicamente darwinista relacionada con la educación: sólo los aptos, los que aprendan tal lenguaje, podrán emerger en una realidad compleja y altamente competitiva. Para lograrlo, habrá que asirse de la demostración fáctica, técnica y eficaz en cualquier espacio vital (Vargas, 2010: 31).

Lo cierto es que dicho lenguaje se ha incorporado al ámbito educativo; y principalmente respecto a las competencias, ha habido una infinidad de propuestas centradas en la promoción de una educación por competencias. Entre uno de los teóricos que se retoma con frecuencia al mencionar a las competencias, tenemos a Perrenoud (2008), quien hace una fuerte crítica a una escuela que pareciera no estar generando la articulación entre el conocimiento y lo que el alumno vive en su entorno próximo.

Conviene referir que frente a los críticos de las competencias que sostienen que estas sólo movilizan saberes de sentido común y de experiencia, sosteniendo además que desarrollar las competencias desde la escuela, perjudicaría la adquisición de los saberes disciplinares. Perrenoud (2008) defiende la recuperación de los saberes en contexto, que le permita al alumno unir los saberes con su puesta en práctica en situaciones complejas. Para el autor, la mayoría de los saberes adquiridos en la escuela son inútiles para la vida cotidiana porque no se han ejercitado en situaciones concretas.

De acuerdo a Perrenoud (2008: 3) "...una competencia permite hacer frente, regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y situaciones, haciendo apelación a las nociones, conocimientos, informaciones, procedimientos, métodos, técnicas y también a otras competencias más específicas". Parafraseando al autor, las competencias son importantes en la educación actual porque permiten movilizar saberes de forma pertinente y, en el momento oportuno, las nociones fundamentales han sido estudiadas en la escuela, aunque al margen de todo contexto que las convierte, entonces, en "letras o conocimientos muertos".

Complementa Perrenoud (2008) que habría que identificar aquellos saberes sin una salida práctica en la resolución de problemas inmediatos como saberes inertes; así, aquel saber que, efectivamente, no tenga una utilidad práctica en el entorno inmediato o en el

campo profesional o que dentro de él permita la resolución de problemas concretos, es contemplado como un saber inerte. Un saber inútil, por lo que la legitimidad de los saberes estará marcada desde su clasificación e incorporación en el ámbito de las competencias por desempeño.³¹ Hay un especial interés en que los jóvenes alcancen desempeños, que les permitan tener la habilidad de solucionar problemas cotidianos de su contexto próximo, a partir de la adquisición de competencias comunes.

Las competencias son contempladas como aquellas desde las cuales se podrá obtener certificación de algún grado en específico, por lo que se busca algo más que sólo procurar que los jóvenes obtengan mero conocimiento teórico. En relación con lo anterior, queremos recordar al mismo Perrenoud (2000: 3), cuando señala que "...el índice más seguro de un cambio en profundidad, es la reducción radical del contenido disciplinario y una evaluación formativa y certificativa orientada claramente hacia las competencias [...]. Las competencias no dan la espalda a los conocimientos (de acuerdo con el autor), pero no se puede pretender desarrollarlos sin conceder tiempo a las puestas en situación".

En ese sentido, el problema será que se retome lo expuesto para únicamente enfocarse en la necesidad de ofrecer una capacitación basada en competencias profesionales ligadas a normas técnicas de competencia laboral que ayuden a obtener la certificación que se ha mencionado. En este momento pareciera que no todo el conocimiento será considerado legítimo y que habrá ciertas medidas que permitan legitimar determinados saberes para ser acreedores de certificación, lo que da la impresión de que habrá saberes insurrectos que deberían ser aniquilados (cf. Foucault, 1996), saberes incómodos que más valdría ignorar o borrar del mapa.

Una posible solución será transformar desde la construcción de competencias en útil el conocimiento. Si la solución ante los "conocimientos inútiles" que se dice, se adquieren en la escuela, está en la recuperación de las competencias, es porque las competencias llevan el conocimiento adquirido a un nivel pragmático. Lo inútil deviene útil al pasar por un proceso de reforma hacia las competencias. En una postura semejante hay que tener cuidado de no caer ante un desprecio de los saberes relacionados con la constitución del ser; hay que tener cuidado para no confundirlo con una oposición al saber. Porque de ser así, se puede pensar a las competencias como una respuesta a las "patadas de ahogado" que hará una escuela que, desvinculada de la vida cotidiana de la juventud, ha devenido en una decadencia ante los ojos de los jóvenes.

³¹ Al respecto, recordamos a Vargas (Torres y Vargas, 2010) cuando nos dice: "...La prioridad de integrar al individuo al sistema productivo lleva a otorgar un lugar privilegiado a los aspectos técnicos frente a los humanísticos convirtiendo a estos últimos en prescindibles. Esta concepción es la que llevó a eliminar, en la primera versión de la reforma educativa (y esto no es producto de un "olvido") al campo de las humanidades como innecesario en la formación básica de los estudiantes" (p. 17). Aunado a esto último y como otro ejemplo de lo anterior, tenemos el caso de la propuesta de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que sugiere la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) en el NMS como uno de los cuatro ejes para la reforma, con la cual pretenden definir la identidad del bachiller a nivel nacional a partir de afinar un perfil de egreso marcado por competencias. ¿Cómo se podrá lograr el reconocimiento del bachillerato universal?, pues por medio de ese MCC que está basado en desempeños terminales (competencias); ¿cómo lograr la pertinencia de la formación que ofrece la EMS?, mediante un enfoque en competencias que busque formar capacidades del desarrollo personal del joven, para sus estudios superiores y para insertarse en el mercado laboral, es decir, se trata de asegurarse de que los saberes adquiridos contribuyan a la constitución de un joven competente.

Algunas veces parece como si esta necesidad de generar conocimiento útil y propiciar la comprensión del mundo, que se pretende fomenten las competencias, se redujera a la del ámbito profesional laboral, desde el cual, las competencias están pensadas en término de desempeño, sobre todo cuando éstas sólo son pensadas con miras a la inserción laboral de los individuos. Al respecto, dice Torres (cf. Torres y Vargas, 2010): las competencias deben ser observables, ya que ello facilitará el monitoreo y evaluación de las mismas, situación que hace comprensible el que sea necesario poner en marcha mecanismos de evaluación que certifiquen las competencias que los jóvenes adquieran. Ello explica que las competencias deben precisarse "...por su conmensurabilidad; es decir, por resultar medibles vía el desempeño. Deberá considerarse al "desempeño efectivo" como externado, sólo de esta manera podrá sometérselo a gradación. Si sólo implicara "conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes", sería insuficiente, porque tales factores pueden poseerse pero no traducirse en el *saber hacer*, designado vértice del aprendizaje" (Torres y Vargas, 2010: 49-50). Por el contrario, hablar de la formación, pensada desde la *Bildung* alemana, nos remite a otro tipo de lenguaje, objetivos y significaciones.

La formación nos lleva a la construcción que nosotros hacemos de nosotros mismos. Ésta se genera tras el retorno que el sujeto hace sobre sí mismo, luego del encuentro con el otro que lo desestabiliza, lo vulnera y lo transforma. Así, mientras la formación nos conduce a hablar de la experiencia, pensada como aquello que nos pasa y genera un cambio en nosotros, las competencias necesarias para el ámbito laboral se logran a través del desarrollo de destrezas, habilidades, desempeños que sean visibles de manera directa, algo que tiene que ver con su propio origen.

...La palabra competencias puede encontrarse desde los orígenes de la cultura, en el mundo griego. Ikanos, puede ser su más lejano antecedente. Dicho vocablo significaba hombre capaz, hombre que posee la habilidad o destreza para conseguir algo. Este antecedente nos ayuda a comprender que desde sus orígenes la palabra ha sido marcada por ámbitos de realidad y de acción de los sujetos ubicada fundamentalmente en relaciones de vida activa, pragmática: el hombre que es hábil para hacer y cumplir con una tarea que se le ha encomendado, que tiene destreza para manejar una herramienta, una máquina; que es hábil para cumplir con una técnica o un procedimiento, el hombre de conducta pronta ante las necesidades; competente es aquel a quien algo se le encomienda, y lo cumple pulcra y correctamente, con estricto apego a la orden dada (Mata y Meneses, 2011: 47).

Por otro lado, acerca de la formación, a la *Bildung*, cabe señalar que desde su procedencia etimológica del *bild*, nos permite un juego lingüístico con las dos acepciones que tiene dicho término: imagen y forma. Por lo que la *Bildung* va a designar tanto una formación corporal como una espiritual. (cf. Salmerón, 2002) Con esa idea Gadamer (2005) nos recuerda que el origen de la formación está en la mística medieval³² y que el término alemán *Bildung* nos remite por un lado, al proceso por el cual se adquiere la

³² Según Salmerón (2002), la mística especulativa parte de una concepción religiosa que no separa de manera tajante el alma de Dios. Ahora bien, el acceso a Dios, el camino para unirse a la divinidad se da a partir de que se pueda llegar a formarse, ya que es en la búsqueda de Dios, en donde de alguna manera el hombre deja de ser sí mismo para que se produzca una identificación con Dios, así, se le pide al mismo Dios que "nos haga libres de él" para permitirle al hombre ser causa de sí mismo, es entonces cuando entra de lleno la idea de formación, de *Bildung*.

cultura, pero por otro, también se refiere a la cultura misma como patrimonio personal del hombre culto.

Sin embargo, será Herder quien nos lo recordará el mismo Salmerón (2002), el primero en desarrollar la idea de la *Bildung*, al romper con la idea naturalista de Kant y Rousseau, quienes, a su vez, veían en la educación un medio para llegar a la perfección de la naturaleza humana. De esa manera pensará que la formación se da a partir de que el hombre trasciende la naturaleza, es decir, cuando puede romper con ella para acercarse al ascenso a la humanidad: Esto sucede a partir de entrar en un proceso de construcción de sí mismo, de tal suerte que la formación implica realizar un trabajo sobre sí mismo y, por tanto, un proceso de creación de lo que somos.³³

Para ampliar el movimiento de la *Bildung* y Salmerón Herder será el primero en desarrollar la idea de la misma. Nos dirá que ésta supone que el hombre realice un despliegue en el que, movido por el amor ante lo próximo, se abrirá hacia lo otro; de tal forma que se trascenderá a sí mismo para tener acceso al mundo y al otro. Lo que pasará con ello es que tras dicho encuentro el sujeto se transformará, luego de hacer el regreso hacia sí, es decir, luego de hacer un repliegue sobre sí mismo. En tanto que tras dicho movimiento y encuentro con el mundo y el otro, el sujeto se reconocerá y transformará, siendo ese movimiento de despliegue y repliegue lo que le permitirá al hombre tener acceso a la humanidad.

Es por ello que en la formación no se puede hablar de una meta establecida a la que sólo hay que llegar, ya que la humanidad del hombre no estará dada por la naturaleza. Es por ello que la formación nos liga más bien a un trabajo de creación artística que realiza el hombre sobre sí mismo; porque el acceso a la humanidad se dará a partir de un trabajo eminentemente artístico de autoformación. A partir de que el hombre realiza dicho trabajo sobre sí mismo convirtiéndose así en el artista de sí mismo.

Ya Kant (2003)³⁴, nos habló, en su *Pedagogía*, de la necesidad de que, de alguna forma, uno regrese sobre sí o bien de que uno tenga ciertos deberes para con uno mismo. Aunque él no habla propiamente de la formación, con esta idea da paso, y eso nos lo recordará el mismo Gadamer (2005), para que sea Hegel (1993) quien, en la recuperación de la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo, nos hable ahora sí, de la formación, de la *Bildung*, como tal.

³³ Al respecto y según Meneses (2002) “...ya en la superación de la concepción kantiana, desde la perspectiva de Herder, la formación tendrá que ver con el ascenso a la humanidad y no sólo con el cultivo de la capacidad y el talento – como en Kant- sino en el ascenso a la generalidad –como en Hegel-, mediada por las obligaciones consigo mismo. Herder también ha leído a Rousseau, pero a diferencia de Kant, se pronuncia por el reconocimiento de la historicidad individual y no sólo de la especie o de identidades supraterráneas, trascendentes. Su entendimiento de la formación no parte de una meta preestablecida, sino de una idea de la cultura cambiante, que puede variar en tanto cada situación es única” (2003: 63).

³⁴ Para Kant, el fundamento de la formación de un carácter moral está en enseñar desde la niñez, los deberes para con los demás como los que se respetarán los derechos de los otros y los deberes para consigo mismo. Los deberes para consigo mismo “no consisten en procurarse un magnífico traje, comer deliciosamente, etc., en que haya que ser limpio en todo, ni en buscar el contenido de sus apetitos e inclinaciones –por el contrario, hay que ser muy moderado y sobrio-, sino en que el hombre tenga en su interior cierta dignidad que le ennoblezca ante todas las criaturas, siendo su deber no desmentir esta dignidad de la humanidad en su propia persona” (Kant, 2003: 82).

Tanto para Hegel (1993) como para Herder, el hombre no es por naturaleza lo que debe ser, ya que a diferencia de los animales que no necesitan formación al ser por naturaleza lo que deben ser, el hombre debe hacer su individualidad conforme a su aspecto racional. Es así que el hombre tiene como un deber para consigo mismo, la tarea de formarse, ante lo cual, debe ver por su conservación física y elevar su esencia individual a su naturaleza universal, es decir, debe formarse. Según Hegel "...la diversidad de los conocimientos en sí y para sí pertenece a la formación porque el hombre se eleva por ese medio desde el saber particular de las cosas insignificantes del entorno hasta un saber universal, por medio del cual alcanza una mayor comunidad de los conocimientos con los otros hombres" (Hegel, 1993: 117).

La formación en Hegel (1993) tiene que ver con el acceso a la universalidad, es decir cuando un individuo se eleva trabajosamente pasando de una conciencia en sí a una conciencia para sí, de manera que el hombre, el individuo universal se configura a sí mismo gracias a un movimiento de la conciencia que le permite hacer ese ascenso a la generalidad. Es debido a que el hombre se piensa, reflexiona sobre sí mismo, es decir, que realiza una tarea para consigo mismo que puede acceder a la generalidad desde el reconocimiento de sí mismo en el otro. Dado que para pensarse a sí mismo, tuvo que salir fuera de sí, tener contacto con el otro, mirarse a sí mismo en él y realizar un retorno sobre sí mismo que implica ya, a partir del encuentro con el otro, un cambio sobre sí mismo.

En ese sentido, creemos que una educación no se supedita a los designios de las competencias pensadas en término de productividad laboral, sino que está más cercana a concepción de la *Bildung* (formación), tendríamos entonces que analizarla no en términos de adiestramiento ni de adoctrinamiento como lo menciona Rodríguez, en el texto ya citado, sino, como la misma autora indica, pensaríamos que "...educar, en cambio, es en el mejor de los sentidos hacernos humanos, supone un acompañamiento que hace posible tomar conciencia de nuestro ser en el mundo con los otros. Educar es una acción recíproca en la que los seres humanos nos constituimos como individuos. La educación es condición para el ejercicio de la libertad y para el desarrollo de la propia identidad" (Rodríguez, 2010: 2). Continuando con la idea de la autora, la educación no estará completa si no contempla el autoconocimiento, que implica tomar conciencia de sí y de su lugar en el mundo.

En cambio, lo que predomina en nuestros días es un interés porque los jóvenes tengan competencias comunes pensadas para su vida productiva. Quizá el problema esté relacionado con que vivimos demasiado aprisa sin damos tiempo para nosotros mismos reflexionar, escucharnos, adquirir un sentido de lo que somos hoy. Lo que importa más bien es tener una vida cómoda, productiva, sin sobresaltos, una vida feliz, cuando en realidad, en el momento en que el sujeto se forma, rompe con certezas y con la comodidad que aquella vida tranquila y pacífica que nos introduce en un proceso que nos hace devenir lo que somos, un proceso del cual se da cuenta por medio de la formación.

Con esa visión, cuando se introduce el lenguaje de las competencias laborales al ámbito escolar se habla de referentes que pretenden promoverlas en los alumnos a partir de un trabajo planificado al interior del aula. Para Perrenoud (2000) "...una competencia es la

facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones”. El autor explica que las competencias son importantes porque parten de la necesidad de la vida cotidiana permitiendo conectar los recursos (capacidades y conocimientos) a situaciones precisas de la vida. Como se entiende, una forma idónea de promover las competencias es trabajar por problemas o por proyectos, de modo que a los estudiantes se les propongan tareas complejas y retos que los provoquen y que haga que pongan en marcha sus conocimientos, habilidades, etc., se piensa que esto es algo que se debe lograr en el ámbito escolar.

Según Perrenoud, lo anterior exige que el profesor deje de pensar que dar cursos está en el corazón del oficio. Aquí es donde podemos observar desde lo que nos presenta dicho autor, que la relación entre competencias y el proceso de enseñanza y aprendizaje, es diferente a un modelo tradicional ya que, enseñar es “...establecer y controlar situaciones de aprendizaje, siguiendo los principios de las pedagogías activas y constructivistas” (Perrenoud, 2000: 4).

Para Tobón (2006: 5), “...las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”. Se podría decir que, según su postura, las competencias son importantes porque permiten abordar y resolver problemas nuevos con creatividad. Además, se argumentará que el enfoque de competencias hace contribuciones a la educación, en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia; en la formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer; fomentando estructuración de los programas de formación acorde con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto (Tobón, 2006); y una evaluación de los aprendizajes mediante criterios construidos en colectivo con referentes académicos y científicos. Inclusive, da algunas sugerencias para entender la ubicación de las competencias en el contexto del currículum.³⁵

Lo anterior se distingue de la *Bildung* porque esta última está pensada más allá del ámbito escolar o aúlico. No como aquella que se logra en los alumnos o estudiantes gracias al trabajo planeado del profesor para el desarrollo en el aula. Puesto que la formación, la *Bildung* “...no puede hacerse desde el exterior, brota de dentro a afuera [...] la *Bildung* no consiste en la posesión de conocimientos, sino en la posesión de la fuerza vital del comprender y del obrar, elementos en los que la forma vital interior se muestra” (Koselleck, 2012: 73-74).

Es posible que pueda hablarse de una educación que contemple el fomento de las competencias en los estudiantes, pero no implica que en el proceso los sujetos se formen.

³⁵ Lo que desde esta lógica se pensará como “...el enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes” (Tobón, 2006).

La formación puede englobar competencias pero las competencias no necesariamente engloban a la formación de los sujetos. Además de que el empleo del lenguaje de las competencias puede generar en el ámbito escolar una inclinación o predilección por las competencias laborales, minimizando a su vez la amplitud del propósito desde el cual son concebidas.

De ahí que hablar de la formación implica recordar que "...la *Bildung* tenía como objetivo posibilitar y generar lo excepcional de una individualidad sin prescindir por ello de su trabazón con la sociedad. La *Bildung* era más que una simple educación dirigida por unos objetivos preestablecidos que podían modificarse lentamente de generación en generación. La *Bildung* tenía, por el contrario, como objetivo la individuación y la singularidad del que tenía que formarse [bilden] a sí mismo" (Koselleck, 2012: 92). De ahí que sea necesario hacer la distinción entre lo que habría que pensar por educación, competencias y formación, así como los alcances de cada una de ellas.

1.4. El imaginario social en la construcción de subjetividades

La subjetividad nos remite necesariamente a la pregunta sobre el sujeto, porque la subjetividad existe en la medida en que se deviene sujeto. No es una sustancia que se posee o no, es un proceso en acto, es subjetivación. La subjetividad se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que encarna y constituye a los sujetos.

Anzaldúa y Ramírez

Algo que de pronto pareciera que hemos estado dejando de lado o que hemos dado por supuesto, tiene que ver con cómo es que el individuo constituye su subjetividad. En los apartados precedentes abordamos algunos aspectos de la constitución de dicha subjetividad, un poco desde la relación que tenemos con la institución, con el otro y en sí, que es el momento en el que el sujeto se va formando. No obstante, una tesis fundamental de nuestro trabajo es que el sujeto se va constituyendo en lo que es, o bien, llega a ser lo que es, en gran medida por el encuentro que tiene con los imaginarios sociales que le dan sentido a su mundo.

Vemos que el sujeto construye su subjetividad a partir de dicho encuentro con estos imaginarios, con estas significaciones imaginarias sociales por las que la sociedad se define a sí misma. En este tenor, el presente apartado pretende ser un puente hacia el segundo capítulo de nuestra investigación, desde el que intentamos articular este primer capítulo en el que hemos procurado dar algunas luces de aquellos elementos en que el sujeto está constituyendo su subjetividad en el presente. Con un segundo capítulo que pretende abordar tres de los imaginarios sociales que creemos se juegan cuando el

docente genera mecanismos de intervención sobre los jóvenes. No es nuestra intención abordar este último punto que será el tema central de nuestro próximo capítulo, sino aclarar al lector de forma un tanto breve y concreta, a partir de dónde estamos comprendiendo el imaginario social y cuál es la incidencia de éste en la constitución de la subjetividad del individuo.

Una vez hecha la aclaración, empecemos por llamar la atención sobre la enunciación de Anzaldúa y Ramírez cuando nos dicen que el tema de la subjetividad nos remite de manera ineludible a la cuestión del sujeto "...porque la subjetividad existe en la medida en que se deviene sujeto" (Anzaldúa y Ramírez, 2001: 1) y entonces preguntarnos cómo es que el sujeto deviene como tal. Lo anterior nos hace recordar a Foucault (1988), quien nos ha dejado ver que aun cuando el tema general de su investigación es el sujeto, para hablar del tema tuvo que plantearse la cuestión del poder. El autor nos dice que hay una forma de poder:

...se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que debe reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete (Foucault, 1988: 231).

En este punto nos encontramos con tres aspectos que se articulan entre sí: 1) poder, 2) sujeto y 3) subjetividad. Pero más aún, y volviendo a las palabras de Anzaldúa y Ramírez, tenemos que agregar que "...la subjetividad se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que encarna y constituye a los sujetos" (Anzaldúa y Ramírez, 2001: 1).

En resumidas cuentas, estamos ante la idea de que hablar de subjetividad es hablar del sujeto. Y al enunciar la cuestión del sujeto y de cómo llega a ser el que es, nos enfrentamos al análisis de la forma en que construye el sentido de lo real y en sí, de su mundo, del mismo modo que en dicha actividad, lo que hace el sujeto, es constituir su subjetividad y, por tanto, constituirse a sí mismo. El caso es que ese proceso por el cual el ser humano deviene en lo que es, enlaza no sólo las relaciones de poder que hacen que el individuo devenga sujeto, sino además el orden simbólico cultural al cual se integra, así como los imaginarios sociales que vehiculizan significaciones construidas socialmente.

En esta postura, la subjetividad está íntimamente ligada a ese carácter social que permite la emergencia del sujeto. En lo que concierne a la subjetividad, no se piensa desde la particularidad de dicho sujeto, quiero decir, como aquella que este último constituye por sí mismo, de manera aislada, sino que será impensable fuera de la relación con los otros, fuera de una relación, incluso, con lo histórico social y con la propia cultura a la cual pertenece. La subjetividad no se puede comprender apartada de esto último, y por añadidura, tampoco fuera de la propia institución de la sociedad, que al tiempo que se

instituye como tal, tiene también que fabricar a los individuos sociales que instituyen a dicha sociedad.

A propósito del tema, se recuerda a Castoriadis (2013) cuando sostiene que la institución de la sociedad es igualmente la institución del individuo. Para el autor, la institución es esa red simbólica que porta significaciones imaginarias sociales. Por lo que la comprensión de la configuración de la subjetividad del individuo, está íntimamente ligada al proceso de la institución de la sociedad, que no se puede pensar fuera de la creación de las significaciones imaginarias sociales (cf. Castoriadis, 2013). Ahora bien, detengámonos un momento para ahondar un poco en la noción del imaginario que Castoriadis (2013) aborda principalmente en *La institución imaginaria de la sociedad*.

Cuando Castoriadis (2013) habla del término imaginario, en una primera instancia, nos lleva a la noción de aquello que es inventado; lo imaginario se separa de lo real; pero de acuerdo con este autor, lo imaginario es también aquello que utiliza lo simbólico para expresarse y evidentemente para existir. A su vez, lo simbólico es aquello que lleva significaciones vehiculizadas por estructuras significantes que encarna la sociedad instituyéndose y dándose con ello una manera de ser.

Sobre esta idea, Castoriadis (2013) subraya que lo simbólico lo podemos encontrar en el lenguaje, pero de la misma forma en la institución. Lo simbólico está en las instituciones que si bien no se reducen a ello, tampoco pueden existir más que en lo simbólico, mismo que está ligado a lo imaginario. Para el autor "...lo imaginario social es primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte. La relación entre significación y sus soportes (imágenes o figuras) es el único sentido preciso que se puede atribuir al término 'simbólico', y precisamente con ese sentido se utiliza aquí el término" (Castoriadis, 2013: 377).

Por supuesto, el imaginario social es esa representación simbólica que la capacidad imaginante de un grupo constituye para crear un modo de ser de la sociedad. Ésta lo que hace es constituir su propio modo de entender la realidad desde esta creación colectiva del mundo histórico social que está tejida a lo simbólico. No olvidemos que las significaciones imaginarias sociales implican una manera en que la sociedad se vive, se ve y se piensa, de tal modo que la sociedad edifica un orden simbólico a partir de lo que ya se encuentra ahí en tanto que "...todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes" (Castoriadis, 2013: 194), apoyándose tanto en la naturaleza, como en la misma historia, para crear las significaciones imaginarias sociales que, le dan sentido a la sociedad, la dirigen y la orientan. En palabras de Castoriadis (2013), estas significaciones son imaginarias:

...porque no son ni racionales (no podemos construirlas lógicamente) ni reales (no podemos derivarlas de las cosas); no corresponden a "ideas racionales", y tampoco a objetos naturales. Y porque proceden de aquello que todos consideramos como habiéndoselas con la creación, a saber, la imaginación, que no es aquí la imaginación individual, claro está, sino lo que yo llamo el imaginario social (Castoriadis, 2006: 79).

El imaginario social es una creación de la colectividad que trata de dar respuestas a las preguntas que la sociedad se hace para definir su propia identidad, el mundo, sus relaciones con él y con los objetos que contiene, sus necesidades y sus deseos. Se trata de obtener las respuestas que ni la realidad, ni la racionalidad pueden dar. Cuando Castoriadis (2013) nos dice que la sociedad se pregunta: ¿quiénes somos como colectividad?, ¿qué somos los unos para los otros?, ¿dónde y en qué estamos?, ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?, las significaciones imaginarias emergen para dar respuesta a dichas preguntas, teniendo incluso la función de mantener unidad a la sociedad (cf. Castoriadis, 2013). Entonces:

...lo que mantiene unida a una sociedad es el mantenimiento conjunto de su mundo de significaciones. Lo que permite pensarla en su ecceidad [unidad-identidad], como esta sociedad y no otra, es la particularidad o la especificidad de su mundo de significaciones en tanto institución de este magma de significaciones imaginarias sociales, organizado precisamente así y no de otra manera (Castoriadis, 2013: 557).

Las significaciones imaginarias sociales permiten la unidad de la sociedad, y la cohesionan a partir de lo que Castoriadis (2006) reconoce como entretejido de sentidos o bien significaciones que penetran, dirigen y orientan la vida en sociedad. Dichas significaciones imaginarias están encarnadas en las instituciones que al mismo tiempo las animan. Es, por tanto, la institución lo que mantiene unida a la sociedad. Castoriadis (2006) piensa a la institución en un sentido vasto y profundo como ese "...conjunto de herramientas, del lenguaje, de las maneras de hacer, de las normas y de los valores, etcétera" (Castoriadis, 2006: 77). Consiste en el proceso por el cual estas últimas características de la institución, se instituyen para hacer posible a la sociedad y, por consiguiente, para hacer posible la constitución del individuo que forma parte de la misma.

En relación con este conocimiento, Castoriadis (2013) nos dice que la sociedad instituye y fabrica individuos sociales, en tanto que, como se mencionó, la institución de la sociedad es también la institución del individuo. Abordemos este punto por la importancia que tiene en la institución de la sociedad para asegurar la perpetuidad del imaginario social instituido. De acuerdo con Castoriadis (2013), el proceso de la institución social del individuo es el de la socialización de la psique, que requiere de la ruptura de la monada psíquica para que la psique dé paso a una realidad separada de sí misma, puesto que lo que percibe como realidad es únicamente aquello que proviene de sí misma.

Castoriadis (2006) explica que la psique es génesis de representaciones puestas en imagen, éstas se forman en y por la psique, que es imaginación radical en tanto que el origen de sus representaciones no se encuentra fuera de la representación misma. Éstas son creadas por la psique a partir de nada y poseen un sentido para ella, en consecuencia, la realidad psíquica es aquella que no es en ninguna otra parte. Son representaciones que no provienen ni de lo real, ni de lo racional sino de la percepción (representación) de sí mismo, de todo (como) sí mismo y de sí mismo (como) todo, eso es lo único real para la psique. De ahí que en la monada psíquica, que es una etapa de la psique, en el momento en el que esta última no reconoce diferencias entre ella y el mundo, la psique se cierra sobre sí misma. Ella es formación y figuración de sí misma. La

monada psíquica "...es ese cuerpo en tanto constituyente-autoconstituyente, figurante, autofigurante para sí" (Castoriadis, 2013: 470).

A todo esto, la psique deforma fantásticamente lo que la percepción real le da, porque aquello que ésta desea sólo puede ser realizable en la realidad psíquica. Ello explica que la creación del imaginario radical sea el modo de ser de dicha realidad psíquica, puesto que lo imaginario aparece como aquello que puede llenar y colmar la falta de ser del sujeto. En este momento se está pensando el sujeto como un sujeto de deseo; en concreto, se es sujeto en función del deseo, que a su vez se sostiene sobre la falta de un objeto deseado. Se trata del deseo de un objeto que está ausente, que es deseable. "...El sujeto emerge postulándose como sujeto de deseo de tal o cual objeto, lo que quiere decir postulando al mismo tiempo tal o cual objeto como deseable por sí mismo. El sujeto se constituiría como sujeto de deseo al constituir al mismo tiempo el objeto de deseo" (Castoriadis, 2013: 453).

En efecto, el sujeto está impregnado de faltas y es la falta la que da apoyo a la creación psíquica "...para que haya ausencia para la psique, es forzoso que la psique sea la que da existencia a algo en calidad de 'ausente', lo cual implica a la vez que la psique sea capaz de postular como existente lo que no es" (Castoriadis, 2013: 455).

Para que emerja el individuo social es necesario que tenga lugar la ruptura de la monada psíquica, que haya una imposición de socialización de la psique en donde se dé, a partir de la relación con los demás, la separación que le permita distinguir el mundo privado del mundo público o común. Si la psique creaba el imaginario radical en función de sus deseos para cumplir sus fantasías, que en la realidad no se realizaban, ahora, para acceder al mundo social y entablar relaciones con los otros, el individuo debe apropiarse de lo social, accediendo en las formas e imágenes socialmente instituidas. Está claro que lo que tiene que acontecer, es el proceso de socialización de la psique que pasa por la sublimación, en la que el sujeto debe desviar la pulsión de satisfacción hacia metas socialmente aceptables. La sublimación es:

...El proceso a través del cual la psique es forzada a reemplazar sus 'objetos privados o propios', de carga libidinal (comprendida su propia 'imagen') por objetos que son y valen en y por su institución social, y convertirlos en 'causas', 'medios' o 'soporte' de placer para sí mismo. Evidentemente, ello implica, por una parte, la psique como imaginación, a saber, como posibilidad de poner esto por aquello, en lugar de aquello (quid pro quo); y por otra parte, lo histórico-social como imaginario social, a saber, como posición, en y por la institución, de formas y de significados que la psique como tal es totalmente incapaz de producir. El acceso al lenguaje en el sentido pleno del término (como lenguaje público) y el acceso al hacer como social, con sus instancias cardinales (Castoriadis, 2013: 488, 489).

Tras la ruptura de la monada psíquica, el individuo debe acceder al mundo social de significaciones sociales. Se trata de un acceso al signo y a la significación como instituida donde se limita la imaginación radical de la psique mediante el acceso a una realidad en que la institución de la sociedad saca a la psique de su estado monádico. Posteriormente, el individuo le da sentido a las significaciones instituidas por la sociedad, aunque sin quitarle su mundo privado, acercándola a los imaginarios construidos por la sociedad.

Cuando se da este acercamiento emerge el individuo social que es al mismo tiempo quien continúa la labor de seguir fabricando individuos sociales. La institución social se encarga de la creación-fabricación del individuo histórico-social al imponerle "...un modo de ser que la sociedad realiza sobre la psique" (Castoriadis, 2013: 469) misma que se abre al mundo histórico social que, a su vez, es inaugurado e instituido por el imaginario social. Para el autor, la sociedad se instituye a sí misma, incluso, esta última, sólo es posible a partir de ese movimiento instituyente, de forma que entienda la institución histórico-social como un magma de significaciones imaginarias sociales.

Claro está que el magma no tiene estructura, es indeterminado, aquello que "...no deja de moverse, de hincharse y desinflarse, de licuar lo sólido y de solidificar lo que no era prácticamente nada. Y justamente porque el magma es así, puede el hombre moverse y crear en y por el discurso, no quedarse para siempre inmovilizado por las significaciones unívocas y flujos de las palabras que emplea". (Castoridis, 2013: 386). Por ello piensa la historia como un tiempo de alteración-alteridad en tanto que es surgimiento de formas-figuras-imágenes-eidé otras. Se trata del tiempo de la autoalteración que hace posible la emergencia de la alteridad radical, de la creación absoluta que quiebra la determinidad de lo que ya está, de lo que viene de fuera.

Castoriadis (2013) es también un teórico de la autonomía en el sentido que habla de una sociedad que se da como autoalteración, que se crea a sí misma a partir de ese estallido de las formas y figuras estables desde las cuales se piensa. Ello explica que la sociedad devenga, luego de un movimiento que va de lo instituido a lo instituyente, de modo que esta última sea pensada como magma y que no se quede sólo con la noción de un imaginario social efectivo, instituido, que es en tanto imaginario fijo. No plantea creación sino el mantenimiento y reproducción de lo que ya estaba ahí; de las formas y figuras estables que no son cuestionadas porque forman parte de una realidad con la que los individuos se encuentran al ser recibidos al mundo de lo imaginario. La cristalización de las significaciones dan paso a un cierre absoluto de la creación de la sociedad sobre las mismas asegurando la continuidad de un orden establecido y, por consiguiente, la reproducción de la sociedad.

En tanto que Castoriadis (2013) piensa en una sociedad autónoma, también habla de un imaginario radical e instituyente que puede hacer estallar esas formas y figuras estables que, como el magma, pueden moverse y crear. Estos últimos imaginarios implican creación. El primero se refiere al dar existencia en la psique, mientras que el segundo como un dar existencia en lo histórico social. Se trata de imaginarios que cuestionan las formas y figuras estables del imaginario instituido y que abre paso a la posibilidad de crear nuevas significaciones imaginarias sociales. Abren la posibilidad de que la sociedad sea otra, al cuestionar que se presentaba como estable, como ya dada, como una a la que los individuos sólo tenían que sumarse para asegurar su perpetuidad.

Al respecto, cobra mayor claridad el que Castoriadis (2013) insista en que cada sociedad tenga una manera de darse existencia como sociedad y de ahí que cada sociedad se cree y se entienda en referencia a las significaciones que construyen para darse identidad y

existencia generando un mundo de significaciones que le permiten ser de cierta manera y no de otra.³⁶ Es en ese mundo de significaciones imaginarias sociales en el que el individuo es arropado. Por lo que, a partir del encuentro, este último construye su subjetividad. Ésta se va constituyendo a partir del recibimiento del individuo al mundo de significaciones imaginarias sociales que acontece desde la relación que tiene con los otros.

Reiteramos que la subjetividad del sujeto se constituye de la relación con los otros al ser recibido al mundo de los imaginarios; de lo simbólico, en donde desde la colectividad se crean significaciones imaginarias sociales que están dadas cuando el sujeto viene al mundo. Sin embargo, es importante reconocer que, como lo explica Fernández, la "...producción de subjetividad (formas de percepción del mundo social, institución de consensos, etc.) se inscribe en las luchas simbólicas por el poder de conservar o transformar el mundo, conservando o transformando sus significaciones" (Fernández, 1993: 81).

Nuevamente nos encontramos ante la cuestión del poder para hablar del sujeto y de su subjetividad. Fernández (1993) menciona, desde la recuperación de Castoriadis, que las significaciones imaginarias sociales son las que orientan la vida de los individuos, pero también que la cuestión del imaginario social es inseparable del problema del poder. Según la autora, "...el universo de significaciones sociales (imaginario social) hacen que el poder marche haciendo que los miembros de una sociedad 'enlacen y adecuen sus deseos al poder'...". (Fernández, 1993: 72). Siguiendo a la autora podemos pensar que afectivamente la adecuación y quizá adhesión a los deseos del poder se logra por aquellas significaciones imaginarias sociales que instituyen la sociedad, permitiendo la continuidad (del poder que se ha instituido) y reproducción de la misma y más aún, la autora enfatiza al respecto cuando nos dice:

...Si los actos de fuerza producen poder, a partir de allí el discurso del orden y el imaginario social consolidan las condiciones reproductivas del poder producido; es decir garantizan la continuidad del poder conquistado o instituido. Discurso del orden e imaginario social, en realidad transforman la fuerza en verdadero poder en tanto cohesionan las tensiones sociales y aseguran la presencia del poder aún cuando la fuerza ya esté ausente (Fernández, 1993: 71)

Al respecto, nos parece ineludible regresar a Foucault (1980) cuando nos deja ver que una sociedad se perpetua, o bien que se reproduce mediante una apariencia de saber. De alguna manera, podemos decir que se pueden construir subjetividades a partir del poder, pero el poder, a su vez, está vinculado al saber, de tal suerte que el autor referido nos dirá: "...ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza. (...). El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder" (Foucault, 1980: 73-74).

³⁶ En palabras de Castoriadis "...La institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones sociales, que podemos y debemos llamar *mundo* de significaciones. Pues es lo mismo decir que la sociedad instituye en cada momento un mundo como su mundo o su mundo como el mundo, y decir que instituye un mundo de significaciones, que se instituye al instituir el mundo de significaciones que es el suyo y que sólo en correlación con él existe y puede existir para ella un mundo" (Castoriadis, 2013: 556-557).

Ahora bien, como hemos citado, de acuerdo con Foucault (1980), es el poder el que transforma al individuo en sujeto. Se hace necesario analizar la articulación entre saber y poder con la constitución del sujeto y su subjetividad. Para ello se tiene presente en todo momento que en la constitución de la subjetividad hay toda una trama histórica que permea en la constitución del sujeto, mismo que entra en relación con los otros.

Parafraseando a Foucault (2005), pensaremos que el ser se constituye históricamente como experiencia a partir de campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad (cf. Foucault, 2005). Así que, desde esta reflexión, podemos decir que hay saberes socialmente aceptados que hablan de nuestra subjetividad y de nuestra historia; de ahí que dichos saberes están generando efectos de poder que trascienden a la constitución de lo que somos mediante actos de clasificación. La imposición de una individualidad que se le asigna al sujeto y la prescripción a determinada identidad.

Esta argumentación se genera a partir de las relaciones de poder en las cuales estamos insertos. Cuando Foucault (1988) habla de poder se refiere a relaciones entre individuos o bien entre grupos, que se pone en marcha a partir de acciones que ejercen unos sobre otros, en tanto que el poder “actúa sobre acciones” posibles³⁷. El poder es ese modo de acción que no implica consentimiento, porque sólo se puede ejercer sobre alguien que es libre. El otro no renuncia a su libertad en una relación de poder, porque a éste o éstos, pensando en un grupo, le (les) queda un campo de posibilidades sobre las cuales se puede(n) mover o ante las cuales podría(n) reaccionar; a lo que se ha expresado, un esclavo que pierde su libertad, no está en una relación de poder sino de coacción; ello implica que para que se pueda ejercer el poder se requiere de libertad y de alguien que pretenda estructurar un campo de acción posible para los otros. De acuerdo con Foucault (1988), el poder se trata de una cuestión de gobierno, en donde se pretende conducir a los otros, conducir conductas de individuos o grupos actuando sobre sus posibilidades de acción (cf. Foucault, 1988).

Dentro de ese marco de gobernabilidad entran en juego no sólo las relaciones de poder sino la propia constitución de la subjetividad. “...El individuo no es lo dado sobre el que se ejerce y aferra el poder. El individuo, con sus características, su identidad, en su hilvanado consigo mismo, es el producto de una relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas...” (Foucault, 1980: 89).

La constitución del sujeto y asimismo de su subjetividad, se juega en un campo de lucha por mantener un orden simbólico instituido, desde el cual se pueda gobernar a los sujetos y conducirlos para perpetuar dicho orden. Las luchas de poder emprendidas para mantener una forma de entender el mundo y una imagen de la realidad, también repercuten en la manera en que el sujeto se piensa y construye a sí mismo en relación

³⁷ El ejercicio de poder “...opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de sujetos actuales: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras” (Foucault, 1988: 238-239)

con esos imaginarios sociales que vehiculizan el orden de lo simbólico, desde los cuales se le presenta una imagen con la que el sujeto le da sentido a su mundo.

El problema es que desde diversos mecanismos de poder se coaccione al sujeto imponiéndole una forma de ser y cerrando su orden simbólico instituido y a partir de ahí, del imaginario social efectivo, la posibilidad de ser diferente o de crear realidades distintas a las dadas. No obstante, desde una cuestión de gobierno (en esas relaciones de poder, donde entran en juego formas de dominio que pretenden determinar nuestra individualidad), se da un momento de enfrentamiento en el que podemos devenir de una manera distinta a la que, a través de mecanismos de poder, se pretende instituir cristalizando los imaginarios sociales.

Si bien, se nos presentan formas de individualidad a partir del recibimiento a un orden social donde ya hay imaginarios instituidos, también es cierto que en tanto que el poder es, como Foucault lo indica, una relación de fuerzas. Se pueden poner en juego, luchas o resistencias, que desde el enfrentamiento a formas de poder instituido, generen también otras formas de subjetividad. En tanto que esta última nunca está dada de una vez y para siempre, sino que está en constante movimiento, en constante devenir.

Es de esa manera en que estamos pensando a la subjetividad. Conviene decir, como aquella que se da en el plano de lo social, de lo histórico social, que no es estática y que deviene, luego del encuentro con los otros y con la propia cultura, en la constitución del sujeto. Entran en juego relaciones de poder, resistencias, saberes, lo simbólico y con ello diversas significaciones imaginarias sociales.

A todo esto es como cerramos este apartado para dar pie al análisis de los tres imaginarios esenciales en la constitución de un discurso pedagógico que genera mecanismos de intervención a partir de los cuales se pretende intervenir a los jóvenes para eliminar en ellos su extrañeza. Invitamos, pues, al lector a acompañarnos en el rastreo desde el cual analizaremos la configuración del imaginario social de la docencia, la juventud y la escuela.

1.5. Recapitulando

Queremos recordar al lector que este primer capítulo nace a partir de preguntamos: ¿cuáles son los intereses que constituyen a los discursos pedagógicos y que permean en las prácticas de intervención del docente frente al joven dentro de la institución escolar? Entonces, planteamos como un primer supuesto que las prácticas de intervención pedagógica inmersas en la institución escolar, que tenemos en el presente, están marcadas por “discursos pedagógicos”. Que a su vez pretenden constituir subjetividades que atiendan encargos ajenos al de la formación de los sujetos, provocando un distanciamiento entre los intereses de los jóvenes, la institución escolar y los docentes.

A partir de esta reflexión, que tomamos como el punto eje de nuestro primer capítulo, hemos reflexionado en torno a la institución educativa, la escuela, para detectar los discursos pedagógicos que la rodean, a fin de construir la subjetividad en los sujetos. En

ese sentido, los sujetos centrales en nuestras reflexiones, han sido el docente y el joven alumno. El primero como el que pone en práctica lo que se pretende con los discursos pedagógicos que hemos analizado; en tanto los segundos, como aquellos en torno a los que se habrá de intervenir. Por último, creemos que la subjetividad de ambos sujetos está atravesada por los discursos que rodean a la institución educativa.

Recordemos que la institución educativa y la subjetividad son dos categorías que se articulan en nuestro análisis, ya que la institución nos habla, sin que en ocasiones podamos darnos cuenta, del porqué la institución está, de acuerdo con Kåes (1996), en lo más profundo de nuestro ser, en el inconsciente. Sin ir más lejos, la institución nos constituye, nos da identidad.

Aunado a esta consideración, la escuela en tanto institución educativa, entreteje una red simbólica donde las significaciones imaginarias que tienen peso en su interior, pretenden la fabricación de un individuo con ciertas características para que éste, a su vez, instituya a la sociedad manteniendo el imaginario social efectivo. Busque cristalizar en significaciones imaginarias instituidas, negando con ello, el poder que poseen los sujetos en la generación del imaginario radical e instituyente, y por ello, negando también la autonomía de la sociedad.

En efecto, pensamos los discursos pedagógicos en función del papel que juegan en la constitución de la subjetividad de los docentes y los alumnos, por lo que retomamos como categorías de análisis, que entran en relación, a la institución con la subjetividad. También pensamos que, en gran parte, la subjetividad del docente y el joven, se construye al interior de la escuela; por las significaciones imaginarias sociales con las que se pretende que los sujetos le den sentido a lo real, a fin de que, por medio del contacto con esos imaginarios, tanto el docente como el joven alumno, lleguen a ser lo que son.

Ahora bien, pudimos percibir que la forma en que se concibe a la educación da cuenta del ámbito desde el cual se pretende que los sujetos constituyan los sentidos con los que entenderán la realidad y su mundo. Desde este razonamiento, buscamos referencias que nos permitan analizar cómo se está pensando dicha educación; de tal manera que lo que encontramos es que la educación que en nuestros días parece ser trascendental, es aquella que se perfila en el desarrollo de competencias laborales en los alumnos. La cuestión es que en ese afán de buscar el desarrollo del logro de desempeños observables, se va dando una cercanía hacia una educación que se piensa más encaminada al adoctrinamiento y adiestramiento, que a la formación de los jóvenes.

Esta educación, basada en los discursos pedagógicos que dicha concepción de educación lleva de fondo, apuesta por la predicción y control de los resultados. A diferencia de la formación que se vincula a la experiencia de los sujetos, por la que se exponen a ser transformados por ella. En ese sentido, la formación va más allá de una preparación para el ámbito profesional, que propende, desde ciertos intereses marcados por la institución educativa, por el desarrollo de competencias laborales para la certificación tanto de los alumnos, como de la propia escuela.

Esta observación se articula al argumento que planteamos, en el que analizamos que la institución escolar está siendo tocada por intereses que responden al mundo empresarial: Por tanto se espera que al interior de dicha institución circule un discurso pedagógico acorde a los intereses marcados por el capitalismo rápido en donde está inserto el mundo empresarial. Retomando las palabras de Gee (2002): "...las escuelas y las aulas crean discursos, es decir, prácticas sociales que integran a la gente, los hechos, valores, convicciones, palabras, herramientas, objetos y lugares. También crean posiciones sociales (identidades) para clases o tipos de estudiantes y profesores" (Gee, 2002: 42).

El tipo de estudiante que se pretende formar a partir de las prácticas de intervención del docente, debe ser capaz de integrarse al modelo de trabajador que ponga en marcha la misión de la fuerza laboral que se tiene en el capitalismo rápido. A su vez, la identidad del docente que se demanda será aquella que trabaja para lograr esto último, es decir, un docente que interviene a partir de ajustarse a la demanda de los intereses capitalistas sobre los cuales se subordina a la educación. Por su parte, los discursos pedagógicos que circulan en la institución escolar se sujetan y promueven prácticas de intervención acordes a dichos intereses.

Dichas prácticas se relaciona con las políticas educativas neoliberales que bajan a la institución escolar en un discurso pedagógico neoliberal, que a su vez, se subordina a una lógica económica donde la educación se sujeta a las propuestas dadas por organismos internacionales, en los que se construyen modelos educativos que responden a las reglas del mercado. Si se invierte en educación es porque hacerlo es invertir en capital humano; de ahí que "...la propuesta para el sistema educativo es dejar la actividad educativa librada al mercado y a la competencia" (Coraggio, 1995: 5)

De ello resulta que lo acontecido en la escuela, es que ésta deviene en una organización de producción. En ella se destaca, una vez más, que no importa la formación sino el éxito social que produce servicios; según esto, se trata de la identificación de la misma como una organización tecnocrática y burocrática a la vez.

Al volver a contemplar a los docentes y a los jóvenes desde este panorama, reconocimos que entre ambos se intensificaba una distancia debido a que los intereses de dichos sujetos caminan por sentidos contrarios. Asimismo, entendimos el presente como un momento temporal en el que emerge un proceso de reflexión sobre nuestro tiempo que a su vez, se puede analizar desde la categoría de la posmodernidad. En definitiva, se comprende, no como un momento específico que se pueda señalar temporalmente, sino como la reflexión que se hace de lo que en el presente estamos viviendo, señalando, con ello, aquello que en la modernidad se creyó con creces y que hoy ha perdido legitimidad. Se trata de una actitud ante el presente de cara a dicha pérdida.

En realidad, a partir de esta reflexión, señalamos a la institución educativa como aquella que nace en la modernidad y que, mediante la mirada posmoderna de los jóvenes, termina por perder credibilidad en varios sectores de la juventud. De ello resulta que hayamos retomado a Tenti (2001), quien menciona que ahora los jóvenes construyen su subjetividad a partir de significaciones que vienen de medios alternos al de la escuela,

dado que ésta ha perdido el monopolio de dichas significaciones, lo cual da cuenta de la distancia entre la escuela y los jóvenes.

Por lo que respecta a lo analizado en este capítulo, la constitución de la subjetividad de los jóvenes, se juega en la forma en que estos últimos son recibidos por los otros al mundo de los imaginarios sociales con las cuales está instituida la sociedad y que, al parecer, los imaginarios que circulan en la institución educativa y en la colectividad, que se construyen para darse identidad como sociedad, provienen de las demandas generadas por el capitalismo rápido hacia dicha institución. Lo problemático es que hemos hablado de docentes que tiene que trabajar con jóvenes que no demandan sus servicios, que ya no creen en lo que la institución escolar les ofrece, en un momento en el cual, pareciera que está marcada por el interés de perpetuar el *status quo* y la pasividad de los individuos que ingresan a sus filas. Frente a este panorama, nuevamente resuena una pérdida, un olvido, nos referimos a la formación de los sujetos que no parece tener lugar en los intereses que constituyen los discursos pedagógicos del presente.

CAPÍTULO 2. EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA TOTALIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE LOS IMAGINARIOS DE DOCENCIA, JUVENTUD Y ESCUELA

Sólo hay una delgadísima frontera, que muy fácilmente puede pasarse por alto, entre una caricia suave y tierna y una mano de hierro que aplasta. Eros no puede ser fiel a sí mismo sin practicar la caricia, pero no puede practicarla sin correr el riesgo del dominio. Eros impulsa a las manos a tocarse, pero las manos que acarician también pueden oprimir y aplastar.

Bauman

Alimentados por el interés de analizar las prácticas de intervención que el docente ejerce frente al estudiante-joven, este capítulo se centra en las que emergen amparadas, por la que en nuestra investigación denominamos como una pedagogía de la totalidad. Ésta se ve acompañada por tres imaginarios sociales que justifican el tipo de intervención que el educador plantea ante el estudiante. De esa manera, trazamos como objetivo central estudiar las significaciones imaginarias sociales que nos han llevado a ser lo que somos en relación con las prácticas de intervención pedagógica del docente frente a los jóvenes. Dicho propósito se da a partir de ir al origen de los discursos pedagógicos que giran en torno al significado de la escuela, la docencia y la juventud.

Lo que el lector encontrará será un análisis con el que procuramos aclarar lo que se entiende por una pedagogía de la totalidad, a partir de ir dilucidando la forma en que construimos dicha categoría. Ahora nos detendremos un poco para abordar un segundo olvido en los discursos pedagógicos de nuestros tiempos, sumado al que tratamos en el primer capítulo de esta investigación, nos detendremos ahora para mirar hacia los griegos. Hemos destinado un apartado a uno de los olvidos, o bien, a un discurso silenciado, que parece no cobrar importancia ante los discursos que nacen en el capitalismo rápido. Nos referimos a la noción de la *paideia* griega, como una educación que involucra a los jóvenes y a los docentes en un proceso de incorporación a la polis, posible debido a la educación de los jóvenes para la participación en la vida política del ágora.

Después del proceso educativo en Grecia, nos acercaremos a los tres imaginarios mencionados para comprender las prácticas de intervención que el docente construye frente al joven; de modo que dichos imaginarios dan pauta a abordar la idea de que el docente, amparado por una pedagogía de la totalidad, interviene a sus jóvenes alumnos por amor, porque quiere hacerles un bien sin tomar en cuenta que, como lo deja ver Bauman (2005), el mismo eros desde el cual se puede practicar la caricia, es el que a su vez puede oprimir y aplastar.

2.1. Pedagogía y totalidad: intervenir para eliminar la extrañeza en el otro

La peor alienación no consiste en ser desposeído por el otro, sino en ser desposeído del otro.

Baudrillard

En este segmento se parte de que en la modernidad se sientan las bases para la configuración de una pedagogía que ha buscado la constitución de dispositivos de intervención, en el que parece haberse establecido como un objetivo esencial, la eliminación de la extrañeza en el otro. De esa manera, planteamos que esta pedagogía está compuesta por un discurso que, en un esfuerzo por normalizar al otro, busca mecanismos de intervención sobre ese otro que es diferente. Ello tiene el objetivo de eliminar en él, aquel rasgo enigmático e inquietante para el sujeto, quien se plantea la necesidad de intervenir al diferente que, al ser intervenido, deje de ser lo que es y abandone ese factor que inquieta la mirada del sujeto que interviene.

Por consiguiente, se propone la categoría de “pedagogía de la totalidad” para conceptualizar una pedagogía que está sustentada por un discurso que se manifiesta por tener una aparente alteración ante la alteridad. En consecuencia recurriremos al texto de *Totalidad e infinito* de Levinas (1999) desde el cual trabajaremos la categoría de totalidad, aunque la construcción de la noción de una *pedagogía de la totalidad* irá tomando forma no sólo desde la recuperación de Levinas, sino de autores como Nicastro (2006), Foucault (2005c), Aguiluz (2009) y Bauman (2011).

Ahora bien, en tanto que reconocemos que hacer intervención es también volver sobre sí mismo —dado que lo que somos se mueve cuando intervenimos, resultando de ello que en la intervención se juega nuestra construcción como sujetos—, nos interesa rastrear desde qué discurso está siendo intervenido el pedagogo. De tal suerte que, desde el sustento de dicho discurso, se plantea la construcción de un dispositivo³⁸ de intervención que tiene como finalidad cambiar al otro.

Plantémoslo así, si la mirada desde la cual ubicamos al otro va a marcar el eje de la intervención pedagógica que se ejerza ante él, queremos analizar si es inevitable dejar de pensar que lo que somos se mueve cuando intervenimos; es decir, que cuando intervenimos vamos con nuestra historia, subjetividad, saberes, emociones e imaginarios; en esencia, vamos con todo lo que somos, lo cual nos genera cierta manera de mirar al otro. En ese sentido, al actuar ante él, nos preguntamos: ¿Desde dónde se coloca el

³⁸ Anzaldúa (En Meneses. Comp. 2005) nos dirá, retomando a Foucault, que un dispositivo está compuesto como una compleja madeja que entrelaza elementos como el poder, el saber y la subjetividad. El dispositivo “...es un conjunto heterogéneo de elementos tanto discursivos como no discursivos, que con una finalidad estratégica de dominación se inviste de una racionalidad y busca una concertación de fuerzas e intentan ser aceptables dentro de un campo de cientificidad, para justificar su existencia y sus estrategias de control y regulación” (Anzaldúa en Meneses. Comp. 2005: 100).

pedagogo para construir su intervención? ¿Desde qué mirada la construye? ¿Desde qué posición y con qué referentes mira el pedagogo cuando interviene? Y ¿cómo esa mirada deriva en cierto tipo de intervención? ¿Por qué actuamos como actuamos cuando queremos intervenir al otro? ¿Por qué queremos, en un primer momento, cambiar al otro? ¿Por qué se genera un tipo de intervención pedagógica, desde lo que reconoceremos como una pedagogía de la totalidad, que se plantea, como finalidad, eliminar la extrañeza en el otro? Sirvan las interrogantes para levantar el telón en el que deseamos empezar por abordar desde dónde pensar a la intervención

En este orden de ideas, recordamos al lector que fue Kant (2003) quien, en su *Pedagogía*, dijo que el hombre no puede hacerse hombre más que por la educación, ya que, pese a que junto a Rousseau (1984) pensó a la naturaleza humana como perfección en sí misma, ambos coincidieron en reconocer a la educación como un medio para desarrollar la naturaleza humana, incluso como un medio que le permite al hombre aprender a vivir en el mundo con los otros. Aunque será Hegel (1993) quien romperá con la visión naturalista de Kant (2003) y Rousseau (1984), puesto que él ya no pensará en la educación como aquella que le permite al hombre llegar a la perfección de la naturaleza humana, sino que, por el contrario, nos dirá que el hombre tiene que romper con la naturaleza, tiene que trascenderla. Para Hegel (1993), el hombre no es por naturaleza lo que debe ser, incluso dirá que uno de los deberes que el hombre tiene para consigo mismo, es el de formarse. De modo que es por medio de la formación que el hombre llega a ser lo que es y eso implica necesariamente pensar en un sujeto que accede al mundo, siendo en ése donde el sujeto se encuentra con el otro; de forma que al hacer un repliegue sobre sí, luego de dicho encuentro, el sujeto se transforma y llega ser lo que es.

Así que para llegar a ser lo que somos, el hombre debe entrar en la cultura y tras el encuentro con el otro, formarse; en ese sentido, podemos decir que la intervención se convierte en algo inevitable, intervenimos y somos intervenidos por los otros, de manera que nuestra vida cotidiana está llena de intervención. La cuestión es que, efectivamente, como nos dice Alain Finkielkraut (1998), el hombre no se fabrica, nace, y es ese nacimiento, ese nuevo inicio el que permite que seamos intervenidos por la cultura a partir de un encuentro intersubjetivo con los otros. Por ello es que nadie se salva de ser intervenido. Somos introducidos al mundo de la cultura, somos intervenidos y atravesados por la cultura; somos afectados por los otros con quienes entablamos vínculos que abren la posibilidad de que lleguemos a ser lo que somos. Esto tras un encuentro del que nadie sale ileso, tras un encuentro en el que somos modificados y en donde se juega lo que somos.

Si bien en la educación se desempeña la forma en que somos recibidos en la cultura por los otros, al ser cobijados por imaginarios sociales que constituyen el mundo histórico social, siendo introducidos en un mundo simbólico. También lo es que ese acto no es nada sencillo sino que quizá nos abre hacia un camino un tanto atropellado, e incluso espinoso. Pues cuando hay alguien ahí, en ese otro, puede ser que él, se resista a ser intervenido. Aunado a ello, tenemos que, incluso, la misma noción de intervención. Al respecto nos dirá Ardoino (1981), es un tanto vaga y ambigua, su misma etimología nos introduce en esta equivocidad, según el autor: "...intervenir (del latín *interventio*) es venir

entre, interponerse. Por esta razón, en el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero también, al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intromisión, de injerencias, de intrusión en las que la intervención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido” (Ardoino, 1981: 90)

El problema se agrava al pensar el acto de la intervención educativa, en el que se introduce al otro en la cultura, en términos de sumarlo a un proyecto ya dado, y cuando con ello, la intervención se lee en términos de hacer que el otro sea parte de lo mismo, que el otro sea parte de mi mismidad. Cuando se busca que ese otro sea una extensión de mí, y ahí someterlo a fin de que elimine toda posibilidad de apertura para la configuración incluso de un mundo nuevo.

Problemática que nos cuestiona en torno a la mirada desde la cual el pedagogo se aproxima; al que ante sus ojos se presenta como extraño, pues al partir de lo anterior nos encontraríamos con una mirada de clausura frente a la extrañeza del otro. Creemos que lo que se hace desde una pedagogía ubicada bajo dicha lógica, es guiar una práctica de intervención cobijada por una mirada que llega con certezas más que preguntas ante el otro. Aquí, mantendremos como uno de los supuestos en nuestra investigación, que el sentido de nuestra mirada va a marcar el tipo de intervención que construyamos frente a los otros; esto es, cuando encauzamos nuestra mirada hacia el otro, la forma de mirarlo influirá directamente en el deseo de intervención que surja frente al vínculo tenido con él.

Dicho modo de ver, lo plantearemos, a partir de la recuperación del texto de Nicastro (2006), *Revisitar la mirada sobre la escuela*. En que, la mirada desde la cual la pedagogía de la totalidad establece la necesidad de intervenir al otro es una mirada neutral que, como hemos mencionado, llega con certezas y respuestas sobre el otro, más que con preguntas. Una mirada desde la cual se establecen relaciones que hacen visible o invisible al otro; una mirada única atrapada en aquello que se vive como extraño, y que ante la presencia del otro sólo ve su extrañeza y ajenidad. Sobre esto último no olvidemos que Berenstein explica que “...el otro se vive como ajeno cuando deja de sentirse como semejante; cuando sus palabras, sus actos no tienen que ver con lo que para el resto es lo conocido y esperable, cuando desconoce los acuerdos establecidos. El ajeno es el desconocido, el forastero y, en general, despierta desconfianza” (en Nicastro, 2006: 96).

De cara a esta reflexión: ¿Hasta dónde somos conscientes de lo que nos dice nuestra mirada? ¿Hasta dónde somos conscientes de por qué el otro provoca en mí esa sensación de hostilidad que despierta en nosotros desconfianza y que mueve a intervenirlo para borrar en él, aquello que nos incomoda? Desde Nicastro (2006) planteamos que a veces no tenemos argumentos para explicar por qué tomamos la posición que tomamos en relación con los otros, pues a veces no sabemos por qué nos pasa lo que nos pasa ante la presencia de los otros. Aspecto que queremos vincular al momento en que Nicastro (2006) nos menciona que estamos atravesados por determinadas ideologías, ideales, creencias, concepciones. Sobre esto agregaríamos que estamos atravesados por imaginarios, por nuestras experiencias, nuestra historia de vida

y nuestros miedos, deseos e inconsciente, como elementos que constituyen nuestra subjetividad, y que son todo aquello con lo que nosotros vamos frente al otro. Para entonces construir una relación con él o incluso esa necesidad de intervenirlo a partir de la mirada que encauzamos hacia él. Por ello, como se mencionó, cuando intervenimos vamos con todo lo que somos.

También Nicastro (2006) nos brinda elementos para comprender desde qué mirada se construye lo que reconoceremos como la pedagogía de la totalidad, al igual que el encuadre desde el que se mira al otro para determinar su necesidad de ser intervenido. Por lo que, cuando nos preguntamos: ¿Qué es lo que nos mueve a intervenir? ¿Qué es lo que provoca el deseo o la necesidad de intervenir al otro?, surge como una posible respuesta, la idea de que lo que nos mueve es la imagen que construimos de él, como aquél que necesita ser intervenido. Y es aquí donde tendríamos que preguntarnos: ¿Desde dónde construimos esa mirada? ¿Qué nos hace construirla? Y finalmente: ¿Desde qué mirada, la pedagogía de la totalidad establece que el otro necesita ser intervenido?

Cuando hablamos de *pedagogía de la totalidad*, pensamos a partir de lo que Levinas (1999) denominará como totalidad, dado que, como ya se ha mencionado, para la construcción de la noción de una pedagogía de la totalidad hemos retomado la obra de dicho autor, en particular su texto: *Totalidad e infinito*. Aquí Levinas (1999), explicará la noción de totalidad desde la oposición que ésta tiene de cara a la categoría de infinito. Totalidad e infinito se oponen. La idea del Infinito designa una trascendencia, aspira a la exterioridad; se trata de una trascendencia que no se mantiene en el ser sino que sale fuera de sí, por tanto, es deseo metafísico del Otro.

Levinas (1999) menciona que la metafísica a su vez, es ética; nos pone en una relación cara a cara con el Otro, que me ofrece su rostro y exige justicia. En cambio, la totalidad aspira a poseer al Otro; busca suspender su alteridad. Se trata de una ontología que reduce el Otro al Mismo; así, al poseer al Otro en la modalidad de lo Mismo —en esa relación con lo Otro—, lo priva de su alteridad. En tanto que lo Otro debe perder su carácter inquietante de extraño a mis cálculos y previsiones. Para Levinas, "...la relación con el ser, que funciona como ontología, consiste en neutralizar el ente para comprenderlo o para apresarlo. No es pues una relación con el Otro como tal, sino la reducción de lo Otro al Mismo" (Levinas, 1999: 67).

Y es que, para Levinas (1999), la filosofía se ha inclinado hacia una ontología desde la que se da una reducción de lo Otro al Mismo, donde la neutralización del Otro también es su reducción a lo Mismo. Se trata de una filosofía que no lo cuestiona, una filosofía injusta que plantea una dominación imperialista sobre el Otro, donde el ser está antes que el ente, la ontología antes que la metafísica; de manera tal que aquí existe un movimiento en el Mismo, antes que la obligación frente al Otro. Por ello, el Otro se reduce al Mismo. Levinas (1999) igualmente nos habla de una ontología que retorna lo Otro al Mismo, renunciando con ello, al deseo metafísico, que implica una espontaneidad egoísta del Mismo, donde se da una permanencia en este último y el conocimiento es el despliegue de la identidad, dado que conocer es aprehender el ser, es decir, quitarle su alteridad;

tiene que ver, en este caso, con reducir distancias. Desde dicha ontología se tematiza o conceptualiza al Otro, que no implican una relación con él, sino su supresión o posesión. Una posesión que, para Levinas (1999), afirma al Otro, pero en el seno de una negación de su independencia. Este autor nos dirá que la posesión es la forma en la que el Otro llega a ser el Mismo alcanzando a ser mío.

Con base en este razonamiento, la posesión implica hablar de la totalidad como la que está ligada a dicha ontología. Sin embargo, cuando Levinas (1999) nos remite a la Idea de Infinito, nos aproxima a una metafísica que se dirige hacia lo Otro. Aparece en un movimiento que parte de un mundo familiar hacia un fuera de sí extranjero. Un movimiento ético que atiende al llamado de lo Otro y que surge como metafísicamente deseado. Aquí, en la relación Tú-Yo, el Otro no se posee, porque es una relación cuyos términos no forman una totalidad, esto es, no se ven como individuos de un concepto en común. Hay una relación del Mismo con el Otro en donde el Otro, lo dirá el mismo Levinas (1999), a pesar de la relación con el Mismo, sigue siendo trascendente al Mismo.

De ese modo, la metafísica nos remite a una relación en la que lo Otro no se reduce a lo Mismo, como en la Ontología, sino que cuestiona el ejercicio del Mismo, donde el cuestionamiento del Mismo se efectúa por el Otro

...a este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro, se llama ética. El extrañamiento del Otro –su irreductibilidad al Yo– a mis pensamientos y a mis posesiones, se lleva a cabo precisamente como un cuestionamiento de mi espontaneidad, como ética. La metafísica, la trascendencia, el recibimiento del Otro por lo Mismo, del Otro por Mí, se produce concretamente como el cuestionamiento del Mismo por el Otro, es decir, como la ética que realiza la esencia crítica del saber. Y como la crítica precede al dogmatismo, la metafísica precede a la ontología (Levinas, 1999: 69).

En articulación con lo que se señala, Levinas (1999) planteará que existe una diferencia entre el deseo y la necesidad. La necesidad comprende hacer un retorno a lo Mismo. Se trata de la ansiedad del Yo por sí mismo, de una forma de identificación que el autor llama egoísmo, en tanto que se trata de la asimilación del mundo en vista de la coincidencia consigo mismo o la felicidad. Esta última se basta, dirá Levinas (1999), por el no bastarse de la necesidad, misma que es sentida por alguien que tiene una carencia y que se complace en la satisfacción. La necesidad busca el gozo de la vida, es el egoísmo que contribuye a la constitución de la totalidad; en cambio, el deseo es deseo de la exterioridad que no se apacigua con la posesión de lo deseable. Mientras que desde la totalidad se plantea colmar esa saciedad, aun a costa de la posesión e incluso eliminación del otro.

El infinito busca la separación del Mismo y el Otro, ésta se produce al renunciar a la invasión de la totalidad. En cambio la totalidad, movida por la necesidad, busca que el Otro sea parte de lo Mismo; más claro, busca suspender la alteridad del Otro para poseerlo y reducirlo a lo Mismo. Sobre esta mirada es que planteamos la recuperación de Levinas (1999) para hablar de una pedagogía de la totalidad. Con ello se esbozará a la pedagogía de la totalidad como aquella que busca suspender la alteridad del Otro, además de poseerla para hacerla parte de lo Mismo. En concreto, pretende dominar e

incluir al Otro en la mismidad, lo que significa un acto de violencia hacia el Otro, en que predomina también un acto de egoísmo. Antivalores movidos por la necesidad donde se piensa el mundo según las necesidades del Yo, habiendo un retorno hacia el sí mismo en busca de la felicidad personal.

Así, podemos definir, que una pedagogía de la totalidad no aspira a la exterioridad ni a un mundo extranjero, sino a eliminar aquello que en tanto representación de la extrañeza, se convierte en un intruso que invade un espacio; de ahí que el extraño es el diferente que viene, por tanto, a incomodar, a causar desorden, a transgredir el mundo simbólico desde el cual lo entendemos. Ahora bien, nos interesa vincular esta percepción con el tipo de intervención que realiza una pedagogía de la totalidad, razón por la cual es necesario remitirnos al propio origen de la intervención. En esta lógica retomaremos a Carballada (2002) cuando enlaza el origen de la intervención en lo social con el propio origen de la cuestión social. Para ello, retoma el pensamiento de Thomas Hobbes que expone que la sociedad es la negación del estado de naturaleza; de esa manera los hombres tienen que pactar para franquear el paso del estado de la naturaleza y acercarse a la construcción de una sociedad civil, que conlleva entregarse a un Leviatán y delegar su soberanía a un monarca, o sea, a otro que detendrá el poder y tendrá la responsabilidad de lograr la paz. Así que ante tal tarea se empieza a constituir formas de cohesión que integren a la sociedad de aquellos que se quedan en los márgenes del contrato.

De igual forma, Carballada (2002) nos dirá algo muy interesante, al explicar que, una vez lograda la paz social, hay que buscar los medios para mantenerla. De cara a este propósito, se plantean formas de intervención que, desde el ejercicio del poder, construyan dispositivos de relación con el otro, gracias a los cuales se busque encauzarlo hacia cierta dirección o, más bien, hacia lo que desde el pensamiento moderno se considera útil para el todo social; es decir, reordenar lo que no entra en el espacio de racionalización, así como ordenar aquello que se sale de la norma. Con ese interés, la intervención en lo social surge en la modernidad para conducir a aquellos que se salen de los márgenes que encuadran lo normal dentro de la mirada ilustrada de aquel momento histórico. Al respecto, el mismo autor comenta que

...en sus orígenes, gran parte del sentido de la intervención en lo social está relacionada con el modo como cada época construye los perfiles de la transgresión. Esto implica una forma de acercarse a ese 'territorio' a través de diferentes dispositivos, instrumentos y modalidades de acción en la medida en que son cuestiones que pueden afectar al 'todo social' o, sencillamente, que reproducen en lo minúsculo, en pequeños espacios, algún rasgo del 'estado de guerra natural'. (Carballada, 2002: 26).

Una observación que no debe soslayarse es que Carballada (2002) ubica el origen de la intervención en lo social junto a la ilustración, pero también, en relación con una orientación pedagógica que actúa directamente frente a aquel que transgrede la norma y, por ende, el orden impuesto. Se trata de una intervención que ya posee en sus orígenes una impronta pedagógica cuando busca que los sujetos aprehendan ciertos ideales de la modernidad; es aquí donde ligaremos nuestra concepción de una pedagogía de la totalidad con lo que menciona el autor sobre la idea de que "...la intervención en lo social va a significar el montaje de una nueva forma de conocer, de saber, en suma, de generar

discursos de verdad que construirán sujetos de conocimiento. En otras palabras, ese otro será construido despaciosamente y calladamente a través de descripciones, informes, observaciones y especialmente desde la relación que se establece con quien lleva adelante la intervención” (Carballeda, 2002: 26).

Ahora bien, ligamos la intervención con la pedagogía de la totalidad para argumentar que dicha pedagogía será ubicada como aquella que desde la construcción de determinados discursos de verdad, construye sujetos de conocimiento sobre los cuales habría que intervenir. Sobre todo, discursos de verdad que sostienen la necesidad de intervenir a aquél que se convierte en la representación de la extrañeza. En relación con la relación del discurso, queremos aludir a Foucault (1979), cuando en la *Microfísica del poder*, nos formula que en cualquier sociedad, las *relaciones de poder* atraviesan el cuerpo social y lo constituyen, aun cuando a su vez, dichas relaciones de poder no pueden funcionar, ni establecerse sin una producción, sin una acumulación y un funcionamiento del *discurso*, “...no hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja. Estamos sometidos a la producción de verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de verdad” (Foucault, 1979: 148). A partir de allí, tenemos que el poder se vincula con una producción de la verdad.

En dicha articulación con la pedagogía de la totalidad, vemos que esta última ejerce poder dentro de sus prácticas de intervención y, a su vez, se puede ejercer debido a la producción de discursos de verdad, que necesita la pedagogía de la totalidad, para funcionar y ejecutar sus prácticas de intervención. Puesto que desde dichos discursos de verdad, se promueven ciertos efectos de poder que juzgan y clasifican al sujeto a intervenir. De tal manera que se establecen relaciones de poder en ese vínculo de intervención con los otros, donde también entra de por medio un proceso de sometimiento que se justifica por la construcción del sujeto a intervenir; esto se da a través de los efectos del poder, en tanto que, el individuo es un efecto del mismo.

Respecto a la construcción de un sujeto de conocimiento, y en una clara recuperación de las ideas de Foucault, Carballeda (2002) nos dirá, que la intervención en lo social implica una nueva forma de conocer y generar discursos de verdad que plantean intervenir corrigiendo el cuerpo, el alma o el contexto; de tal forma que la intervención en lo social surgirá en diferentes planos. Uno tiene que ver con la *construcción del “otro”* sobre el que se intervendrá, enfatizando, y aquí vienen los otros dos planos del origen de la intervención, que tal construcción se da a partir de la articulación entre la detección de lo anormal y la aplicación de formas de disciplinamiento. Entonces observamos que en la unión de estas últimas se produce la construcción de los otros como sujetos de la intervención.

Referente a la aplicación de las formas de disciplinamiento, en *Vigilar y castigar*, Foucault (2005c) entiende que las operaciones de las disciplinas buscan transformar las multitudes confusas, inútiles o peligrosas en multiplicidades ordenadas. Tiene que ver con un poder disciplinario que busca el buen encauzamiento de la conducta, en otras palabras, enderezar dicha conducta a partir de un poder disciplinario que se ejecuta a través de la

inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Para Foucault (2005c), el ejercicio de la disciplina reside en hablar de un dispositivo que coacciona a través del juego de la mirada; consiste en generar una visibilidad desde el establecimiento de una vigilancia exacta que abra la posibilidad de dirigir y controlar la conducta desde una organización piramidal, (jerarquizada) que posibilite detectar las desviaciones; mejor dicho, todo aquello que no se ajuste a la regla, definiendo, por tanto, la frontera exterior de lo anormal para establecer un poder de normalización que orille a la homogeneidad. En tanto que el poder de la disciplina trata de buscar las diferencias para iniciar una homogeneización que diluya las multitudes confusas, los mecanismos de sanción normalizadora buscan la normalización del sujeto.

En resumen podemos definir que el examen es una práctica de poder que combina las dos técnicas anteriores para hacer de cada individuo un caso; de tal suerte que posibilita, dirá el mismo Foucault (2005c), la constitución del individuo como objeto descriptible y analizable para mantenerlo en sus rasgos singulares con la mirada de un saber permanente y la construcción de un sistema comparativo, mediante las que se puedan estimar las desviaciones de un individuo respecto de otro.

El que cada individuo se convierta en un caso, permite describirlo, juzgarlo, medirlo y compararlo para así encauzar su conducta, observarla, corregirla, controlarla, clasificarla, normalizarla, excluirla, dominarla, etc. Se busca, prevenir los desvíos por medio del sometimiento a la norma, a efecto de corregir a los que son calificados como los anormales. Para Foucault

...la división constante de lo normal y de lo anormal, a que todo individuo está sometido, prolonga hasta nosotros y aplicándolos a otros objetos distintos, la marcación binaria y el exilio del leproso; la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instituciones que se atribuyen como tarea medir, controlar y corregir a los anormales, hace funcionar los dispositivos disciplinarios a que apelaba el miedo a la peste. Todos los mecanismos de poder que, todavía en la actualidad, se disponen en torno de lo anormal, para marcarlo, como para modificarlo, componen estas dos formas, de las que derivan de lejos. (Foucault, 2005: 203).

Desde este control y al relacionarlo con la pedagogía de la totalidad, sostendremos que ésta buscará la forma de normalizar al otro con mecanismos de poder desde los cuales enmarcará su intervención. Ahora bien, en tanto que toda pedagogía es interventora, tenemos que reconocer que ella partirá de una noción de sujeto. Pondrá en acto diversas formas de intervención y estará acompañada por un ideal de sujeto que servirá para identificar qué se quiere lograr tras la intervención del otro. En consecuencia, si como mencionamos, el sentido de nuestra mirada marcará el tipo de intervención, habría que poner énfasis en el hecho de que encauzar la mirada frente al otro cuando intervenimos, conlleva a tomar una posición frente él. Sumado a ello, tenemos que reconocer que "...el encuentro con el otro se basa, necesariamente, en el conjunto de creencias que cada uno porta, y [que] los resultados de esa relación no son, a veces, más que una simple puesta en palabras de esas creencias, atravesadas por distintos fenómenos: jerarquías, sistemas de poder, dinámicas de intercambio, comunicación, etcétera..." (Nicastro, 2006: 129).

Reconocer estas percepciones de control nos obliga a plantearnos desde qué creencias nos estamos acercando al otro para construir con él una relación y proponer la necesidad de una intervención ante él. Se trata de comprender, desde qué marco estamos mirando al otro y como resultado, construir dispositivos de intervención y más más lejos, así como cuáles son las creencias que atraviesan al que se hará cargo de la intervención. De ahí podemos sugerir que la construcción de dicha intervención arropada con el cobijo del discurso de una pedagogía de la totalidad, marca la mirada de aquel que se propone intervenir al otro, pues, en un primer momento, es él quien ya está siendo intervenido por el discurso de verdad de una pedagogía de la totalidad.

En este sentido, Nicastro (2006: 93) nos hace pensar que en ocasiones "... la mirada queda atrapada en aquello que se vive como extraño, como si sólo fuera eso lo que ve. Como si el otro sólo pusiera ante nosotros lo que para nosotros es su extrañeza y no se pudiera ver más que eso". Y es que el otro, enfatizamos una vez más, produce *perplejidad y extrañeza*. La autora sostiene que en el caso de la mirada de los profesores, ellos prestan especial atención "...sobre quienes no pasan inadvertidos, por buenos, por malos, por molestos, por excelentes, porque provocan miedo, entre tantas otras cuestiones. Más allá del rasgo o cualidad que provoque la mirada, es notable cómo se establecen relaciones que invisibilizan y otras que visibilizan" (Nicastro, 2006: 90).

A partir de esta paradoja, pareciera entonces que debemos establecer miradas que visibilicen, a aquellos que desajusten las seguridades del que interviene, a los que se presentan como diferentes. Desde Foucault (2005)³⁹ podríamos leer, que sobre ellos hay que actuar para normalizarlos y ejercer un poder disciplinario que permita fabricar individuos normales. La pedagogía de la totalidad intervendrá desde dichos parámetros; buscará identificar focos de atención para intervenir sobre los que se salen de la norma, sobre aquellos que son un peligro para la cultura, que la desafían, que desestabilizan el orden de un proyecto social, que se salen del ideal de hombre que se tiene en el momento. Intervenir para normalizar al sujeto y constituir individuos pasivos. Desde esta lógica, el pedagogo que plantea la intervención sólo se preguntará: ¿cómo integrar al otro, cómo adaptarlo, capacitarlo y salvarlo de lo que yo creo está mal?

La lógica que se entrevé nos evoca el texto de Schatzman (2008), quien analiza las prácticas de un padre (el Dr. Schreber), que paradójicamente, por "*amor*" terminó por asesinar el alma de su hijo (Daniel Paul Schreber). En *El asesinato del alma*, Schatzman (2008) nos explica que Dr. Schreber consideraba que su época era blanda y decadente con una educación y una disciplina laxa. Tenía la idea de que los niños son animales o enfermos mentales desde el principio, o bien, que llegarían a serlo si no *se les rescataba* a tiempo. Con este supuesto crea prácticas educativas y disciplinarias que buscan hacer obedientes y sumisos a los niños ante los adultos, que redundaría en una sociedad y una raza mejores. El Dr. Schreber se propone arrancar y exterminar de raíz los elementos

³⁹ Recordemos las palabras de Foucault cuando dice que "... El poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustándolas unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales" (Foucault, 2005: 188-189).

malos en el niño; de esa manera busca *salvar* al niño de los peligros físicos, mentales y morales. Como él no cree que el niño pueda aprender a regular su pensamiento sin ser obligado, busca someter y controlar la voluntad del niño, ser su dueño y finalmente *gobernarlo*⁴⁰. Para el Dr. Schreber, "...la victoria significa suprimir posibilidades de experiencia y conducta que él considera peligrosas. Pero en una batalla que enfrenta a un ser consigo mismo, el ser no puede vencer sin salir simultáneamente derrotado" (Schatzman, 2008: 35).

Con esta postura totalitaria, queda claro que el Dr. Schreber actuó creyendo que de verdad, aunque suene un tanto perturbador, actuó por amor a su hijo. En el fondo no creía que le hacía un mal, por el contrario quería salvar a su hijo de lo que consideraba un peligro. Sin embargo, lo que creemos que se juega, es; por un lado, el hecho de que, como expresa Berenstein, "...no hay herida tan profunda en el Yo como la fantasía de no tener existencia en el Otro" (En Nicastro, 2006). Sólo que las acciones que se puedan emprender para lograr tener existencia en el Otro, nos puede hacer pensar que efectivamente, Baudrillard tenía razón cuando nos dijo que "...la peor alienación no consiste en ser desposeído por el Otro, sino en ser desposeído del Otro".

En el caso del Dr. Schreber, Schatzman (2008) nos referirá que "...una interpretación psicoanalítica sería que el doctor Schreber proyecta 'espíritus internos atormentadores' desde el interior hacia un niño, esto es, piensa que quiere dominar a un niño, pero, en realidad, quiere dominar los aspectos 'malos' de sí mismo. Muchos psicoanalistas han profundizado en los motivos de una persona que proyecta: pocos han considerado la experiencia de la persona *sobre la cual* proyecta otra persona partes de sí misma, partes que trata de dominar 'en' otra persona suponiendo que redundará en beneficio del otro" (Schatzman, 2008: 35).

Con esta emisión psicoanalítica, nos preguntamos: ¿Hasta dónde no está proyectando el pedagogo partes de sí, en el otro, suponiendo que actúa en beneficio de aquél? O bien, citemos las palabras de Meirieu (2001) cuando nos habla del mito de la fabricación de un ser humano nuevo que está en una educación donde se puede detectar en un proyecto fundacional con "...una intención primera de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelva a su creador la imagen de una perfección soñada con la que mantener una relación amorosa *sin ninguna alteridad* y consumada en una transparencia completa. Amar la propia obra es amarse a sí mismo, porque se es el autor, y es también amar a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación..." (Meirieu, 2001: 33).

⁴⁰ Schatzman (2008) nos dice que en las premisas secretas del padre, el niño debe ser libre pero no para desobedecer, debe pensar que se eleva a sí mismo por su propia independencia mientras que son los padres que lo llevan a él, el Dr. Schreber dirá: "...'Podrías actuar de modo diferente, pero yo te digo quién eres, y te digo que eres un niño que a) quiere ser bueno; b) está de acuerdo con mi definición de bien; c) no considera que mi definición sea exclusivamente mía, y d) no sospecha que haya premisas secretas en lo que digo'. El propósito es que el niño haga lo que su *padre* quiere, al tiempo que piensa que hace lo que *él* quiere. La libertad consiste en ser libre de no ser libre y en ver esta falta de libertad como libertad; eso es todo. No consiste en ser libre de ver cómo, por qué o en qué se está engañando. Para el Dr. Schreber no se produce engaño porque la independencia *es* obediencia. Cuando la independencia es *desobediencia* tiene que ser aplastada" (Schatzman, 2008: 28, 29).

De esta invocación se desprenden interrogantes: ¿Hasta dónde no está el pedagogo tratando de satisfacer su deseo de trascender en el otro aun cuando esto signifique sacrificar el deseo del otro, o bien, eliminar su alteridad y finalmente asesinar su alma? ¿Hasta dónde establecer límites cuando se trata de intervenir? Aquí Meirieu (2001) no deja de reconocer la importancia de la intervención educativa dado que permite la construcción de las sociedades humanas, ya que la educación es una manera de introducir al otro a un universo cultural; es una forma de recibir a los otros en la cultura, por tanto, es una forma de acoger al otro.

La cuestión con Meirieu (2001) es que también reconoce que en ese acto de intervención educativa se presentan algunas calamidades, debido a que quien es intervenido, es un individuo libre que se escapa de nuestra voluntad, se resiste a nuestra empresa. Finalmente y como lo dice el propio autor, no tenemos poder sobre la decisión del otro, sin embargo, se puede interpretar que hay una violencia frente al otro cuando no podemos soportar que éste se nos escape y pretendemos, por tanto, dominar por completo su fabricación y, con ello, asegurar nuestro poder frente al otro. Comprender la intervención que se realiza desde prácticas pedagógicas inclinadas hacia una pedagogía de la totalidad es hacerlo con la intervención educativa en términos del mito de la educación como fabricación. Se trata de un proyecto fundacional en donde se tiene la intención de hacer del Otro una obra propia, de suspender en el Otro su alteridad para que sea parte de lo Mismo. Es decir reducir la mirada hacia la educación para sólo contemplarla como una *poiesis*, que no como praxis.

...La poiesis se caracteriza por tratarse de una fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo. El objeto que se propone como fin impone que entren en juego unos medios técnicos, unos saberes y unos saber hacer, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor, el cual ya no vuelve a tocarlo. La poiesis es, hablando en propiedad, una actividad: en el sentido aristotélico, no es un 'acto'. La praxis por el contrario, se caracteriza por ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su 'resultado', sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación (Meirieu, 2001: 62).

También Meirieu (2001) insistirá en que el problema de reducir la educación a una *poiesis* es plantear al otro qué debe ser y de qué modo se podrá verificar si corresponde con lo proyectado desde antes de iniciar el acto educativo, Consiste en realizar una acción que terminará con la fabricación de un individuo que se amolde a un ideal previo. Por ello, una pedagogía de la totalidad que pretende plantear prácticas de intervención sobre el otro para hacer que él se sume a un proyecto dado, verá en ese otro un problema cuando él se resista a sumarse a dicho proyecto. Cuando se convierta en aquél que desestabiliza un orden dado; por tanto, si en la intervención se juega la forma en que nos posicionamos frente al otro, cuando nos preguntamos: ¿Desde dónde vemos que hay un problema cuando planteamos la intervención? ¿Desde dónde vemos en el otro esa monstruosidad que nos aterra y que queremos eliminar? Entonces podemos decir que detectamos que hay un problema a partir de la construcción que hacemos de ese Otro, que quizá la

monstruosidad no está en quien yo considero una amenaza, un foco de contaminación e impureza, sino en el que mira, en aquél que encauza la mirada.

Con lo planteado hasta el momento, nos damos cuenta que, desde una pedagogía de la totalidad, la monstruosidad en el Otro, ésa que hará que sea mirado como una amenaza, se enmarcará a partir de la construcción simbólica de la extrañeza; de ahí que la pedagogía de la totalidad buscará construir dispositivos de intervención cuyo objetivo sea eliminar la extrañeza en el Otro. En unión con este planteamiento, queremos recordar a Aguiluz (2009) quien describe que con respecto a la imagen se construye de la extrañeza que "...en las individualizaciones de los extraños participaron las disposiciones perceptivas: poder ver en su acepción visual, estética primero y luego científica se remonta a la fundadora proximidad física con el otro, o con su representación. La visión está relacionada con las prácticas moralmente tranquilizadoras para evitar el contagio y controlar la contaminación. Partiendo de localizar la mancha y la suciedad de propio entorno, porque esas anomalías existen para los ojos del observador" (Aguiluz, 2009: 96).

Y es precisamente la imagen de la extrañeza, que se presenta ante los ojos del observador que interviene desde una pedagogía de la totalidad, pero sobre todo la imagen del extraño ambivalente sobre el cual se pretende intervenir. Desde esta mirada, Aguiluz (2009) manifiesta que las colectividades no son entidades dadas sino simbólicamente construidas. Es ahí donde el ser extraño no está vinculado a una propiedad que sea de una clase en particular, sino que más bien, es una propiedad conferida a determinada conducta por una identidad dominante. Ante esta afirmación nos preguntaremos, en tanto de las colectividades no son entidades dadas sino simbólicamente construidas, desde qué identidad dominante se está construyendo, lo que se va a considerar lo extraño.

En relación con lo extraño Aguiluz (2009) nos confronta con nosotros mismos, retomando a Simmel, al señalar que "el extraño es aquel que viene hoy y se queda mañana". Por lo que es alguien que no pertenece al lugar al que llega, pero que se fija al círculo social al que ha arribado; de tal forma que en tanto que viene de fuera, es portador de una cultura externa a aquella en la que se queda. En este sentido, el extraño es como un forastero o un advenedizo que viene a poner en cuestión lo incuestionable. Por lo que plantearemos que la pedagogía que mira al otro como extraño que, cual si viniera de un lugar lejano, se convierte en la representación del advenedizo que viene a cuestionar lo incuestionable; buscará los medios para eliminar aquello externo a ella, que viene a desestabilizar sus certezas, y que por tanto, buscará eliminar la extrañeza en el otro.

Según Bauman (2011) los extranjeros corrompen el sosiego del orden con la sospecha del caos, el extraño ambivalente. Es un efecto colateral de la modernidad; los extraños son los aún no clasificados por criterios semejantes a los nuestros, el extranjero es un ser ambivalente. Y es que en la modernidad se inicia un combate contra la ambivalencia, a partir de retomar herramientas lingüísticas de estructuración desde las cuales se realicen una especie de archivos que contengan todos los grupos existentes del mundo que surjan desde el proceso de clasificación que realiza el lenguaje.

Tras el proceso de clasificación, surge la ambivalencia, como un fracaso en el lenguaje que se experimenta como desorden. Para Bauman (2011) la ambivalencia emerge a partir de una de las funciones del lenguaje: nombrar y clasificar, por medio de las cuales el lenguaje busca mantener el orden mediante dicha clasificación, donde se separa y coloca cada cosa en un grupo de entidades similares, luego de dicha clasificación. La cuestión es que tal acto termina siendo un acto de inclusión y exclusión y, por tanto, de violencia, al dividir el mundo en dos, el que corresponde al nombre y el que no, se convierte, así, en un medio de exclusión y coerción, al dejar fuera aquello que no entra en los límites de lo nombrable, tras el proceso de clasificación.

No olvidemos que, Bauman (2011) enfatiza el que la existencia moderna lo es, a medida que se orienta hacia el diseño de sí misma; esto es que busca precisamente el establecimiento del orden como una estrategia, pero que al mismo tiempo contiene la alternativa del orden y del caos. Ante ello se indagan medidas y, por tanto, acciones desde las que se pueda eliminar el caos para instaurar el orden a pesar de que ello implique dejar fuera lo que se considera una amenaza. Y es que un punto que caracteriza a la modernidad es su obsesión por el orden y a la vez por la separación que lleva a las dicotomías que resultan del proceso de clasificación, desde el cual se pretende instaurar el orden. En la modernidad se inicia una lucha encarnizada contra la ambivalencia, que se trata de eliminarla, de deshacerse de lo que podría o debía ser definido. Todo en un esfuerzo por mantener el orden, tras un combate de la determinación ante la ambigüedad, de transparencia ante la oscuridad y de claridad ante lo difuso.

De modo que la ambivalencia es leída desde la modernidad como un desperdicio de la misma. En conexión con la idea, Bauman (2011) afirma que la ambivalencia es el desperdicio en tanto que desafía la clasificación y desmiente el buen orden de la rejilla del lenguaje. La ambivalencia es la imagen del caos, de lo indeterminado, lo impredecible, que genera incertidumbre y temor, pese a que la ambivalencia terminó siendo el producto de la misma modernidad que la genera a partir de su propia obsesión. Con respecto a lo antes mencionado, el extraño ambivalente es el indeterminado que desafía un orden establecido y que se sale de los límites de lo clasificable, para convertirse en la representación del caos, del desorden y la incertidumbre. Por consiguiente, el extraño ambivalente causa incomodidad, porque no se sabe qué hacer ante él, porque es un síntoma de la modernidad que refrenda un fracaso ante las estrategias emprendidas para preservar el orden.

Esta apreciación nos ayuda a comprender el que una pedagogía de la totalidad trate de encauzar hacia un proyecto ya dado, procurará en consecuencia convertirse en una estrategia más. Que se sume, desde una lógica moderna que intente la eliminación del caos y el desorden, al proyecto de eliminar la ambivalencia para encauzar hacia lo que considera su orden. De tal forma que sus estrategias de intervención estarán signadas por un proyecto moderno que en el afán de eliminar la extrañeza en el Otro, también se convierte en un acto de violencia y coerción al dejar fuera aquello que no forma parte de lo nombrable que se puede incluir al orden o bien que tratará de intervenir sobre aquello que se puede volver en el símbolo del caos ambivalente. Así, la extrañeza en el otro mueve a querer intervenir sobre ella.

El problema ante lo expuesto, es que nos topamos con una pedagogía que se posiciona como la ley del padre. Por ello retomamos a Morales (2003) cuando indica que en la Roma clásica, ser padre significaba tener el poder de intervenir sobre el hijo en todos los ámbitos de su vida en tanto que el padre tenía completo poder sobre su hijo, como resultado derechos ilimitados sobre él, ya que poseía el poder de un amo. Al punto de que podía dar y quitar la vida a su crio, es decir, se convertía en uno más de sus bienes. Además, el padre lo era por voluntad, no necesariamente por procrear al hijo; era en cambio, el que decidía asumir ese rol y desde él mandar. Tener el papel del padre implicaba ser la voz y la ley de tal suerte que el hijo se convierte en un efecto del poder del padre, en su creación (cf. Morales, 2003).

Si la pedagogía asume este papel, que creemos nace desde la modernidad, hablaríamos de una pedagogía que está creando, desde su voz de mando, a determinados sujetos, o sea, hablaríamos de una pedagogía que desde colocarse como la voz, como la ley, llegará ante el otro con una firme idea de que lo que necesita es progreso, luz, felicidad, ciencia, tecnología, etc. Esto desde las certezas que le da su logos, pretendiendo que dicho acto de violencia sea ético, pues su supuesta ética profesional le ordena ayudar a los que sufren. Por consiguiente, se tratará de una pedagogía que inspire al mismo tiempo amor y temor.

Así como en el siglo XVI se planteó la posibilidad de incluir el amor en el accionar del padre, la pedagogía tratará de incluir dicho amor en sus prácticas de intervención sin que implique borrar su figura de autoridad que inspira temor, tal como pasó en la historia del padre en donde "...el ejercicio del amor paterno debe existir pero la demostración es llamada a la mesura. La razón del padre implica el cumplimiento de la ley, pero no excluye un mínimo de dulzura. El padre puede gobernar y mostrar su amor; lo primero con rigor, lo segundo con discreción. Más claro: como a Dios, siempre modelo del ser, al padre se le ama, pero también se le debe temer..." (Morales, 2003: 390).

Desde este entendido, se piensa en una pedagogía inventora, que muestra su preocupación y angustia por el otro. La cuestión es que esta angustia resulta ser muy peculiar, pues en ella se refleja su inquietud o más bien su terror al ver al Otro que se muestra como diferente. Esto es, como el extranjero que se sale de sus manos y que no puede dominar, aquél que no termina de adaptarse al mundo que ella había imaginado. Se trata de un temor ante el que es diferente y que no se puede fundir en la mismidad del que suma la normalidad; de tal manera que una pedagogía que intente intervenir en la construcción de saberes desde ese temor ante la diferencia, buscará intervenir al otro para eliminar su extrañeza. Por lo que la construcción de saberes de esta pedagogía se colocará en un nivel en el que el saber que se construye para acercarse al Otro, se tornará únicamente como un mecanismo de legitimidad y de poder hacia él.

Lo que planteamos es que hay una pedagogía, de la que hemos querido hablar en este espacio, colocada como una pedagogía de la totalidad que se posiciona bajo la imagen de la ley del padre. Desde la que se sujeta para proyectarse como la que tiene el poder del mando y de intervenir sobre el otro frente al cual se colocará como la que tiene la voz, ley.

Por tanto, la que posee completo dominio sobre el Otro, que se convertirá en su creación, en un efecto de su poder.

En definitiva, se trata de una pedagogía que desde la comprensión del acto educativo como una *poiesis* llega con un proyecto dado para el Otro y establece mecanismos de intervención, resguardados por el mito de la educación como fabricación, que se plantean, como propósito fundamental, eliminar la extrañeza en el Otro que, en tanto extraño ambivalente, se convierte en un símbolo de caos sobre el cual se hace necesario construir mecanismos de intervención desde dispositivos de poder que pretenden normalizar al sujeto eliminando con ello su extrañeza y, por tanto, su alteridad. Para que éste, al dejar de ser lo que es, sea parte de lo Mismo, como resultado de la intervención de una pedagogía de la totalidad que pone en acto técnicas de poder disciplinario e interviene desde una mirada que clausura la alteridad, misma que terminan por asesinar el alma de aquél sobre el que se plantea la intervención y que funciona a partir de la producción de un discurso de verdad, desde el cual se constituye una noción del sujeto a intervenir para encauzar hacia cierto ideal.

Finalmente, hay que reconocer la existencia de mecanismos de intervención que se alejan o buscan una alternativa que no va hacia dicho camino; de ahí que pretendemos entablar el recuerdo de un legado olvidado, a partir de retornar la mirada hacia los griegos y su proyecto de la *paideia* (tema del siguiente apartado de nuestro trabajo), antes de rastrear los senderos que nos llevaron a una pedagogía de la totalidad.

2.2. La *paideia* griega y la imagen de la docencia en la formación de los jóvenes para la vida en la polis

La superior fuerza del espíritu griego depende de su profunda raíz en la vida de la comunidad. Los ideales que se manifiestan en sus obras surgieron del espíritu creador de aquellos hombres profundamente informados por la vida sobreindividual de la comunidad. El hombre, cuya imagen se revela en las obras de los grandes griegos es el hombre político.

Werner Jaeger

En este espacio analizaremos el lugar destinado a la *paideia* en la formación de los jóvenes. A partir de esta base lo que se pudiese contemplar, como un docente, así como la trascendencia de la relación que se daba entre ambos actores para el proceso de inmersión del joven debido a una preparación dada por la *paideia*. Acontecimiento que hablaba de la importancia de ésta para vivir con los Otros en la comunidad, marcado por un aire de democracia ante la aparición de una ciudad que venía acompañada del surgimiento de un espíritu de la polis. Al mismo tiempo abría paso una forma de

entenderse como colectividad, signada por la narración mítica del mundo que se estaba dejando atrás o que perdía peso en la comprensión del mundo.

Con el surgimiento de la polis, luego de la ruptura que se da de cara a un mundo entendido sobre un orden simbólico dado por los mitos — con los cuales los griegos generaban una interpretación del mundo y transmitían cierta imagen de sí mismos—, aconteció el universo espiritual de la polis, generado por una forma distinta de aproximarse a la comprensión de su entorno. Como consecuencia de dicha ruptura, se da en la ciudad un movimiento de democratización que involucraba a todos los ciudadanos porque tenían que participar para constituir la ciudad. Se trata de un movimiento de democratización en donde la educación tiene un papel fundamental.

Pero antes de entrar al tema, abordemos ese pasaje que se da en los griegos, de un mundo entendido a partir del relato mítico a uno mirado desde la óptica del universo de la polis. García (1997) establece en torno a algunas de las características generales del mito, que éste es un relato que cuenta una historia, es decir una narración que pretende contener elementos simbólicos. Es, además, el punto de partida para comprender el comportamiento de los seres humanos, pues tiene un carácter dramático y ejemplar, en tanto que la comunidad se puede reconocer en él y orientar su acción de acuerdo con el mismo.

En este contexto, se puede destacar que el mito no es individual sino colectivo y que el origen del mito se pierde al no haber un autor sino que son historias de la comunidad para comprender aspectos importantes a partir de la narración: En tal sentido, el mito es una forma de crear y producir aquello por lo que el mundo se torna comprensible, al tratar de explicar el origen y el por qué las cosas son como así.

Debido a que el mito explica el mundo mediante la narración de aquello que sucede en otro tiempo, simbolizado desde este tiempo, éste busca una interpretación del mundo que transmite cierta imagen del mismo. Ahora bien, estas explicaciones del mito no remiten a lo real sino a lo mítico y, pese a ello, esas explicaciones son vistas como reales en tanto que, quien vive en una sociedad mítica se cree los mitos, ya que son inverosímiles, aunque no pretenden serlo dado que para la comunidad son verdaderos.

En sí, el mito, para los griegos es un intento de comprender la génesis del cosmos. Vernant (1965) opina desde la óptica del relato mítico, que el orden del universo ha sido instaurado dramáticamente por la intervención de un agente; esto hace alusión a que el cosmos y el orden son una respuesta de la acción de los dioses, y el mundo está dominado por el poder excepcional de ese agente que aparece único y privilegiado, en un plano superior a los demás dioses: el mito lo proyecta como soberano sobre la cúspide del edificio cósmico. El mundo se organiza no por sí mismo sino por factores externos, aunque pertenecientes a él (cf. Vernant, 1965).

Queda demostrado, sin embargo, que con el nacimiento de la filosofía se inaugura una forma de reflexión acerca de la naturaleza como un objeto de contemplación. Se evidencia la necesidad de hacer un acercamiento no experimental sino contemplativo, en el que la

naturaleza es la totalidad del ser y que fuera de ella no hay nada metafísico. No existe nada que no sea naturaleza (physis). Desde esta lógica se cree que el nacimiento del cosmos no acontece desde una intervención divina externa a dicho cosmos, sino que es el propio cosmos el que nace y se configura a sí mismo. Gorri (1988) identifica algunas diferencias entre la verdad mítica y la filosófica. De ellas, destacamos que la primera se crea sin contrastación por ser una verdad asertórico-impuesta, mientras que la otra desde el comienzo, se recalca por la contrastación y el debate. Ligado a lo anterior y como cita Vernant (1965):

...al cambio de registro, a la utilización de un vocabulario profano, corresponde una nueva actitud de espíritu y un clima intelectual diferente. Con los milesios, por primera vez, el origen y el orden del mundo adoptan la forma de un problema explícitamente planteado al que hay que dar una respuesta sin misterio, a la medida de la inteligencia humana, susceptible de ser expuesta y debatida públicamente ante la asamblea de los ciudadanos, como las demás cuestiones de la vida corriente. De este modo se afirma una función de conocimiento libre de toda preocupación de orden ritual. Los "físicos", deliberadamente, ignoran el mundo de la religión. Su investigación nada tiene que ver con los procedimientos del culto a los cuales el mito, a pesar de su relativa autonomía, permanecía más o menos ligado (Vernant, 1965: 29).

Recapitulando, Vernant (1965) nos habla del surgimiento de una nueva actitud, una nueva forma de pensar su relación con el entorno, que se produjo con los primeros filósofos. La cuestión del origen y el orden del mundo adquieren la forma de un problema que precisa ser sometido a examen. También el ver que un problema convoca al filósofo a buscar respuestas que no estén dadas por explicaciones míticas y que además puedan abordarse en el ágora, de forma pública, ante los demás hombres, ya que, el conocimiento es susceptible de ser discutido. Por ello acontece el agonismo en la filosofía, el combate, la lucha, la confrontación y el que un mismo problema dé lugar a diferentes respuestas. Vernant (1965) concibe que la pregunta de los primeros filósofos es la misma: ¿Cuál es el principio arkhé, la physis de todas las cosas? Y la respuesta marcará la diferencia y riqueza de la filosofía. Y esta riqueza en las respuestas susceptibles de ser planteadas públicamente, lleva a Vernant (1965) a decir que en su forma de constituirse, el logos filosófico está relacionado directamente con el orden de la polis, ciudad que se caracteriza por esta laicización e incipiente racionalización de la vida social.

Siguiendo con el argumento de Vernant (1965), vemos que esta dependencia de la filosofía respecto de la polis, se manifiesta en la forma y contenido. La filosofía al elaborar una nueva imagen del cosmos utiliza nociones que el pensamiento moral y político (es decir el pensamiento referido a la instancia soberana de la vida del hombre en comunidad) ha elaborado; hay entonces una cierta dependencia del pensamiento filosófico respecto al lenguaje político que los hombres construyen para legitimar sus propias formas de organización y la polis se asume como un orden, como un cosmos sujetado e impuesto por la ley. También, cuando Gorri (1988), nos habla del mito en los griegos, prefiere sustituir las categorías de pensamiento mitológico, versus pensamiento racional, por las de pensamiento prepolítico y pensamiento político. Debido a que para él, lo que marca la diferencia es el surgimiento de la polis. De ese modo nos planteemos la emergencia del espíritu de la polis de cara a la ruptura con el pensamiento mitológico.

Siguiendo con lo que plantea Vernant (1965), tenemos que una de las características de la polis es que en ella se da una preeminencia de la palabra que se convierte en un instrumento de la vida política. Por un lado, dicha preeminencia se puede destacar como el surgimiento del debate contradictorio, la discusión y la argumentación, y por otro, la palabra escrita que permite la divulgación de un conocimiento que solía ser reservado o prohibido. Hay hasta un doble movimiento de democratización y de divulgación de la cultura, conocimientos y valores, lo cual nos lleva a otra de las características del universo de la polis: la publicidad, que deja atrás el saber secreto y esotérico para pasar a las verdades divulgadas públicamente, incluso debatidas por los sabios en la plaza pública.

De lo mencionado, Gorri (1988: 10) plantea que “...en el ágora se contrastan las diferentes opiniones y los distintos intereses; de la contrastación surgen la voluntad de ser, la unidad en las diferencias”. Así que no olvidemos que a lado del énfasis en la palabra y el desarrollo de prácticas públicas, aparece igualmente la isonomía, es decir, la igual participación de todos los ciudadanos en el ejercicio del poder. Esto en función de que en la polis se conforma una comunidad de hombres semejantes, que se unen a la polis donde el poder de los individuos tiene que doblegarse ante la ley del grupo.

...El vínculo del hombre con el hombre adoptará así, dentro del esquema de la ciudad, la forma de una relación recíproca, reversible, que remplazará a las relaciones jerárquicas de sumisión y dominación. Todos cuantos participen en el Estado serán definidos como Hómoioi, semejantes, y, más adelante, en forma más abstracta, como Isoi, iguales. A pesar de todo cuanto los contrapone en lo concreto de la vida social, se concibe a los ciudadanos, en el plano político, como unidades intercambiables dentro de un sistema cuyo equilibrio es la ley y cuya norma es la igualdad. Esta imagen del mundo humano encontrará en el siglo VI su expresión rigurosa en un concepto, el de isonomía: igual participación de todos los ciudadanos en el ejercicio del poder... (Vernant, 1965: 25).

A su vez, lo expuesto nos lleva a otra característica que consiste en la redacción de las leyes aplicadas a todos y que exigen rendición de cuentas. Al final el orden social ya no está dado por un personaje excepcional sino, que ahora se reglamenta mediante el ejercicio de poder de los ciudadanos y que supervisa la comunidad desde la óptica de la ley de la polis. Por tanto, para Vernant (1965) hay ciertas particularidades que van a influir en el nacimiento de la filosofía: la preeminencia de la palabra, las manifestaciones más importantes en la vida social tienen un carácter de publicidad (interés común superior al privado) y los individuos aparecen como similares ante una ley que norma la igualdad en todos los miembros de la polis (isonomía, igual participación en el orden político).

Así es como resulta fundamental abordar el surgimiento de la polis con el nacimiento de la filosofía; pero más aún, esta importancia trasciende al ideal que los griegos formaron sobre la constitución de un pueblo que fuese dirigido por sabios-filósofos. En virtud de que este surgimiento del espíritu de la polis que establece cierta ruptura frente a una explicación mitológica del mundo, viene acompañado por el ideal no sólo de tener una nación dirigida por sabios-filósofos, sino de contar con una educación que respalde la emergencia de estos dirigentes y de los propios ciudadanos. Se trata de una *paideia* que si se vuelve elemental para la participación en el ágora, es porque sin ella difícilmente se constituiría la polis.

Todo lo dicho nos permite entender que, ante tal escenario, se vuelve una materia de gran calado prestarle atención a la formación de los jóvenes para que se integren a la polis. Formarse como ciudadanos para ser parte de esta nueva vida pública que emergía, era trascendental para la constitución de la misma. Schnapp (en Schmitt. Comp. 1996) nos deja ver que en la ciudad había una forma muy singular de vivir. La ciudad era una manera de expresión de la vida social, pero sobre todo la educación, la columna vertebral de la vida en sociedad, polis. Precisamente en este contexto aparece una figura que da pie a ser pensada como la que inaugura el camino del nacimiento de una nueva profesión. Nos referimos a la figura de los sofistas, quienes pretenden encargarse de la educación de los jóvenes; sólo que hablar de los sofistas implica otro cambio de intereses de cara a los primeros filósofos mencionados.

Las problemáticas que ahora se plantean los griegos, ya no tienen tanto que ver con el origen del cosmos y la contemplación de la naturaleza, sino con una temática que se cuestiona por la manera en que se forma el hombre. La pregunta de cómo se llega a ser hombre, nos sumerge en cuestiones del ámbito de la vida política y ciudadana, que nos remite directamente a la polis. La cuestión que orienta las reflexiones de los filósofos ya no tenía que ver con la naturaleza como con problemáticas vinculadas a una preocupación política, ahora aparece una manera diferente de entender al hombre, contemplado desde el ámbito político. El hombre visto en relación con los otros, como miembro de la comunidad que lo liga a cuestiones históricas y a la propia cultura. Hoy el centro no es la *physis* sino el hombre.

En el diálogo de *Fedro o del amor*, tendremos a un personaje que, aunque no fue un sofista, sí un contemporáneo, pues con ellos establecía largas charlas en torno a diversas temáticas de interés para los ciudadanos de la polis, nos referimos a Sócrates, quien hace evidente esta nueva preocupación por el hombre más que por la *physis*, con un comentario que le expresa a Fedro después de que éste se sorprende ante la estupefacción que muestra Sócrates luego de elogiar la naturaleza sólo como el lugar que habían escogido para conversar. Para Fedro queda claro que Sócrates nunca había traspasado las fronteras de Atenas, ni dado un paseo fuera de sus muros, incluso le comenta que parecía un extranjero y no un habitante del Ática. Sócrates, ante el asombro de Fedro, le contesta: "...Perdona amigo mío. Así es, pero es porque quiero instruirme. Los campos y los árboles nada me enseñan y sólo en la ciudad puedo sacar partido del roce con los demás hombres" (Platón, 2009: 250-251).

Sólo del contacto con los hombres, que habitan en la ciudad, Sócrates podía aprender algo. Los hombres son sus maestros, porque uno se forma con los humanos; en tal sentido, insistimos que ya no importa tanto lograr un saber sobre la naturaleza, porque más que el contacto con ella, importaba el contacto con los hombres en la ciudad. Lo humano sustituye a la naturaleza (a la *physis*). Ahora el hombre ocupaba el centro. El hombre que vive en la ciudad, que es parte de la polis entendida, no tanto como un espacio territorial en donde se habita, sino donde es posible el despliegue de la existencia humana. La polis como aquella que permite el desarrollo del hombre como tal por medio de la educación, entendida en un sentido amplio, por medio de la *paideia*.

De acuerdo con Schnapp "...la *paideia* era el núcleo central de las instituciones cívicas porque no dispensaba solamente una enseñanza, sino que suponía un orden social que, en último término, oponía dialécticamente a jóvenes y viejos, y formaba el pedestal natural del equilibrio de la ciudad: 'A los jóvenes les corresponden los actos; a los hombres hechos, las voluntades reflexivas; a los viejos, los anhelos'..." (En Schmitt. Comp. 1996: 39).

Recordemos que para Shsnapp (En Schmitt. Comp. 1996) la *paideia* era la columna vertebral de la vida en sociedad, por tanto, de la polis, puesto que estaba estrechamente articulada a la configuración del hombre como ciudadano. Se trataba de un arte de vivir en la ciudad, de ahí que su importancia residía en la preparación que obtenían los jóvenes para integrarse a la vida colectiva, puesto que ellos formaban parte de la vida política de la ciudad.

Parfraseando a Jaeger (2002), y pensando en los jóvenes, podríamos decir que ellos formaban parte de un Estado que desde la consideración de sus integrantes como ciudadanos libres, sostenía un ideal del hombre de la polis que en tanto miembro de la sociedad debía ponerse al servicio de la misma por el bien de la comunidad. Ligado a ello, el mismo Jaeger (2002) nos deja ver que es en Atenas, en el siglo V, donde nace un movimiento educador con una idea de cultura que es íntegramente político-pedagógica. Incluso sostendrá que "...la idea de la educación nació de las necesidades más profundas de la vida del Estado y consistía en la conveniencia de utilizar la fuerza formadora del saber, la nueva fuerza espiritual del tiempo, y ponerla al servicio de aquella tarea" (Jaeger, 2002: 264).

En consonancia con la educación en Grecia, queremos recordar que Hadot (2000) nos habla del afán que se tenía por formar y educar desde los tiempos remotos de la Grecia homérica, enfatizando la preocupación de la clase noble por la educación de los jóvenes, para que adquirieran cualidades guerreras como fuerza física, valentía, sentido del deber y del honor, etc. No obstante, a partir de que se genera la vida democrática en la ciudad, se engendran luchas por el poder, siendo la adquisición del dominio del lenguaje lo que se requiere para ser un magistrado de la polis y es, desde ese reconocimiento, que nuestro autor destaca el papel que tiene el movimiento sofístico.

Respecto a dicho movimiento, Jaeger (2002) nos explica que para los griegos se vuelve necesario extender el horizonte ciudadano mediante la educación espiritual del individuo, dada la exigencia de una *areté* fundada en el saber, aspecto que da lugar al nacimiento de un movimiento educador tan poderoso como el de la sofística. Los sofistas eran educadores que, acorde con las necesidades de formarse para la vida política, ofrecían públicamente enseñar la virtud a cambio de dinero. Se trata de una *areté* política "...considerada ante todo como aptitud intelectual y oratoria" (Jaeger, 2002: 267).

A su vez, Hadot (2000) reconoce a los sofistas como profesionales de la enseñanza. Ante todo, pedagogos que le instruyen a sus alumnos formas de persuasión; se trata de profesores ambulantes que ofrecen sus servicios a cambio de un sueldo. Lo que el autor

nos recuerda es que en tanto que cobra auge la vida democrática, se requiere que los ciudadanos posean un dominio de la palabra si desean acceder al poder. Así, los sofistas se interesan por una formación de la juventud que la encamine hacia el triunfo en la vida política.

En un momento en que, de acuerdo a Vernant (1965), el lenguaje se convierte en un instrumento de poder, percibimos que el papel educador de los sofistas para la constitución de la polis, se vuelve trascendental. Recordemos que para este autor, las características que constituyen a la polis abren paso a la posibilidad de conocimientos, valores y técnicas mentales, en tanto que se convierten en un bien común, ya no con un carácter restringido a una aristocracia guerrera y sacerdotal, sino que sean llevados a la plaza pública y sometidos a crítica y controversia.

De tal suerte que la verdad del sabio ya no se mira como un secreto religioso reservado a ciertos individuos favorecidos por la gracia divina, sino que ahora es accesible a todos, al buscarse el bien común de la ciudad. Ello, en gran medida, se hace posible por el predominio de la palabra en la polis sobre todos los instrumentos de poder, así como su carácter de publicidad, ya mencionado, que desde un movimiento de democratización y divulgación lleva a través de la escritura una cultura común. Sobre este hecho Vernant (1965) dirá que la escritura constituirá el elemento fundamental de la *paideia* griega.

De acuerdo con Jaeger (2002), el esfuerzo educador de un pueblo con una conciencia filosófica tan *despierta como fue la del pueblo griego, lo llevó a culminar con el movimiento educador de los sofistas, en una idea consciente de la educación como tal. Ellos son “creadores de una conciencia cultural”, que se cristaliza en el concepto de la paideia, abarcando las formas y creaciones espirituales de dicho pueblo, así como el tesoro de su tradición. De ahí que la educación para los griegos se comprenda en un sentido amplio que bien puede empatar con la concepción de la Bildung alemana. En palabras de Jaeger (2002), el concepto de la paideia:*

...extendió la esfera de su significación al aspecto objetivo y de contenido, exactamente del mismo modo que nuestra palabra formación (Bildung) o la equivalencia latina cultura pasó de significar el proceso de formación a designar el ser formado y el contenido mismo de la cultura y abrazó en fin el mundo de la cultura espiritual en su totalidad; el mundo en que nace el hombre individual por el solo hecho de pertenecer a su pueblo o a un círculo social determinado (Jaeger, 2002: 277, 278).

En este contexto, que se contempla a la educación griega, en el término de la *paideia*, como parte esencial de la polis, debido a que uno se forma o bien se cultiva en la ciudad. Nace la tarea educadora que procuran los sofistas, quienes, desde la convicción de que la areté se puede enseñar, generada quizá, por un ambiente en el que el aspecto intelectual del hombre, se vuelve el centro de la educación sofista en la formación del espíritu. Tendremos a Protágoras como un sofista que, según Jaeger (2002), es representante de una educación que tiene sus raíces en la política y la ética y que no considera al hombre abstractamente, sino como miembro de la sociedad.

En el diálogo de *Protágoras o de los sofistas*, es el primero quien se declara como un sofista, que tiene la profesión de enseñar a los hombres, luego de que Sócrates lo cuestiona sobre lo que él hace cuando lo visita en casa de Callias, tras la petición que el joven Hipócrates le hace a Sócrates para que le hable a Protágoras por él, con la intención de que lo acepte como su alumno, dado que él es muy joven y además jamás lo ha visto ni conocido (cf. Platón, 2009). Si acontece aquella escena en la que Sócrates quiere saber a qué se dedica Protágoras es porque el Hipócrates lo visita muy temprano para hacer la petición citada. Hipócrates está dispuesto a gastarse todo su dinero con tal de que Protágoras lo haga sabio dado que, aunque no lo conoce ha escuchado que todo mundo habla muy bien de él, asegurando que es el más elocuente de los hombres.

Sin embargo, cuando Sócrates interroga a su joven amigo en torno a ¿qué hombre piensa que es Protágoras y qué hombre quiere que lo haga a él? Se da cuenta de que su amigo está dispuesto a pagar toda una fortuna a cambio de su instrucción, poniendo su alma, lo más precioso que tiene, en manos de un sofista, sin tener claridad respecto a lo que es un sofista. Para aclarar lo anterior, Sócrates e Hipócrates se dirigen a la casa de Callias, donde se encuentra Protágoras. Ahí, Sócrates le plantea a Protágoras la intención de Hipócrates de ser su discípulo, pero pide que les explique cuáles son las ventajas de tomar sus lecciones. Tras esta petición, Protágoras va dando elementos de lo que considera que implica su labor, o bien, define a su profesión de sofista.

Al definirse Protágoras como sofista, da a entender que se comprende como educador. Su tarea, de cara a enseñar a los hombres, o bien, su labor educativa, consiste en hacer mejores a los hombres, mejores en la política, para así formar buenos ciudadanos. Para Protágoras, el objeto de su enseñanza es la prudencia, es decir, la sabiduría práctica. El saber hacer o bien el hacer sabiendo un saber haciendo. Se trata de una sabiduría que se muestra en la praxis de una persona que es un sabio, porque es también un modelo de comportamiento que enseña con su actuar, así, el objeto de la enseñanza de Protágoras es la prudencia que todos deben tener para la administración de su casa y en lo referente de las cosas de la ciudad. Tiene que ver con la capacidad de llevar éstas a la perfección por medio de las obras y las palabras. Por tanto, Protágoras pretende enseñar la virtud privada (ética) y la virtud pública-política que consideraba inseparables.

Cuando Sócrates pone en duda su labor cuestionando si de verdad la virtud puede ser enseñada, Protágoras relata un mito para defender su postura de que la virtud sí podía enseñarse a los hombres. Recurre al mito de Prometeo, que narra cómo los dioses forjaron al hombre con una mezcla de tierra y fuego, ordenando, al sacarlos a la luz, tanto a Prometeo como a Epimeteo, que los revistieran, realizando el reparto y distribución de las capacidades de forma conveniente. De esta manera los dioses obsequiaron la ciencia, las artes y las cualidades que les permitieran a los hombres los medios necesarios para mantenerse con vida.

En el mito, Epimeteo le solicita a Prometeo que le permita hacer por sí solo el reparto de dichas cualidades, por lo que Prometeo accedió con la condición de examinar lo que había hecho una vez terminado su trabajo. Pero cuando Prometeo vio el trabajo terminado de Epimeteo, se dio cuenta de que el reparto fue desigual, debido a que el hombre se

encontraba muy desprotegido, a diferencia de los demás animales. Así que, cuando Prometeo se percató de ello, para poder dar al hombre los medios de conservarse, robó a Efesto y a Atenea el secreto de las artes y el fuego, regalándoselas al hombre con la intención de que contara con todas las cosas necesarias para sobrevivir, porque sin el fuego no se podía obtener la ciencia y utilizar las artes.

No obstante que sustrajo ambos secretos, los hombres vivían dispersos, pues aún no había ciudades, lo cual los hacía vulnerables ante las bestias, por quienes eran devorados. Tenían las artes pero no el conocimiento de la política, razón por la que creyeron necesario reunirse para su mutua conservación. Crearon ciudades que pronto se desvanecieron debido a que, al estar reunidos, unos a los otros se causaron muchos males, aunque separados era evidente que perecería la raza humana.

Al ver esto, Zeus, movido por la compasión, envió a Hermes para darle pudor y justicia a los hombres a fin de que pudiesen construir sus ciudades y estrechar lazos de amistad común. Cuando Hermes le pregunta si ésta la debe repartir entre unos cuantos como lo hizo Epimeteo con las artes o bien, si debía repartirlas a todos indistintamente, Zeus no duda en responder que debían ser repartidas a todos por igual, porque era necesario que todos fuesen partícipes de la constitución de la sociedad. Aunado a ello, Zeus le pide que publique una ley en la que se manifieste que aquel hombre que no participe del pudor y la justicia será desterrado o exterminado.

Protágoras sobre el mito explica que para un saber técnico que le pertenece a especialistas, como el caso de las artes, se puede escuchar consejos de pocos, es decir, sólo de los artistas, por ejemplo, pero cuando se trata de la política, como siempre tiene que ver con la justicia y la templanza, se debe escuchar a todos, porque "...todos están obligados a tener esas virtudes, pues [...] de otra manera no hay sociedad". Por eso las virtudes no son dadas de manera innata por la naturaleza o el azar sino que son producto de la reflexión y "...preceptos que constituyen una ciencia que puede ser enseñada" (Platón, 2009: 158).

La subsistencia del Estado se debía gracias al derecho y la ley que le pertenecía a todos los hombres. De acuerdo con Jaeger (2002), Protágoras le atribuye una posición central a la educación del hombre, de una educación ética y política que era esencia de la *paideia*, en donde "...la virtud ciudadana es fundamento del Estado. Ninguna sociedad podía subsistir sin ella" (Jaeger, 2002: 282). Para un sofista como Protágoras era posible educar socialmente al hombre, educarlo en una *areté* política, para que tenga éxito en la vida de la polis. Lo que explicaba que incluso el Estado ejerciera un influjo educador sobre sus ciudadanos.

...Es característico del nuevo concepto de la educación, el hecho de que Protágoras piense que la educación no termina con la salida de la escuela. En cierto sentido podría decirse que precisamente empieza entonces. La concepción del estado dominante en su tiempo se manifiesta una vez más en la teoría de Protágoras, al considerar a las leyes del Estado como la fuerza educadora de la areté política. La educación ciudadana comienza propiamente cuando el joven, salido de la escuela, entra en la vida del Estado y se halla constreñido a conocer las leyes y a vivir de acuerdo con su modelo y ejemplar (Jaeger, 2002: 283, 284).

Los ciudadanos de la polis debían formarse para la política; mientras los sofistas se atribuían la tarea, como docentes, de formar a los ciudadanos de la polis, ya que la educación tenía una importancia radical. En particular, Schnapp (cf. Schmitt. Comp. 1996), enfatiza sobre la importancia de la educación de los jóvenes, cuando nos recuerda cómo la ciudad vigilaba al mundo juvenil como si de su propio corazón se tratase.

Así, Schnapp (Schmitt. Comp. 1996) identifica que durante la juventud se dan ciertas prácticas de iniciación juvenil ligadas al amor homosexual, siendo este último signado por la sociabilidad. De acuerdo con el autor, dicha iniciación ligada al eros confería una significación a las concepciones pedagógicas de los griegos que distingue, en particular, a la educación cretense, en tanto que estas prácticas se transformaron en instituciones públicas, de tal suerte que la educación de los jóvenes participaba de una forma de pederastia.

La educación de los jóvenes es fundamental porque se trata de ver por la constitución de aquellos ciudadanos que habrán de participar en el gobierno de la ciudad; se mira, por tanto, por la posición que habrá de ocupar el joven en el futuro. Habría que recordar que entre el joven griego y el adulto se daba una relación erótica que vinculaba el amor con la verdad, relación que entraban en juego cuando acontecía el proceso de formación del joven.

En Grecia, las relaciones de amor de los adultos con los jóvenes estaban apoyadas por su institución pedagógica, que buscaba procurar la formación del joven como ciudadano de la polis, de modo que el joven pudiese encontrar el camino para procurar el cuidado de sí mismo, a fin de que éste se articule al cuidado de la ciudad y, de la misma manera, al cuidado de los otros. En este sentido la relación que se daba entre el maestro y el joven, en el que el primero miraba por la formación de éste, ya que para su participación en el ágora resultaba trascendental. Aquí, amor y verdad se vuelven el punto de apoyo para entablar una relación que se resuelva en formación. Es Foucault (2005b) quien nos habla de esto último:

...Desde el momento en que eros se dirige a la verdad, es aquel que está más avanzado en el camino del amor; aquel que realmente es el más enamorado de la verdad quien podrá guiar mejor al otro y ayudarlo a no envilecerse en todos los placeres bajos. Aquel que es el más sabio en el amor será también el maestro de verdad, y su función será enseñar al amado cómo triunfar de sus deseos y volverse 'más fuerte que él mismo'. En la relación de amor, y como consecuencia de esta relación con la verdad que en adelante la estructura, aparece un nuevo personaje: el del maestro, que viene a ocupar el lugar del enamorado, pero que por el dominio completo que ejerce sobre sí mismo invierte el sentido del juego, revuelve los papeles, plantea el principio de una renuncia a las aphrodisia y se convierte, para todos los jóvenes ávidos de verdad, en objeto de amor... (Foucault, 2005b: 220, 221).

Para Foucault (2005b) el amor y verdad se relacionan. El enamorado reconoce que es el amor que lo embarga. Acá no se trata de una relación erótica en donde se busca trazar la línea sobre la cual se defina el comportamiento adecuado del joven que lo distinga como honorable o deshonoroso, sino de buscar el camino que lo lleve a reconocerse en su propio

ser, se trata de una ascesis del sujeto y del acceso común a la verdad. Lo que se juega es una ética que comprende una forma de relación consigo mismo, desde la cual el individuo se constituye como sujeto de una conducta moral.

En virtud de la relación entre el adulto (maestro) y el joven, este último debe formarse como sujeto de conducta moral. La reflexión moral, de acuerdo con Foucault (2005b), tiene que ver más con el tipo de actitud y relación con uno mismo que se requiere, que con la definición de códigos a respetar y la delimitación de actos permitidos y prohibidos. De ahí que sea tan importante que el joven cuide su reputación, porque ella se juega en momento el que se es capaz de tener dominio sobre uno mismo.

El cuidado de la reputación al que nos referimos, está ligado al tipo de interacción que tenía el joven con quien se puede considerar su maestro. Según Foucault (2005b), el joven está en una etapa de transición en la que es deseable, pero donde su honor es muy frágil. En realidad, el joven está en un periodo de prueba porque éste debe formarse, ejercerse y medirse a la vez, de manera que hubiese un dominio de la conducta amorosa para cuidar la honorabilidad del joven.

El joven debe ejercer dominio sobre sí; de cierta forma, ahí se juega su honor y en ello, como lo deja ver el mismo Foucault (2005b), su posición o su lugar futuro en la ciudad. En palabras del autor "... aquí se trata del orden, no de la medida a aportar en pro de su propio poder, sino de la mejor forma de medirse ante el poder de los demás, asegurándose a sí mismo su propio dominio". (Foucault, 2005b: 196)

Cuando Foucault (2005b) refiere el respeto que se debe a la virilidad del adolescente y su posición futura de hombre libre, nos dirá que "...se trata de saber cómo puede darse lugar a la libertad del otro en el dominio que uno ejerce sobre sí mismo y en el amor verdadero que se le entrega" (Foucault, 2005b: 229). Es así como en la relación entre el maestro y el joven se juega una articulación entre el amor, la renuncia a los placeres y el acceso a la verdad. Un ejemplo del dominio de la conducta amorosa, en donde entra en juego lo anterior, lo tenemos en Sócrates. Foucault (2005b) lo describirá como aquel que, aun cuando sienta amor y deseo por algún joven, es capaz de ejercer dominio sobre sí mismo rechazando a dicho joven.

Los jóvenes siguen a Sócrates por su sabiduría. Desde la lectura de Foucault (2005b) se entiende que la sabiduría del maestro marca el objeto del verdadero amor así como el principio que impide ceder. En tanto Sócrates, en este juego del eros, muestra el dominio que es capaz de ejercer sobre él mismo; de ahí que esa soberanía que ejerce sobre sí mismo le dé al maestro de verdad cierto tipo de dominio. Foucault (2005b) explica cómo Platón remite la cuestión del individuo amado a la naturaleza del amor, de manera que se da una relación del amor como una relación con la verdad, en que el papel del joven amado se convierte en el del enamorado del maestro de verdad.

Sócrates, como maestro de verdad, hace que se inviertan los papeles entre al amante (adulto) y el amado (el joven); de forma que el joven, que no ocupará el papel del amado sino el del enamorado del maestro, al querer que le comparta su sabiduría. Sócrates, como maestro, no es amado por los jóvenes "...más que en la medida misma en que es

capaz de resistir a su seducción” (Foucault, 2005b: 221). El docente se convierte en objeto de amor, quien enamorado de la verdad, es el mejor guía del otro, así que ahora, como maestro de verdad, enseña al joven lo que es la sabiduría. El enamorado tiene que reconocer que es embargado por el amor, pero que ahí, el objeto de su amor es la verdad (cf. Foucault, 2005b).

Uno de los textos donde encontramos esta noción del dominio de sí articulado a la sabiduría, a la verdad, es el diálogo del *Fedón o del alma*. En él, Sócrates explica que quien en vida ha filosofado, no es esclavo de sus deseos sino que vive con moderación, es decir, con templanza. En el *Fedón o del alma*, tenemos un Sócrates que próximo a tomar la cicuta no se encuentra agobiado, lo que da lugar a un amplio diálogo con sus amigos. Sócrates les dirá que no teme a la muerte porque un hombre que ha consagrado toda su vida a la filosofía, debe enfrentar la muerte con valor, incluso dirá que un filósofo trabaja durante su vida para prepararse a la muerte. Quien filosofa desprende su alma de los placeres de cuerpo porque éste engaña e induce al error siendo un obstáculo para acceder a la verdad; de ahí que Sócrates crea necesario abandonar el cuerpo para que, en palabras de Sócrates, “...el alma sola examine los objetos que quiere conocer. Sólo entonces gozamos de la sabiduría, de que nos mostramos tan celosos; es decir, después de la muerte y no durante la vida” (Platón, 2009: 550).

Más allá de la concepción del alma y su relación con el cuerpo, lo que queremos resaltar en Sócrates es la forma en que concibe su relación con el saber a partir del acto de filosofar. De acuerdo a Hadot (2000), con Sócrates, el saber está más vinculado a un saber-vivir, incluso nos aclara que en la tradición griega, el saber o sophia no se refiere necesariamente a un saber puramente teórico como a un saber hacer, un saber vivir. “...la filosofía es un modo de vida y un discurso determinados por la idea de sabiduría” (Hadot, 2000: 59) y Sócrates demuestra esto en todo momento.

...Sócrates no hacía disponer gradas para los auditores, no se sentaba en la cátedra profesoral; no tenía horario fijo para discutir o pasearse con sus discípulos. Pero a veces, bromeando con ellos o bebiendo o yendo a la guerra o al Ágora con ellos, y por último yendo a la prisión y bebiendo el veneno, filósofo. Fue el primero en mostrar que, en todo tiempo y en todo lugar, en todo lo que nos sucede y en todo lo que hacemos, la vida cotidiana da la posibilidad de filosofar... (Plutarco en Hadot, 2000: 51).

Incluso en su apología da cuenta del saber asegurando que mientras viva, no dejará de filosofar. No olvidemos que Sócrates fue acusado por Melito de Pitos por indagar lo que pasa en los cielos y en las entrañas de la Tierra, por no creer en los dioses del Estado, convertir en buena una mala causa y corromper a la juventud enseñando sus doctrinas. En su defensa, Sócrates argumenta que él no se ha dedicado a la enseñanza ni ha exigido un salario a cambio.

Sócrates se defiende estableciendo que lo que él ha hecho es indagar qué quiso decir el oráculo, cuando ante la pregunta que Querefón le hizo, en torno a si había en el mundo un hombre más sabio que Sócrates, le respondió que no había ninguno, qué sentido ocultaban esas palabras cuando él dudaba sobre aquellas. Así, Sócrates fue con los hombres más sabios para conversar con ellos y se dio cuenta de que en realidad no eran

los más sabios, de que en realidad, no sabían aquello que creían saber quedando en evidencia su ignorancia.

Los jóvenes, al encontrar agrado en el modo de proceder de Sócrates en donde pone a prueba la supuesta sabiduría de aquellos hombres por medio del examen, del diálogo, trataron de imitar a Sócrates y evidenciaron la ignorancia de esos hombres que creen saberlo todo, lo cual causó su molestia pero no con esos jóvenes sino contra Sócrates. Sin embargo, lo que sostiene Sócrates es que lo que él ha querido es convencer a los ciudadanos de la polis, que son quienes le interesan, de que más importante es el cuidado de su alma que dedicarse a acumular riquezas y honores. En sus palabras, nos dirá:

...toda mi ocupación es trabajar para persuadirlos, jóvenes y viejos, que antes del cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y de su perfeccionamiento; porque no me canso de decirlos que la virtud no viene de las riquezas, sino, por el contrario las riquezas vienen de la virtud y que es de aquí de donde nacen todos los bienes públicos y particulares (Platón, 2009: 14).

Sócrates desea que los ciudadanos de Atenas se convenzan de que deben dedicarse al cuidado de sí mismos para aspirar a la sabiduría; porque, para él, una vida sin examen no es vida. Es verdad que Sócrates no se consideró un maestro, pero pese a ello, recuperando a Foucault (2005b), lo podemos ver como un maestro de verdad que, tras ese cometido que se ha propuesto, aunque no tenga como fin enseñar un saber, al preocuparse porque el otro se cuestione a sí mismo, termina por enseñar, de manera implícita, una forma de relación con el saber. Tanto, que el sujeto termina por desear al apegarse a una vida filosófica movida por el amor a la sabiduría que, a su vez, atraviesa la vida de dicho sujeto cuando en el examen de sí o, bien, el cuidado de sí mismo y de los otros va constituyendo lo que es. Un ejemplo de esto lo tenemos en la relación que tiene Sócrates con el joven Alcibiades.

En *Tecnologías del yo*, Foucault (1990) nos habla un poco más de la relación entre Sócrates y Alcibiades, dejándonos ver cómo en el acercamiento del segundo con el primero, este último hace que el otro se cuestione a sí mismo. Lo incita a cambiar de vida, de alguna manera a iniciarse en la vida política de la polis sólo a partir de que dicho joven cuide de sí. Y es que, Alcibiades recurre a Sócrates cuando está por iniciar su vida política, lo que lo lleva a pedirle ayuda. Alcibiades "...desea hablar ante la gente y ser todopoderoso en la ciudad [...]. Desea obtener un poder personal sobre todos, a la vez dentro y fuera de la ciudad". Tras dicha búsqueda, no obstante que en su juventud Alcibiades rechazó a todos por no querer ser el dominado sino el dominador, ante Sócrates se somete. Sin embargo, "...Alcibiades se someterá a su amante, Sócrates, no en un sentido físico sino espiritual. En la intersección entre la ambición política y el amor filosófico se encuentra el cuidado de sí" (Foucault, 1990: 57).

Sócrates busca incitar a Alcibiades para que se preocupe de sí al examinar su alma. En la actividad de ocuparse de sí mismo con la ciudad, cuidar de sí implica el conocimiento de sí, y ello es necesario para gobernar. "...El esfuerzo del alma por conocerse a sí misma es el principio sobre el cual solamente puede fundarse la acción política, y Alcibiades será un buen político en la medida en que contemple su alma en el elemento divino..."

(Foucault, 1990: 59). Con respecto a lo antes planteado, existe un profundo interés por formarse para la vida política en la polis.

Ahora bien, lo que intentamos abordar es cómo la participación de todos los ciudadanos en la vida política de la polis es fundamental para constituir una vida en comunidad signada por la democratización, la divulgación de la cultura, y la publicidad, la isonomía y la redacción de las leyes. Queda demostrado que sobre las bases de un ideal de cultura, los ciudadanos podrían regir su vida en la ciudad. Para ello era indispensable contar con una educación que permita que el hombre se desarrollara, en la ciudad, siendo con los otros, es decir, en el vínculo con ellos para poder ser parte de la polis. Ejemplos de este movimiento educador para la vida en la polis lo vemos en la imagen del docente en Grecia. Lo tenemos con los sofistas, en particular en la figura de Protágoras y con Sócrates, dos figuras antagónicas, que, sin embargo, miraban hacia ese ideal de la polis que, al mismo tiempo, configuraba un ideal del hombre que se tendrá que formar para integrarse a la comunidad y desde el cual se formó a la juventud.

2.3. La juventud como un imaginario articulado a la dimensión escolar

Conducir a los estudiantes hacia una educación responsable y crítica puede llegar a ser imposible si canalizamos a la gente joven hacia situaciones institucionales estructuradas con la premisa de que los adolescentes son seres naturalmente dependientes e inferiores, vasijas vacías que deben ser atrapadas como tales.

Robert B. Everhart

Hasta aquí hemos planteado la constitución de un discurso que le da sustento a lo que hemos denominado una pedagogía de la totalidad, desde la cual se han generado mecanismos de intervención del docente sobre el joven que, dentro de la institución escolar, busca eliminar la extrañeza en el otro, En tal sentido hemos sostenido que parte de la conformación de dicho discurso sienta sus bases en la construcción de tres imaginarios sociales que giran en torno al significado: la docencia, la escuela y la juventud. Por lo que el presente apartado nace de centrar nuestra atención en este último imaginario para el rastreo del mismo. Al respecto, nos hemos preguntado de entrada: ¿qué debemos entender por juventud?, socialmente hablando. Así como ¿en qué momento el joven deja de ser joven para pensarse como adulto? Finalmente, ¿cómo se ha construido la imagen de la juventud que genera la necesidad de intervenirla en el ámbito escolar?

Ahora bien, lo que tenemos es que al hablar de juventud lo más común es que se le identifique, en un primer momento, desde referentes que provienen del ámbito biológico y que se le reconozca o bien, se le clasifique en términos de la edad. En consecuencia se sabe que no cualquiera puede ser considerado un joven, en tanto que a la juventud se le

distingue desde la distancia que mantiene frente a la vejez, infancia y edad adulta. Sin embargo, más que entender a la juventud en el plano de lo biológico o desde la edad, partiremos en torno a que la juventud es una construcción social histórico-cultural. Es decir, hablar de juventud, es de un imaginario social que analizaremos en articulación con la invención del alumno, en tanto que a la juventud se la asocia de manera inmediata a la dimensión escolar, excluyendo así otras formas de entender a los jóvenes que no necesariamente entran en dicha imagen.

Sostendremos que, efectivamente, dicha juventud no es más que un imaginario social desde el cual se construyen las representaciones con las cuales se entiende, en el ámbito de lo simbólico, el significado de ser joven. Todo ello a partir de diversas significaciones que la sociedad ha creado desde la colectividad para acercarse a ellos, siendo esta construcción imaginaria sólo una parte de lo que justifica el tipo de intervención que se pretende sustentar desde la pedagogía de la totalidad. Ésta se ha valido de la noción del alumno-joven para delinear la necesidad de intervenir al otro.

Cuando el adulto se acerca al joven con la intención de intervenirlo, ya va con una idea de lo que el joven *debe ser* y desde ahí, desde esa idea, desde esa imagen, ya sabe qué esperar de él. La cuestión es que esa imagen que comúnmente se crea el adulto sobre el joven, se ha construido desde un discurso hegemónico con el cual la juventud ha sido mirada. No obstante, la problemática de esta imagen radica en que está muy lejos de aportar algo para una verdadera comprensión del significado de la juventud, puesto que ya no responde a la realidad de los jóvenes.

En este orden de reflexiones, es perceptible que cuando se piensa en los jóvenes estamos ante una atmósfera caracterizada por una imagen que hasta hoy se ha mantenido como hegemónica. No ha hecho más que justificar las estrategias de control desde las cuales los adultos se han acercado a dichos jóvenes, y más aún, queremos insistir en que el problema es que más que nunca se ha vuelto evidente que dicha imagen ya no es suficiente para comprender el significado de la juventud, ni mucho menos a los jóvenes.

Con este telón de fondo, quizá debamos empezar por reconocer que en realidad la juventud es un fenómeno histórico construido de manera relativamente reciente. Aunque en un ámbito más cotidiano, más del sentido común, al joven se le asocia a una dimensión biológica que hace que se encuentre en una etapa por demás difícil. Por ello se habla de pubertad como un periodo de cambios físicos y hormonales con los que se inicia la adolescencia. Ahora bien, se trata del inicio de “la edad de la punzada”, dirán algunos. Sin embargo, parafraseando a Roberto Brito (en Nateras, 2002), diremos que mientras la pubertad es un proceso biológico, ahistórico, que siempre ha estado ahí, la juventud como una categoría específica e identificable es parte de la historia más reciente.

En este tenor, desde la concepción de Brito (2000), se podría reconocer en un proceso biológico, la frontera que delimita al espacio de lo juvenil. También es necesario aceptar, y eso nos lo dejará ver el mismo autor, que la juventud se tiene que entender más allá de una simple distinción ofrecida por la edad. Para el autor, no se puede generalizar la

condición juvenil a partir de un indicador tan relativo como lo es la edad ni podríamos incluir a los procesos biológicos que se dan en determinada etapa de la vida y que van acompañados de cierta concepción de juventud.

Quizá el autor referido coincide con una distinción entre la juventud y la pubertad, y aunque reconoce una interdependencia que se da entre esta última, no deja de entender que de la misma manera hay una diferencia esencial entre ellas; en tanto que, para que se manifieste el proceso social de la juventud, es necesario que se dé el fenómeno biológico de la pubertad, ya que la pubertad es para este autor la primera frontera que delimita al espacio juvenil. Sin embargo, mientras la juventud es una construcción histórico-social, hay que entender a la pubertad como un proceso biológico, así, el primero se manifiesta en el plano de lo social y el segundo en el físico.

De acuerdo con Brito (2000) "...La 'pubertad' es el resultado de un proceso de maduración biológica del individuo humano, existente desde los orígenes mismos del hombre y casi inmutable en el tiempo; en tanto, la 'existencia juvenil' es un producto social determinado por las demandas del desarrollo histórico y por lo tanto susceptible de modificaciones" (Brito, 2000: 8).

También lo expuesto por Margulis (en Solum. Comp. 2001), nos deja ver que la juventud tiene una base material vinculada con la edad, aunque no nos debería separar de la noción de la juventud como una condición definida por la cultura. De tal suerte que

...la juventud es también vivencia compartida por los coetáneos, una manera de estar en el mundo. Son los jóvenes para sí mismos porque sienten la lejanía respecto de la vejez y de la muerte, y porque lo son para los otros, que los perciben como miembros jóvenes, nuevos, con determinados lugares y roles en la familia y en otras instituciones: su juventud es ratificada en la vida cotidiana por la mirada de otros. La juventud es, por ende, una condición relacional, determinada por la interacción social, cuya materia básica es la edad procesada por la cultura. (en Solum. Comp. 2001: 45).

En este orden de cuestionamientos, queda claro que la juventud lo es porque hay otro que lo determina así, porque de alguna manera se le establece por esa interacción social. Por su parte Sacristán (2003) nos ha dicho que mientras los adultos se definen a sí mismos, los menores son definidos por los primeros, puesto que son dichos adultos los que organizan la vida de los menores. Se muestra que lo que tendremos a la vista será una relación jerárquica entre el adulto y el menor, desde la cual nace la contemplación de la juventud, como una categoría que emerge. A su vez, de la comprensión de la infancia a partir de determinados cambios sociales producidos en la modernidad.

En referencia con la noción de la juventud como una construcción social-histórico-cultural, Brito (2002) recupera los trabajos de Sven Morch y Philippe Ariès para enunciar que la juventud es una construcción histórica producida por la emergencia del capitalismo, como una respuesta a las condiciones sociales específicas a partir de los cambios sociales suscitados en dicho momento histórico. Si Brito (2002) recupera a Morch es porque el segundo referirá que en los idiomas medievales europeos no existía un reconocimiento de la juventud como una categoría social específica. En cambio, tanto niños como jóvenes

eran considerados adultos pequeños porque no había un status diferenciado para dichas categorías. Esto nos mueve a que dicha situación, no se concedía para ellos un espacio simbólico que pudiera reconocerse de los demás, lo cual explica que, siguiendo al autor referido, en las sociedades medievales, los niños y jóvenes fueran considerados adultos pequeños en miniatura.

Brito (2002) además nos recuerda que cuando las unidades productivas de tipo familiar se subordinaron a las empresas capitalistas, dándose una separación del productor directo de sus medios de producción, durante el capitalismo primigenio, se presenta un gran distanciamiento de los artesanos del conocimiento acumulado por generaciones. Tanto el artesano como el campesino terminan por ir a las ciudades en busca de trabajo en las empresas, abandonando ese trabajo que se solía heredar a sus hijos, en el que los padres les transmitían su conocimiento y una forma de ganarse la vida.

En ese momento la función educativa ya no es algo que le compete de manera directa a la familia sino al Estado.

La institución familiar pierde sus funciones públicas y sólo mantiene las privadas; esta socialización de alguna de sus funciones no deja a la familia otra misión que la de la plena expansión de la vida privada. La familia se vuelca a sí misma con la privatización, con lo cual se crean las condiciones para el reconocimiento de la infancia, la que simultáneamente se separa de la vida social; se reconoce que ésta necesita de cuidados y protección, surge la percepción de la infancia como un ser frágil que requiere amparo y atención; se abre un espacio para su reconocimiento conceptual” (Brito, 2002: 48).

En conformidad con la separación de la familia de la tarea de preparar a sus hijos, su repliegue al ámbito privado y el reconocimiento de la infancia y la juventud como periodos específicos de preparación, dará, por tanto, la aparición de la noción del alumno joven, ya que, “...a partir de la industrialización, la categoría de sujeto escolar cobra gran relevancia, al irse institucionalizando la vida de una infancia liberada del trabajo y de las penurias, a la vez que va siendo acogida en el clima afectuoso de unas familias más placenteras. No obstante, a los menores de las clases bajas se les escolarizó en un primer principio más por razones morales y de control social que de otro orden” (Sacristán, 2003: 121).

En definitiva, no podemos negar que la construcción de la infancia y la juventud acontece en la modernidad; porque, en especial, esta última se convierte en parte de un engranaje destinado a la construcción de un proyecto signado por los intereses de la burguesía. Esto en virtud de que desde el inicio, en los jóvenes se ha visto la posibilidad de consolidar un determinado orden social que dé respuestas al tipo de ciudadano o de hombre que se requiere para darle continuidad al proyecto de esta clase social en ascenso. Sin embargo, para que estas medidas se pongan en marcha fue necesario que se ubicara esta identificación de la niñez, mencionada por Brito (2002).

De acuerdo con Brito (2002), es la comprensión de la niñez la que abre un espacio para el reconocimiento de la juventud, porque la prolongación de dicha niñez hace posible la emergencia de la juventud como una fase específica de la vida. Queremos detenernos un

momento para abordar un poco esa comprensión de la niñez, ya que creemos que ello nos permitirá entender mejor la noción de la juventud.

En relación con esta percepción, retomaremos a Giroux (2003) cuando habla de un mito que parece reinar hacia los niños, se refiere al mito de la inocencia de la infancia, en donde se piensa que dicha inocencia forma parte de un estado natural de la infancia que, según el autor, trasciende los dictados de la historia, la sociedad y la política. Los niños son vistos como sujetos pasivos e inocentes por naturaleza y con ello se les otorga el derecho a la protección, "...pero al mismo tiempo se les niega la capacidad de actuar y la autonomía. Incapaces de entender la infancia como una interpretación histórica, social y política, entremezclada con las relaciones de poder, muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo" (Giroux, 2003: 14).

Al respecto, Giroux (2003) defenderá que esta noción de la inocencia, como algo natural en los niños, es sólo una construcción del adulto. En una lógica semejante tendremos a Buckingham (2002), quien afirmara la idea de que la infancia no es una categoría natural ni universal determinada sencillamente por lo biológico, sino que su significado está sujeto a un proceso constante de lucha y negociación tanto en el discurso público como en las relaciones interpersonales entre iguales y la familia. Según nuestro autor

...a los niños se les construye como individuos aislados, cuyo desarrollo cognitivo avanza a través de una secuencia lógica de "edades y fases" hacia la consecución de la madurez y la racionalidad adultas. Si la infancia se define, pues, como un proceso de conversión en adulto, implícitamente se considera que la madurez es un estado completo, en donde el desarrollo ha cesado efectivamente. A quienes no alcanzan este estado se les juzga desde el punto de vista de la patología individual, y de este modo se identifican como casos que requieren tratamiento (Buckingham, 2002: 25, 26).

Conviene señalar que en ambos autores se puede percibir una noción de la infancia que llama a la intervención de la misma. En un primer momento porque es débil, indefensa, pasiva...inocente, y en un segundo momento, porque pese a ello se le mira como aquella que marca al sujeto por su estado de incompletud, mismo que sólo se elimina cuando se llega a ser como el adulto. Según Sacristán (2003), cuando se ve a la infancia como aquella que tiene una carencia, al no ser como el adulto, se genera un estado de dependencia del niño ante dicho adulto que justifica el poder del mayor sobre el menor para dominarlo y someterlo a un régimen disciplinario que se prolonga por su poder legitimado. Así, los menores son los desvalidos a los que hay que dominar para que lleguen a ser como los adultos.

Para Buckingham (2002) hay una especie de círculo en lo que respecta a los procesos sociales y discursivos a partir de los cuales se define a los niños; así, las disquisiciones de padres, maestros, investigadores, autoridades, responsables políticos, entidades de bienestar y medios de comunicación "...se codifican en leyes y en políticas, y se encarnan en formas particulares de prácticas institucionales y sociales que, a su vez, contribuyen a producir las formas de conducta que se consideran típicamente infantiles; y de forma simultánea generan modos de resistencia a ellas" (Buckingham, 2002: 18). El autor detalla que en las instituciones sociales, como es la escuela, por ejemplo, se refuerzan los

supuestos de lo que el niño debe ser, sin que se deje de ver cierta resistencia y contradicción ante esto último; esto debido a que los niños lo cuestionan y renegocian de manera constante, aunque probablemente no de forma directa, sí mediante tácticas que constituyen una especie de guerrilla.

Podemos afirmar que hay cierta intervención, ciertas prácticas y determinadas políticas educativas que de alguna forma se sostienen por la creación de la noción de la infancia o bien de la juventud. Se trata de reproducir desde el interior de las instituciones sociales, intentando que no se dé cierta resistencia de aquellos sujetos que se pretende intervenir. Aquí queremos retomar a Sacristán (2003), cuando desde la recuperación de Buckingham (2002) establece que la historia de la infancia no es la historia de los niños sino de las representaciones que hemos elaborado de los niños. Cuando nosotros miramos a la juventud, en un esfuerzo semejante al citado, nos preguntaremos no por la historia de los jóvenes o la juventud, sino de las representaciones que hemos construido para entender o acercarnos a los jóvenes. Y de esa manera justificar las formas de intervención hacia ellos, desde la construcción de la juventud como una categoría social, pese a la resistencia que se genere en ellos.

Creemos que a pesar de que la juventud marca su separación frente a la infancia, parece heredar de ella la idea de la incompletud, en algunos momentos hasta las representaciones de la inocencia y pasividad. Así como la infancia se construye en oposición a la imagen del adulto, siendo dicha construcción la que justifica la necesidad de ser intervenido, la de la juventud se contempla a la luz de lo que significa ser adulto. Los jóvenes están en ese intermedio en el que dejan de ser niños pero en el que aún no alcanza la condición de adulto.

De esta etapa Margulis (en Solum. Comp. 2001) ve a la construcción de la juventud como una categoría que nace en la modernidad como parte de lo que se entiende como la moratoria social, que también es el momento en el que al joven se le asocia a la noción de alumno. Sacristán (2003) aborda al alumno como una construcción del adulto que tiene el poder de organizar la vida de los no adultos a quienes representa como sujetos escolarizados desde parámetros de lo que considera normal y tolerable. Siendo dicha concepción una condición que termina por verse como una etapa natural en el joven.

En esta mirada, Margulis (en Solum. Comp. 2001) habla de la juventud como un concepto reciente ligado a la noción de la moratoria social en la modernidad. Trata de un periodo de permisividad para los jóvenes que los libera de las presiones y exigencias que los adultos sí poseen. La moratoria social se comienza a perfilar en el siglo XVIII, a partir de que se vuelve necesario ampliar el periodo de estudio de los jóvenes. Según el autor la moratoria social tiene la ventaja de ver a la juventud más allá de una dimensión biológica con el propósito de empezar a comprender a ésta como una categoría histórica. Sin embargo, la desventaja de este acercamiento se halla en que es insuficiente cuando deja fuera de su comprensión a cierto sector de la juventud, contemplando únicamente a jóvenes varones que tienen los medios económicos y la herencia cultural que les permite estudiar.

Si la juventud emerge en la modernidad asociada a un periodo de escolarización, que les abre un espacio dentro de lo que se reconoce como la moratoria social, es porque el capitalismo en sus orígenes requiere de un trabajo cualificado. La burguesía como una clase social en ascenso solicitaba, en las sociedades industriales, de una fuerza laboral preparada, algo que les pudiera asegurar que contarían con una fuerza de trabajo con el nivel de escolaridad adecuado para mejorar los niveles de producción. El mismo Brito (2002) nos dice que esta demanda social de calificación genera la emergencia de la juventud como categoría social. De acuerdo con el autor, la juventud se vuelve una extensión de la infancia por esta necesidad de prepararse, contando con esta paradoja de estar entre la madurez biológica y la inmadurez social.

Por otro lado, acontece que, mientras en un primer momento a la juventud se le mira de forma positiva, donde incluso, parafraseando a De la Roca (2003), la sociedad fue preparando a su juventud de acuerdo con su proyecto de nación, convirtiéndose en una apuesta política y social. Más tarde hay un cambio en la concepción de la juventud cuando en el siglo XIX se da un exceso de la oferta de mano de obra, generándose ante ello una gran cantidad de desempleo, porque entonces los jóvenes que habían cubierto las demandas y las tareas que servían a los intereses de la emergente clase burguesa, terminaron siendo parte del excedente y de cierta manera una carga o hasta un problema social, siendo este fenómeno el que incluso se podría considerar como aquel que abre el paso a una nueva categoría desde la cual se mira a los jóvenes, nos referimos a la de la adolescencia. De acuerdo con Everhart (en Velasco, García y Díaz. Comps. 2006).

...A finales del siglo XIX, grandes cantidades de jóvenes dejaron de ser necesarios para llenar las fábricas y las minas, pues esa función podía ser realizada más eficientemente por medio del trabajo que aportaban nuevos emigrantes que provenían del este y del sur de Europa. En consecuencia, al dejar de ser necesarios para proporcionar una mano de obra susceptible de explotación como hasta entonces lo habían estado haciendo, los adolescentes se convirtieron en la nueva reserva de desempleados, que amenazaban con deprimir los salarios y perturbar el orden social. Ésa es la razón por la que los adolescentes fueron en esencia declarados "excedente" y convertidos en seres dependientes y pasivos que, para hacerse adultos, tenían que mantenerse ligados al Estado por medio de una mayor escolarización. Y como el capitalismo de las corporaciones afectaba continuamente a las vidas de los adolescentes de esa manera, el Estado respondió con políticas sobre adolescencia que reforzaban imágenes de la juventud surgidas de la fusión emergente del Estado y el capitalismo de las corporaciones (en Velasco, García y Díaz. Comps. 2006: 384).

Frente a esta situación, lo que pensamos es que, la noción del adolescente es la representación de aquello que se fue de las manos a los adultos. El adolescente es visto como un sujeto en crisis que empieza a ser estudiado desde el ámbito de la psicología. Se popularizan principalmente los postulados de la teoría de Stanley Hall, reconocido como el padre de la psicología de la adolescencia, quien desde la esfera de lo científico, colocado bajo la biogenética, incluso desde la recuperación de los aportes de Darwin, con quien hace una analogía entre el desarrollo de la humanidad y la del individuo, termina por entender el periodo de la adolescencia como una etapa de transición y turbulencia.

Sin embargo, como nos lo recuerda Sánchez (2005), Hall es un claro ejemplo del desprecio de ciertos saberes, saberes subjetivos, que venían de la filosofía, la pedagogía

y la literatura intentando comprender a la juventud, para en cambio acercarse a ella desde la psicología evolutiva, porque representaba un saber legitimado por su acercamiento a su objeto de estudio, que era empírica y sistemática, acorde a las exigencias del método científico. Es decir recurría a encuestas, cuestionarios, observación, estadísticas, y diversas técnicas empíricas validadas por el positivismo, que era lo que en ese momento determinaba los saberes evidentemente legítimos.

Esta imagen del joven, como el que está en un período turbulento, se convierte en una postura hegemónica desde la cual el adulto se acerca al joven. Se trata de mirar al adolescente como el que está en crisis, encontrándose en un estado de transición cuya meta es la de ser un adulto maduro. Hall concebía a la adolescencia como "...un periodo de dependencia y confusión en el que se despierta de un profundo sueño y 'el joven... no comprende ni al mundo, ni a sí mismo'. La inmadurez alegada, la dependencia y la confusión habían surgido del *status* dependiente acordado para el joven cuando se le otorgó la condición de excedente, una situación en la que Hall nunca reparó. Tampoco llegó a imaginar que, como resultado de sus teorías, las instituciones –que decían servir a los jóvenes– sólo funcionaría para hacer jóvenes más dependientes y, en último término, más ajustados a lo que de ellos se pretendía" (en Velasco, García y Díaz, 2006: 384).

De alguna manera, y en articulación con el discurso anterior, tendremos a autores como Erikson (1968), con quienes se contemplará al joven como el que está viviendo un estado un tanto dependiente y, por tanto, como alguien que está pasando por una moratoria. Se trata de un periodo de demora que se le concede porque aún no está listo para cumplir una obligación o bien porque debe darse tiempo para sí mismo. El joven es contemplado como quien pasa por una demora en lo que respecta a los compromisos adultos, pero también se le considera como el que está en crisis. Como si en ese proceso, de demora o transición, el joven viviera una etapa turbulenta, de tal forma que la vigilancia clínica sobre los jóvenes no debe descansar porque ellos están en un momento crucial, de vulnerabilidad. Están en un proceso de pérdida de identidad del Yo, lo que hace sufran una guerra dentro de sí mismos; de manera que en la juventud, el sujeto atraviesa una etapa de perturbación y eso hace que el joven sea un rebelde confundido o que se pueda convertir en un delincuente destructivo que está en guerra contra la sociedad. En otras palabras, jóvenes violentos y depresivos que pasan por una etapa de crisis propia de la edad. De ahí que la adolescencia se comprenda como una especie de enfermedad crónica que debe ser objeto de continuos cuidados, debido a los cuales se podría superar. Así se entiende que afortunadamente la juventud es un mal que se quita con los años; se trata de un mal que desaparece con el tiempo.

Lo que sucede con este tipo de postulados es que se han pretendido universales; se sujetan de un intento de comprensión de la juventud a partir de la edad, asociada a términos biológicos donde la reducen a un estado natural, para a partir de ahí distinguirla del adulto. Si hay una representación hegemónica de la juventud, ésta es la que proviene de la psicología, y sin embargo, ha habido esfuerzos por reconocer que "...la adolescencia no es necesariamente un tiempo de turbulencia y presión, un período durante el cual la juventud necesita ser tratada como si estuviera hecha de seres incompletos y dependientes, sino que, más bien, es parte de una ideología –un sistema de signos,

prácticas y rutinas que condiciona y estructura el rango de los mensajes ideológicos—” (en Velasco, García y Díaz, 2006: 386).

Estudios generados en el ámbito antropológico nos han dado elementos para sostener que la juventud no es más que una construcción social. La riqueza de estudios provenientes de las teorías antropológicas, como el que nos presenta Margaret Mead, está en que vienen a confrontar el imaginario de la juventud como una categoría universal, pero ella nos demuestra que no es así. En este orden de ideas, Sánchez Vargas (2005) nos recuerda que los postulados que, desde la psicología evolutiva intentaban explicar la adolescencia como una etapa intermedia entre la niñez y la edad adulta ya no satisfacían, porque de cierta forma no permitían comprender la divergencia que estaba creciendo entre los jóvenes y los ideales y valores de los adultos.

Esta controversia generó que fueran los antropólogos los que iniciaran investigaciones en otras culturas postulando que “... el ambiente social donde nace y se desarrolla un adolescente influye de manera determinante en su conducta.” (Sánchez, 2005: 77, 78). De manera que algunas actitudes que se atribuían a un periodo de desarrollo físico, estaban más vinculadas a cuestiones de tipo social, que biológicas o psicológicas. Es hasta partir de los estudios que Mead hace en la isla de Samoa cuando ella se da cuenta de que “...la adolescencia no representaba [para los samoanos] un periodo de crisis o tensión, sino, por el contrario, el desenvolvimiento armónico de un conjunto de intereses y actividades que maduraban lentamente. El espíritu de los jóvenes no quedaba perplejo ante ningún conflicto, no era atormentado por interrogante filosófico alguno ni acosado por remotas ambiciones” (en Sánchez, 2005: 80).

Desde la lectura que hace Sánchez (2005) de los estudios de Mead, se puede leer que el conflicto que se genera en los adolescentes tiene que ver, por un lado, con esta forma de ver el trabajo y el juego en cada civilización. En tanto que, mientras en la sociedad primitiva el trabajo no sólo es para los adultos, porque tanto niños como adolescentes cuentan con responsabilidades acordes a la edad, en las sociedades complejas, el niño sólo se dedica al juego y el trabajo es exclusivo para los adultos, de tal suerte que el “...adolescente posterga su entrada a este ambiente porque significa responsabilidad mientras que el juego en el cual a veces se instala, significa placer, aunque se tenga la tediosa responsabilidad de cumplir con la escuela” (en Sánchez, 2005: 82).

Aunado a esta observación, Sánchez (2005) nos recuerda que en una sociedad occidental moderna, los adolescentes se ven obligados a elegir entre aquello que el adulto le impone como su verdad, lo que implica, de cierta forma, entrar en su mundo. De forma tal que se ven ante la necesidad de elegir una preferencia sexual, una religión, una vocación, valores éticos, un futuro, etc., generándose un conflicto entre los jóvenes de la sociedad civilizada. En cambio, en Samoa no sucede lo mismo porque sólo existe una norma, una religión, el sexo es algo muy natural y el trabajo es responsabilidad de todos. En general, en Samoa, los jóvenes no tienen el conflicto que se produce por tener que tomar decisiones que les permita pasar a una etapa de madurez. “...En una sociedad primitiva en la cual lo que predomina es la homogeneidad y la sencillez, los adolescentes no tienen conflicto para elegir las prácticas sexuales, creencias, vocación, códigos

morales, cuestiones éticas, etc., y no tienen dioses implacables, castigadores, que desaten su furia contra ellos si eligen lo que desean o si cometen una falta” (en Sánchez, 2005: 81).

En contraposición, lo que pasa con nuestros jóvenes es que ellos sí tienen que tomar decisiones a partir de lo que le ofrecen los adultos y esto se articula con otra imagen del joven, quien debe ajustarse al mundo adulto y recibir de este último una impronta pedagógica. Desde las teorías sociológicas, en una postura funcionalista tendremos a Durkheim (2001), quien a partir de la idea de que la educación tiene que moldear al hombre para que cada sociedad asegure su supervivencia, plantea como una necesidad esencial, la de educar a la juventud para fijar en ella las exigencias de la vida colectiva. De manera que el joven se integre como un ser social, dejando atrás una constitución primitiva donde predomine una naturaleza individual, egoísta y asocial, para que en cambio pueda llevar una vida moral y social. En este sentido, se reconoce que “...para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (Durkheim, 2001: 65).

Finalmente, desde una imagen de la juventud aparece como aquella que está indefensa, desprotegida y como la que no sabe. Por tanto, lo que se pretende es socializarla para que se adapte al medio social, a fin de que sus funciones y tareas serán fijadas por la sociedad. A partir de dicha lógica, será el adulto quien se plantea la proyección de lo que el otro debe ser; se fijarán modos de intervenir y metas por alcanzar sobre la construcción del destino del menor. En relación con este aspecto, Brito (2000) aporta algo muy interesante y eso es que para él, la categoría “juventud” hace referencia a un status subordinado cuando a los jóvenes se les asigna un lugar dependiente a partir de la división de la sociedad por generaciones. En este sentido, se comprende que “...la transmisión del saber y la experiencia entrañan una forma de dominio que se oculta tras un velo pedagógico. Transmitir a las nuevas generaciones el patrimonio cultural acumulado por las precedentes siempre está condicionado por alguna forma de sujeción” (Brito, 2000: 11).

En esta forma de sujeción en que los jóvenes tienen un status subordinado, vinculado a la imagen de incompletud del menor, donde se contempla a la juventud como una categoría que se construye en oposición a la del adulto, tendremos que del joven se dirá que es un inadaptado social, rebelde, irracional, improductivo, inestable, un sujeto en crisis, apático, indisciplinado, irresponsable, que no sabe lo que quiere; es inmaduro, violento, agresivo, una amenaza, etc. Mientras que el adulto será todo lo contrario, el adulto se adapta, es centrado y racional, realista, productivo, estable, disciplinado, serio; sabe bien lo que quiere, es responsable y, en general, la representación de la madurez.

No obstante esta diferencia jerárquica que se da entre el adulto y el joven, justifica la intervención del primero frente al segundo, en función de la identificación y clasificación del sujeto por intervenir, a partir de reconocerlo como un ser incompleto, por no ser como el sujeto que interviene. Es decir, como el adulto, estaremos ante una forma de sujeción en la que los jóvenes no se adaptarán de manera inmediata, ni pasiva, pues cuando el

adulto le dice al joven sé como yo, lo que hace el joven es cuestionar los valores del adulto. Mientras tanto, el adulto queda inmerso en una ambigüedad desde la cual se acerca al joven, porque, mientras por un lado lo mira como un sujeto inadaptado, en crisis y hasta un tanto violento, por otro desde una posición, opuestas a las imágenes mencionadas, así aparecerán otras más halagüeñas. El joven será visto como jovial, soñador, idealista, y en sí, se le mirará como la esperanza del futuro, de tal suerte que termina por convertirse en una especie de depósito de los deseos del adulto.

En alusión a lo dicho, Mariño (En Dussel. Comp. 2001) expone cómo a la juventud se le otorga el papel de depositaria de valores innatos, aspecto que favorece que dicha imagen de juventud se convierta en un "...sistema de proyección de los adultos respecto a los jóvenes, de aquellos valores que los adultos no fueron capaces de mantener" (en Dussel. Comp. 2001: 59). De alguna forma el joven se contempla como una especie de depósito de los deseos del adulto, de tal suerte que aquello que no pudo lograr, tratará de alcanzarlo a través del joven y de las nuevas generaciones. Por ello, recuperando al autor citado, tendremos que, si la juventud tiene un prestigio ante los adultos, es porque "...la categoría de joven garantiza un conjunto de ilusiones, se constituye en un territorio en el que todos quieren vivir indefinidamente" (en Dussel. Comp. 2001: 59).

Por su parte Buckingham (2002) aporta algo muy interesante, pues cuando habla de la separación entre mayores y pequeños dice que ésta conlleva una exclusión de los niños de aquello que se considera el mundo de los adultos; pero al mismo tiempo se trata de una exclusión de los adultos de aquello que se supone son los dominios de los niños. En el caso de los jóvenes pasa algo similar, a éstos se les excluye de la significación de la representación de lo adulto, mientras que a este último se le separa de lo implica ser joven.

Esto último nos pone de cara a una ambivalencia más, reflejada en la mirada del adulto frente al joven. Por un lado, el adulto no puede tolerar que aquellas, las cualidades asociadas a la juventud, estén en él, porque el adulto ha aprendido socialmente que aquello es algo con lo que debe cortar. En tanto que es parte de una etapa que debe dejar atrás, por algo la juventud es un mal que se quita con los años, y ahí hay una imagen de la juventud como algo malo, algo a extirpar de nosotros.

Sin embargo, por otro lado, tendremos una imagen de la juventud, que Buckingham (2002) ha detectado, en la que se le ve como una etapa ligada a una especie de ensueño a la que el adulto se podría retirar cuando quiera huir de las presiones y responsabilidades de la madurez. Aquí hay, por tanto, un rechazo hacia la representación de lo juvenil, pero al mismo tiempo un deseo de ser joven de nuevo y pese a ello, pese a este deseo, el adulto no deja de plantear una intervención que desde la necesidad de mantener un orden ya legitimado, procure que el joven deje de ser lo que es en aras de sostener dicho orden social.

Por ello no es raro que, en esa distancia que el adulto reconoce frente a los jóvenes, exista un malestar generado por el cuestionamiento que dichos jóvenes hacen de los valores del adulto, quien verá, una vez más, a los jóvenes en crisis, una crisis de valores.

La crisis está en que los jóvenes ya no comparten los mismos valores... Los jóvenes de hoy, dirán los adultos que no tienen valores, un factor más que imposibilita la comprensión hacia este sector de la sociedad y justifica la intervención, para que el joven sea parte de lo mismo, para mantener la uniformidad; de tal suerte que el adulto no se lleve sorpresas ante los jóvenes. Se buscará que ante los ojos del adulto los jóvenes puedan ser predecibles y ése será uno de los objetivos de dicha intervención.

Aunado a lo anterior, tendremos que la sociedad va cambiando y con ella la forma de pensar en los jóvenes. De acuerdo con Margulis (en Solum. Comp.), se es joven, dentro de un ámbito institucional dado, por pertenecer a una generación más joven; entender a la juventud desde la noción de generación permite mirarla desde el plano de la historia, en tanto que "...cada nueva generación habita en una cultura diferente y presenta diferencias, grandes o sutiles con las precedentes. Tales diferencias se concentran estratégicamente en los instrumentos con los que se aprecia, percibe, conoce el mundo y construye la realidad. En consecuencia, cada nueva generación construye nuevas estructuras de sentido e integra con nuevas significaciones los códigos preexistentes" (en Solum. Comp. 2001: 47).

Cuando Sacristán (2003) nos pregunta: ¿Si cambian los tiempos, los niños y los jóvenes, cambian los adultos o cambia la sociedad y la cultura y, con ellas, todos? Estamos tentados a decir que cambia la sociedad, cambia la cultura y siendo el mismo hombre quien provoca esos cambios en comunidad con los otros, también él cambia. Así, las generaciones se van transformando a través del tiempo conforme lo hace la misma sociedad, y ello explica que, parafraseando a Sacristán (2003), nos encontremos ante un adulto inseguro, desconfiado y perplejo entre los menores y jóvenes, inseguridad que hace que los califique de ser diferentes a lo que fueron por no responder como lo esperan.

Insistimos, lo que vemos en escena son jóvenes que cuestionan los imaginarios desde los cuales los adultos comprenden y ordenan su mundo. Además de los valores dominantes que los adultos han pretendido imponerles desde la familia, la iglesia, la religión, la escuela, etc., y aun a pesar de que adulto se presente como el modelo a seguir, cuando prácticamente le dice al joven sé como yo, en tanto que dicho adulto, se vuelve, de acuerdo con el mismo Sacristán (2003), la representación de una imagen de progreso, desde la cual se marcan papeles sociales a cumplir, como casarse, ir a la escuela, trabajar, etc. El problema estará en que el joven cuestiona esto que para él no le significa nada; mientras el adulto trata de ajustarlo para que viva el presente como el mejor de los tiempos posibles. Hay un sector de la juventud que es contestatario hacia el tiempo que le ha tocado vivir, siendo dicha emergencia la que quizá despierta la alarma de intervención sobre los jóvenes.

Con relación a dicha "alarma", se han creado discursos para comprender a la juventud porque ésta inquieta al adulto que necesita nombrarlo todo para poder comprenderlo. Pareciera que cuando los jóvenes no se ajustan dan miedo y, por tanto, hay una necesidad de que el otro sea previsible para mí, de no encontrarse con sorpresas y saber cómo actuar ante él. De ahí que al preguntarse cómo debe ser, la respuesta para el adulto sea que el joven debe ser como él. Entonces emerge una necesidad de eliminar la

presencia enigmática de la juventud. Después de estas consideraciones, lo que acontece es la generación de un conocimiento científico sobre el otro o sobre lo que el otro es, que justifica el poder de intervención sobre él. Tal como se ha visto, lo que pasa en relación con la juventud es algo similar a lo que Larrosa (2000) refiere en torno a la infancia cuando opina:

...es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. Nosotros sabemos lo que son los niños, o intentamos saberlo, y procuramos hablar una lengua que los niños puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos” (Larrosa, 2000: 166)

Tal como se observa, Larrosa (2000) nos deja ver que en el acercamiento a la infancia hay dos perspectivas: por un lado se le mira como aquello que ya se sabe, como aquello que ya ha sido capturado en nuestro saber, y por otro, como lo que aún no se sabe, lo que todavía permanece desconocido, que se resiste a nuestro poder y lo cuestiona. De acuerdo con el autor, “...lo que *todavía* es desconocido justifica el poder del conocimiento y en absoluto inquieta su seguridad. Lo que *aún* no sabemos no es otra cosa que lo que se deja medir y anunciar por lo que sabemos, aquello que lo que sabemos se da como meta, como tarea y como recorrido de conquista posible” (Larrosa, 2000: 166).

En este propósito, creemos que este acercamiento hacia la infancia al que nos remite Larrosa (2000) también se da con la juventud. Pareciera que la juventud, así como la infancia, igualmente es aquella que viene a inquietar la seguridad de nuestros saberes y cuestionar nuestras prácticas. Por consiguiente, lo que se ha intentado con la juventud es aprisionarla en aquello que ya se sabe, de manera que aquello que se presenta aun como enigmático en ella, se vislumbra como parte de los espacios que quedan por conquistar, por intervenir. Más cuando hay jóvenes que vienen a perturbar el orden y la paz social, jóvenes que en ocasiones se preferiría no mirar pero que en otras se convierten en foco de atención, porque se salen de los parámetros desde los cuales se ha mirado a la juventud.

Con esta referencia, no olvidemos que desde una mirada hegemónica a la juventud se le ha contemplado a partir de una categoría que cierra su representación de la juventud hacia un único significado y que, por tanto, ha cerrado también la posibilidad de comprender a el que se sale de su visión de lo que debe ser el joven, al mirar a la juventud como una etapa universal. Cuando más que hablar de la juventud tendríamos que hacerlo de las juventudes y, a partir de ahí, del reconocimiento de la diversidad, de la pluralidad de los jóvenes.

A la juventud se le ha excluido del mundo adulto por su condición biológica de joven, aunque también hay otra exclusión cuando se le mira como alumno del mundo adulto. Aun cuando se le está preparando para asumir cierto rol en la sociedad, no todos los jóvenes

pueden ser mirados desde la categoría de alumno. Por ello, ahí hay otra exclusión, se trata de la exclusión de aquellas juventudes que evidentemente no entran en de la categoría de joven alumno, como son los jóvenes de la calle, los llamados ninis, jóvenes que han formado parte de movimientos contraculturales, que se han sumado a tribus urbanas.

Según lo citado por Brito (2002), diremos que si hay algo que ha caracterizado históricamente a la juventud, eso ha sido y es su divergencia, que no la convergencia, en palabras de autor:

...La praxis divergente hace posible la aparición del sujeto juvenil. A través de ella, se generan procesos de apropiación existencial de la identidad colectiva. Así, los jóvenes han ido logrando su independencia social al irse diferenciando cada vez más de la sociedad que los contiene. A partir de su 'praxis discordante', los jóvenes han ido construyendo una estructura simbólica que ha operado como un 'refugio existencial' para la supervivencia juvenil. Esta praxis constituye un modo de ser, una forma y un estilo de vida que materializan una subjetividad diferenciada, dotando de contenido a la 'existencia juvenil' (Brito, 2002: 43).

Compartimos los planteamientos de Brito (2002) cuando nos expone que los jóvenes construyen espacios simbólicos que les da reconocimiento por parte del resto social como actores sociales diferenciados. La identidad juvenil se construye a partir de la diferenciación; es esa praxis diferenciada la que hace posible la aparición del sujeto juvenil. Al respecto agregaríamos que curiosamente es esta divergencia la que los pone en la mira cuando se salen de los imaginarios hegemónicos dentro de los cuales han sido contemplados como sujetos que no se salen de la norma porque cuando lo hacen, cuando exponen ante los otros esa divergencia que altera el orden del adulto, entonces, se vuelven en el sector que requiere ser intervenido, si lo que se quiere es no caer en caos.

Como se ha aclarado, la imagen del joven dócil, incompleto, en crisis, vulnerable, en fin, la imagen del alumno que necesita ser moldeado de acuerdo con la voluntad del adulto, se convierte en una pieza clave para intervenir a la juventud al interior de las escuelas. Sólo que este imaginario del menor desvalido se acompaña de otros imaginarios que giran en torno a la comprensión del que debe intervenir al alumno joven, nos referimos al imaginario del maestro y al de la propia escuela como el espacio privilegiado para que acontezca semejante acto. Temas que trabajaremos en nuestro siguiente apartado para articular los tres imaginarios que consolidan una pedagogía de la totalidad, que desde lo escolar, ha pretendido encauzar al otro, a partir de la eliminación de la extrañidad del que se atreve a salirse del orden establecido.

2.4. La escuela moderna y la construcción de un discurso en torno a la docencia

La escuela desde su escena disciplinaria moviliza métodos y procedimientos que violentan a los sujetos que en ella se inscriben, no obstante lo hace amparada desde el referente “moral” del amor que les profesa a sus hijos; esta justificación es la que le ha permitido tener en un momento dado, grandes niveles de resonancia y aceptación, pues los vínculos amorosos son mucho más potentes para dominar al otro, al encubrir su deseo de poder.

Adrián Arano

Es en la modernidad cuando se plantea una ruptura con la tradición; el momento en que el hombre ya no se somete a una voluntad divina, ya que será el mismo hombre quien al reconocer la muerte de Dios, se colocará ante una forma diferente de mirar el presente en el que la razón se convierte en un eje ordenador de su mundo. La razón será aquella que abre un rayo de luz y, por tanto, de iluminismo, que no hace más que albergar en el hombre una sensación de optimismo que surge a partir de la confianza que se genera en dicha razón.

Si en la modernidad, el hombre entiende el poder que tiene de hacerse a sí mismo y es libre para ello, ante la muerte de Dios y la emergencia del hombre como centro, se comprende que es él y no Dios, sino el hombre, quien genera el orden, que ya no es divino ni natural sino humano. Así, el hombre se coloca como aquel que puede posicionarse frente al mundo para construir el orden del mismo. Si Dios ha muerto, el hombre ya no se sujeta a aquel ser supremo que desde su divinidad crea un mundo para los hombres. En ese sentido se puede decir que es la razón la que libera al sujeto del oscurantismo en el que se haya inserto. Se trata de reemplazar como principio moral a Dios en tanto que, de acuerdo a Touraine (1994), se pensaba que habría que reemplazar la arbitrariedad de la moral religiosa por el conocimiento de las leyes de la naturaleza, de ahí que, como deja ver el autor, se busque un fundamento social para entender el mundo, que permita entender, a su vez, a la sociedad como fuente de valores.

Siguiendo a Touraine (1994), reconocemos que el bien y el mal dejan de entenderse bajo un fundamento religioso o psicológico para comprenderse desde lo social. El bien sería lo útil a la sociedad y el mal, lo que perjudica su integración y eficacia. El autor (nos recuerda como el bien y el mal dejan de ser representantes de un orden establecido por Dios o por la naturaleza cuando emerge un nuevo pensamiento político y social en donde pensadores como Hobbes y Rousseau plantean que el orden social se crea por una decisión de los individuos. Así, mientras el primero propone que los individuos se sometan

al Leviatán, el segundo pensará en la construcción de un contrato social. Lo cierto es, que surge la idea de que los individuos se sometan al interés de la colectividad.

Es decir, surge la imagen del ciudadano en donde, de acuerdo con Touraine (1994), se tiene el ideal de que las virtudes privadas de dicho ciudadano, concurren al bien común. En ese sentido, la lucha que se emprende contra la religión, ante el pensamiento medieval, inaugura una forma de pensar diferente tanto al mundo, como al hombre, quien ante el rechazo de las leyes divinas se someterá a las leyes del hombre y en donde, de acuerdo con autor citado, los juristas y los administradores reemplazan a los profetas.

Pensar en estos juristas y administradores es recordar que, como Touraine establece, tanto filósofos como legistas y en general hombres de libros, fueron quienes construyeron el nuevo orden de las cosas, sólo que

...el universo de la razón, del placer y del gusto, abierto por los filósofos de la Ilustración a los modernos, ignora los conflictos internos de la sociedad o los reinterpreta como la resistencia de lo irracional a los progresos de la razón. Los modernistas tienen la conciencia tranquila: aportan la luz al seno de las tinieblas y confían en la bondad natural de los hombres, en su capacidad de crear instituciones razonables y, sobre todo, en su interés, que les impide destruirse y los lleva a tolerar y a respetar la libertad de cada cual. Este universo progresa por sus propios medios, por la conquista de la razón. (Touraine, 1994: 37).

Ahora bien, en esta última idea hay un aspecto que nos interesa destacar y que tiene que ver con lo que Bauman (2010) expresa cuando refiere que si bien la razón es una característica humana compartida, durante el periodo moderno se pensaba que también habría que reconocer que algunos seres humanos son más iguales que otros, de ahí que sea el filósofo el que busque el tipo de conducta que dicte la razón a una persona razonable. Lo anterior implica reconocer en el filósofo una autoridad que le da su saber, ante aquellos que no saben y que por tanto tiene que recibir el mensaje del filósofo como una ley, lo curioso es, siguiendo con el argumento del autor, aquí no hay una regla vinculada a la elección del sujeto sino una regla que incita a la elección desde afuera, de modo que "...las reglas promulgadas en nombre de la razón deben obedecerse con la sumisión debida a una poderosa fuerza externa" (Bauman, 2010: 36).

Dadas las condiciones que anteceden, lo que tendremos es una élite que ilumina al ignorante, al estúpido, a las masas incultas que al no someterse a la razón, entendida desde esta lógica moderna ya mencionada, se convierten en la resistencia de lo irracional. Ésta que se encuentra ahí en los espacios donde los sujetos se atreven a salir de una lógica del ciudadano que se somete a la ley en beneficio de la comunidad, sometiéndose a una conducta moral que se pretende universal. Aquí Bauman (2010) también nos remite a la época moderna cuando los filósofos morales pretendían reducir el pluralismo y perseguir la ambivalencia moral, en tanto que se buscaba establecer un código moral que fuese el código moral; de tal suerte que la ambivalencia de los juicios morales terminaba por comprenderse como una situación patológica que habría que rectificarse. Se da entonces una especie de división entre la élite, que posee el saber y se libera, frente a las masas vulgares, salvajes y sucias que no pueden frenar sus pasiones. Había, por tanto, una élite ilustrada que frente a la deslegitimación de la autoridad clerical se tenía que

encargar de fomentar y vigilar la moralidad de las naciones, en tanto que esa tarea se le había arrebatado a la iglesia.

Según se observa, ahora es el hombre quien tiene que construir el orden, sirviéndose de la razón, la batuta la toma una élite que tenía una sólida posición de autoridad suprema dada por el conocimiento. Sin embargo, lo que creemos, es que en realidad actuaba así porque parecía tener temor ante aquella masa rústica que se dejaba llevar por sus pasiones, a las que habría que imponerles reglas porque de alguna manera "...la gente debía ser iluminada respecto de las normas que podrían cumplir pero que le era imposible descubrir sin ayuda. [...] Era necesario ayudarla a seguir estas normas con un ambiente cuidadosamente diseñado para propiciar y recomenzar una conducta genuinamente moral. Y ambas tareas requerían, evidentemente, de habilidades profesionales: primero, de los maestros y, después, de los legisladores..." (Bauman, 2010: 34).

Frente a esta coyuntura nos encontramos con un momento histórico en el que dicha élite se ve en la necesidad de recurrir a diversos medios para propagar esta construcción de un nuevo hombre y un nuevo mundo. Esta circunstancia explica que la educación se convierta en uno de esos recursos para lograr dicha meta y explicar que a partir de aquí podamos hablar del origen de una nueva institución.

2. 4. 1. Nace la escuela moderna

En relación con la escuela moderna, Pineau (2001) señala que nace efectivamente en un periodo de gran entusiasmo donde se creía que la humanidad marchaba hacia la abundancia, la libertad y la felicidad gracias al progreso (cf. Touraine, 1994). Pero donde, paradójicamente, aun cuando se cree en la capacidad del hombre para servirse de su razón, se muestran señales de desconfianza ante cierto sector de la sociedad. Al grado de pensar que el individuo no puede actuar sin ayuda, porque debe haber alguien que lo encamine hacia el bien. Antes de profundizar en la temática de la escuela moderna, vayamos por partes, indiquemos algunos aspectos sobre aquel pensamiento que confió enteramente en la educación del hombre como un elemento de perfeccionamiento del mismo.

Fue Rousseau (1984) quien manifestó que el hombre es bueno por naturaleza pero que es la sociedad la que lo corrompe, "...Todo sale perfecto de las manos del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera" (Rousseau, 1984: 1). Aunque tampoco Rousseau dejó de reconocer que "...débiles nacemos, y necesitamos de fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos de asistencia; nacemos estúpidos y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos hace falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, eso lo debemos a la educación" (Rousseau, 1984: 2).

En concordancia con Rousseau (1984), Kant (2003), en su *Pedagogía* e influenciado por el propio Rousseau (1984), dirá que el hombre es lo que es gracias a la educación. En ambos pensadores persiste la idea de que el hombre es bueno por naturaleza, o bien que hay que encaminar al hombre hacia el desarrollo de la disposición hacia el bien, con la

que el hombre nace por naturaleza, misma que encamina todo hacia lo mejor. Por tanto, la educación debe ser un recurso que le permita al hombre encaminarse hacia lo mejor al procurar el desarrollo de la naturaleza humana de la mejor manera para que el hombre se comporte mejor progresando en el ámbito moral. La naturaleza humana se perfecciona debido a la educación, incluso Kant (2003) no piensa que la educación sea para el presente sino para llegar a un estado mejor en el futuro, lo cual implica pensar en un mejor mundo.

Fiel a la premisa del ¡Sapere audé! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!, que se vuelve incluso el emblema de la ilustración, Kant (2003) piensa en una educación, tanto práctica como moral, en la que el hombre es formado para vivir como un ser que obra libremente y que, por tanto, se basta a sí. Incluso cuando habla de la educación del niño, se inclina hacia un profundo interés porque se procure el desarrollo de la autonomía de juicio del niño, quien debe aprender a pensar, tarea que va mucho más allá del mero adiestramiento.

Para Kant (2003) la educación hace del hombre un sujeto cultivado, capaz de reflexión y libertad pero sometidas a leyes, con esto estamos hablando de una coacción moral. De acuerdo con Kant (2003), el destino y la humanidad del hombre está lejos de una vida que se deja llevar por los impulsos, ya que ello implicaría una especie de barbarismo. Se es un bárbaro cuando el hombre no se somete a las leyes de la humanidad, de ahí la importancia de la disciplina que es la que coacciona para que esto no pase, hay que corregir la barbarie a temprana edad. El hombre no se debe dejar someter por caprichos momentáneos, tendría más bien que hacer uso de su reflexión y libertad aunque siempre sometido a leyes, debe haber, insistimos, una coacción moral.

Kant (2003) pensará que el hombre debe aprender a servirse de su propia libertad pero también aprender las limitaciones que le impone el derecho del otro, dirá que es la educación la que da la mejor imagen del futuro ciudadano y la que además "...por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella. Finalmente, por la formación moral adquiere un valor en relación con toda la especie" (Kant, 2003: 45).

Efectivamente, para Kant (1981: 25) "...la Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esa incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro". Y es que es él, es el hombre mismo y no otro, quien tiene que construir el plan de su conducta. Sin embargo, Kant (1981) reconoce que esto no se hace inmediatamente al llegar al mundo porque antes, el hombre necesita de la educación que le ayude a sacar de sí mismo las disposiciones naturales de la humanidad; de ahí que recalque que una generación eduque a otra. Lo que hace Kant (1981) es confiar en la perfectibilidad del hombre y pensar que la educación lo encamina hacia ello, sin perder de vista que el hombre tiene deberes para consigo mismo y con los demás; de ahí que el hombre tenga que someterse a la leyes de la humanidad porque él es parte de la

sociedad, incluso dirá que el hombre debe obrar por máximas primero de la escuela, sí, pero luego de la humanidad.

Por su parte, Rousseau (1984) piensa en una educación que forma a un hombre racional, la cual no debe perder de vista las relaciones que entabla con los otros; un hombre que sea capaz de aficionarse a sus semejantes porque sólo así se podría ver mejor la identidad de nuestra naturaleza. Es decir, uniéndonos a los otros por nuestras necesidades comunes; en tanto que para él por afecto, nos unen nuestras miserias. Por eso que en su educación, Emilio tenga que trasladarse fuera de sí propio para pasar por el conocimiento de los otros que son semejantes a él. Para Rousseau "...la franqueza del hombre es la que le hace sociable; nuestras comunes miserias son las que excitan nuestros corazones a la humanidad: nada le deberíamos si no fuéramos hombres. Todo cariño es señal de insuficiencia; si no tuviera cada uno de nosotros necesidad de los demás, nunca pensaría en unirse a ellos. Así *de nuestra misma enfermedad nace nuestra dicha frágil*" (Rousseau, 1984: 160, el subrayado es nuestro).

Y es que cuando Rousseau (1984) piensa en la educación de *Emilio*, quiere que este último devenga un ciudadano que se una a la voluntad general porque entonces se convertirá en una persona colectiva en donde se busque el bien común. Desde una lectura del *Contrato social* de Rousseau (1976) podríamos decir que cuando *Emilio* se una a la libertad civil, esto lo hará dueño de sí mismo, al tiempo que forma parte de un pacto social que se genera por un acto soberano, es decir, por "...una convención del cuerpo con cada uno de sus miembros; convención legítima, porque tiene por base el contrato social; equitativa, porque es común a todos; útil porque no puede tener más objeto que el bien general, y sólida, porque tiene como garantía la fuerza pública del poder supremo" (Rousseau, 1976: 64-65). Así, Rousseau deja ver que un ciudadano tendría que preguntarse qué tanto se puede comprometer consigo mismo, respecto a todos y todos respecto a cada uno de los ciudadanos que forman parte del acto soberano por el cual se establece el acto social.

Tanto en Kant (1981) como en Rousseau (1984) se percibe una forma de concebir a la educación en la modernidad, en la que hay un gran interés porque esta última aporte desde el retorno a la naturaleza y ahí a la razón, un individuo capaz de unirse al orden social. Que se encamine hacia la sujeción de leyes morales, que persiga el bien común desde el buscar lo universal en lo particular. Hay entonces una clara articulación entre la educación y el tipo de ciudadano que se requiere constituir para consolidar el orden de un mundo regido por la razón.

Sin embargo, en realidad fue con Comenio (1986) con quien empieza el nacimiento de un pensamiento pedagógico moderno inclinado sí, a la razón, pero quizá ligado a una racionalidad que coquetea de cierta forma con un pensamiento más científicista. Estamos pensando en un contexto en el que se genera una gran pasión por la razón y, sobre todo, un afán por el dominio de la naturaleza que se hace posible gracias al desarrollo de la ciencia:

...El impulso de las ciencias naturales, de la física, de la química, de la biología, suscitó interés por los estudios científicos y el abandono progresivo de los estudios de autores

clásicos y de las lenguas de la cultura grecolatina. Incluso la moral y la política deberían ser modeladas por las ciencias de la naturaleza. La educación ya no era considerada como un medio para perfeccionar al hombre. La educación y la ciencia eran consideradas un fin en sí mismo. El cristianismo afirmaba que era necesario saber para amar (Pascal). Al contrario, decía Bacon, saber es poder, sobre todo poder sobre la naturaleza (Gadotti, 1998: 71).

Comenio (1986) con su *Didáctica magna*, aporta la constitución de un método pedagógico que nace con el fin de enseñar con rapidez, economía de tiempo y sin fatiga, propuesta que efectivamente se genera en la modernidad. Tiempo después de que con Descartes acontece la ruptura de un paradigma epistémico en el que a partir de la creación de un nuevo método científico se plantea la sustitución de la fe por la razón y, ahí, por la ciencia misma (Cf. Gadotti, 1998).

Hay en Comenio (1986) una forma muy peculiar de concebir a la educación, al hombre mismo y la cuestión de lo escolar en sí, vinculada un tanto a una visión que se liga al disciplinamiento de la conducta. Quizá tengamos que decir que estamos ante una mirada pedagógica que no se separa de cierto criterio normativo articulado a su vez, a este enfoque cientificista ya mencionado, que se encuentra en el ambiente. El problema es que surge una mirada un tanto tecnocrática que amparada aún por el entusiasmo que causó el predominio de la razón, deviene en racionalidad técnica. Parafraseando a Davini (1996), podemos decir que estamos ante una expresión de la tecnocracia que se apega a cierta ilusión de transparencia propia de una epistemología ingenua que pretendió una certeza metódica que, estuviese basada en el objetivismo y que a su vez, neutralizara cualquier indicio de política, sugiriendo más bien la eliminación del sujeto y de los hechos de la conciencia.

Comenio (1986), como Rousseau (1984) y Kant (1981), también tendrá una gran confianza en la razón y en la naturaleza, respecto a esto último dirá que el hombre tendría que volver a su primitiva naturaleza debido a que ésta puso en él la semilla de la erudición, la virtud y la religión, por ello es una constitución a la que se ha de volver, porque ella estaría articulada a los requisitos genuinos del hombre. Además, tenemos que este hombre está destinado a un fin superior que está fuera de esta vida; nos referimos a la eternidad y ahí a la bienaventuranza con Dios, pues esta vida sólo es una preparación para la vida eterna, lo cual explica que nos diga que la primera sólo es el prólogo para la vida verdadera y que el hombre se acerca a su fin cuando procura alcanzar los requisitos genuinos del hombre que ya hemos citado: la erudición, la virtud o costumbres honestas y la religión o piedad.

No obstante, hay que destacar que, si bien para Comenio (1986) la naturaleza nos da las semillas de la ciencia, honestidad y religión, éstas sólo se adquieren aprendiendo y practicando y entonces viene para él la imagen del hombre como un animal disciplinable. Para formarse habrá de someterse a la disciplina. El hombre sin enseñanza no es sino un bruto al que le es necesaria la cultura (la disciplina y la sabiduría). Por ello Comenio nos dirá que "...quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que tanto más sobresaldrá cada uno a los demás cuanto más instruido esté sobre ellos" (Comenio, 1986: 60).

Esta enseñanza debe empezar en la juventud, misma que debe ir a la escuela, pensada por Comenio (1986) como un educatorio común, a la que asistirán todos por igual y en donde se reunirán los jóvenes, porque estos últimos precisarán de dicha escuela para llegar a ser verdaderos hombres, es decir, hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones y piadosos de corazón. Así, la escuela es una institución donde debe predominar el orden ya que "...lo que está ordenado, conserva su estado e incólume existencia mientras mantiene este orden. Si el orden falta, desfallece, se arruina, se cae" (Comenio, 1986: 101). La escuela es un taller de hombres para que los hombres se hagan criaturas racionales en un espacio donde el orden, tomado de la naturaleza, reine sin que se den obstáculos que puedan alterarlo.

Tanto en Rousseau (1984) como en Kant (1981) y finalmente en Comenio (1986), hay una imagen de hombre que se pretende formar, en donde la razón tiene un papel central y la escuela tendría que educar bajo sus parámetros cuidando que este hombre no se deje llevar por sus pasiones. Así, la escuela nace en un periodo de grandes cambios, en un momento coyuntural de gran entusiasmo en donde realmente se tiene confianza en que, cuando la humanidad se encamine hacia la razón, luego de marcar una ruptura frente al antiguo orden, esta podrá progresar hacia la abundancia, la libertad y la felicidad. La modernidad, vivida como una revolución en occidente, buscaba tener una sociedad racional, por lo que si dicha modernidad debía tener una correspondencia entre la cultura científica, una sociedad ordenada e individuos libres (cf. Touraine, 1994).

En tal pensamiento, tendremos que, en tanto que la escuela nace en este contexto, también es afectada por él o bien alimentada por estos ideales que trascienden al ámbito educativo. En la modernidad "...la educación del individuo debe ser una disciplina que lo libere de la visión estrecha, irracional, que le imponen sus propias pasiones y su familia, y lo abra al conocimiento racional y a la participación en sociedad que organiza la razón. La escuela debe ser un lugar de ruptura respecto del medio de origen y un lugar de apertura al progreso por obra del conocimiento y de la participación en una sociedad fundada en principios racionales" (Touraine, 1994: 20).

Significa entonces que la escuela y en sí, lo escolar, se convierta en una forma educativa hegemónica que trata de silenciar o bien de desalojar de sí, todo aquello que se aleje de esta racionalidad que impera en el ambiente. Lo escolar silencia otros espacios de formación cuando se coloca como *la opción* educativa que se tiene frente al mundo de caos, para poder a su vez, combatirlo, o bien, negarlo, cuando sus prácticas de intervención no lo han podido eliminar.

Hay entonces una parte exterior a la escuela que representa aquello que no se puede ver, esa parte mundana, de vagancia, de mugre, que rompe con la visión linda de la construcción de un mundo nuevo que se plantea en la época del iluminismo. Ya Touraine (1994) nos decía que "...los modernistas viven dentro de una burbuja, protegidos contra todo lo que turba la razón y el orden natural de las cosas" (Touraine, 1994: 37). Pues bien, pareciera que la escuela es una especie de burbuja contenida en una más grande donde sus paredes sólo permiten ver aquella hermosa y optimista imagen de un mundo ilustrado, con igualdad, justicia, democracia, luz... Es decir, una imagen que no permite ver aquello

que está detrás de la burbuja, aquello que representa lo contrario al orden, que además viene y me dice: “tu razón y tus luces, no fueron suficientes para cambiar el mundo hacia esa bella imagen que sólo está contenida dentro de tu burbuja”. Cuando por fuera se puede ver que, como bien dijo Goya y lo dejó plasmado en uno de sus grabados: “el sueño de la razón produce monstruos”.

Cabe agregar que la escuela moderna nace a partir de la demanda de una burguesía que temía a la desviación de su proyecto, una escuela que tenía la función de alejar del mundo mundano a la juventud, tarea que esta clase social le demanda al Estado que es el que se tiene que encargar de prevenir la desviación y el declive del proyecto moderno; de ahí la importancia de las escuelas en la modernidad occidental como aquellas que ayudaron a consolidar un proyecto incluso de nación. De acuerdo con Pineau (2001: 28) “...la escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos –sostienen algunos liberales–, o de proletarios –según algunos marxistas–, pero no sólo eso. La escuela es una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la construcción de naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos”.

Para el siglo XIX, cuando lo importante ya no es tanto el orden, la paz y la libertad, como lo fue en el siglo XVIII, el concepto de progreso ya no se piensa en términos de ideas sino de un progreso industrial que cree una sociedad técnica generadora de abundancia y libertad articulada a formas de producción y trabajo (cf. Touraine, 1994). De tal suerte que la noción de la escuela gira hacia intereses acordes a los cambios que se dan tras un periodo que deja atrás la modernidad para ahora centrarse en un periodo de modernización.

La nación se entrega a un periodo de modernización en donde la creencia en el progreso implica amar el futuro y en donde el progreso ya no sólo se articula a la razón sino al éxito de lo económico y de la acción colectiva. Por ello es que éste se enlace a medidas de desarrollo en donde hablar de progreso implica hablar de la formación de una nación que se liga a una forma de modernidad económica y social. El progreso se realiza por la racionalización de trabajo y por la acción de un poder político capaz de movilizar para obtener modernización (cf. Touraine, 1994). Ante esto, la escuela estará ahí para servir a los intereses del Estado-nación que requería ciudadanos dóciles que contribuyan al desarrollo de la nación y la defensa de la patria articulando intereses económicos al servicio del mercado y del control de la sociedad.

Hecho todo este análisis, podemos concluir que “...la escuela elemental surge como la manifestación principal de un dispositivo pedagógico dentro del programa de modernidad, que pretende la difusión del saber laico a cargo del naciente Estado Nacional de inspiración liberal” (Anzaldúa, en Meneses. Comp. 2005: 101) y más aún, parafraseando a Pineau (2001), podemos reconocer que, lo expuesto hasta aquí, son sólo algunos elementos que nos permiten entender la idea de educación, ante la cual la escuela moderna alza la mano para decir: ¡Ah! ¿Esto es educación?, pues... ¡Yo me ocupo! De manera que si se posiciona como una forma educativa hegemónica es porque ha sabido ajustarse a los cambios que se han dado en torno a la noción de la cuestión educativa.

Ahora bien, ante este nacimiento de la escuela moderna, del que hemos estado hablando, nos interesa abordar cómo ha surgido la escuela. Sólo que ahora ya no en términos del proceso que la vio emerger, sino sobre las peculiaridades que nos permiten identificar lo que una escuela es. Estamos pensando en aquello que, desde lo imaginario, podremos identificar para enunciar: “¡He aquí la escuela que nos ha nacido!”

2. 4. 2. Los imaginarios que caracterizan la escuela

En el marco de los imaginarios que definen a la escuela, éstos se hallan articulados al momento histórico en que esta nueva escuela surgió y que, pese a la distancia, la siguen sosteniendo como una institución que no se aleja del seno que la vio nacer. Dichos imaginarios que le dan sentido a este recinto, provienen de la modernidad y están cargados de mitos, relatos, discursos, prácticas, ideologías e incluso de los miedos que acompañan a aquel proyecto social desde el cual se buscó configurar un nuevo orden. De manera que para poder exclamar: “¡he aquí la escuela que nos ha nacido!”, se hace ineludible la comprensión de dichos imaginarios fuera de la modernidad.

De acuerdo con Arano (2010), el proyecto que inaugura la modernidad “...constituye una oposición dialéctica sostenida entre el dogma y la razón.” (Arano, 2010: 33); por eso es que al abordar los imaginarios que apuntalan la escuela, se refiera a tres de ellos, remitidos en esa lógica dicotómica en la que nos dejará ver que, la constitución identitaria del proyecto social de la modernidad, se confronta con aquello que es diferente a los referentes con los cuales se identifica y que, por tanto, se comprenden como una imagen alterna y poco deseable. Así, los imaginarios que abordará el autor son: luminosidad y oscuridad; el progreso en oposición a la oscuridad relacionada al dogma y la sinrazón, y barbarie y civilización.

Ahora bien, aquí queremos aclarar que lo abordado en torno a estos tres imaginarios parte de la recuperación de la obra ya citada, de Arano (2010). Hecha la aclaración, iniciaremos con lo que respecta al primer imaginario. El autor nos recuerda que en tanto hija de la modernidad, la escuela está revestida del signo de las luces, de manera que uno de los imaginarios fundantes de esta institución es la luminosidad. La escuela tiene el encargo, dirá el autor, de cultivar y transmitir la luz del saber porque ello garantizará, a su vez, la configuración del proyecto de la república y la emergencia de un sujeto pensador. Este imaginario surge en oposición al de la oscuridad en el que los sujetos estaban inmersos al sólo dejarse llevar por determinismos divinos más que por la razón.

Para Arano (210), el saber estaba ligado a la constitución de un mundo que se encaminaba hacia el progreso. Gracias al saber científico se combatirán enfermedades, desigualdad, injusticias, pobreza, etc. La cuestión es que, continuará nuestro autor, “...el saber positivo se tornó instrumental y a la postre terminó subsumido, acompasándose perfectamente al ritmo lento del capitalismo industrial; desde este lugar de inscripción social el saber se refigura y junto con él, el imaginario del progreso asimilando un perfil netamente económico, evocando nuevos simbolismos” (Arano, 2010: 35).

De lo anterior se comprende el que Arano (2010) nos deje ver, cómo el imaginario de la luminosidad se vincula por un hilo muy delgado al imaginario del progreso, sólo que este último comprendido en el marco del siglo XIX en el que aparece una nueva era de modernización vinculada "...al proyecto capitalista burgués, acompañado por la revolución industrial, instalando como centro dinamizador la racionalidad instrumental, avalada por los conocimientos técnicos propuestos por la ciencia positivista y la idea del progreso económico" (Arano, 2010: 36).

Arano (2010) nos habla de un momento histórico en el que la escuela pública se convierte en un dispositivo que utiliza el Estado, entendiéndola como un medio instrumental vinculada al progreso pero al progreso económico. De acuerdo con Arano (2010: 36):

...bajo el amparo de los proyectos nacionales, en la segunda fase del proyecto de la modernidad y a través del principio de la gubernamentalidad, se legitiman saberes biopolíticos cuyo objetivo es administrar poblaciones y saberes disciplinarios con la finalidad de normalizar al sujeto, intervenir sobre él, propiciando modelos ideales del deber ser, ponderando parámetros dictaminados sobre la normalidad. Por medio de estos parámetros se intenta dar forma a un nuevo tipo de sujeto, que sea útil y dócil, dentro del marco del proyecto capitalista.

En la obra de Arano (2010) se puede leer cómo en función del tipo de sujeto que se pretende construir, se van moviendo los imaginarios sociales y va tomando forma todo este dispositivo de poder en el que con un entramado de discursos, instituciones, prácticas, saberes, etc., se echan en marcha diversas estrategias para mantener un orden dado como instituido. El imaginario del progreso responde a una lógica desde la cual se subordina a la escuela a valores exclusivamente económicos.

Un tercer imaginario lo aborda desde la oposición dialéctica entre barbarie y civilización, recordándonos cómo se ha descalificado lo otro y al Otro a partir de calificarlo con una inferioridad cultural cercana a la animalidad, el autor nos refiere una ontología de la historia y las sociedades donde "...encuentra su raíz en la creación de imaginarios que enarbolan distintos proyectos sociales, todos ellos asumidos por sus portadores como la única verdad potencialmente insustituible, generadora de un orden social y subjetivo de carácter natural, pues fuera de ahí no existe otra posibilidad de devenir, en esta especie de fundamentalismo es donde se crispa la lucha por imponerse e imponer al otro la propia visión de mundo" (Arano, 2010: 38, 39).

Asimismo Arano (2010) hace una lectura desde la recuperación de la lucha de razas de Foucault, en la que comprende que toda sociedad y toda historia se forjan al calor de la guerra infinita entre unos y otros que difieren en sus proyectos sociales, aspecto que según el autor nos vincularía en la divergencia imaginaria construida por unos y otros. La cuestión es que aún después de la guerra no se puede esperar un periodo de paz porque "...después de la batalla decisiva viene todo un proceso de colonización, viene una batalla por conquistar más que los cuerpos, ahora se trata de controlar y configurar las mentes. Después de la batalla decisiva es momento de instituir, en un tiempo de pseudopaz, el

proyecto social que se asumió como vencedor, del cual deriva una concepción del mundo y un orden social impuesto como la única verdad posible...” (Arano, 2010: 39).

Curiosamente, tras estas palabras, Arano (2010) nos dirá que la génesis social de la escuela se incrusta en esta dinámica colonizadora en tanto que nace con un carácter estratégico, se podría decir que, retomando sus ideas, se liga a un proyecto social con una escuela pública en donde se busca homogeneizar poblaciones, a partir de lo cual se termina por combatir la alteridad cuando ésta “impide la implantación de un orden social subjetivo común”. Desde esta lógica la escuela actuaría despojando al sujeto de todo rasgo primitivo, bárbaro, para que emerja en su lugar lo civilizado.

Ya Foucault (2005c) nos expuso cómo la escuela es una de las instituciones que fabrica individuos desde prácticas disciplinarias que encauzan la conducta. Con la escuela, estamos ante una máquina pedagógica que secreta a su vez toda una maquinaria de control desde la cual se busca distribuir los cuerpos, acumular tiempo y componer fuerza para obtener eficacias. Se pretende hacer del otro alguien obediente, útil y dócil; de ahí que para Foucault (2005c), una de las primeras operaciones de las disciplinas sea la constitución de cuadros vivos que intervenga sobre las multitudes confusas, inútiles o peligrosas para reemplazarlas por multitudes ordenadas.

Hay que transformar a los individuos, analiza Foucault (2005c), aunque habría que tener cuidado cuando este cambio se abandere de intenciones que pretenden incorporarlos a la civilidad, encaminarlos al progreso, sacarlos de la obscuridad y frente a dichas causas se busque intervenir, porque habría que ver, qué tanto no se está tratando de visibilizar a aquellos que no entran en el orden. Este último entendido, desde los parámetros dentro de los cuales se considera a lo que deba ser lo normal y a partir de los cuales se saca a la luz a quienes tienen que ser vistos, porque eso garantiza el dominio del poder sobre ellos y mantiene su sometimiento a la disciplina, de pasar ello, tendríamos que, efectivamente, ser sometidos los que salen a la luz.

Coincidimos con Trilla (1999) cuando nos deja ver que aunque la escuela es una institución específicamente educativa, un medio para cumplir una función pedagógica, en realidad nos estaríamos quedando cortos si sólo la miramos así, porque esta caracterización no es suficiente para comprender a la escuela. Para el autor, de entrada tendríamos que precisar qué tipo de función o finalidad educativa se atiende, pero más aún, lo que de acuerdo con él, caracteriza a la escuela no son tanto sus fines y funciones, sino la manera de conseguirlos.

Si bien, en un primer momento al pensar en la escuela nos puede venir a la mente el espacio físico, tenemos que reconocer que dicho lugar está creado para para cumplir ciertos fines y que la misma arquitectura que la conforma es parte de esa manera por medio de la cual se pretenden conseguir dichos objetivos. Lo que acontece es una arquitectura escolar que, de acuerdo con Foucault (2005c), se configura como un espacio disciplinario y, por tanto, como un espacio útil que posibilita la vigilancia y el control de los sujetos y, a la vez, una mejor economía del tiempo:

... Se trata de una arquitectura que ya no está hecha simplemente para ser vista [...], para vigilar el espacio exterior [...], sino para permitir un control interior, articulado y detallado – para hacer visibles a quienes se encuentran dentro; más generalmente, la de una arquitectura que habría de ser un operador para la transformación de los individuos: obrar sobre aquellos a quienes abriga, permitir la presa sobre su conducta, conducir hasta ellos los efectos del poder, ofrecerlos a un conocimiento, modificarlos. Las piedras pueden volver dócil y cognoscible (Foucault, 2005c: 177).

En ese mismo sentido, se comprende que la escuela se configure como un espacio desde el cual se pueda dar una vigilancia continua. A partir de Foucault (2005c) diremos que la escuela funciona al individualizar a los excluidos y se sirve de esos procedimientos de individualización para marcarlos desde una división binaria que permita entender quién está en la norma y quién dentro de lo anormal. La escuela es, para este autor, una máquina de aprender, vigilar, jerarquizar y recompensar, que ejerce control sobre el tiempo, el espacio y las fuerzas o capacidades de los sujetos para reducir las desviaciones.

Como se ha visto, se entiende que se haya creado un espacio específico para cumplir tal función. De acuerdo con Trilla (1999) diríamos que la escuela es un lugar, un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir. La escuela es un espacio concreto, por lo que, siguiendo al autor referido, para que se dé el aprendizaje en lugares que han de ser adecuados a tal función, se crea una arquitectura escolar y más aún:

...La escuela diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y a los alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias. Que en ambos casos –tiempo y espacio- se opte por unidades pequeñas y muy tabicadas, así como las escuelas sean ubicadas cerca de las plazas centrales, lejos de espacios de encuentro de adultos, no responde a criterios casuales, sino a sus usos específicos, y tienen consecuencias en los resultados escolares (Pineau, 2001: 32)

Hay por tanto, un control que se da a través del espacio, pero también a través del tiempo. A partir de Foucault (2005c), podemos entender que se pretende asegurar la calidad del tiempo empleado de tal manera que el control del mismo permita que los sujetos no se distraigan para que se constituya un tiempo útil. El juego debe quedar fuera del espacio escolar, por ser considerados de cierta forma un desperdicio en el empleo del tiempo, es decir, un tiempo que no es útil. Se trata de una ociosidad que impide el trabajo intensivo de los individuos en el espacio escolar, cuando más bien lo que se debe hacer, es cuidar que no se desperdicie el tiempo. Para Foucault, algunas formas de aprovechar el tiempo que se observan en la escuela están en el pase de lista, la delimitación de tiempos (para cada actividad) o establecer progresos y determinar quién pasa y quién no. De acuerdo con Mandoki (en Meneses. Comp. 2004):

...La omnipresencia del tiempo en la matriz escolar se enuncia característicamente por dos estrategias, una en el registro icónico y otra en el léxico: la puerta de la escuela y la lista de asistencia. Muchos padres se despiertan con la amenaza de esa puerta. La puerta se cierra a la hora exacta, ni un minuto más, ni un minuto menos, y se abre con la misma puntualidad. Desde el orden de lo simbólico, esa puerta simboliza el ritual del pase del hijo de la matriz

familiar a la escolar, del control de la madre al de la maestra, del tiempo flexible al fijo, del ámbito privado al público. La puerta como espacio liminal de transición e ingreso a la realidad social impone la entrada y la contiene, hasta que permite la salida. Todo empieza en esa puerta que establece horarios fijos y que acoge o expulsa al alumno. Es una puerta absolutamente unívoca: está cerrada o abierta en estricto apego al tiempo (En Meneses, 2004: 100,101).

En este orden de ideas se identifica que estamos ante otro imaginario, que tiene que ver con lo que Trilla (1999) refiere en relación con que la escuela se define a sí misma como un lugar privilegiado y legítimo para realizar el tránsito del conocimiento. Incluso el autor dirá que la escuela tiene vocación de aislamiento porque es algo inherente a su cometido. La escuela desde su creación indica su distancia frente al ámbito privado del niño, reconoce que la familia comete faltas y frente a ella se posiciona como la opción educativa que debe marcar su distancia frente a ello; de ahí que efectivamente no sea casual el que las escuelas estén ubicadas cerca de las plazas centrales, lejos de espacios de encuentro de adultos o que, en el plano de lo simbólico la puerta simbolice la transición del control de la madre al de la maestra, del tiempo flexible al fijo, del ámbito privado al público.

Quizá desde la creación de la escuela, en un primer momento hubo una desconfianza hacia los padres; pero, en general, se ha tratado de una desconfianza hacia todo aquello que esté fuera del espacio sagrado de lo escolar, y lo escolar pensado como algo muy delimitado que tiene características específicas que separan al sujeto de aquello que se pueda entender como cualquier foco de contaminación. Nos referimos a un imaginario que mira a la escuela como aquella que emprende una especie de asepsia porque en ella se destruyen los gérmenes patógenos que enferman a la sociedad y lo que enferma es aquello que lo desestabiliza, aquella alteridad del que no se ajusta al orden dado, del que no entra a la norma, del desviado, el marginal, el extraño.

En relación con esto último, Tenti (2001) nos recuerda un tiempo en el que la vida cotidiana permanecía fuera de la cultura escolar. En tanto que la escuela asumía una misión civilizadora, tenía que mantener distancia entre la cultura que quería inculcar y la que tenían los niños. El autor nos dice que la primera pedagogía era una tecnología de conversión, la escuela tenía que sacar a las nuevas generaciones de los intereses privados y domésticos que eran parte de la vida cotidiana. De acuerdo con Tenti (2001), "...la escuela se constituyó en un mundo aparte para protegerse de las influencias de una cotidianidad que se trataba de transformar radicalmente. Se le asignó una función próxima a la regeneración cultural, el apostolado y la gesta misionera. Por eso la escuela reivindicó un carácter sagrado" (Tenti, 2001: 66, 67).

A efectos de este análisis, Tenti (2001) nos remite a esa escuela que se aísla como un mundo aparte con un espacio-tiempo bien definido, es decir la escuela pensada como un templo. A su vez, Carrizales (en Meneses. Comp. 2010) evoca cómo San Agustín, Santo Tomás y Peztaozzi pensaron la escuela a partir de un templo, aspecto que, desde una visión teológica, la ligaba al amor, ellos, ahondaron sobre este tema. De acuerdo con Carrizales:

...al maestro se le asignaba una misión de carácter sacerdotal y se organizaba la escuela pensando, precisamente, en la idea del templo, de lo sacerdotal, de la educación de carácter teológico. Entonces el amor era: amar a Dios es amar al prójimo y amar al prójimo es amar a los niños en el campo de la educación. El amor se presenta como una idea de trascendencia, trascender: formar en el otro las virtudes propias del pensamiento religioso. Esta visión, con bastante desarrollo, se encuentra en los autores a que hacía referencia. Es, podríamos decir, la noción de amor que privó hasta el siglo XVIII y hasta el siglo XIX (Carrizales en Meneses. Comp. 2010: 18).

Tal como se percibe, la escuela es contemplada como una fortaleza cerrada que filtra aquello que viene del mundo exterior, en donde lo que se hace es tomar medidas de protección ante esas nuevas generaciones a las que habría que apartar de aquel mundo inculto, sin luz, que no se encaminaría hacia el progreso, un mundo incivilizado y desordenado. Pero más aún, tenemos que las medidas que se han de tomar para conseguirlo se justifican por el amor del maestro que lo mueve a intervenir a los jóvenes, así que bien podemos decir que, nace la escuela moderna.

2. 4. 3. El control pedagógico entra en acción

El amor que se profesa por lo pedagógico, entra en acción en una escuela que desde diversas prácticas disciplinarias se ha propuesto fabricar individuos y encauzar su conducta. No obstante, aquí queremos identificar al sujeto que en el interior de la escuela pone en marcha esas prácticas pedagógicas de control que hemos citado; esto nos lleva a reconocer cómo con esas prácticas disciplinarias que, en su origen, caracterizan a la escuela hay una articulación entre el imaginario de la escuela y otro imaginario que intentaremos abordar aquí.

Para ampliar esta temática, hablaremos de la emergencia de un sujeto que desde el interior de la institución educativa, que hemos estado enunciando, actúa en función del imaginario que significa lo que hoy conocemos como la escuela. Si bien la escuela surge como un imaginario social, también y a lado de ella habría que reconocer el origen de un imaginario social más, nos estamos refiriendo al imaginario del maestro.

Triunfa la escuela, dice Pineau (2001), porque cuando la modernidad dice esto es educación, la escuela responde yo me ocupo y en ese ocuparse hay un cuerpo de especialistas que desde posicionarse como aquellos que poseen el saber y las tecnologías específicas de intervención sobre el otro, que ha de ser educado, se ven amparados por dicho saber que los presenta como figuras legítimas para echar en marcha dicha función, que además ampara su tarea bajo la noción del amor. Con ello nos referimos a la figura del maestro, al que interviene al otro, que interviene para controlarlo, incluso de manera violenta, pero siempre reconociendo que lo que hace, lo hace por amor, lo cual justifica su modo de actuar e incluso el objetivo del mismo, porque el maestro actúa por el niño o el joven con la única finalidad de hacer las cosas por su bien.

Pero cómo es que se ha venido construyendo la imagen de ese docente que por amor actúa frente al otro para controlarlo. Lo que pretendemos es hacer una aproximación a

aquellos discursos que desde la pedagogía se han creado para hablar del profesor como un tipo de sujeto educativo que nace en la modernidad. Para ello nos remitimos a Anzaldúa (en Gómez. Comp. 2009) cuando desde algunos elementos de carácter genealógico analiza cómo los discursos pedagógicos y determinadas condiciones sociales convocan, producen, modelan y transforman sujetos educativos. El autor parte de la aparición de la enseñanza tradicional que emana desde el siglo XVII y se desarrolla con mayor amplitud en el siglo XIX con el surgimiento de la institución escolar (cf. Anzaldúa en Gómez. Comp. 2009). Así, ubicados en un primer momento en el siglo XVII, nos recuerda las palabras de Snyders, cuando, desde una pedagogía tradicional el papel del maestro se considera fundamental:

...El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios, de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos [...] Él es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión, y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma (Anzaldúa en Gómez, 2009: 44)

Aquí resulta oportuno señalar lo que Anzaldúa (cf. en Gómez, 2009) establece cuando menciona que al hablar de esta pedagogía tradicional se hace aludiendo a aquella pedagogía que con Ratichius y Comenio se centra en una enseñanza metódica y ordenada que programa actividades educativas y hace un uso racional del tiempo, en donde el maestro se convierte en el centro y guía de la enseñanza al que se le debe una obediencia absoluta y quien implanta la disciplina. Sin embargo, nos dirá el autor, no será sino hasta el siglo XIX cuando se dará el inicio de una verdadera demanda de control y educación moral, cuando las ciudades concentran a una gran población hundida en la miseria y hacimientos que generan grandes problemas sociales, porque entonces se está, frente a una población marginada que se convierte en un germen de delincuencia. Se trata de una población potencialmente violenta e insurrecta que preocupaba a la burguesía⁴¹.

Así, Ratichius, desde la recuperación de Jones (en Ball. Comp. 1997), nos dice que surge un dispositivo pedagógico en educación básica a partir de la preocupación que tiene la burguesía por la condición moral e intelectual de los pobres urbanos. "...Es ésta la urgencia social que marcará la función estratégica dominante del dispositivo pedagógico en educación básica y que constituirá a un sujeto particular para su ejercicio: el profesor. Si bien esta figura ya existía antes, tendrá que ser "remodelada" y adecuada a los requerimientos sociales de esta 'emergencia'..." (Anzaldúa, en Gómez, 2009: 46).

En este escenario, el maestro forma parte de una maquinaria pedagógica que busca normalizar esa población insurrecta. Lo que haremos a partir de aquí es seguir la ruta

⁴¹ Tratando de ubicarnos en el contexto, Anzaldúa nos dice que "...como efecto del proceso de despojo de los medios de producción de la población indígena (antiguos siervos feudales y pequeños propietarios) y la desaparición de los talleres artesanales, una enorme cantidad de la población se concentra en las nacientes ciudades industriales con el fin de buscar empleo en las fábricas que ahí se encontraban. El exceso de la oferta de mano de obra generaba que una buena parte de estas personas se encontraran desempleadas y el resto se veía obligadas a tolerar las infrahumanas condiciones laborales de la fábricas." (Anzaldúa en Meneses. Comp. 2005: 101, 102).

genealógica de Jones (en Ball. Comp. 1997) en la que se reconocen los discursos que acompañan a la imagen del profesor urbano.

Jones (en Ball. Comp. 1997) nos expone cómo la escuela pretendió transformar a los “seres salvajes” en sujetos éticos, y en esto se puede detectar cómo hay un imaginario que acompaña la figura del docente y que va cambiando con el tiempo. El autor nos habla de un primer momento en el que hay una imagen del maestro como desvalido. Nos remite al siglo XVIII en el que se crea una instrucción barata para los pobres, la solución no estaba en las escuelas de barrio, en las que se carecía de controles de asistencia, de una jornada escolar regular o de un aula y un horario en donde el maestro no necesitaba gran preparación y podría serlo prácticamente cualquier persona. No, la solución, en cambio, estaba en la propuesta de Bell y Lancaster cuando sugiere una escuela en donde el profesor será un monitor, función que le permitirá educar a una gran cantidad de alumnos en su escuela.

En esta misma dirección, Bentham a principios del siglo XIX, se ve “...esta escuela con monitores como la maquinaria mediante la que el gobierno podía inculcar científicamente hábitos de moralidad. La escuela, en cuanto máquina de instruir, podía manufacturar una sociedad disciplinada” (Jones en Ball. Comp., 1997: 62, 63) y ahí, de acuerdo con el autor, bajo el amparo de lo que se entiende como una ciencia pedagógica. El docente sólo es quien, desde la visión de Bentham, reduce su labor a la de aquél que aplica la tecnología de la vigilancia y el examen, los premios y los castigos para inculcar una moral utilitaria. Aquí el maestro tampoco necesitaba gran instrucción para aplicar la técnica del panóptico. Estamos ante el maestro desvalido que era un simple instructor mecánico, cuya única motivación era su miedo a perder su posición.

No obstante, Jones (En Ball. Comp. 1997) nos dice que hay otro cambio en la imagen del docente y éste es el que se construye cuando las escuelas de monitores fracasan, porque en ese momento se da una revalorización del profesor al aumentar las especulaciones sobre el beneficio que representa la escuela en la vida ética y moral de la ciudad, de los ciudadanos pobres. En ese momento el profesor se convierte en un ejemplo moral, es decir, en la imagen de la excelencia moral.

Por tanto, es el docente que tiene que transmitir valores éticos a los niños por lo que se vuelve importante preparar al buen profesor, que haya rigor en su formación e incluya enseñar al maestro la humildad, la modestia, nada de vanidades, ni de excesos sino una combinación de disciplina, vigilancia y técnicas de autocontrol, autorregulación y esto porque si “...la formación moral de la población requería no sólo un espacio exclusivo, sino también que ese espacio estuviera ocupado por la voz autorizada y la mirada amorosa del maestro” (Jones en Ball. Comp., 1997: 67).

El docente debía ser parte de una nueva época de la enseñanza en la que se convirtiera en el que proyectara una presencia moral. El educador, siendo el centro de atención y el modelo a seguir, tenía que ser un sujeto preparado que pudiese difundir una moral científica y crear una población ética, sin recurrir a castigos corporales pero sí a

procedimientos en donde podía educar los sentimientos de los niños para responder a los ritos de humillación.

...el amoroso maestro configuraba esta receptividad mediante la maquinaria de la clase. Esa labor suponía infinitos esfuerzos. Había que enseñar al niño a amar al maestro y la escuela y no las perversas calles. En consecuencia, el maestro tenía que tener paciencia y la habilidad necesaria para convertir cada acontecimiento de la escuela, “toda ebullición de genio, todas las desviaciones de la verdad y la molestia” en consideraciones morales. No obstante, el maestro tenía que conseguir sobre todo incluso “los niños que menos le gustaran” llegaran a quererle. En realidad, el amor era el instrumento de entrenamiento moral. Podía educar las sensibilidades más elevadas. El profesor lograría esta educación expulsando al pasillo al alumno que cometiera faltas. Este espectáculo de degradación quedaría amplificado al realizarse entre toda la clase (Jones en Ball. Comp., 1997: 68).

A fines del siglo XIX, a partir de un declive nacional, el discurso se dirige hacia la noción de eficiencia, misma que el gobierno tendría que evaluar. En este sentido “...la atención prestada a la enseñanza eficiente forma parte de la estrategia de poder emergente que puede describirse como biopolítica. Foucault sostiene que en el siglo XIX aparecen muy diversas técnicas “cuyo cometido consiste en hacerse cargo de la vida, mediante la aplicación de una serie de mecanismos reguladores y correctivos” que la intervención gubernativa colectivista echaba a andar para crear una población responsable, moral y útil.

Aquí resulta oportuno mencionar que el docente ya no es el que se centra en una misión moral; al contrario, hay otro cambio en la forma de ver al profesor porque aparece un imaginario un tanto opuesto al ya referido. Ahora estaremos ante un educador severo, el que sigue representando autoridad pero más que aquella que viene dada por la excelencia moral; se trata de aquella que proviene de la disciplina férrea porque en el momento en el que se quiere producir una población sobria, sana, competitiva, útil, el docente recurre a métodos donde sí impone su autoridad moral pero a través del miedo (cf. Jones en Ball. Comp. 1997).

Queremos retomar a Meirieu (2001) cuando nos dice que el educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra. Creemos que cuando se plantea desde el mito de la fabricación, crear un nuevo ser humano, hoy toma como referentes aquello que, aún desde esta imagen de cientificidad que ampara su saber y a partir de técnicas de vigilancia y control sobre el otro, normalice al otro haciendo que éste se sume a aquello que se exige en nuestros días: ser competente, eficiente, rápido, disciplinado, productivo y, en general, una persona confiable, normal.

Precisando de una vez, con el concepto de la educación como un proyecto de dominio sobre el otro en el que éste no debe salir del control de su creador. El docente ha buscado, por amor, intervenir al otro haciéndolo a su imagen y semejanza; el problema es que mientras el docente le dice a su joven alumno: “...te quiero conforme a mis proyectos; te quiero para satisfacer mi deseo de crear a alguien a mi imagen o a mi servicio; te quiero para que hagas que me sienta importante, sabio, eficaz, un “buen padre” o un “buen enseñante”; te quiero para estar seguro de mi poder” (Meirieu, 2001: 56), ... su interlocutor

le responde: "...pero te condenas a ser desgraciado, y me condenas a serlo, porque no puedo ser tú sin tomar tu puesto y destruirte; no puedo parecerme a ti sin manifestar mi libertad y escapar a tu poder; no puedo cumplir lo que deseas sin sentir la necesidad irresistible de romper mis cadenas y girar contra ti la violencia que llevas en ti" (Meirieu, 2001: 56).

Estamos ante un docente que por amor interviene al otro llevándole en nombre de dicho amor un proyecto que el otro nunca pidió. Se trata de un amor que llega a imponer una forma de vida a la que el otro simplemente se debe de someter. Porque además, el docente tiene la experiencia y el saber de la que el joven alumno carece, aun cuando en realidad lo que intenta es someter al otro a su proyecto de vida, a su imagen de lo que él cree que está bien; en consecuencia, el joven alumno debe agradecer lo que el docente por amor hace por él. No obstante, el docente no deja de ejercer poder sobre el joven para dominarlo, para convertirlo en su obra y desear que no se escape de dicho proyecto; desear que su obra no la deje y entonces, de acuerdo con Meirieu (2001), dominar su fabricación.

...El amor pedagógico se convierte en vigía que cuida del niño, del joven: su espíritu. El maestro en esta tarea aparece como el salvador, no dios, pero sí el sacerdote de la bondad, de la espiritualidad, una tarea secreta no explícita, la cual por frases y acciones logra su objetivo: crear un ambiente de horror ante las expresiones de la sexualidad y de marginación ante quienes las elaboran. El pobre niño de naturaleza libre, que ahora piensa sobre su deseo como si éste fuera malo, feo, algo que tiene que vivir en la oscuridad, en la culpa y el remordimiento y el buen pastor; es decir, el amoroso maestro que oculta tras su piadosa expresión un afán por prohibir y censurar, por expiar cualquier signo de erotismo, de desorden, de risa, de sensibilidad en sus alumnos y consumarla con el castigo: el cero (Mata, en Meneses, 2010: 52).

En relación con este último planteamiento, Mata sostendrá que el objeto amado debe cumplir las expectativas del amor en donde lo que el amante solicita como acto de amor del otro es legítimo, porque hay amor, siendo que en realidad el amante obliga al otro a ser la reproducción que crea para él (cf. Mata, en Meneses. Comp. 2010). Estamos ante la noción del amor entendida como control. Cuando el docente por amor educa al otro con técnicas de control que permitan intervenir para cambiarlo, para construir sujetos obedientes, sometidos, que no generen incertidumbre y con ello hacer del otro su obra, lo que está detrás es ese deseo de poseer aquello que se cree su obra, hay un deseo de sometimiento sobre el otro al querer trascender en él.

2.5. Recapitulando...

Una vez más, volvamos a la pregunta central de este segundo capítulo: ¿cuáles son los imaginarios que se han construido en el proceso de formación y transformación de los discursos pedagógicos en torno a la docencia, la juventud y la escuela y que acompañan las prácticas de intervención pedagógica que se han generado frente a los jóvenes? A partir de dicha pregunta planteamos como un supuesto, que los discursos pedagógicos construidos en torno a la docencia, la imagen de la escuela y la del alumno-joven, están permeados por imaginarios sociales configurados en la modernidad, que han pretendido

marcar las subjetividades de los sujetos educativos (jóvenes y docente). Esto nos ha llevado a ser lo que somos en el presente, influyendo en las prácticas de intervención que se implementan sobre los jóvenes a partir de la asimilación de dichos imaginarios.

Ante la situación planteada y desde la idea de que el sentido de nuestra mirada marca el tipo de intervención que se pone en marcha sobre el sujeto a intervenir, podemos pensar en un docente que construye una mirada neutral que llega hacia el joven alumno con respuestas de lo que debe ser y hacer. Este deber ser está marcado a su vez por imaginarios sociales con los que se construye la imagen de la juventud como aquella que necesita ser intervenida. Así, cuando el docente se propone intervenir al joven para eliminar en él su alteridad, dicho docente está siendo intervenido por el discurso pedagógico de la totalidad, desde el cual construye un dispositivo de intervención que le permita hacer que el joven sea parte de lo mismo al plantear la necesidad de intervenirlo para eliminar en él cualquier rasgo enigmático frente al cual el docente se sienta incomodado y vulnerado ante su diferencia.

Como puede observarse, cuando el docente se plantea anular la alteridad del joven, el docente está siendo intervenido, a su vez, por el discurso de la pedagogía de la totalidad a partir del cual se propone cambiar al otro. La mirada con la que el docente percibe lo extraño en el joven como algo que tiene que ser extirpado, es la mirada que lo mueve a intervenir y está marcada por el discurso de la pedagogía de la totalidad que sólo le permite ver en el joven su extrañeza, su ajenidad, como algo que incomoda. El joven se convierte así en el extraño a sus cálculos y previsiones, por lo que buscará neutralizarlo, ejerciendo así, una dominación imperialista sobre él. Se trata de poseerlo en una relación cuyos términos forman una totalidad.

La pedagogía de la totalidad acontece como un saber que parece ofrecer certezas al docente que interviene en relación con lo que el joven necesita. De ahí que el docente llega ante su joven alumno con respuestas más que con preguntas de lo que el otro quiere. Consiste en intervenir sobre lo que se sale de los márgenes de aquellos imaginarios que desde la modernidad se han construido. Ahí lo normal lo marcan los imaginarios instituidos desde los que al joven se le contempla como un sujeto rebelde, en crisis, inmaduro, inadaptado, en ocasiones indefenso, en un estado de incompletud al no haber alcanzado aún la imagen de un adulto consumado.

Desde esta lógica, el docente interviene para que el joven no sólo sea parte de lo mismo sino que se sume a un proyecto que se ha construido de antemano para él. Un proyecto en el que el otro no tendrá mayor participación que la de incorporarse a lo dado, cerrando una vez más la posibilidad de creación en el otro, se niega su autonomía. La intervención pedagógica de la totalidad se articula a la construcción de una forma de generar discursos de verdad que construirán sujetos de conocimiento. En ese sentido, se ha construido el discurso desde el cual se aborda el imaginario de lo que habrá de significar ser joven; pero además se formará como un sujeto de conocimiento construido por un discurso de verdad, mismo que delimita los criterios desde los cuales se perfila el imaginario del docente y de la propia escuela donde se habrá de intervenir a la juventud.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, y para finalizar, habría que destacar que todo lo dicho da cuenta de una distancia en torno a lo que se pensaba con los griegos sobre la educación, la docencia y la juventud. Aquí el vínculo entre el docente y el joven era trascendental para la constitución de la polis y además había una profunda preocupación porque dicha relación no se estableciera en términos de dominio, dado que estaría contra el ideal de la polis que se defendía.

CAPÍTULO 3. DISCURSOS PEDAGÓGICOS QUE PERMEAN LOS IMAGINARIOS DE DOCENCIA, JUVENTUD Y ESCUELA EN LAS CINTAS CINEMATOGRÁFICAS

*El individuo de las sociedades modernas acaba
viendo el mundo como si éste fuera cine,
ya que el cine crea gafas inconscientes
con las cuales aquél ve o vive la realidad.
El cine se ha convertido en educador de
una mirada global que llega a las esferas
más diversas de la vida contemporánea.*

Lipovetsky y Serroy

Lipovetsky y Serroy (2009) en su libro *La pantalla global*, discurren de un cine sin fronteras que analizan desde un enfoque global, a partir del cual se niegan a estudiarlo como un puro sistema autónomo de signos para, por lo contrario, vincularlo con aquello que lo engloba. No buscan hacer una reducción semiológica o estética del cine, sino a partir de lo que dice el cine sobre el mundo social humano, cómo influye en la percepción de las personas y reconfigura sus expectativas. Puesto que, de acuerdo con dichos autores: "...El cine se ha convertido en educador de una mirada global que llega a las esferas más diversas de la vida contemporánea" (Lipovetsky y Serroy, 2009: 28).

Por consiguiente, el cine cobra especial interés para nosotros, como un elemento que nos permite comprender cómo circulan los imaginarios sociales en las películas que están inmersas en una cultura global con la cual se abre camino el cine. Así es como el tercer capítulo de nuestro trabajo lo hemos dedicado a analizar lo que fue el *curpus* empírico de la presente investigación; es decir, aproximarnos al cine y, en especial, a las tres películas seleccionadas para lograr nuestro propósito. El objetivo principal del capítulo es estudiar los imaginarios de docencia, la escuela y la juventud desde tres distintas películas que hemos seleccionado para dicho fin. Volvemos a recordar que las cintas cinematográficas elegidas para llevar a cabo nuestro objetivo son:

La escuela del desorden (Teachers. Arthur Hiller, EEUU, 1984).

Historias de ironía y perversión (Stortelling. Todd Solondz, EEUU, 2002).

Indiferencia (Detachment. Tony Kaye, EEUU, 2011).

Nos valimos de la primera película para analizar el imaginario de la docencia; enseguida, en la película de *Historias de ironía y perversión*, retomamos el imaginario de la juventud, y, finalmente, con la tercera película (*Indiferencia*), se abordó el imaginario de la escuela. De modo que, sin que dichas películas sean excluyentes, fuimos recuperando elementos que nos permitieran abordar los tres imaginarios sociales y plantearlos en nuestra investigación.

3.1. El recorrido pedagógico a través del cine: una mirada hacia los imaginarios en el análisis cinematográfico

La película es también un texto pedagógico, educa se lo proponga o no, lo haga bien o no; posee además de valores estéticos, valores éticos, morales, afectivos y emocionales; tales valores intervienen, consciente o inconscientemente, en la formación del espectador.

Carrizales

Quisimos empezar con las palabras de Carrizales (2004) cuando expone que "...la película es un texto pedagógico". Precisamente porque este tercer capítulo se destinó a leer diversas cintas cinematográficas desde esta idea que las mira como ese texto pedagógico que se nos ofrece para ser leído, para ser mirado y escuchado. El cine, es el espacio de análisis que escogimos para abordar los discursos pedagógicos que dan cuenta de los imaginarios sociales que hasta aquí trabajamos. El espacio donde hemos decidido mirar la manera en que estos últimos se presentan en un medio de comunicación llamado el Séptimo Arte.

Sin embargo es necesario aclarar que nuestra investigación no es sobre el cine, sino más bien es un pretexto para mirar en él una temática de corte pedagógico. En realidad no nos adentraremos en las teorías de la comunicación en general, dado que nos podría perder un poco del propósito del estudio, sino que nos concentraremos en aquella parte de la comunicación desde la cual podemos acercarnos al cine.

Dedicamos este apartado a compartir con el lector cómo entendemos el cine y cómo nos hemos aproximado a estas películas con la intención de detectar los imaginarios sociales de la escuela, la juventud y la docencia que son proyectados por dichos filmes, puesto que en este tercer capítulo de nuestra investigación detallaremos el acercamiento que tuvimos con nuestro *corpus* empírico, que se haya constituido por diversas cintas cinematográficas.

Dicho lo anterior, entremos de lleno al tema, desde la recuperación de Morin (2011) cuando nos dice que el cine es:

...un sistema que tiende a integrar al espectador en el flujo del filme. Un sistema que tiende a integrar el flujo del filme en el flujo psíquico del espectador. ...El filme lleva en sí el equivalente de un embaucador o impulsador de participación que remeda por adelantado sus afectos. En la medida en que hace por cuenta de espectador toda una parte de su trabajo psíquico, le satisface con un mínimo de gastos. Hace el trabajo de una máquina auxiliar de sentir. Motoriza la participación. Es una máquina de proyección, identificación. Lo propio de toda máquina, sin querer jugar con las palabras, es masticar el trabajo del hombre (Morin, 2011: 94 y 96).

No obstante, lo dirá el mismo Morin (2011), el filme, no es nada sin su espectador; además, el cine no es la realidad sólo porque así se diga, sino que de alguna manera la

irrealidad del cine es su ilusión y ésta es al menos su realidad; de ahí nuestro interés por retomar el cine como *curpus* empírico, al cual nos acercamos en nuestra investigación, en virtud de que lo veremos como el que nos permita desentrañar los imaginarios sociales. Estamos de acuerdo con Morin (2011) cuando nos dice que "...el psiquismo del cine no elabora solamente la percepción de lo real; segrega también lo imaginario" (Morin, 2011: 180).

Por otro lado, coincidimos con Morin (2011), cuando nos dice que el cine nos introduce en el corazón mismo de la actualidad histórica, pues es un espejo de las participaciones y realidades de este siglo. Creemos que el cine es el que efectivamente nos indica algo del momento histórico en el que se produce, pero que además está cargado de diversas representaciones que nos remiten al orden de lo simbólico, desde el cual el filme nos señala algo, incluso a través de sus imágenes. No podemos olvidar, que "...la imagen no es más que una abstracción; unas formas visuales. Esas formas visuales son suficientes para que se reconozca la cosa fotografiada. Son signos, pero más que signos son símbolos. La imagen representa –la palabra justa–, restituye una presencia..." (Morin, 2011: 153).

De ahí que en el presente trabajo, pensemos al filme como el que puede ser leído como un texto pedagógico que, a través de sus imágenes, nos introduce a un orden simbólico. Que si bien restituye una presencia, bien puede ser leídas, en dicha restitución, las significaciones imaginarias sociales con las cuales se presenta lo simbólico en el cine que, a su vez, nos ofrece diversas representaciones que nos permiten comprender a la sociedad y al presente mismo en el que estamos inmersos.

En relación con la imagen, Heidegger (1996) expresará en *La época de la imagen del mundo*, que la imagen del mundo no significa y no implica hablar tanto de dicha imagen del mundo, sino de concebir, al propio mundo, como imagen. Así que, para nuestro autor:

...La palabra imagen hace pensar en un primer lugar en la reproducción de algo. Según esto, la imagen del mundo sería una especie de cuadro de lo ente en su totalidad. Pero el término imagen del mundo quiere decir mucho más que esto. Con esa palabra nos referimos al propio mundo, a él, lo ente en su totalidad, tal como nos resulta vinculante y nos impone su medida. Imagen no significa aquí un calco, sino aquello que resuena en el giro alemán: wir sind über atwas im Bilde, es decir, estamos al tanto de algo. Esto quiere decir que la propia cosa se aparece ante nosotros precisamente tal como está ella respecto a nosotros (Heidegger, 1996: 9).

La comprensión del mundo como imagen implica tomar una posición respecto al ente, pues desde Heidegger (1996) diremos que hacerse con una imagen de algo significa situar a lo ente ante sí para ver qué ocurre con él; de tal suerte que la posición del hombre no será pasiva, sino tiene que ver con la construcción de una visión del mundo. A partir de la relación que éste guarda con su forma de estar en dicho mundo, implica la construcción de una imagen o de una visión construida mediante las vivencias que el sujeto tiene en el mundo de vida, lo cual habla de la posición desde la que nos colocaremos, en tanto investigadores, ante la imagen.

Con base en esta reflexión, conviene mencionar que uno de los motivos que nos movieron a escoger el cine como material de análisis, tiene que ver con las palabras de Renée de la Torre, cuando nos dice que "...todo mundo sabe que la imagen no es lo real, sino siempre una representación de lo real. No obstante, es capaz de reproducir realidad, tanto simbólica como materializada. También se conoce que la imagen es esencial para el pensamiento actual, pues proyecta los elementos que desde el subconsciente se vincula con la idealización del imaginario de lo que se fue, lo que se es, y lo que se desea ser mañana" (Corona, 2012: 266).

Por ello, una de nuestras tareas estará encaminada a rastrear la representación de lo real que se proyecta a través del cine mediante las imágenes construidas en torno a los tres imaginarios; desde el entendido de que dichas representaciones son: a) capaces de reproducir realidad y b) proyectan elementos que desde el subconsciente se vinculan con la idealización del imaginario. Esto resulta crucial en nuestro trabajo, dado que trataremos, precisamente, de localizar los imaginarios sociales que son parte de los discursos pedagógicos que, a su vez, proyectan determinadas formas de intervención sobre los jóvenes. Aunado a ello y siguiendo a Carrizales tendremos:

...El cine es expresión y productor de realidad, su simulación de realidad al crear tipos mediante la abstracción-combinación-generalización muestran rasgos que nos representan [...]. La impresión de realidad es también la realidad de la impresión y, por ende, los personajes cinematográficos son reales al estar creados por los rasgos más abstractos, imaginarios, generales, e intensos de nuestros deseos, sueños, temores y experiencias... (Carrizales, 2004: 106).

En nuestro acercamiento al cine, tomaremos en cuenta que las imágenes que se nos presentan están cargadas de los imaginarios desde los cuales estamos dando sentido a nuestro mundo en el presente, y que dichas cintas cinematográficas dicen algo de él; dicen algo de la forma en que entendemos la realidad, que, como menciona el autor, portan deseos, sueños, temores y experiencias. Portan, diremos nosotros, imaginarios desde los que la sociedad se ha dado un modo de ser.

Desde una lectura que hemos hecho de Castoriadis (2013), al enfrentarnos al análisis de las cintas cinematográficas para comprender los imaginarios sociales aquí trabajados, pensamos que, si bien la imagen es símbolo, al verla, tendríamos que preguntarnos de qué es símbolo. Y quizá para saberlo hay que penetrar las complejas tramas de la elaboración simbólica a partir de las cuales la sociedad crea lo imaginario. Para Castoriadis:

...Cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez hacer de ella un conjunto significativo, en el cual deben ciertamente encontrar su lugar los objetos y los seres naturales que importan para la vida de la colectividad, pero también esta misma colectividad, y finalmente cierto "orden del mundo". Esta imagen, esta visión más o menos estructurada del conjunto de la experiencia humana disponible, utiliza cada vez las nevaduras racionales de lo dado, pero las dispone según, y las subordina a significaciones que, como tales, no se desprenden de lo racional (ni, por lo demás, de un irracional positivo), sino de lo imaginario (Castoriadis, 2013: 240).

En las películas que observaremos, iremos tras esas imágenes que dan cuenta de los imaginarios con los que la sociedad se ha creado para sí una imagen del mundo, que para la colectividad tiene un sentido, debido a que le permite entrar en relación con los otros. Incluso deja huella en cada individuo formando parte de su subjetividad. Nos interesa ver en las películas qué imaginario social se proyecta en torno al ámbito escolar, así como los actores que intervienen en él. Dicha tarea implica tomar una posición como analista. Francis Vanoye y Anne Goliot- Lété (2008) nos permiten comprender que la labor en la que nos sumergimos al hacer un análisis cinematográfico nos pide, de entrada, que nos identifiquemos en un lugar específico en el que ocuparemos el rol de espectadores analistas.

Se trata de un sitio desde el cual tendremos que marcar nuestra distancia de cara a la del espectador normal; en la dirección de que, la manera de aproximarse a la película, tiene que ser diferente entre ambos tipos de espectadores, ya que, aun cuando el primero es un espectador deseante, al igual que el segundo, ambos son diferentes. Porque el espectador analista, a diferencia del espectador “ordinario”, se acerca a la película con la intención de realizar un discurso al respecto. De manera que dicho espectador debe buscar la forma de distinguirse del espectador normal, para que al tratar de entender la película, no se deje dominar por ella como lo haría un espectador común; de lo contrario, el analista corre el riesgo de no ser más que un aficionado al cine.

Nuestros autores enfatizan en la necesidad de que un analista adopte un dispositivo de observación de la película, así como aprender a tomar apuntes y dotarse de tablas de observación que, de alguna forma, se ajusten a los ejes de análisis escogidos para acercarse a la película. Considerando esto último y en relación con lo ya mencionado, en el momento en que empieza el proceso de análisis ya hemos dejado de ser un espectador “común y corriente”. Ello significa adoptar la actitud del analista que plantea la necesidad de ver la película y volverla a ver tanto como sea necesario para descubrir aquellos detalles que tras la primera mirada quizá no hemos podido percibir.⁴²

Es aquí donde queremos retomar a algunos de nuestros autores clave para el análisis cinematográfico, a fin de explicar cómo estaremos pensando el análisis de las cintas cinematográficas. Al respecto, Vanoye y Goliot (2008) nos refieren que tanto la descripción como el análisis de las películas parten de un ejercicio de comprensión y (re)construcción en el que la película pasa por el tamiz tanto del análisis como de la interpretación. Esta actividad contiene dos tareas que son obligadas para su empresa y que deben mantener un equilibrio durante el proceso de análisis. Consta, en un primer momento, de realizar una fase de deconstrucción, en donde se efectúa una descripción de la película. En una segunda fase lleva a cabo la reconstrucción de la misma, en donde el analista aporta la interpretación del filme.

⁴² “...Analizar una película ya no es verla; es volver a verla y, aún más, *visionarla*. Se trata de otra actitud frente al objeto película que por lo demás puede ofrecer placeres específicos. En efecto, desmontar una película es extender su registro perceptivo y, por tanto, cuando la película es realmente rica, permite disfrutarla mejor...” (Vanoye y Goliot, 2008: 9).

...Analizar una película o un fragmento es, ante todo, en el sentido científico del término –al igual que se analiza, por ejemplo, la composición química del agua-, descomponerla en sus elementos constituyentes. Es romper, descocer, desensamblar, sacar muestra, separar, quitar y nombrar materiales que percibimos aisladamente ‘a simple vista’ porque estamos acaparados por la totalidad. Se parte, por tanto, del texto cinematográfico para ‘deconstruirlo’ y obtener un conjunto de elementos distintos de los de la película en sí. Durante esta etapa, el analista toma cierta distancia frente a la película. Esta deconstrucción naturalmente puede ser más o menos profunda, más o menos selectiva según los objetivos del análisis... (Vanoye y Goliot, 2008: 11, 12).

Siguiendo con Vanoye y Goliot (2008), pretendemos, luego de dicha deconstrucción, efectuar la reconstrucción de la película en la que se determinan los vínculos entre aquellos elementos que en la primera fase del análisis se aislaron para permitir lo que nuestros autores reconocen como la aparición de un todo significativo, aclarando que dicha reconstrucción es una creación que asume el analista al aportar algo a la película con su actividad; esto es, del momento en que el analista construye su interpretación sobre la cinta cinematográfica. De esta forma, hay que entender que debe haber una distinción clara entre las fases mencionadas aunque, como lo indican los autores, de alguna forma ambas conviven en alternancia, pero no de manera lineal y cronológica.

Similar a la propuesta de Vanoye y Goliot (2008), en nuestro trabajo de análisis, tendremos dos etapas. Un primer momento de dicho trabajo, probablemente tenga que ver un poco con fase de deconstrucción que sugieren nuestros autores. Esta etapa es un tanto descriptiva, pero, planteamos la deconstrucción de la película retomando solamente algunos de los puntos sugeridos por nuestros autores. De manera que se realizará de la siguiente forma: a) proporcionaremos un resumen de la cinta cinematográfica, y b) describiremos el dispositivo narrativo. No se hará la segmentación de la película en grandes actos utilizando como criterio de segmentación la ‘coherencia’, lógica-narrativa, como lo indican los autores, sino que para el análisis de la narración nos hemos acercado a otro autor: Casetti (1991).

Le recordamos al lector que, tal como se expuso al inicio de nuestra investigación, la forma de aproximación al filme la realizaremos desde la recuperación de Casetti (1991) y en la cinta haremos un análisis de la narración, que de acuerdo con autor citado tiene tres elementos: 1) en el filme sucede algo; 2) que eso le sucede a alguien o bien, que alguien hace que suceda y 3) que dicho suceso cambia la situación. Así que, desde una perspectiva fenomenológica en la que iremos al filme para ver aquello que se presenta como evidente, tendremos tres factores estructurales por analizar: 1) los personajes; 2) las acciones y 3) las transformaciones. No obstante, luego de dicho acercamiento al filme se presentará una segunda fase, que corresponde a la interpretación del analista sobre la película.

Por tanto, es necesario aclarar que, si bien, para la interpretación, plantearemos la interrogación del filme sobre aquellas representaciones que permiten comprender a la sociedad y al presente mismo en el que estamos inmersos, también es importante destacar una manera en que estaremos pensando el cine y desde la cual buscaremos hacer la interpretación del filme en articulación con lo anterior. De esa forma, para efectos

de la formación de la fase de reconstrucción del filme, se vuelve fundamental señalar que lo miraremos como una manera de pensamiento en la que se da la construcción de conceptos-imagen, lo cual nos exige:

...leer el filme filosóficamente, o sea, a tratarlo *como un objeto conceptual, como un concepto visual y en movimiento. O sea, la pretensión de verdad y universalidad deberemos imponerla nosotros en nuestra lectura del filme, más allá o más acá de que el director se lo haya propuesto así o no.* No se quiere decir que el filme sea filosófico ‘en sí mismo’; es evidente que se trata de una cierta lectura, entre otras posibles. El cine puede ser considerado *filosófico* si nos es posible analizar filmes desde el punto de vista conceptual, considerándolos como sucesiones de *conceptos mostrados, o conceptos vistos* (Cabrera, 2005: 40, las cursivas son del autor)

De esta forma, retomaremos de Cabrera (2005), la noción de concepto-imagen, para explicar desde dónde pretendemos hacer la interpretación de las películas, lo cual nos lleva a manifestar de forma muy general lo que el autor identifica como conceptos-imagen.

Como primera característica Cabrera (2005) nos señala que el concepto-imagen “...se instaura y funciona dentro del contexto de una *experiencia* que hace falta *tener*, para entender y utilizar ese concepto. Por consiguiente, no se trata de un concepto externo, de referencia exterior a algo, sino de un lenguaje instaurador que exige pasar por una experiencia para ser plenamente consolidado...” (Cabrera, 2005: 18). En concreto, se trata de comprender la racionalidad logopática del cine desde una idea del saber que no se reduce a la adquisición de información, sino que se relaciona con la apertura que tenemos hacia cierto tipo de experiencia.

En palabras de Cabrera (2005), con el haber aceptado dejarse afectar por alguna cosa desde el interior de ella misma, en una experiencia vivida, de tal suerte que aun cuando el filme puede ser puesto en palabras abarcando así su componente lógico, sólo se le podrá comprender al verlo y al tener la experiencia que el filme propone. Una que según el autor no es tan sólo una experiencia estética, más bien consta de una dimensión comprensiva del mundo. De ese modo, entenderemos el concepto-imagen a partir de la experiencia que se genera tras el contacto con la imagen en movimiento, en el momento en que somos afectados por ella, en tanto que los conceptos-imagen del cine buscan producir un *impacto emocional*, que de acuerdo con el autor, nos explique algo acerca del mundo, del ser humano, la naturaleza, etc., así, el filme conmueve al espectador, moviliza las emociones articulando lo lógico con lo pática.

Aunado a lo anterior, tenemos que los conceptos-imagen afirman algo sobre el mundo con *pretensiones de verdad y universalidad*. En este sentido, Cabrera (2005) dirá que el cine redefine la verdad y la universalidad dentro de una razón logopática. Otra característica se vincula con el lugar del filme donde los conceptos-imagen pueden ser localizados; al respecto, el autor indica que los conceptos-imagen requieren para desarrollarse de cierto tiempo, por ello son un *desarrollo temporal* que se dan en situaciones o bien en la totalidad de las situaciones presentadas en un filme entero. Asimismo, Cabrera (2005) reconoce que el concepto-imagen se desarrolla en un nivel

ultraabstracto presentando por este medio, problemas relacionados con el hombre, el mundo, los valores, etc. En tanto que según el autor, el filme puede hacernos ver algo que habitualmente no veríamos.

Por otro lado, para comprender los conceptos-imagen tenemos que "...el contenido filosófico-crítico y problematizador de un filme se procesa a través de imágenes que tienen un efecto emocional esclarecedor, y eso puede ocurrirnos delante del filme, es que, intelectualmente vistos, no son 'obras maestras' del cine..." (Cabrera, 2005: 24). En este sentido los conceptos filosóficos desarrollados por medio de imágenes a través del cine, sólo serán entendidos cuando conseguimos una relación logopática con el filme, independientemente de si éste es considerado 'bueno' o 'malo', mientras que los conceptos-imagen no son categorías estéticas.

De igual manera, respecto a los conceptos imagen que se pueden hallar en el cine, nos encontramos con que dichos conceptos-imagen no sólo se localizan en el cine, sino que también en la literatura. No obstante, lo que hace el cine es emplear determinadas técnicas para aumentar descomunadamente la impresión de realidad, generando así un gran impacto emocional sobre el espectador. Como conclusión, Cabrera (2005) nos dirá que los conceptos-imagen propician soluciones lógicas, epistémica y moralmente abiertas y problematizantes para los planteamientos filosóficos que aborda.

De esta manera, la interpretación que se pretende hacer en las cintas cinematográficas, pasa por intentar hacer una lectura filosófica del filme a partir de rastrear los conceptos-imagen de las películas seleccionadas que, a su vez, plantean ciertas problemáticas en torno al campo discursivo de la pedagogía, en donde buscamos hacer una lectura comprensiva que nos permita identificar los imaginarios de la docencia, la juventud y la escuela presentados en el filme. Esto a partir de un análisis que se enriquezca por la articulación que ofrece una "...reflexión logopática de alcances universales, que nos permita pensar el mundo abarcativamente, mucho más allá de lo simplemente mostrado por el filme" (Cabrera, 2005: 35). En esta lectura intentaremos reflexionar sobre los imaginarios comprendidos en la aproximación al filme, como conceptos-imagen.

Sin perder de vista la idea, en nuestro trabajo interpretativo pretendimos, o bien intentamos, a medida de lo posible, hacer un trabajo similar al de Bueno (En Dussel y Gutiérrez. Comps. 2006) en torno al análisis de las imágenes de la televisión o las formas de circular y recibir productos de los medios televisivos, donde de alguna forma trató de comprender cómo estamos produciendo sentidos en la cultura desde la problematización de nuestros modos de ver hoy. Retomaremos la articulación que sugiere la autora en nuestro trabajo, sólo que enfocándola al cine y no a los medios de comunicación, en particular, la televisión. Así, analizaremos cómo se articulan las *imágenes del cine*, éstas comprendidas desde la noción de Cabrera (2005), como conceptos-imagen, los *discursos* que circulan en el cine y *los modos de subjetivación* que incitan las cintas cinematográficas elegidas para tratar este tercer capítulo de la investigación.

Intentamos hacer algo similar al trabajo de Bueno (en Dussel y Gutiérrez. Comps. 2006), sólo que no desde el discurso de la televisión, sino que analizaremos éste en los filmes.

De esta forma, pretenderemos que dicho análisis también dé cuenta de lo discursivo y lo no discursivo a partir del enfoque del cine, para lo cual nos ocuparemos. Algo similar a lo propuesto por la autora, de lo visible y lo enunciable de ciertos discursos transmitidos en el cine. De manera que el discurso se piense como la construcción móvil entre lo visible y lo enunciable,⁴³ y al cine como un documento donde se articulan las tramas de visibilidades con los enunciados discursivos que están entretejidos en relaciones de poder, proyectadas en el cine.

Hablar de visibilidades, en el análisis enunciativo propuesto por Foucault, significa considerar los espacios de enunciación de ciertos discursos —espacios institucionales muy definidos, como es el caso de la escuela, por ejemplo, y espacios más fluidos y amplios, como es el caso de los medios—, en su relación con los variados poderes, saberes, instituciones que en ellos hablan. En este sentido, podría decirse que los medios se construyen en un espacio de ‘visibilidades’; ellos y sus prácticas de producción y circulación de productos culturales constituirían una especie de reduplicación de las visibilidades de nuestro tiempo. De la misma forma podríamos decir que los medios se convierten en un espacio de reduplicación de los discursos, de los enunciados de una época. Antes que inventar o producir un discurso, los medios lo reduplicarían; sin embargo, siempre a su manera, en su lenguaje, en su forma de tratar aquello que ‘debe’ ser visto u oído (Dussel y Gutiérrez. Comps., 2006: 169).

Al respecto conviene destacar lo que Bueno (en Dussel y Gutiérrez. Comps. 2006) plantea es que nos propongamos a construir una lectura que busque un análisis o bien una interpretación y descripción desde la articulación entre lo dicho, o bien lo enunciable, y las visibilidades, así como el análisis del discurso pedagógico. Entonces, se procurará articular los enunciados que circulan en el discurso pedagógico de la totalidad con aquellas dimensiones de exterioridad de ciertas funciones que dicho discurso demandará ponerse en acción y que se vinculará con los enunciados construidos por dicho discurso. Así pues, lo necesario de una lectura es que vincule la reflexión que articula las prácticas discursivas y las no discursivas de la pedagogía de la totalidad. Por otro lado, nos interesará rastrear los discursos vehiculizados en el cine que trascienden a nuestro modo de concebir a la docencia y la juventud. Precisamente nos interesa analizar el tipo de visibilidad que se pone al descubierto en las películas en las que se proponen ciertas formas de mirar al otro, a fin de preguntarnos desde qué formas de subjetivación son construidos los sujetos, en particular, los jóvenes y los docentes.

En resumidas cuentas, tenemos que la manera en que nos aproximaremos a las cintas cinematográficas iniciará por una fase de deconstrucción que pretende ser meramente descriptiva en donde el autor clave es Casetti (1991). Para posteriormente hacer el análisis de la narración, enseguida pasar a una segunda fase de reconstrucción (interpretación) de las películas en las que analizaremos, los discursos que vehiculizan

⁴³ “...La trama de visibilidades tendría que ver igualmente con las condiciones de producción y de emergencia de ciertos discursos que circulan en determinados productos de medios, en cierta época y lugar. Se trata aquí de las prácticas institucionales, de los acontecimientos políticos, de los diferentes procesos económicos y culturales que, como nos enseña Foucault, no serían “expresión” de un discurso ni su causa inmediata, sino algo “que forma parte de sus condiciones de emergencia” (Foucault, 1989, pág. 187). Queda claro, por tanto, que hablar de visibilidades es hablar también de enunciados, de aquello que se “murmura”, de las cosas dichas en determinado tiempo y lugar...” (Dussel y Gutiérrez. Comps., 2006: 168)

dichas cintas cinematográficas y la recuperación de los conceptos-imagen para relacionar lo anterior con nuestra reflexión en torno a la identificación de los modos de subjetivación que se formulan en las películas y las imágenes que proyectan. Sin olvidar lo que Cabrera (2005) no dice respecto a que ciertas dimensiones de la realidad, en las que no sólo se pueden decir y articular lógicamente; de ello resulta que recurramos al rastreo de esos conceptos-imagen, que se pretenden comprender logopáticamente, en articulación con los imaginarios sociales de la juventud, docencia y escuela.

Por tanto, se trata de recurrir a esa mediación emocional que Cabera (2005) considera indispensable para entender los problemas del hombre que son introducidos por el cine a través de aquello que la imagen es capaz de mover en el espectador. Dicha mediación emocional está vinculada con la presentación de la idea filosófica que el cine nos puede presentar; aspecto que, de acuerdo con el autor, no implica que debamos aceptar de forma acrítica y como verdad lo que nos presenta la imagen cinematográfica puesto que, como el mismo autor nos lo dejará ver, un filme nos puede emocionar de tal forma que la experiencia que tenemos tras dicha sensación puede permitir entender determinadas problemáticas. Pero ello no implica necesariamente que se deba aceptar pasivamente lo que nos muestre una película en tanto que puede mostrarnos una imagen de la realidad que bien puede ser verdadera pero también falsa.

De esa forma, la fase de reconstrucción (interpretación), en la exploración de las películas que hemos seleccionado, pasa por un lado, por el análisis logopático del filme que busca comprender las dimensiones de la realidad que proyecta al retomar problemáticas del hombre que nos coloca ante la necesidad de hacer una lectura filosófica del filme. Por otro, se pretende hacer una especie de tejido que intenta armar la reconstrucción de determinados imaginarios sociales que son vehiculizados en las películas seleccionadas para el análisis. Según se ha citado en este primer apartado de nuestro capítulo, destinado al acercamiento al cine, una aclaración con mayor amplitud, de la forma en que nos aproximamos al cine para hacer el análisis de las cintas cinematográficas. Dichas estas palabras, entremos en materia y hagamos la lectura de esos textos pedagógicos que nos ofrece el cine.

3.2. Aproximaciones al imaginario de la docencia desde la óptica del cine

La identidad docente es el resultado de una encrucijada de identificaciones donde se juegan significaciones imaginarias de muy diversa índole. Una buena parte de las significaciones que sirven de base para la constitución de la identidad se retoma del imaginario social.

Raúl Anzaldúa

En este apartado pretendemos desentrañar los imaginarios construidos para entender a la docencia a partir de plasmarlos en el cine. Los principales profesores cinematográficos de

nuestro análisis están en la historia que nos ofrece la película *Teachers (La escuela del desorden*, de Arthur Hiller, EE UU, 1984). Sin embargo, nos valdremos del filme de *La sociedad de los poetas muertos* (Peter Weir, EEUU, 1986) para acompañar el análisis de los profesores cinematográficos que dan cuenta de cómo se percibe el docente y cuáles son los imaginarios de la imagen de la docencia a través del cine. Para ello empecemos por acercarnos a la cinta eje de nuestro análisis.

3.2.1 *La escuela del desorden (Teachers): sinopsis*

La escuela del desorden o *Teachers*, título original de la película. Es un filme que gira en torno a una problemática que enfrenta el instituto John F. Kennedy, que termina por evidenciar un mal mayor que en algunas fichas técnicas de la película se expresarán como las insuficiencias de un sistema educativo que desecha a los fracasados y sólo da oportunidad a los que considera la merecen. En el orden de las ideas anteriores, veremos que un ex alumno del instituto, levanta una demanda contra dicha escuela debido a que no puede encontrar trabajo por la escasa preparación con la que egresa, incluso sin saber leer. Esto es, lo gradúan y aprueban en todas las materias aun cuando no debieron aprobarlo. Así es como la problemática de tensión será una demanda contra la escuela que, en todo momento, está de fondo y por la que iremos descubriendo, a través de los personajes de la película, tanto las causas como consecuencias de este suceso.

En otras escenas veremos estudiantes que llevan a la escuela navajas, droga y armas, así como profesores desinteresados por la enseñanza, absorbidos por la administración y el interés de tener un empleo. En el instituto John F. Kennedy “...no hay lugar para los profesores idealistas. Alex, [uno de los profesores principales del filme] es un maestro que ya lleva quince años enseñando y sabe que hay profesores indiferentes, alumnos que no saben ni lo que estudian y autoridades estudiantiles que sólo quieren aparentar que la enseñanza funciona. La desesperación que permanecía oculta en el profesorado y alumnado aprovechará esta ocasión para salir a la luz y mostrar los defectos de un sistema educativo ineficaz y caduco”.

3.2.2. Análisis de la narración

Los personajes

- Alex Jurel (Nick Nolte). Es el profesor de estudios sociales con 15 años de servicio en la docencia. Al inicio de la película se le ve como un profesor indiferente ante una labor rebasada por la burocracia de la escuela, donde se inserta en una dinámica de simulación en que está inmersa la institución. Sin embargo, también se aclara en la cinta que no siempre fue así; por el contrario, gozaba de buena fama y popularidad por ser un buen profesor. Le asignan la tarea de hacerse cargo de las funciones de la psicóloga de la escuela, luego de que ésta enloquece por un percance con un profesor.

- Eddie Pilikian (Ralph Macchino). Es un chico que al parecer lo mandan con la psicóloga por problemas de conducta y aprendizaje. Hijo de padres en proceso de divorcio y que ha sido descuidado por los mismos. Fue expulsado de de sus clases y tiene un nivel de lectura por debajo del promedio. No obstante, veremos que, al quedar bajo la tutela de Alex Jurel, quien funge como “psicólogo”, se presentan algunos cambios.
- Lisa Hammond (Jobeth Williams). Fue estudiante del colegio John F. Kennedy, al que posteriormente regresa pero ahora como representante legal de los demandantes de la institución. Lisa se encarga de tomar declaraciones para el caso de Calvin, un recién graduado que, tras no poder encontrar trabajo, demanda a la escuela por haberle dado un título, a pesar de su analfabetismo. Ella es una abogada que, movida por un sentimiento de apego a su antiguo colegio, motivada por los ideales de lucha que en su momento, le contagia su ex profesor Alex Jurel, de quien siempre estuvo enamorada y con quien inicia una relación tras su regreso al colegio. Se presenta con una fuerte convicción de que, al tomar este caso, está haciendo algo por el futuro de la educación.
- Roger Rubell (Judd Hirsch). Es el subdirector de la escuela donde también impartió clases de inglés. Amigo contemporáneo de Alex Jurel (Nick Nolte) con quien compartía durante su juventud una actitud combativa, quizá revolucionaria. Pero finalmente asume una postura pasiva y trata en todo momento de alinearse por el bien de la escuela, aun cuando sin dejar de pensar que el mayor bien de la misma es que no la cierren, aun a costa de los resultados que arroje.
- Profesor Stewart Vannark (Richard Mulligan). En realidad se llama Herbert Gower. Se podría decir que Herbert no es estrictamente un profesor, sino un paciente externo de una institución mental que contesta una llamada telefónica que no era para él (Herbert Gower), sino para Stewart Vannark, a quien le ofrecían el puesto de suplente de profesor de historia en el colegio John F. Kennedy. Cuando Herbert escucha la propuesta, ésta parece agradarle y la acepta. A partir de entonces su papel en la cinta es la de un profesor, el profesor Vannark, quien se pone accidentalmente a cargo de la clase de historia y que, sin realmente ser un profesor, termina por generar un ambiente en el que aprender se convierte en un acontecimiento divertido.
- Profesor Ditto (Royal Dano). Se caracteriza por la disciplina que imprime en sus grupos. Siempre callados, trabajando en su pupitre mientras él lee el periódico o duerme. Pese a esto último, se trata de un docente orgulloso de su manejo de grupo, lo cual, desde su punto de vista lo hace un excelente profesor.
- Horn (William Schallert). Es el director del colegio John F. Kennedy, él es muy distraído. En ocasiones pareciera como si no supiera lo que está pasando en su propia escuela ni se le ve interés por saberlo. Se trata de un hombre pasivo y profundamente indolente de las problemáticas de la escuela.

- Troy (Art Metrano). Es profesor de educación física; un personaje secundario que muy pocas veces aparece, dejando entrever que suele tener relaciones sexuales con las alumnas del colegio. Aspecto que le da un giro al final de la historia.
- Lewis (Morgan Freeman). Abogado que lleva el caso Calvin como defensor de la escuela. Lo veremos en algunas escenas orientando a la Lisa para salir librados de la demanda y encubrir la realidad de la institución.

Los acontecimientos

En la dinámica narrativa de *La escuela del desorden*, los acontecimientos que le dan ritmo a la trama, marcando su evolución, son *acciones* más que sucesos, al ser provocados por agentes animados. Probablemente podríamos pensar que la demanda que interpone la familia de Calvin es un *suceso* al ser inducido por una colectividad anónima. En tanto que, el hecho de que no sepa leer no se debe exclusivamente a los cuatro profesores principales junto con el director y el subdirector, sino a una colectividad de docentes anónimos que están ausentes en la trama de la película, pero que son también los que suscitan la trama principal, que es el hecho de que Calvin haya egresado sin saber leer, del instituto John F. Kennedy.

Pese a lo anterior la trama que se va produciendo a partir de lo que se pudiese contemplar como un suceso. Se desarrolla mediante acciones que son ocasionadas por agentes animados, es decir, los docentes que vemos a lo largo de la historia.

Al retomar como nivel de análisis el fenomenológico, partimos de la reflexión sobre aspectos evidentes en las acciones que acontecen en la película desde el entender dichas acciones como comportamientos. Las manifestaciones de actividades de los profesores, que responden principalmente a la situación de la demanda, dejan apreciar que en la mayoría de los casos el comportamiento de los profesores es voluntario, en tanto que tienen una clara intencionalidad. Los momentos en que se puede decir que los personajes actúan con un gesto automático, es decir, que su acción es involuntaria lo vemos cuando Rosenberg firma su renuncia, cuando Lisa tiene que abandonar el caso porque a la familia le han pagado a cambio de retirar los cargos, y el momento en el que Eddie entra a la clase de Jurel, incluso cuando la psicóloga enloquece. Sin embargo, los demás actos de los profesores son voluntarios.

Se observa claramente que las acciones son conscientes, ninguno de los protagonistas actúa bajo ceguera ante lo que ocurre. El caso de Calvin se debe a una acción colectiva porque le compete a la institución como totalidad. No obstante, las acciones que vemos en cada uno de los docentes, es individual, de ahí las diferencias entre ellos. Finalmente, algunas escenas al inicio de la película pueden apreciarse como plurales, cuando se ve una indiferencia en todos los docentes hacia la preparación de los alumnos, dando mayor peso a trámites administrativos.

Las transformaciones

La conexión entre los sucesos que acontecen en la película, nos hacen entender que algo sucede, esto es, que algo se mueve en la historia, al generar cambios de escenario y modificaciones en la situación de fondo. Se encadenan a partir del acontecimiento central de la demanda que realiza la familia de Calvin por haber egresado del instituto sin saber leer y aun así haber obtenido un título. A partir de esta última acción se van encadenando diversos acontecimientos que, si bien tienen como situación de fondo dicha demanda, van generando procesos de transformación a lo largo de la película.

Ahora bien, al igual que en los otros dos componentes del análisis de la narración de la película, o sea los personajes y las acciones, en el caso de las transformaciones, nuestro nivel de análisis es el fenomenológico, ya que aborda los cambios que afectan a la narración. En efecto, desde aquellos elementos más evidentes, por lo que consideraremos la perspectiva que contempla a las transformaciones como cambios.

Partiendo del análisis de la acción como motor de cambio, tenemos a la demanda legal, como la que genera transformaciones. Aquí se trata de un cambio colectivo, porque todo el cuerpo docente se mantiene a la expectativa en relación con lo que tendrán que declarar frente a la abogada. Se trata de un cambio implícito porque no es algo que se quiera sacar a la luz, sino que se oculta por parte de los docentes para no quedar al descubierto. Es un cambio complejo por los diversos rasgos en los personajes que hacen estallar el problema principal del instituto.

Desde el enfoque que se observa al personaje como actor fundamental de cambio, podemos identificar a Lisa, como un personaje que genera cambios con su aparición, afectando con ellos al profesor Alex Jurel, quien empieza a modificar su actitud a partir de las conversaciones que tiene con su ex alumna. Pero tiene un efecto en cadena cuando éste busca que también se produzca un cambio en Eddie, el cual igualmente sufre una transformación durante la trama. Se trata en este caso, de cambios individuales, explícitos y complejos.

3.2.3. El imaginario de la docencia en el discurso cinematográfico

La escuela del desorden se recrea en la expresión de paradojas, lo cual lo hace con una narrativa sugerente en reflexiones e incómodo emocionalmente; sin embargo, el presentarse como comedia permite evadir buena parte de la culpa que generaría de haberse realizado como drama.

César Carrizales

Como hemos mencionado en la sinopsis de la cinta *La escuela del desorden*, durante la trama encontraremos puntos de tensión que se desencadenan a partir de lo que podría

ser la problemática central de la misma. Con ello nos referimos a la demanda hecha por la familia de Calvin al instituto John F. Kennedy. Aun cuando Calvin es uno de los personajes protagónicos de la película, nunca aparece físicamente, más allá de ser nombrado en todo momento.

Antes de continuar, recordemos que Calvin es un chico egresado del instituto John F. Kennedy; pero que luego de graduarse del instituto mencionado y obtener su diploma de acreditación, intenta buscar trabajo, sin embargo no lo logra, porque resulta que no sabe leer. Esto mueve a la familia del chico a demandar a la escuela. A partir de este suceso es que vamos conociendo a los personajes y también vamos entendiendo por qué se da un fenómeno de esta naturaleza al interior de este instituto.

Carrizales (2004) nos habla de *La escuela del desorden* como una película llena de paradojas, donde se ratifica la ilusión pendiente asignada a la educación, dejando ver que pareciera que estamos ante un espectáculo, en el que poco a poco durante la trama de la historia, presenciamos la decadencia de una institución que queda al desnudo ante nuestros ojos. Para Carrizales (2004) se trata del *strep tease* de una institución escolar. Pero, ¿quién deja al desnudo a esta institución? O bien, ¿a través de quiénes podemos percibir que estamos ante una institución en decadencia, que en realidad hace patente un mal mayor que, a su vez, trasciende al propio sistema educativo?

De cierta manera, creemos que dicha evidencia está en los alumnos, de una forma más clara. En un primer momento Calvin, el chico de la demanda y en un segundo, Eddie Pilikian, quien es un joven que aparece como “un caso más” de lo que pasó con Calvin. Sin embargo, también podemos evidenciar cómo el instituto John F. Kennedy queda al desnudo ante nuestros ojos, al voltear nuestra mirada hacia los maestros. Es decir, la decadencia de esta institución asimismo se puede apreciar a través de los maestros, a quienes acompañamos a lo largo de la cinta, se puede entender algunos imaginarios que se construyen cuando se trata de hablar de la docencia.

Con referencia a lo expuesto, hablemos de los docentes de la película *La escuela del desorden*. Para ello ubiquémonos en el inicio de la película que es tan sugerente, que nos dice tanto y que nos va presentando poco a poco a los maestros en el contexto de su institución. La película se ubica en el primer día en que la escuela comienza las clases. La escuela es un caos, haciendo honor precisamente al título del filme: nos encontramos ante la escuela del desorden. Así, lo primero que vemos es cómo los chicos ingresan a la escuela, que, por cierto, abre sus puertas con impuntualidad. Alguien hace un reclamo y se escucha: “todos los días es lo mismo”, molestia, quizá no tanto por las ansias de entrar al recinto, sino por el clima, afuera nevaba.

Enseguida, vemos los pasillos del instituto lleno de chicos y después las oficinas de la escuela donde un policía lleva a un joven herido del brazo, alguien lo acababa de apuñalar. Posterior a esto entra a la oficina Lisa Hammond, la abogada que lleva el caso de la demanda que interpuso la familia de Calvin, misma que llega presentándose con Roger Rubell, subdirector de la escuela, a quien le pregunta si sabe que hay un chico sangrando en la oficina, “sí, lo estamos atendiendo”, responde Roger. Luego sale en

escena Horn, director de la escuela, y pregunta lo mismo que Lisa, la respuesta es la misma que para la abogada y después de dicha respuesta, Roger le presenta a la abogada al director, aclarándole que es ella quien lleva el caso de Calvin.

¿Calvin...? La expresión de Horn, el director del instituto, no tiene pierde, el hombre no sabe de qué le están hablando. Pero en cuanto lo recuerda se muestra cooperativo con la abogada, misma que le resalta que su presencia ahí obedece al interés por aclarar el caso de su cliente, quien no sabía leer aun cuando la escuela lo había acreditado. Entonces pareciera que el director, confuso, no sabe qué hacer y sólo atina a escabullirse. Él, se va, así, sencillo, como si nada estuviera pasando en su escuela.

Después de que el director huye, una secretaria le dice al subdirector que nuevamente un diez por ciento del profesorado está ausente y hay problemas para encontrar sustitutos. De inmediato Roger le da indicaciones para hacer lo que se pueda con tal de solucionar el asunto y pregunta si ya había llegado Jurel. “¿Siendo lunes?”, responde la secretaria, misma que enseguida le marca al profesor a su casa, quien dormía apaciblemente a lado de una chica. La secretaria le pregunta: “¿Va venir hoy o hará el famoso fin de semana de tres días?” Jurel le pregunta la hora y tras la respuesta de la secretaria en la que le recalca que lleva ya 10 minutos de retraso y le vuelve a preguntar si dará clases ese día, el profesor responde: “Sí, voy para allá”.

Mientras tanto, en la oficina, vemos cómo inicia una discusión entre dos profesores porque desean utilizar una máquina, pero en realidad quien se altera más es una profesora que insulta al profesor que en ese momento está utilizando la máquina. La maestra lo llena de pintura y se le va encima mientras lo insulta, lo golpea y le grita. Roger se acerca para separar a la alterada mujer, quien termina incluso en el piso haciendo rabieta porque quería usar la máquina. El director tras el escándalo sale de la dirección, pero al ver la escena vuelve a huir y se refugia una vez más en su dirección. Ahí, en su escuela, no pasa nada. Mientras tanto, vemos cómo la profesora enloquece. Se acerca una enfermera para atenderla, el subdirector se incorpora y Lisa, la abogada, pregunta: “¿Quién es?”... con una naturalidad espontánea recibe por respuesta, en palabras de Roger: “¡Ah! la psicóloga de la escuela...” Sí, la psicóloga de la escuela, acababa de enloquecer.

Lo que vemos después es el trabajo de los docentes frente a clase: Alex Jurel dando clases sobre radiadores en su materia de estudios sociales; en tanto el profesor Ditto con una clase en completa calma, tanta que le posibilita dormirse en ella mientras pone a trabajar a sus alumnos y se sienta tras el periódico que oculta su cara, y de inmediato empieza a roncar. El profesor de historia que de pronto no sabe por dónde empezar. Finalmente, el profesor Rosenberg, a quien vemos que en esos momentos uno de sus alumnos le muerde brutalmente la mano haciéndolo sangrar.

Más tarde hay una escena en la que la inspectora de la escuela, la Dra. Donna Burke, platica con el director y el subdirector en la sala de conferencias y en dicha charla les dice lo siguiente: “¿Qué diablos tienen montado aquí? ¿Un zoológico? Estoy en una importante comida y me informan que a la psicóloga de la escuela le dio un ataque justo enfrente de

su mesa de despacho, entonces llego aquí y descubro que ha habido puñaladas y por si no fuera suficiente me dicen que un alumno ha intentado comerse a uno de sus profesores. Señor Roger ¿cómo diablos llamaría usted a eso?” Ante la sorpresa de Burke y de cara a su interrogante, la respuesta de Roger es clara y concreta, puesto que en seco y sin mayor detalle, le responde: “Lunes”. Después de la respuesta de Roger la expresión de la Dra. Donna es de perplejidad, la de Roger, no.

En realidad no hay mucho que pensar; se trata de un lunes, y esa contundencia y naturalidad con que responde, evidencia una escuela de completo caos. Nos deja ver que para estos personajes se trata de un día como cualquier otro: lo de hoy es lo de siempre. ¿Cómo nombrar a aquel día con el que inicia la película que empezamos a ver? Estamos ante un primer día de clases y con esa contundencia con la que responde Roger, podemos decir, estamos ante nuestro inicio de semana. Hoy es lunes. Es como si Roger le estuviese diciendo, con extrañeza, a la Dra. Burke: “No entiendo su perplejidad, esto es lo que tenemos, lo que siempre hemos tenido, cuál es la sorpresa, cuál es la diferencia, cuál es el problema”.

Pues bien, el problema es que en ese momento tienen que enfrentar un caso legal. Aun cuando el verdadero problema es el de la formación de los estudiantes de la institución, algo que, por la respuesta de Roger, nos hace ver que no sorprende. El problema que sí les importa, que existe, es el riesgo de que esa realidad de la institución salga a la luz pública, que la comunidad se entere de lo que realmente está pasando ahí. Las medidas que se toman a partir del “problema” o bien, de lo que para ellos será el problema, estarán ahí para evitar una negativa imagen para la escuela, porque, de lo contrario, la comunidad perdería confianza en ellos y no conseguirían la emisión de bonos necesarios para que los profesores conserven su empleo, incluso, para que la escuela siga existiendo. De lo que se trata es de controlar la información.

¿Qué es lo que *La escuela del desorden* presenta ante nuestros ojos? Al parecer nos muestra una institución que se burocratiza, en la que lo más importante no es la formación de los estudiantes, sino cumplir con sus trámites administrativos. El punto es que habría que poner atención a los sujetos que le dan vida a esta institución y, en especial, observar, a los docentes, que son los que en este espacio nos interesan.

De acuerdo con Enriquez (2002), las personas que están en una organización que se burocratiza:

...tienen que demostrar su meticulosidad, su obsesividad por el trabajo, de manera que lo hagan según las formas prescritas y en definitiva son gente que toma muy pocas decisiones, porque aun cuando den la impresión de tomar decisiones, en realidad, la mayoría del tiempo sólo se está aplicando reglas. Esto hace que en una organización burocrática sea casi imposible que los individuos aprendan a tomar decisiones. Por consiguiente, mientras todo funcione en forma rutinaria, puede funcionar muy bien aunque a ritmo lento y con inercia, pues la gente tiene el hábito de ir muy despacio sobre todo para no equivocarse. Si por casualidad hay que tomar una decisión, ahí se produce un problema, se trate de una decisión sencilla o de una decisión compleja (Enríquez, 2002: 93).

En referencia a esta cita, que parece ocurrir con los docentes del instituto John F. Kennedy, podremos verlo, de forma más clara, en las siguientes conversaciones. La primera nos remite al momento en el que Lisa entrevista al profesor Carl Rosenberg

Lisa: — *¿Fue John Calvin estudiante suyo?*

Carl Rosenberg: — *Sí lo fue.*

L: — *¿Aprobó John Calvin con la nota requerida?*

Abogado: (interrumpiendo) — *No creo que le pueda contestar esa pregunta, es muy vaga.*

L: — *De acuerdo, ¿recibió John Calvin una nota aceptable en su clase?*

C R: — *Sí*

L: — *¿Se la merecía?*

A: (Volviendo a interrumpir) — *No creo que el señor Rosenberg pueda responder esta pregunta hasta que entienda lo que realmente significa.*

L: — *¿Hizo John Calvin el trabajo requerido que le capacitara para recibir una nota aceptable en su clase?*

A: — *Una vez más no creo que sea...*

C. R: (Interrumpe) — *¡Oh cállese! ¡Ya, cállese de una vez!, por favor, John Calvin no merecía ni una nota en mi clase, porque él casi nunca se molestó en presentarse. Yo no tenía nada en qué basar mi nota.*

L: — *¿Entonces por qué lo aprobó?*

C. R: — *Por cuestión de politiquería.*

La segunda conversación es entre Alex y Roger, luego de hablar con los padres de Eddie Pilikian, quienes estaban molestos porque el profesor Alex mandó a su hijo a tomar una materia que ya había aprobado. Alex le pidió a Eddie tomar clases de lectura porque sabía que el chico apenas sabía leer. Desde el inicio de la película se nos informa que Eddie no tiene un buen nivel lectura, sin embargo, los padres no están de acuerdo en que repita la materia. Entonces empiezan a discutir y desesperado Eddie calla a ambos, motivo por el cual, el padre le da una bofetada, lo que provoca que el joven salga enseguida del salón y su madre detrás de él. El padre le dice a Alex que no le va decir cómo educar a su hijo y se marcha. Una vez solos, Alex y Roger entablan el siguiente diálogo.

Alex: — *¿Qué vamos a hacer?*

Roger: — *Lo has oído, déjalo.*

A: — *No sabe leer.*

R: — *Sabe lo suficiente.*

A: — *¿Suficiente? ¿Qué significa para ti suficiente?*

R: — *¡Maldita sea Alex! ¿Qué quieres que yo haga? No voy a perder el poco tiempo y dinero que tengo en un chico como ése. Por cada Eddie Pilikian aquí tenemos a cien chicos que aprenden y aprenden bien. No estamos aquí para preocuparnos por un sólo chico. Estamos para pasar los máximos por el sistema que tenemos. Ésa es la realidad y tú lo sabías.*

A: — *No lo quieres ver Roger.*

R: — *¿Ver qué?*

A: — *Este es un caso idéntico al de la demanda.*

R: — *No me hables de demandas Alex, no quiero ni oírlo.*

A: — *Ésa es la razón por la que Lisa Hammond está tomando declaraciones. No enseñamos a esos chicos.*

R: — *No quiero oírlo Alex.*

A: — *No les estamos enseñando.*

R: — *No quiero oírlo.*

A: (Gritando) — *¡Estamos repitiendo el caso!*

R: (Gritando) — *¡No quiero oírte!*

En los diálogos anteriores, analizamos lo que nos dice Enríquez (2002), estamos ante profesores, como es el caso de Roger y Rosenberg, que se han burocratizado y a los que sólo les importa seguir normas prescriptivas. En realidad, al aprobar a Calvin aun cuando no supiera, como lo hizo Rosenberg o al preferir dejar o bien ignorar el caso de Eddie, como lo hace Roger, ellos están tomando decisiones apegándose a las reglas. Rosenberg dirá que por poliliquería y Roger, porque así es el sistema y hay que apegarse a él, no hacerlo es una pérdida de tiempo y dinero. De esa manera, podemos entender cómo desde la lógica de la burocracia “...en la vida laboral el individuo debe ser perfectamente racional. En la vida privada la persona puede tener emociones o pasiones, es su problema, pero cuando está en su trabajo no tiene que tener pasiones, debe comportarse como un elemento neutro del funcionamiento” (Enríquez, 2002: 92). Así que, lo hecho por Alex es salirse de dicha lógica. Al preocuparse por el caso de Eddie se deja mover por sus emociones, cosa que pareciera, se vuelve un obstáculo para el funcionamiento de la institución inserta en una estructura burocrática, ello explica que más tarde hagan lo posible por quitarlo del camino.

Otro profesor que también parece llevar al aula sus emociones o cierta forma de pasión por su trabajo es Steward Vanark. Como ya hemos indicado, él en realidad es un paciente externo de una institución mental, que por azar termina dando clases de historia en el instituto John F. Kennedy, pero que, paradójicamente, era mejor que los que los maestros en esa escuela. Vanark se caracterizó por lograr que los chicos se interesaran por la historia; hizo del aula un espacio lúdico que posibilitó que los jóvenes realmente aprendieran. En la primera clase parece no saber qué hacer, pero a partir de la siguiente empieza a tomar medidas, como arrojar el libro de historia por la ventana, acción que captura la atención y aceptación de los alumnos, quienes se sorprenden pero le aplauden. Ellos se encuentran ante un maestro diferente y lo van entendiendo más cuando se empieza a caracterizar a personajes históricos, o cuando hace que los chicos se vuelvan parte de la historia o bien participen en actividades que los haga sentir que estuvieron en el lugar de los hechos. Los jóvenes realmente se muestran interesados, y por lo mismo disfrutaban estar en el aula, aprendiendo. Porque con las clases de Vanark, la escuela ya no es un lugar aburrido.

De modo contrario pasa con el profesor Ditto, quien, paradójicamente, es el mejor profesor del instituto, o al menos es lo que sus galardones indican. Retomemos el siguiente diálogo que se inicia a partir de que Rosenberg ya no quiere que el alumno que le mordió la mano esté en su clase y le pide que lo pongan en la clase del profesor Ditto,

este último acepta la petición y agrega que él sabrá cómo tratarlo..., enseguida se comenta lo siguiente:

Alex: — *Lo aburrirías de muerte.*

Ditto: — *¿Qué quieres decir?*

A: — *¿Tú qué crees que quiero decir? Tu clase es aburrida; tus alumnos no aprenden nada, y si no fuera por los años que llevas, estarías vendiendo aspiradoras. ¿Se me ha olvidado algo?*

D: — *No tengo por qué escuchar esto. He recibido tres premios consecutivos como profesor por la clase más disciplinada.*

A: — *¡Oh!*

D: — *Tres premios consecutivos como profesor por la clase más disciplinada. ¿Qué me dices a eso don sabelotodo? ¡Eh!*

A: — *Que tu mierda no se ve, pero huele.*

Después de esta áspera conversación, vemos a Ditto que se dirige a su salón de clases con la misma rutina de siempre: se sienta, toma su periódico y comienza a leerlo, mientras los alumnos entran al salón, toman un cuestionario de los que ya están apilados en el escritorio del profesor y se dirigen a sus pupitres que están colocados de tal manera que le dan la espalda al profesor, quien cómodamente se duerme mientras el periódico tapa su rostro. Cuando tocan el timbre que indica el fin de la “clase” los chicos, en orden y silencio dejan su cuestionario sobre el escritorio, acción que el maestro ya no ve porque está dormido y enseguida entran los siguientes estudiantes que vuelven a hacer lo mismo. Es tanto la monotonía que los alumnos no se enteran cuando salen del salón que el profesor muere de un infarto. No se imaginaron que estuviera muerto el maestro, porque pensaron que estaba, como era costumbre, dormido.

Un poco apegado a la enseñanza tradicional, Ditto se consideraba un buen maestro porque en su clase hay orden, trabajo y disciplina. Cuando Anzaldúa y Ramírez (2001: 86) nos recuerdan este tipo de enseñanza que surge en el siglo XVII, nos dice que “...el maestro se convierte en el modelo y guía de la enseñanza, de su buena preparación y de la programación adecuada que siga, depende el cumplimiento de los objetivos educativos. Para ello se recomendaba la obediencia absoluta al maestro y la disciplina férrea en el salón de clase, misma que deberá alcanzarse aún a costa de severos castigos”.

Ahora bien, el profesor Ditto nos recuerda a la enseñanza tradicional, dado que en sus clases enfatiza la obediencia absoluta al maestro y la disciplina férrea en el salón de clase. No obstante para ubicar plenamente al profesor Ditto en una enseñanza tradicional, tendría que ser el protagonista de la clase; es decir, el profesor llega y transmite algún conocimiento a partir de su exposición verbal, y eso no pasa porque en realidad, el mejor profesor del instituto, el que tiene un grupo ordenado y disciplinado, nunca habla, nunca dice nada, sólo está ahí cuidando el orden, supervisando al grupo.

Recordando a Carrizales, se puede decir que el profesor Ditto es un ejemplo de silencio, repetición e indiferencia, se trata de un docente que “hace del silencio en el aula una alegoría a la indiferencia”, indiferencia total hacia los estudiantes y su formación.

Carrizales acertará a decir que la muerte de Ditto "...simboliza que el profesor nunca estuvo, siempre durmió. Fue un dormir sin soñar, fue el culto al silencio, que ni el ronquido interrumpió. El indiferente es el cadáver que deambula en las aulas, aparentando ser lo que no es, maestro" (Carrizales, 2004: 42) Así es como nos llama la atención las preguntas que se hace el autor:

...¿Por qué se recurrió a la imagen de un loco para representar a un maestro distinto y seductor?, probablemente para que sus ideas y realizaciones pedagógicas no se tomen en serio, he ahí, una forma para deslegitimar a la seducción, se trata de no considerarla seria, sana, no verla como opción de formación. Si lo loco es, quién no es normal y la mayoría de los profesores de tal escuela son normales, entonces se requieren de más locos como el profesor Vanark, es decir Gauer, que orgullosamente les dice a los enfermeros que le sacan de la escuela ¡soy Maestro! ¿Quiénes tienen problemas de identidad en La escuela del desorden, el loco seductor o los simuladores e indiferentes profesores que en ella deambulan? (Carrizales, 2004: 36).

En consecuencia, lo que tenemos ante nosotros es una escuela en la que sólo hay cabida para aquellos profesores que no se salgan de la regla, o sea, que se ajusten a la burocracia alineada a un sistema que apolilla cualquier posibilidad de formación. De manera que no hay lugar para profesores seductores. Aquí nos queremos detener para hacer un paréntesis, y retomar otra película en la que aparece un profesor que, Carrizales también ubica como un profesor seductor. Nos estamos refiriendo al profesor Keating de *La sociedad de los poetas muertos*.

Keating es el nuevo profesor de literatura de la prestigiosa academia estadounidense Welton, quien además es egresado de esta institución. La cuestión es que este nuevo profesor es diferente, dado que toca las fibras más sensibles de sus jóvenes alumnos. Con la convicción de que la educación tiene que incidir en los chicos para que éstos sean capaces de pensar por ellos mismos, no se apega a programas prescritos, ni se somete a la palabra de los autores; por el contrario que plantea que los jóvenes deben buscar su propia voz. Es así como cada una de sus clases es completamente diferente, rompe con esquemas, esto es, no es para nada convencional, pues en cada una de ellas, los chicos se encuentran con una nueva sorpresa.

Con el profesor Keating se puede decir, que la clase no acaba ahí, es decir, no termina en el momento en que el profesor se va del aula porque el horario así lo marca, sino que trasciende fuera de ella. Keating es un profesor que atraviesa la historia de la vida de sus alumnos, quienes movidos por el encuentro con él, se atreven a generar cambios en sus vidas. Desde el primer encuentro con sus alumnos, desde esa primera clase, los chicos quedan anclados, quizá un tanto desconcertados, pero de sumo interesados. Recordemos ese primer día de clase en la academia Welton.

Seguramente también es lunes en la academia Welton, es el primer día de clases y vemos cómo los profesores se presentan ante sus alumnos. En la primera clase, un profesor les pide a sus alumnos que elijan de la lista de proyectos, tres experimentos de laboratorio y le den un reporte cada cinco semanas. En tanto deja de tarea para el

siguiente día: responder las primeras veinte preguntas del primer capítulo de su libro. En la siguiente clase se ve a los alumnos sentados en sus pupitres y repitiendo tras su profesor palabras en latín, repasando una y otra... y otra vez. La tercera clase, antes de ir a literatura, el profesor de trigonometría les aclara que dicha materia requiere de precisión absoluta. Después da algunas referencias para el trabajo en su materia, e indica que por cada tarea que no se entregue, bajará puntos en su nota final, así que sugiere no poner a prueba tal moción.

Luego de ver a estos primeros docentes, recordamos que para el profesor, el "...colocarse en el lugar del modelo y guía, es asumir un rol privilegiado desde el cual es fácil perder de vista el objetivo de aprendizaje y, entonces, se incurre en llevar a cabo prácticas cuya finalidad es demostrar, ante los alumnos, que el maestro en verdad es quien lo sabe todo y, en consecuencia, el que ejerce el poder" (Anzaldúa, 2001: 88, 89). Estamos ante el imaginario que coloca al docente como el que sabe, el que posee el saber. Lo que hacen los primeros maestros es identificarse como los que tienen el poder y no dudarán en usarlo, por lo que es mejor que no los pongan a prueba. El problema es que como indica Anzaldúa (2001), ante este panorama no es difícil perder el objetivo del aprendizaje; de ahí que encontremos casos como el profesor Ditto, en *La escuela del desorden*, que privilegia la disciplina sobre el aprendizaje o la formación. Estamos, también, ante el imaginario que asocia al docente ante una figura de autoridad, el profesor es el que sabe y ese saber es el que lo legitima para ejercer poder sobre el otro, lo que vemos es la imagen que asocia al maestro ligado a prácticas disciplinarias y al saber.

Sin embargo, y siguiendo con ese primer día de clases en Welton, el panorama cambia con el profesor Keating. Cuando los chicos llegan al salón, parece que el profesor no está, así que están platicando. De pronto, sale de un pequeño cuarto que está en el mismo salón, y en cuanto los chicos lo ven guardan silencio, mantienen la compostura, pero el profesor no les dice nada y camina hacia la puerta de salida, mientras va silbando hasta que se sale del salón. Una vez afuera, los chicos se voltean a ver sorprendidos. El profesor Keating se asoma por la puerta del salón y les indica que lo sigan, los chicos, desconcertados, lo siguen hasta un pasillo donde se encuentran las fotos de la primera generación de estudiantes del colegio y ahí se da el siguiente diálogo:

Keating: — *¡Oh Capitán! ¡Mi Capitán! ¿Quién sabe de dónde viene? ¿Ni idea? Es un poema de Walt Whitman sobre el Sr. Abraham Lincoln. En esta clase pueden llamarme "Sr. Keating" o si se atreven, ¡Oh Capitán! ¡Mi Capitán!*

(Después de presentarse, toma la lista y dice un nombre al azar, selecciona el nombre de Pitts y le dice)

Keating: — *Sr. Pitts, ¿podría abrir su libro en la página 542? Lea la primera estrofa del poema que está allí*

Pitts: — *¿Para que las vírgenes aprovechen su tiempo?*

K: — *Sí, ése es. Muy apropiado, ¿no?*

Pitts: — *Reúnan botones de rosas mientras puedan, el tiempo apremia y esta flor que hoy sonrío, mañana morirá.*

Keating: — *Gracias, Sr. Pitts. Reúnan botones de rosas mientras puedan. El término en latín para este sentimiento es carpe diem.*

K: — *Bien, ¿Saben qué significa eso?*

Meek: — *Carpe diem quiere decir “Aprovecha el día”*

K: — *Muy bien Sr...*

M: — *Meek*

K: — *Meek. Otro nombre inusual. Aprovechen el día. Reúnan botones de rosas mientras puedan, ¿por qué el autor escribió este verso?*

Charlie: — *Porque tiene prisa*

K: — *No, pero gracias por participar. Porque somos alimento para gusanos, señores. Porque aunque no lo crean, un día, todos los que están en esta habitación dejarán de respirar. Nos pondremos fríos y moriremos...*

Después de estas palabras, Keating les pide a sus alumnos que se acerquen a las fotos de esos chicos que, pese al tiempo, no son muy diferentes a ellos. Las fotos muestran jóvenes llenos de esperanza pero que hoy son fertilizante de narcisos, que parecen estar murmurando en son de consejo... Carpe... Diem... narcisos “Aprovechen el día... Hagan que sus vidas sean extraordinarias...”

Después de esta primera clase los chicos quedan extrañados; no saben muy bien qué es lo que pasó ahí en esa clase que fue diferente. A algunos les asustó, a otros les preocupó, otros tenían interés por saber si aquello vendría en el examen. La siguiente clase no fue menos inquietante, empezaron leyendo la introducción de su libro de poesía, titulada *Para entender la poesía*. Mientras Neil, uno de los alumnos, lee dicha introducción en voz alta, el profesor traza un esquema que ilustra el método de lectura que sugiere el autor.

Algunos parecen aburridos y sólo observan; un chico come a escondidas mientras los demás leen la introducción. Otro joven anota rápidamente lo que el profesor escribe en el pizarrón; aunque cuando Neil termina de leer y escucha al profesor decir que aquello era excremento, arranca inmediatamente su apunte, de seguro eso no vendrá en el examen. Mientras tanto, el profesor pide a los chicos arrancar la introducción de su libro que describe a la poesía como si fuera música de banda. Al notar titubeo los anima diciéndoles que no se trata de una biblia. “No irán al infierno por esto”. Los chicos, seguidos por Charlie, quien fue el primero en arrancar una hoja y que parece haberle encantado la consigna, empiezan a arrancar las páginas de su libro, mientras Keating entra al pequeño cuarto que está en el salón por un bote de basura. Un profesor que pasa por el salón, al notar “desorden” y no ver al maestro entra al salón y pregunta qué ocurre ahí. Enseguida Keating aparece, el profesor, sorprendido, se disculpa y sale del salón. Keating dice lo siguiente:

Sigan arrancando caballeros. Esto es una batalla. Una guerra. Y las pérdidas pueden ser sus almas y sus corazones. Ejércitos de académicos midiendo poesía. No tenemos nada de eso aquí. No más de J. Evans Pritchard. En mi clase aprenderán a pensar por ustedes mismos, aprenderán a saborear la palabra y el lenguaje. No importa lo que digan. La

palabra y las ideas pueden cambiar el mundo. Veo esa mirada en los ojos de Pitts, como si la literatura del S. XIX no tuviera nada que ver con los negocios o la medicina, ¿no? Quizá el Sr. Hookins puede estar de acuerdo y decir “sí, simplemente deberíamos estudiar al Sr. Pritchard y aprender sobre la rima y la métrica e irnos en paz para lograr lo que ambicionamos”. Les tengo un secreto. Agrúpanse, ¡Agrúpanse!

No leemos y escribimos poesía porque es tierna, leemos y escribimos poesía porque pertenecemos a la raza humana y la raza humana está llena de pasión. La medicina, la abogacía, los negocios y la ingeniería son carreras nobles y necesarias para la vida, pero la poesía, la belleza, el romance, el amor, son cosas por las cuales vivimos...

Las palabras y las ideas pueden cambiar el mundo, ésas que están ahí porque la humanidad, ésa que rebosa pasión, nos hace ambicionar mucho más, que sólo seguir caminos establecidos, caminos rígidos que no nos permitan pensar por nosotros mismos. Porque esa pasión que nos mueve por el romance, por el amor, por la poesía... que nos hace sentir que estamos vivos, es también la que nos mueve a cambiar el mundo. A partir de que los jóvenes entienden, lo que Keating les dice, en torno a la idea de que nosotros, de que ellos tienen el poder de contribuir en esta vida, en esta existencia, con nuestro propio verso, con su propio verso, hace que los chicos piensen que tienen, de verdad, ese poder en sus manos y más aún cuando les pregunta incluso a manera de reto y de forma directa: *¿Cuál será su verso...?*

Uno de los imaginarios que suelen acompañar al docente es el de salvador. Tiene que ver con que el docente que llega con sus alumnos acompañados de un saber que dará luz al alumno, esto es, con un saber que el joven tiene que captar y después comprobar que se ha apropiado de él, comprobar que la luz lo ha tocado. Sin embargo, Keating transgrede un tanto este imaginario, él no llega a decir qué pensar, sino a anima a que los chicos sean pensantes libres. Él desea que los chicos encuentren su propia voz.

Cuando en una de sus clases se sube al escritorio y les pregunta a sus alumnos por qué se subió, comenta que lo hizo para recordar que debemos ver las cosas de manera diferente, de otra forma y que, desde ahí arriba, el mundo se veía realmente diferente. Después los invita a comprobarlo por ellos mismos, al tiempo que les pide que al leer, no sólo consideren lo que el autor piensa, sino también lo que ellos piensen; en fin, que busquen su propia voz, porque mientras más tarden menos posibilidades tendrán de encontrarla.

A propósito de esto último, Carrizales (2004) nos dirá que “...así como el maestro no forma, sino contribuye a que el estudiante se forme, tampoco seduce sino que provoca la seducción en el estudiante. El profesor no necesariamente seduce, pero es quien tiene posibilidades de provocarla. La seducción, a la que me refiero, implica, entre otras, las siguientes cualidades: la inquietante presencia del enigma, sentir atracción por lo raro, tolerar y apreciar lo distinto, la seducción articula la pasión con la inconformidad y se expresa en el autodescubrimiento compartido; implica descubrir-se, reconstruir-se, interpretar-se” (Carrizales, 2004: 38).

De ahí que Keating es un profesor que seduce con cada una de sus clases, aunque en la película es claro que esto no agrada del todo. Sobre todo cuando esa seducción genera cambios en los jóvenes que los saca del perfecto orden de la institución. En este caso, esa emergencia se hace evidente cuando aparece un artículo en el diario de la escuela con el nombre de “Los poetas muertos”, que surge a partir del interés que genera Keating en algunos de sus jóvenes alumnos; interés que los mueve a saber quién es su profesor. Nail consigue el anuario del mismo y ahí se dan cuenta de que su maestro fue parte de la Sociedad de los Poetas Muertos. Cuando lo buscan para preguntarles en qué consistía tal sociedad, Keating les dice que eran reuniones que realizaban en la Cueva India donde se encontraban para leer poesía y algunos de sus propios versos y en donde con el encanto del momento dejaban que la poesía hiciera su magia, invocando en cada una sus reuniones una frase de Thoreau:

*Yo fui a los bosques porque quería vivir deliberadamente,
quería vivir profundamente y sacarle el jugo a la vida.
Para frenar todo lo que no fuera vida,
Para no darme cuenta en el momento de mi muerte que no he vivido.*

Una vez más, como fondo de esa seducción está el *carpe diem*, aprovechar el tiempo, vivir el instante, porque, parafraseando el poema de Walt Whitman, que leyeron en la primera clase con Keating: “Mañana la flor que hoy está abierta, ya estará marchita”.

Eso es lo que hace que los chicos se atrevan a hacer cosas que en otro momento tal vez no habrían hecho. Empezando por iniciar sus propias sesiones de una nueva sociedad de los poetas muertos dirigida por Neil, mismo que, convencido de su pasión por el teatro, hace audiciones para actuar, aún en contra de la voluntad de su padre, en la obra de *Sueños de una noche de verano* de Shakespeare, donde obtiene el papel protagónico. En tanto Anderson se atreve a crear sus propios versos: Por su parte, Knox Overstreet a declararle su amor a una chica, y Charlie Dalton a llevar chicas a la cueva con la sociedad de los poetas muertos y a escribir un artículo en el diario escolar donde pide la admisión de chicas en Welton.

Tras la aparición de dicho artículo, clasificado como profano por el director del instituto, reúnen a todos los estudiantes de Welton, pidiendo que el culpable se ponga en evidencia como única posibilidad de no ser expulsado. Cuando el timbre de un teléfono rompe el silencio, Charlie Dalton se levanta con un teléfono en las manos, simula contestar y le dice al director: “Es para usted, es Dios. Dice que en Welton, debería haber chicas”.

En la siguiente escena veremos al director con Charlie en la dirección. Nolan, el director, le pide a Charlie que se borre esa sonrisa de la cara, que asuma la posición y cuente en voz alta. Una vez que Charlie está inclinado apoyado en el escritorio, el director comienza a golpearlo con una tabla. Esto nos recuerda el imaginario que ubica al docente como el que castiga, el docente severo que, para lograr orden en su escuela, recurre a métodos que le permitan tener el control. Retomando a Anzaldúa (2009) podemos decir que se trata de un docente que mediante prácticas discursivas disciplinarias está:

...modelado como agente de poder disciplinario, cuya función inducía actitudes autoritarias y sádicas. Mientras que los alumnos eran incitados a comportarse con sumisión y acatar dócilmente las órdenes. Se formaban sujetos que “aprendían” por obligación, que asociaban el aprendizaje con la repetición de las lecciones del maestro. Pero especialmente, se formaban sujetos que se les inculcaban a vivir en un régimen de disciplina, en el que tenían que someterse al control de sus actividades, la regulación de sus tiempos, el secuestro de su vida, la vigilancia continua, la presentación constante de exámenes y el sometimiento a las sanciones cuando incurrían en faltas (Anzaldúa en Gómez, 2009: 47).

Charlie había incurrido en una falta, que además, evidenció, incluso, frente a toda la escuela. El eminente castigo es también un mensaje para el resto de sus compañeros. Más bien se trata de una advertencia para los chicos; después, el director se dirige con quien, al parecer, cree que puede tener que ver con esa conducta inaceptable en los jóvenes. Nos referimos al profesor Keating, con quien tiene la siguiente conversación:

Nolan: — *Oigo rumores de métodos de enseñanza poco ortodoxos en sus clases. No digo que tenga nada que ver con el ataque del chico Dalton. Sobra recordarle que a chicos de su edad es fácil impresionarlos.*

Keating: — *Su castigo lo impresionó mucho, seguro.*

N: (Ignorando el comentario de Keating) — *El programa está fijado. Está probado que funciona. Si tú lo dudas ¿por qué no ellos?*

K: — *¿La educación no era para pensar por uno mismo?*

N: — *¿A la edad de estos chicos? ¡Jamás! Tradición, John. Disciplina. Prepáralos para la universidad y lo demás se soluciona solo.*

Tradicción, honor, disciplina, excelencia, los cuatro pilares de la institución que estaban desacatando los jóvenes, quizá, debido a esos métodos ortodoxos que pretendía que fueran pensantes libres. ¿Pensantes libres a los diecisiete años? Esa misma extrañeza le causa escuchar aquella intención, en las prácticas educativas de Keating, al profesor Mr. Allister en una conversación que tuvo con el profesor Keating y sí, efectivamente es extraño cuando desde el imaginario de la docencia tenemos:

...Al maestro se le asigna la tarea de transmitir los conocimientos científico-técnicos, así como la concepción del mundo y el sistema de valores de una sociedad. En otras palabras, se le demanda que a la par que enseñe los contenidos de su materia, también socialicen a sus alumnos, a través de la transmisión implícita o explícita de la ideología que le permita integrarse a la sociedad. La socialización es un aspecto importante de su rol. La sociedad y la institución lo han colocado frente a sus alumnos como un modelo a seguir. El poder que ejerce es inherente al estatus y al rol que le demandan. Cada maestro asumirá de manera particular las funciones que se le asignan, al mismo tiempo las resignificará subjetivamente (Anzaldúa, 2001: 125).

Las tareas que se le asignan al docente, de acuerdo con Nolan, son sólo las de preparar para la universidad, es decir, hacer que se ajusten a órdenes establecidas, no que los jóvenes piensen por ellos mismos. Las palabras del director de Welton nos hacen recordar las del subdirector del instituto John F. Kennedy, cuando en una conversación que tiene con Alex Jurel le pide que sólo se dedique a lo suyo luego de que Eddie Pilikian publicara fotos de la escuela que evidencian las fallas de la misma, acto nada conveniente cuando

la escuela estaba pasando por una demanda. Cuando Alex le dice que esa actividad, la de exponer qué es lo que estaba equivocado en la escuela y que surge a partir de la pregunta por la responsabilidad que tiene el colegio para su comunidad, fue lo que produjo un acercamiento a Eddie, quien era el alumno que atendía luego de que le asignaran la tarea de la psicóloga que días antes había enloquecido. La reacción de Roger fue de inconformidad, de molestia.

Al ser una forma de acercarse al chico, Alex conservaba la esperanza de cambiarlo y así, sacarlo adelante. Pero Roger, molesto, le dice que ése no es su trabajo, su trabajo es que aprendan y evitar que se metan en líos, sólo eso. Desde posiciones, como las de Roger o Nolan, se ha llegado a argumentar que el docente actúa por amor a sus alumnos, porque lo que quiere, es su bien y su bien está vinculado a la protección de que pueda sacarlos del camino previsto por el adulto, de ahí que el fin justifique los medios. No olvidemos que “...el amor pedagógico tiene un fin normativo: conducir en el camino correcto, independiente del deseo del otro; evitar que el espíritu en formación se exponga a perderse, vigilar que este actúe en el bien, en su propio bien. Cerrar las puertas del infierno, del mal, aun cuando por ello se golpee, castigue y reprima, todo se hace por amor” (Mata, En Meneses. Comp. 2010: 51).

¿Acaso no fue Roger quien dio pie a pensar en esa práctica preventiva, cuando dijo que la función que tenían como docentes era similar a la que tiene un condón? El mismo Carrizales (2004) nos recuerda esta escena de la película de *La escuela del desorden* en la que tras una borrachera, Alex y Roger, estando en la sala de la casa del primero, y desinhibidos por los efectos del alcohol, abordan el tema de la identidad del docente, de tal manera que,

...después de expresar su mutuo desencanto Alex concluye que su función es semejante a la del condón. Con esta metáfora Rousseau se hace presente; cómo no recordar sus ideas sobre la sociedad contaminada, sobre una educación que formaba hombres artificiales, sobre su crítica a los preceptores que adaptaban a los niños a esa sociedad que él cuestionaba, porque degradaba la naturaleza humana. Fue Rousseau quien enfatizó el carácter preventivo de la educación, por ello la metáfora del condón, implica la reaparición de una pedagogía para prevenir (Carrizales, 2004: 174).

Prevenir en el caso de estos personajes, con función directiva en los institutos; pero que ambos en su momento fueron docentes, implica hacer que los jóvenes no se salgan de su proyecto previsto, que no se salgan de aquellos preceptos de tradición, honor, disciplina y excelencia, en el caso de Welton y que no se salgan del sistema, en el caso del instituto John F. Kennedy y, en realidad, de ambas escuelas.

Por otro lado, percibimos que otro imaginario que aparece en la película de *La escuela del desorden*, es el del maestro como salvador. Éste, se halla ahí cuando Roger le recrimina a Alex estar asumiendo la función de redentor frente a Eddie Pilikian al intentar salvarlo, cambiarlo, sacarlo adelante. De acuerdo con Pineau (2001), el docente adoptó “...funciones de redención de sus alumnos, bajo la lógica de poder pastoral, y el colectivo docente fue interpelado como sacerdote laico. Se puso un peso muy importante a su accionar, por lo que el maestro debía ser un modelo aun fuera de la escuela perdiendo así

su vida privada, que quedó convertida en pública y expuesta a sanciones laborales” (Pineau, 2001: 35).

El que Alex pierde un tanto de su vida privada, al decidir dedicarse a la docencia, se confirma cuando en una conversación con Lisa le comenta que su esposa lo dejó porque su salario de maestro no era muy alto. Alex ha dedicado su vida a la docencia y pese a que la impotencia por tener la sensación de no poder contra el sistema, éste lo vence, haciendo que se sume a la rutina o que utilice su clase para todo menos para realmente ocuparse de su grupo. Cuando Lisa, le recuerda el haber aprendido de él, que uno debía luchar por sus ideales, por lo justo, provoca que Alex vuelva a albergar la esperanza de ser parte de un cambio iniciado desde su trabajo con los jóvenes.

Se trata de esos jóvenes, por los que Keating apostaba como chicos que podían pensar libremente que podían encontrar su propio caminar, su propio camino. Así pues, la cinta de *La sociedad de los poetas muertos* nos deja con la sensación de que eso es posible, de que ese trabajo vale la pena si quizá no en todos, pero sí en algunos, puede resonar la voz del maestro, no como el que llega a decir qué hacer, ni a marcar caminos, sino a acompañar en ese proceso en el que al final el maestro se queda solo, pero viendo cómo el joven toma su vuelo y se atreve a eso, a volar y ser libre.

Cómo olvidar esa última escena de *La sociedad de los poetas muertos*. Recordemos que Nail al haber desacatado la orden de su padre de no actuar en la obra *Sueños de una noche de verano* de Shakespeare, tiene una fuerte discusión con él en su casa. En ese momento, el padre le dice que lo cambiará de escuela para que no arruine su vida y se dedique a cumplir con lo que él le tenía predestinado, que el teatro, tal vez lo pueda hacer pero después de lo que él había planeado para Nail. El sueño del padre era que su hijo lograra lo que él no pudo: doctor egresado de Harvard. Sin embargo, la pasión de Nail era el teatro y al no tener la fuerza y el valor de confrontar a su padre, decide quitarse la vida.

En la escuela, tras un mensaje dado por el director en una ceremonia organizada por la muerte de Nail, la familia le ha pedido investigar el caso a fondo. Después de ello vemos a los chicos reunidos; ahí Cameron les confiesa que el profesor Keating les metió ideas, que ellos actuaron como lo hicieron por culpa del profesor y que de no haber llegado Keating, Neil estaría en su habitación estudiando química y soñando con ser doctor. Charlie enfurece ya que para él Cameron actuó por miedo, por salvar su pellejo, no más. En las siguientes escenas vimos cómo uno a uno fue llamado a firmar un documento, donde los jóvenes aceptan que Keating fue una fuente de inspiración de comportamiento imprudente y desenfrenado; que él abusó de su posición de profesor siendo la causa directa de la muerte de Neil Perry. No firmarla ocasionaría la expulsión. Charlie fue el único que no firmó.

Cuando el profesor Keating va a su salón a recoger sus pertenencias, el director Nolan está dando la clase de literatura en sustitución de Keating y pone a leer a un chico el libro, pero sin la introducción de Pritchard: “Para entender la poesía”, aquella que había sido calificada por Keating como basura y todos la habían arrancado. Mientras Keating recoge sus pertenencias en el cuarto continuo al salón, Anderson ve por la entrepuerta a su

antiguo profesor, de verdad se siente apenado por haber firmado. Cuando Keating pasa a un lado de su pupitre, Anderson no puede más, se levanta y le dice: “Nos hicieron firmar, debe creerme, es cierto”, “Te creo”, Todd, dice Keating. Mientras el director le pide a Todd que se siente o lo expulsará a él y a quien hiciese lo mismo.

Entonces Keating se dirige a la puerta, los chicos ya le dan la espalda, pero entonces, Todd Anderson se vuelve a parar, se sube en su pupitre, voltea hacia el profesor Keating y lo llama, *¡Oh Capitán, Mi Capitán!* Mientras lo mira a la cara, lo mira... de frente a los ojos. El director desesperado le ordena que se siente, hay tensión en el salón, pero entonces Knox Overstreet decide pararse y llamar a su profesor *¡Oh, Capitán, Mi Capitán!*, seguido por otros chicos que los acompañan con la misma reacción. La escena es impresionante, indudablemente desde ese lugar las cosas se ven distintas, esos chicos de diecisiete años, esos que los profesores de Welton no creían que podían pensar libremente estaban confiando en sus propias creencias, estaban alzando la voz, se estaban despidiendo de su profesor, al tiempo que le daban las gracias. Pero quizá el más agradecido de todos fue Keating, quien veía esa escena con la mitad del grupo, atreviéndose a mirar las cosas desde una posición diferente; en tanto la otra mitad del grupo sentada, con miedo, sin poder voltear para ver a su profesor, sin poder siquiera, mirar al frente...

En *La escuela del desorden*, es Alex Jurel quien probablemente agradece a sus alumnos, en especial a Luisa y a Eddie, el hacer que resurja la esperanza de que un cambio es posible. Cuando reúnen a Alex en el gimnasio para pedirle su renuncia luego de que se convierte en una amenaza para el orden de la institución, parece una vez más, fulminado, vencido incluso por la evidencia de que quien creía su amigo, en realidad no lo era. Alex está acorralado porque días antes Eddie le pide que ayude a abortar a una amiga que quedó embarazada por el profesor Troy de educación física. Alex los acompaña a la clínica, esto llega a oídos de la mesa directiva, quien lo aprovecha, para darle la opción de renunciar “dignamente”, o de lo contrario, tal cual lo dice Roger, de su cuenta correrá el que no vuelva a trabajar en la docencia. Jurel sale del gimnasio, se dirige a su salón y empieza a recoger sus cosas, pero entonces llega Luisa, quien ve lo que ocurre y le pide que no se vaya, que les haga frente.

Alex insiste en que está acabado y que está cansado de luchar, él no puede cambiar nada. Justo en ese momento, sus alumnos, quienes se enteraron de lo que acababa de ocurrir, llegaron al salón, que se llenó de jóvenes en señal de apoyo. Al final entró Eddie y le dirige la misma pregunta que anteriormente le había hecho Jurel a él cuando le pidió que no dejara la escuela: ¿Te vas quedar o te vas a ir? Alex sale del salón. Lisa lo sigue y se empieza a desnudar, remitiéndose, también, a las mismas palabras que anteriormente le había dicho él a ella, argumentando que sólo cuando ella se pasee desnuda de sus ideales y recuerdos por los pasillos de la escuela, podría entender lo que pasaba ahí. En ese momento ella, literalmente se desnudaba y lo confrontaba diciendo que quien tenía miedo a pasearse desnudo por los pasillos, quien no se quitaba el escudo y quien no quería quedarse a luchar, por ese miedo, era él.

Mientras ocurre esto Eddie enciende la alarma contra incendios, Alex tapa a Lisa, le pide a Eddie que no la deje sola. Todos salen de la escuela en donde hay un verdadero caos.

Afuera Rosenberg está firmando su renuncia, con enojo le explica a Alex lo que acaba de suceder. Alex Jurel voltea a ver a Roger y a Burke y le dice que no va a renunciar y que si lo despiden los demanda. Sus palabras son las siguientes:

Alex: — *Esta escuela no fue construida para nosotros, no fue construida para ustedes, para sus reuniones, sus abogados y chanchullos. Fue construida para los chicos, no están aquí por nosotros, nosotros estamos aquí por ellos, es de eso de lo que se trata.,*

Roger: — *La mitad de ellos no va a regresar después de esto.*

A: — *Pero la otra mitad sí y ellos valen la pena.*

Dra. Burke: — *Jurel, está loco, ¿lo sabía?*

A: — *¿Y qué quiere que le diga? Soy un profesor, yo soy un profesor...*

El mismo orgullo con el que Vanark –que fue sacado de la escuela por haber sido evidenciado como un paciente externo de una institución mental– estaba ahora en los ojos y la expresión de Jurel. Sí, si hace falta un tanto de locura para poder realizar este trabajo, o si es una locura creer en los jóvenes como lo hicieron Keating y Jurel. Si es una locura entregarse a esa aventura en donde el profesor acompaña al joven en el trayecto de su formación. Y trabajar por esa mitad que regresará o por aquellos que, como en el instituto Welton, se atrevieron a pensar por sí mismos, entonces como Jurel, se puede aceptar la locura y decir con orgullo, sí, soy un profesor...

3.3. Un mundo doliente ante la extrañeza de la juventud

En el cine las figuras de los jóvenes están llamadas a representar dramáticamente las novedades y las dificultades de los tiempos, las crisis propias de la modernidad, la incertidumbre de valores, la fuerza del cambio y las desorientaciones que éste provoca.

César Carrizales

En el presente apartado se analiza el imaginario social de la juventud. Para emprender dicha tarea nos acercaremos a diversas cintas cinematográficas, sin embargo, nuestra película eje será: *Storytelling. Historias de ironía y perversión* (Todd Solondz, EEUU, 2001). Por consiguiente, intentaremos hacer un estudio de la narración cinematográfica del filme que, a su vez, nos abrirá el paso para realizar una aproximación a los discursos cinematográficos que nos permita comprender qué saberes se construyen en el cine sobre el imaginario de la juventud.

3.3.1. *Storytelling. Historias de ironía y perversión*: sinopsis

Storytelling consta de dos historias separadas, aunque relacionadas, ficción y realidad, narradas sobre el contexto un tanto amargo y sofocante de la preparatoria y el colegio en sí, en un pasado tal vez cercano o un presente casi irreal. Siguiendo el camino de sus

personajes, problemáticos y al mismo tiempo ávidos de esperanza, se trata de dos historias donde los seres humanos deberán enfrentar su realidad y la crueldad de las personas que los rodean, en donde además se explora temas de sexo, raza, celebridad, éxito, abuso y engaño. Simplemente historias crueles, hilarantes, de amor y odio, de ironía y perversión.

La obra abre con la primera historia, titulada "Ficción" que dura cerca de 30 minutos y en ella trabajan Selma Blair (como Vi) y, su pareja, Leo Fitzpatrick (como Marcus), afectado cerebralmente. Ambos asisten a las clases de escritura creativa con un exigente profesor ganador del premio Pulitzer: el Sr. Scott (Robert Wisdom). Esta primera parte se centra en un grupo de universitarios y su profesor, que, resentido con su circunstancia, se divierte martirizando a sus alumnos. Y el cierre es con "No ficción", que nos introduce en la vida cotidiana de la familia Livingston, integrada por Marty (John Goodman), Fern (Julie Hagerty), y sus hijos Scooby (Mark Webber), Brady (Noah Fleiss) y Mikey (Jonathan Osher), donde un fracasado documentalista intenta realizar un trabajo sobre la familia de un adolescente alienado y apático.

3.3.2. Análisis de la narración

Como ya se ha mencionado, *Storytelling* consta de dos historias separadas, la primera se intitula "Ficción" y la segunda "No ficción o realidad". Es necesario aclarar de nuevo que para el análisis que realizaremos en este espacio nos centraremos únicamente en la segunda historia.

a) Los personajes

Los personajes principales que aparecen en la historia de realidad en la película *Storytelling (Historias de ironía y perversión)* son:

- Toby Oxman (Paul Giamatti). Es el que abre la película. Mientras sostiene una conversación con una antigua amiga de la preparatoria con la que habla por teléfono, durante esa conversación se percibe que se trata de un neoyorkino frustrado, ya que inicia diversos proyectos pero no logra alcanzar ninguno. Quizá un tanto agobiado decide emprender un nuevo proyecto que consiste en la realización de un documental sobre adolescentes en los suburbios. Para ello regresa a la preparatoria donde estudió y donde conocerá a Scooby, quien será el personaje central de su documental, razón por la cual hace que Toby se acerque a la familia Livingston.
- Marty Livingston (John Goodman). Es el papá de Scooby, un hombre preocupado principalmente por su hijo, específicamente por la proximidad para la realización de los exámenes de aptitudes a fin de ingresar a la universidad. Ante esta situación, ejerce presión sobre Scooby para que éste haga las pruebas que al parecer no desea hacer.

- Fern Livingston (Julie Hagerty). Es la mamá de Scooby, una mujer un tanto superficial y aparentemente un poco tonta, aspecto que se deja ver por los comentarios que hace en los espacios en que la familia se reúne para comer o cenar.
- Scooby Livingston (Mark Webber). Es un adolescente que está a punto de entrar a la universidad. Por lo que se le demanda que haga pruebas de aptitudes; sin embargo, él no desea ir a la universidad, ya que su mayor sueño es ser conductor de un programa de televisión, además tiene la idea de que para ello no necesita estudiar sino tener contactos. En la cinta se le verá fumando mariguana, despreocupado, a veces un tanto ausente.
- Brady Livingston (Noah Fleiss). Es el hermano menor de Scooby, juega fútbol americano. En el filme aparece frecuentemente con su novia que es una porrista. Es, en general, el típico chico popular de la escuela, aspecto que, al parecer, es lo único que le preocupa.
- Mikey Livingston (Jonathan Osser). También es hermano de Scooby, el más pequeño de la familia Livingston. Se le considera un niño brillante, muy estudioso, incluso su vestimenta denota formalidad y pulcritud. Sin embargo tiene la sensación de que sus papás no lo quieren, por lo que en todo momento trata de hacer o decir cosas que llamen su atención.
- Consuelo (Lupe Ontiveros). Es una mujer salvadoreña que trabaja como nana y empleada doméstica en casa de la familia Livingston. Es una mujer que jamás denota felicidad sino cansancio, pesar y dolor. Dentro de la familia Livingston el único que presta atención a este personaje es Mikey, quien en algunas ocasiones sostiene conversaciones con Consuelo.

b) Las acciones

A partir de la recuperación que hacemos de Casetti (1991), identificamos que los personajes se ubican como planos, lineales y estáticos. A excepción de la última parte del filme en la que tanto Consuelo como Marty se convierten en personajes dinámicos, después de la hipnosis que Mikey le hace a su papá, misma que genera cambios en la historia.

Las acciones de los personajes se dan a través de un comportamiento voluntario y consciente, salvo las últimas que realiza Marty Livingston cuando despide a Consuelo. Deja de estar triste ante el accidente de su hijo Brady y empieza a consentir a Mikey, mismo que hipnotiza a su padre. Finalmente, las acciones de los personajes son individuales y no colectivas.

c) Las transformaciones

En la película, son principalmente tres las transformaciones de la historia, o bien los cambios por los que transita la trama narrativa de la misma. El primero se da cuando Toby inicia la grabación de su documental y propiamente también comienza la acción en la familia de los Livingston; la segunda es cuando Brady tiene un accidente en el campo de fútbol, que lo deja en estado vegetativo. Dada esta última condición, a partir de ello el documental que graba Toby toma un giro diferente; por otro lado es ese acontecimiento el que hace que Scooby, movido o, bien, conmovido por la preocupación de sus padres ante la angustia de ver a su hijo en tal estado, realiza las pruebas para entrar a la universidad que tanto se había negado a hacer; y el tercer suceso que genera un gran cambio e incluso un desenlace inesperado del filme, es en el que Mikey hipnotiza a su padre generando que obtenga mayor atención de parte de su padre, así como el despido injustificado de Consuelo, tal acción que termina por hacer que dicha mujer tome venganza, llevándola a realizar una medida drástica ante la familia Livingston.

Una vez reconocidos los elementos del análisis narrativo de la película central y desde la recuperación de los mismos, trataremos de ir desentrañando los elementos que en el filme nos permita comprender el imaginario social de la juventud.

3.3.3. El imaginario de la juventud en el discurso cinematográfico de *Storytelling*

El título que hemos decidido darle a este apartado está relacionado con una frase que Benedetti (2004) escribe en torno a la juventud, y dice que “al mundo le duele la juventud y a la juventud le duele el mundo”. De tal suerte que la recuperación de este comentario sobre dicha juventud está articulado con la intención de hacer un acercamiento a las imágenes⁴⁴ construidas sobre la misma.

Como se ha mencionado, para la realización de nuestro análisis recurriremos a una de las películas del director Todd Solondz, nos referimos a *Storytelling* o bien *Historias de ironía y perversión*. Aunque dicho análisis se nutrirá de otras cintas que aparecen como secundarias en el análisis del imaginario de la juventud, pero que resultan cruciales para ahondar en la comprensión del mismo. La manera en que abordaremos las imágenes del joven, se plantea a partir de un ir y venir de algunas escenas de esta película que dan cuenta del imaginario de la juventud, sin perder de vista el propósito de nuestras reflexiones, esto es, pretendemos explorar los dos aspectos mencionados en el título de nuestro apartado. Por una parte, nos acercaremos a la mirada de ese mundo al que parece dolerle la juventud, un dolor que creemos ha sido estimulado y se ha intensificado ante la extrañeza que contiene la juventud; y por otro, examinaremos esa juventud a la que parece dolerle el mundo, nos interesa comprender cómo se da esa frágil relación, de la que nos habla Benedetti (2004), entre un mundo al que le duele la juventud y una

⁴⁴ Aquí queremos aclarar que la forma en que comprendemos a la imagen coincide con lo que Leonor Arfuch nos expresa, es decir, “...la imagen no es solamente visual, sino también –y tomando otras de sus acepciones clásicas– la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un “imaginario social” (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una “identificación imaginaria” (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos” (en Dussel y Gutierrez. Comps., 2006: 76).

juventud a la que le duele el mundo. Ahora bien, Benedetti (2004) es claro con su sentencia cuando dice que “al mundo le duele la juventud”, pero ¿desde dónde nos colocamos para argumentar que el origen de ese dolor está en la extrañeza de esta juventud, cuando quizá el mismo Benedetti no se refería a dicha razón como producto de aquel dolor o probablemente no como única causa?

Hemos decidido recuperar la frase de Benedetti (2004) como pretexto y como un eje para explorar la mirada de un mundo afligido ante la juventud que se presenta extraña ante su mirada, pero en particular para examinar en específico, la mirada que el adulto, llámese orientador, maestro, psicólogo, pedagogo, padre de familia, etc., hace sobre el joven. Lo que sostenemos es que cuando el adulto mira al joven, lo hace con una mirada instituida colocada desde lo socialmente correcto, el adulto crea imágenes ideales de la juventud a partir de una mirada sujeta a lo instituido, desde esta óptica los jóvenes son contemplados por medio de un imaginario social que se ha establecido como hegemónico y que no ha hecho más que homogeneizar su mirada hacia una sola forma de comprender la juventud. Así, los adultos, o el mundo adulto, ése al que parece dolerle la juventud, se forma imágenes o se adhiere a imaginarios de lo que es, o bien debe ser el joven.

Hecha la observación, de los jóvenes se dice, dentro de un discurso que se ha establecido como hegemónico, que están en una etapa difícil, de inestabilidad, donde la imagen que pesa más sobre la juventud provoca que sean contemplados como los que están en un periodo de crisis. Sin embargo, pese a lo que se pueda encontrar en las teorías de Hall⁴⁵ y del propio Erickson (1968), habría que comprender que la juventud no es más que un imaginario que ha construido la colectividad con la intención de mantener un orden determinado y contar con un soporte que justifique, de parte de los adultos, la necesidad de intervenir a los jóvenes. Un imaginario con el que hemos venido cargando, algo que de forma similar se puede percibir al mirar en los discursos hegemónicos que hacen una lectura ortodoxa de la juventud para retomarla y delinear los parámetros de intervención sobre ella, sin considerarla ni mirarla como una construcción social.

Según Naville, para la orientación al hablar del “...niño o [del] adolescente, se trata siempre de un ser humano que forma parte de grupos o clases sociales definidas, al menos en la práctica; de un ser que es fruto de largos intercambios con el medio, formado y transformado por las condiciones sociales tanto como por su constitución biológica. De ningún modo se trata de un ‘sujeto’ en el sentido filosófico o metafísico de la palabra, sino de un objeto, trabajado de diversas maneras y puesto a reaccionar en virtud de inclinaciones, cuyos objetivos son, en su mayor parte, adquiridos. En estas condiciones, el marco que va a predominar en la clasificación profesional de los jóvenes es la *estructura del mercado de trabajo*” (Naville, 1975: 69).

⁴⁵ Stanley Hall es reconocido como el padre de la psicología de la adolescencia, quien colocado desde el ámbito de la biogenética y de lo científico, bajo una postura positivista, estudia a los jóvenes marcando a la adolescencia como una etapa de tormenta e ímpetu, como un segundo nacimiento y estableciéndose, como lo deja ver Sánchez en su libro *Una lectura pedagógica de la adolescencia*, como una lectura estandarizada de dicha adolescencia que deja fuera de su ámbito de comprensión saberes subjetivos como la filosofía, la pedagogía y la literatura (Cf. Sánchez, 2005: 76).

En relación con esto último es lo que más le interesa en sí, a la orientación educativa que mira hacia los jóvenes, pero pareciera que no sólo a ellos sino a la educación en general en el presente. De tal modo que los discursos que hacen una lectura de la juventud como aquella que se encuentra en crisis y que hasta cierto punto se halla desamparada y desorientada como producto de los cambios biológicos y psicológicos que está viviendo. Le dan la pauta para poder intervenir sobre ellos e imponerles un proyecto ajeno al que los jóvenes pudieran elegir de manera más libre.

Sobre la base de estas consideraciones, es donde queremos hablar de la película, *Historias de ironía y perversión*, para emprender nuestro análisis de las imágenes construidas sobre la juventud. Sirva lo anterior como un preámbulo muy general pero necesario para entender desde dónde nos colocamos al abordar dicha película, aun cuando en este caso nos centraremos en la segunda historia que Todd Solondz nos muestra y en la que alude a la realidad. En ella, y como hemos mencionado en la sinopsis, Toby (Paul Giamatti), un neoyorkino frustrado que nunca ha concluido los proyectos, realiza un retrato de la familia Livingston a través de un documental en particular de Scooby (Mark Webber), un adolescente que está a punto de ingresar a la universidad.

A ciencia cierta, Toby no parece saber muy bien lo que quiere con el documental, pues en algún momento dice que su intención es analizar la vida de los adolescentes en los suburbios, y en otro manifiesta que quiere llegar a lo íntimo del lado de los padres y los hijos en las escuelas americanas. Después comenta que quiere hacer un estudio de los cambios cronológicos de la escuela; luego que quiere hacer un estudio sociológico del área estudiantil o estudiar el estilo de vida de las familias americanas de los suburbios, etc. Lo cierto es que pareciera que Toby, dentro de su vida frustrada quiere hacer algo que trascienda. Para él lo importante es terminar su proyecto sin importar lo que puedan opinar los sujetos de estudio de su documental. Algunos dirían que en su historia explota, captura y arruina a los Livingston, pero más aún a Scooby.

Mark Webber, actor que le da vida al personaje de Scooby, definirá a este último como “un tipo vulnerable, pero también inteligente. No es intransigente, pero vive en un estado de indiferencia. Tiene una manera pasiva de existir”, y precisamente esto llama nuestra atención: una forma pasiva de vivir en la que pareciera que la única esperanza, sueño o meta de Scooby es ser alguien famoso.

Una vez precisas las características de Scooby, planteamos la necesidad de reconocer que vivimos en tiempos por demás difíciles, en los que en efecto, ya no nos dejamos convencer tan fácilmente por las utopías del pensamiento moderno, debido a que hoy hemos chocado de frente con una realidad que de pronto pareciera que rebasa toda posibilidad de esperanza. Probablemente es por ello que no nos resulta tan extraño ver a jóvenes como Scooby que viven hasta cierto punto de manera pasiva en un mundo saturado de imágenes, donde parece que son ellas las que tienen un gran poder sobre la constitución de la subjetividad de los sujetos, en particular, de los jóvenes, y es que evidentemente, estamos viviendo tiempos en los que, parafraseando a Arfuch (En Dussel y Gutiérrez. Comps. 2006), “el mundo interior debe abrirse a la mirada de los otros para existir, al tiempo que la ajenidad del mundo debe ser interiorizada, domesticada y

traducida en tramas comunes de significación”; estamos en un momento en el que se da una cercanía a la voz del sujeto, aspecto que se hace notable en la multiplicación de las voces célebres, comunes, glamorosas y no tanto que se observan dentro de lo que la autora reconoce como la expansión de un espacio biográfico⁴⁶; para la autora, estamos ante el acontecimiento de

...proximidades de la voz y del cuerpo que desagregan la entidad abstracta del público o el actor social en un sinnúmero de historias particulares donde la rutina y el infortunio parecen ganar terreno al modelo estelar. Quizá en esta clave pueda leerse el docudrama, el talk show, el reality show –así como la personalización de la crónica roja en el noticiero–, que compiten por el favor del público con los géneros ya canonizados de la ficción. Al margen de esta pugna, unos y otros géneros, más o menos verídicos, configuran la subjetividad en la era de la imagen (Dussel y Gutiérrez. Comps., 2006: 78).

En ese sentido, lo anterior nos permite comprender que existan jóvenes que, como Scooby, no tengan gusto por la lectura y cierta apatía ante el futuro, producto de la confusión que les genera un porvenir incierto y que, a su vez, tornen la configuración de sus metas hacia una dirección que les da la esperanza de lograr un sueño ligado a una imagen, en el caso de Scooby, dada por la televisión a través de un *talk show*, ya que, de alguna forma, Scooby deposita en la figura de Conan O’Brien (conductor de un *reality show* en televisión) un poder orientador, pero que no le está dando al verdadero orientador de su escuela, ni a sus padres o maestros. Por ello, aquí concordamos con Giroux (2003), cuando nos deja ver que nos encontramos en un momento:

...en que la reflexión crítica deja paso a la imagen cosificada del espectáculo. Al no discernir la diferencia entre la realidad como dato y la realidad como posibilidad, -entre una moralidad comprometida con la oposición a las formas de opresión y una política representativa, en la que la opresión, el sufrimiento y la desesperación se traducen en una estética estilizada-, el ámbito cultural impulsado por el mercado manifiesta un vacío apocalíptico. Cuando las maquinarias de la pedagogía cultural se extienden, más allá de la escuela, a los medios de comunicación electrónicos, controlados en gran medida por las empresas, las realidades de la experiencia personal y la memoria colectiva se transforman en una “utopía de caricatura” disfrazada de entretenimiento (Giroux, 2003: 71).

En Scooby se puede sentir ese vacío apocalíptico que menciona Giroux (2003) reflejando que de verdad se está quedando atrapado precisamente en una “utopía de caricatura” disfrazada de entretenimiento. Lo punzante de todo esto es que, “...aunque parece que los jóvenes inquietan a muchos adultos, éstos no se preocupan de escuchar sus necesidades ni de solventar sus problemas. El modo de tratar nuestra sociedad a los jóvenes y su forma de equilibrar las necesidades de las empresas y los valores democráticos pueden apreciarse en la contradicción entre la retórica de la inocencia de la infancia y la realidad de desesperanza y sufrimiento a la que se enfrentan a diario muchos niños” (Giroux, 2003: 34). Aquí enfatizamos en que no sólo los niños sino que también los jóvenes, es decir, sí hay un mundo preocupado por la juventud, pero es más bien un

⁴⁶ Arfuch nos dice que ese espacio biográfico comprende géneros como las biografías, diarios íntimos, correspondencias, testimonios y relatos de vida, autoficciones literarias o cinematográficas, etc. (Cf. Dussel y Gutiérrez. Comps. 2006).

mundo doliente, representado por los adultos, que no terminan de comprender a los jóvenes, y que están tratando de ayudarlos, de apoyarlos y en general, de intervenirlos mientras ellos parecen generar distancia de cara a las buenas intenciones del adulto, del docente o de los padres, por ejemplo.

Por un lado, si el profesor y los adultos no pueden comprender las formas de vida de los jóvenes, es porque están muy ocupados en seguir la línea y ajustarse a la lógica que le dictan los procesos de productividad y de una moral puritana. Y por el otro, nos da la impresión de que no pueden comunicarse con los jóvenes porque están más interesados en que éstos también se ajusten a dicha lógica, que por tratar de escucharlos y comprenderlos. Por eso no es raro que dichos adultos y, muy en particular, el docente, desde su voz de mando, desde la legitimidad que le da su saber, se ponga en el púlpito y desde ahí, hable de los jóvenes en función del saber que desde la pedagogía y en especial la psicología se le otorga, con la intención de procurar establecer las medidas necesarias para que esta etapa tan difícil, sea estudiada, supervisada y controlada por los adultos. El adulto se preguntará: ¿cómo orientar al sujeto en un mundo de caos? ¿Cómo integrarlo, adaptarlo, capacitarlo y salvarlo de la perdición?

Ante la situación planteada, Larrosa (2000) nos ha dejado ver que lo que han pretendido los adultos, es colocar a los jóvenes dentro de lo conocible y alojarlos en sus saberes queriendo opacar la presencia enigmática que contienen como producto de su otredad. Diríamos aquí, de su extrañeza y, finalmente, una otredad que en todo momento se resiste a ser sometida.

Aquí queremos traer a colación una película, en la que, lo anterior se ilustra claramente, nos referimos a *Los 400 golpes*, dirigida por Francios Truffaut (Francia, 1959), quien pone en escena a Antoine Doinel, un joven parisino de 14 años que no recibe gran atención de sus padres. Doinel fue criado por una nodriza, pero cuando su padres ya no pudieron pagarle lo enviaron con su abuela, por quien se enteró, al escuchar una conversación que tuvo con su madre, que esta última quiso abortarlo y que el haber nacido se lo debía a su abuela quien más adelante ya no pudo cuidarlo a causa de su avanzada edad. Fue entonces cuando Doinel quedó a cargo de sus padres, desde ahí empieza una relación difícil con su padrastro y su madre, en el sentido de que ninguno tiene tiempo para él y al parecer tampoco gran interés; desde el hogar se percibe la relación atropellada que Doinel tiene con los adultos.

Esta relación de Doinel con los adultos que se observa poco atormentada, también la podemos encontrar en la escuela donde recibe sanciones por su maestro a causa de sus travesuras. Aunque en la escuela lo que sucede es que el entorno autoritario y de control que se respiraba en el ambiente hacía que tanto Doinel como su amigo René prefirieran volarse las clases, irse de pinta para tener un espacio de libertad y de respiro.

Al parecer, los adultos que aparecen en *Los 400 golpes*, no pueden encontrar un punto de encuentro con el adolescente. Doinel tiene constantes roces con sus padres; la madre no ocultaba mucho la falta de atención hacia su hijo, quizá producto de no haber sido un hijo deseado. Ella prefería ocupar su tiempo en trabajar y salir con su amante, mientras el padre o más bien el padrastro no era tan severo con Doinel; sin embargo, al igual que la

madre, no dudó en ponerlo a cargo de otros cuando pudieron. Nos referimos al momento en el que el padrastro de Doinel lo lleva con la policía luego de haber sido sorprendido robando una máquina de escribir y donde dicho padrastro comenta que ya había hecho todo lo posible para que su hijo sea un chico *bueno*, dando a entender que al haberlo hecho todo, sólo queda la opción de mandarlo a la correccional de menores. Decisión que la madre confirma cuando se presenta con dichas autoridades para incluso proponer que lo metan a una correccional cerca del mar.

Durante la película podemos ver que Doinel lleva una vida golpeada, al tiempo que manifiesta su necesidad de buscar caminos de libertad. El de Doinel es un personaje que frecuentemente se entrega a la transgresión, situación que el espectador percibe desde el momento en el que descubren que el joven se va de pinta y miente para no ser regañado, argumentando que su madre había muerto y así poder justificar su falta ante el maestro. No obstante, como se ve descubierto y reprendido por sus padres, en una plática con su amigo, le dice: “—Después de esto, ya no puedo vivir con mis padres. Debo huir”. “Estás exagerando”, —le contesta su amigo. Y Doinel responde: “Debo vivir mi vida”...

La frecuente transgresión de Doinel es precisamente una expresión de este deseo de vivir su vida. Pero una vida lejos del orden que le impone el adulto; una vida donde pueda encontrar, sin más, un espacio de libertad, misma que busca hasta el último momento de la película. Doinel es un joven que refleja inquietud ante el mundo ordenado y represivo del adulto, cuando lo único que parece pedir es vivir y que lo dejen vivir con un mayor margen de libertad. Aunque de pronto se dé cuenta de que no encaja dentro de lo que la sociedad espera de él.

El problema que el adulto encuentra frente a jóvenes como Doinel y el mismo Scooby, es que son de esos jóvenes que traicionan los valores de los adultos, jóvenes que rompen con su orden, jóvenes que por tanto, desde su mirada un tanto doliente ante dicha juventud, necesitan ser intervenidos para que no sean unos inadaptados sociales con una conducta desviada. Como la del chico que aconseja a Doinel, ya estando en la correccional, qué no hacer con la psicóloga para, a su vez, no tener una mala nota en su expediente. Doinel un poco confundido le pregunta: qué es el expediente, y el joven le responde: “es lo que piensan de ti el doctor, el juez, incluso los vecinos de tus padres. Conozco el mío de memoria, dice que soy un psicópata inestable con tendencias pervertidas”.

Hay una imagen torcida sobre la juventud “desorientada” que, contemplada bajo la lupa del adulto, se verá como aquella que necesita ser intervenida; es decir, una visión torcida desde la que el adulto guía su práctica preguntándose: ¿cómo procurar que el adolescente, que el joven, deje de ser lo que es para que sea lo que debe ser en términos de las exigencias que marcan dicho deber ser en la juventud, ligado a la imagen de un adulto pasivo, serio, conservador, adaptable, productivo, etc.? El adulto se pregunta cómo incorporar al joven a la sociedad, a fin de que se vuelva una persona productiva para la misma.

Esta última preocupación es compartida por los adultos que rodean a los jóvenes y en *Storytelling (Historias de ironía y perversión)*. Todd Solondz, nos ofrece escenas donde podemos percibirlo, algunas las ubicamos en las reuniones que la familia Livingston sostiene para comer. En la mayoría el centro de atención es Scooby, a quien bombardean con interrogantes. Le preguntan si tiene mucha tarea, cómo le fue en la escuela, que si ya empezó a llenar solicitudes para entrar a la universidad, qué va a hacer de su vida, etc. No obstante a dicha preocupación, la atención de Scooby está en otro lado: ¿qué va hacer de su vida? Scooby no lo sabe, no es algo que le interese en ese momento. Cuando en una de las escenas vemos llegar a este personaje a su casa, su madre lo detiene para preguntarle si está listo para mañana, “¿qué hay mañana?” Le pregunta Scooby, a lo que la madre le responde: “Los exámenes de aptitud”. Scooby sigue su camino mientras le dice de forma despreocupada: “No los voy a hacer”.

En otra escena, el padre de Scooby va al baño en el que este último se encuentra y le dice: “Scooby, tenemos que hablar”, “¿De qué quieres hablar”, responde Scooby, ante lo que el padre le dice con un tono de verdadero enojo en una posición de poder sobre Scooby: “Harás el examen de aptitudes o tu colección de discos compactos es historia. Harás el examen e irás a la universidad, aunque tenga que atar tu trasero a una silla”.

Escenas muy similares a las anteriores, las podemos encontrar en *Martín (Hache)* (Adolfo Aristarain, Argentina-España, 1997). Una película en la que uno de los personajes principales es precisamente Martín (Hache), (Juan Diego Botto), quien lleva el mismo nombre que su padre, pero con la distinción de la Hache, Hache de hijo.⁴⁷ Hache tiene 19 años y al inicio de la película, vive con su madre en Argentina, pero su padre, Martín Echenique (Federico Luppi), quien vive en Madrid desde hace más de veinte años y a quien, por cierto, Hache casi no frecuenta, se ve obligado a regresar a Argentina, luego de cinco años de no ver a su hijo, debido a que recibe la noticia de que Hache intentó suicidarse con una sobredosis de cocaína.

Así es como, una vez que Martín llega a Argentina y Hache se encuentra fuera de peligro, estando en una reunión con la nueva familia de su ex mujer, ésta le pide a Martín hablar con él a solas y ahí le expresa su reclamo ante la vida que lleva Hache-. Le dice que no estudia, no trabaja, no hace nada y que ya no lo puede manejar, porque además, Hache no tiene un lugar ahí, en su casa, no tiene ni habitación porque fue prioridad de la madre que, la hija que concibió con su nueva pareja, la tuviera. Así que le pide a Martín que se lleve a su hijo. Hache no tiene cabida en la vida de su madre luego de que ella forma una nueva familia y esta última así lo expresa cuando le dice a Martín: “Yo sé que estás pensando lo mismo que yo. Soy una mierda, pero soy lo que soy. Yo a tu hijo lo quiero mucho, pero nada, ni él ni nadie, van a quitarme lo que tengo”.

Pese a la inconformidad de Martín, puesto que él tampoco quiere que Hache viva con él, porque tiene la costumbre de vivir solo, cosa que además le gusta y aprecia mucho, se lo lleva vivir con él a Madrid y una vez instalado con su padre, Hache convive con Alicia (Cecilia Roth), la amante de Martín, una mujer mucho más joven que él y bastante harta

⁴⁷ Cabe aclarar que a partir de este momento, para evitar confusiones, nos referiremos a Martín el padre, simplemente como Martín y a Martín (Hache), el hijo, sólo como Hache.

de estar con un hombre que es incapaz de asumir ningún compromiso; y Dante (Eusebio Poncela), un actor que es el mejor y casi único amigo de Martín, y cuyo mayor placer es vivir en la cuerda floja. De acuerdo con algunas reseñas de esta película "...Martín comparte su vida con gente apasionada, pero él no se permite el lujo de sentir. El que ama está expuesto al dolor y eso le da pánico."

En realidad Martín teme perder a las personas que ama, teme al dolor que le puede causar dicha pérdida y, por tanto, prefiere generar distancias, mismas que le impiden acercarse a su hijo. Incluso hay una parte de la película en la que Alicia y Martín se van a una casa cercana a una playa para poder trabajar en torno a una nueva película que dirigirá Martín; mientras tanto Dante y Hache se quedan en Madrid, pero luego de que Hache le dice que se regresará a Argentina, Dante, antes de que Hache parta y para evitar que se marche, le pide visitar a Martín. La cuestión es que estando ahí es evidente que Martín no aprecia las visitas, Hache se da cuenta de ello y le pide a Dante que se vayan, así que Dante, para hacer que Martín cambie su actitud, le miente a este último diciéndole que Hache había vuelto a intentar suicidarse. Ante esto, la mejor forma que Martín encuentra de comunicarse con su hijo es dándole una carta en la que, entre otras cosas le dice que "...buscar razones para vivir es una buena razón para seguir viviendo, y si no las hay, hay que inventárselas."

Martín ama a su hijo, eso es indudable, pero no sabe cómo acercarse a él, Hache le preocupa y le preocupa sobre todo su futuro. De ahí que en esta película encontremos una escena similar a la de *Storytelling*, en la que esta nueva familia a la que se integra Hache, está reunida, y justo en la sobremesa empiezan a conversar, siendo Hache el centro de atención y el tema de discusión. Se trata de lo mismo que le preocupa a la familia Livingston, es decir, el futuro de Scooby. Sólo que acá se trata del futuro de Hache, quien no estudia, no trabaja; callejea y sólo se dedica a tocar su guitarra eléctrica. En una plática que tienen al respecto Alicia, preocupada por el supuesto intento de suicidio de Hache, inicia el diálogo diciendo:

Alicia: —*Cuando estás mal, tenés que darte un tiempo, dejar que pase el tiempo y vas a estar mejor... eso dicen.*

Martín (padre): —*El tiempo lo tienes que aprovechar, las cosas no llegan solas, vas a estar mejor si haces algo para estar mejor.*

Martín (Hache): — *Ya no soy un chico.*

M (P): — *¡Exacto! Ya no sos un chico.*

M (H): — *Es mi frase favorita de los últimos dos años, por lo menos una vez al día que me la dicen, o si no, que ya soy un hombre y algo tengo que hacer.*

M (P): — *Vos te lo tomas en joda, pero es así.*

M (H): — *No, es que no me queda claro, lo que es ser un hombre*

M (P): — *Valerte por vos mismo, ser independiente*

M (H): — *A mí me parece que quiere decir que se acabó la libertad y empezaron las obligaciones, hay que obedecer, hay que hacer lo que se debe hacer, lo que hacen todos, o estudiar o trabajar. Y si haces las dos cosas sos un ídolo, un ejemplo para la juventud, si no haces nada sos una mierda, te dan una patada en el culo y te borran aunque tus viejos*

tengan guita (dinero) y te puedan mantener, tenés que trabajar de lo que sea y te paguen dos mangos, eso es ser un esclavo, no independiente.

Lo que puede verse en la conversación es esta identificación de la juventud a partir de la lejanía y oposición con el adulto, quien es el proveedor, el que trabaja y tiene una rutina muy delimitada. Hache aún es joven, sin embargo, para poder ser un hombre y ya no un niño tendría que someterse a aquello que define al adulto y Hache tiene una gran agudeza para captar esa diferencia que se establece entre el adulto y el joven al tiempo que hace una crítica a ese tener que dejar de ser un niño o bien un adolescente para ser un hombre. Cuando a dicho hombre se le piensa desde el sentido del sometimiento al deber ser, en donde el hombre pierde su libertad y en donde pareciera que adquirirá valor sólo al ajustarse a ámbitos de productividad. Está claro que Hache no está conforme con esa exigencia social, mientras su padre insiste en que Hache tendría que ocuparse en algo, pero de algo en serio, pues lo que hace Hache carece de valor para el padre, así, cuando Dante y Alicia halagan el interés de Hache por la música Martín comenta lo siguiente:

Martín (padre): – *Nunca va a salir de ahí, nunca va a ser músico porque no le interesa, tiene oído pero la música no le interesa, es amor a lo que está de onda, ahora es la guitarra, antes fue la computadora, el tenis, el taucondo, el yoyo, cuando cambie la onda dejará la guitarra. Que tenga oído no quiere decir que tenga vocación y que tenga vocación no quiere decir que tenga talento, por lo menos probó. Ahora le dio por pensar y no hace nada. Eso no sirve Hache, tirado en la cama mirando al techo te puedes convencer de que sos muchas cosas pero no sos nada, uno es lo que hace, para saber qué te gusta, si es que algo te gusta, tenés que probar, tenés que meterte, hacer veinte cosas y dejar a placear o hacer algo ahora, tenés que salir del estado ese vegetal en el que estás metido.*

Dante: – *La urgencia es tuya no de Hache, necesitas saber cómo será su futuro para que el miedo te deje en paz. Mira no hagas caso, tú tranquilo, sigue pensando y no dejes que te metan prisa.*

Según lo expuesto, podemos recordar cómo con Erikson (1968) y Margulis (en Solum. Comp. 2001), abordados con anterioridad, la moratoria social, que se entiende como un periodo específico en la vida de los jóvenes. Los contempla como los que entran en un momento de demora en relación con las responsabilidades del adulto, de tal modo que el joven por vivir esta etapa no se ve ante la necesidad de cumplir con alguna obligación, en cambio se tendría que enfocar en sus estudios.

A Hache, su edad le da el tiempo para la permisividad, le da el tiempo libre con el que el adulto no cuenta, le da un espacio de ocio para la reflexión, necesaria para inventarse y reinventarse. Sin embargo, al no usar este tiempo en sus estudios, esta tarea de pensar y de pensarse a sí mismo resulta inútil para su papá, de tal suerte que insiste en que Hache tendría que estar estudiando algo y aprovecharlo ahorita que él puede pagarle estudios. En realidad lo que está a la vista es una genuina preocupación del padre por su hijo, incluso le dirá al mismo Hache: “No seas boludo. Vas a vivir en un mundo de mierda, jodido, despiadado, y si no tienes armas para defenderte, te destruyen”... Frase que de

alguna forma le da la razón a Dante cuando le dice a Martín que esa urgencia porque Hache haga algo de su vida, porque Hache sea alguien, es una urgencia no del propio Hache sino de Martín. El padre, que necesita saber cómo será el futuro de Hache en este mundo jodido, para que el miedo le deje en paz.

Martín refleja esta imagen de la juventud entendida como aquella en la que el joven tiene que perder la infancia, como nos lo dirá Sacristán (2003), “para progresar en el curso de la vida, dentro de un tiempo lineal, donde se deja atrás la infancia y en donde la madurez se cifra en matar al niño que se lleva dentro. Esto último explica ciertas líneas de acción, o bien, de intervención sobre el otro donde se hace necesario ordenar y clasificar ordenar y clasificar al otro dentro de los parámetros de lo ya conocido porque eso nos permite intervenirlo aun cuando nadie nos ha llamado a hacerlo, y además, la intervención como algo que se termina haciendo por mí, por el que interviene, más que por el otro”. Es decir, por aliviar el malestar generado por la diferencia del otro, o bien para aliviar mi incertidumbre ante aquello que no marcha como estoy acostumbrado a que marchen las cosas.

Martín, a diferencia de su propio hijo, tiene claro lo que Hache debe de hacer, conoce el deber ser y ve en Hache incertidumbre ante este último, esto es, al ver que Hache no sigue el curso de la vida dentro de un tiempo lineal donde está claro cómo llegar a la madurez, cómo llegar a ser un hombre, le genera malestar.

De alguna forma, Martín le está diciendo a su hijo: “Yo decido que necesitas ser intervenido y lo hago porque tú eres muy joven para entender que lo necesitas”. Recordemos que “...después de Rousseau, y en parte como resultado de sus escritos, la gente educada empezó a suponer que el mejor modo de tratar los traumas de la adolescencia era prolongar la inocencia, y la adolescencia empezó a ser concebida como una moratoria en la que el niño debía ser protegido de los deberes y responsabilidades de los adultos. Así cabía alentar la madurez, bajo el control y gobierno de sus padres con formación y, sobre todo, de una legión de profesionales que estaban dispuestos a secundarles...” (Everhart, en Velasco, García y Díaz. Comp. 2006: 383). Y hay en las palabras de Martín una necesidad de que Hache se ponga bajo su control o bien bajo el control de profesionales, en el caso de seguir sus estudios como se lo recomienda, pues él ve en su hijo aquella imagen de una juventud que, al igual que Scooby, queda atrapada en la imagen y se aparta de cualquier indicio de cultura, incluso cuando minimiza el verdadero interés de Hache por la guitarra y con ella, de la música dice lo siguiente:

Martín (padre): — *El campo de la expresión artística no es para él (Hache)... digo lo que veo, la música ya sabemos, pintura nada, libros... ahora parece que lee algo, pero perdió mucho tiempo; no era capaz de abrir un libro ni a patadas, cine, poco y malo, teatro nada, mucha tele eso sí. Se ha pasado días enteros pegado al televisor como todos los chicos y daba igual lo que veía, si la pantalla se quedaba en blanco ellos siguen mirando y no se enteran, dónde está la vocación, ¿alguien ve la vocación?...*

Regresemos a nuestra película central *Storytelling*, con esta idea de la vocación. Sí, la vocación, esta misma que en *Storytelling* inquieta tanto a los padres de Scooby, en tanto

que está en un momento en el que tiene que elegir en qué universidad estudiar. Creemos que no es gratuito que la escena en la que vimos por primera vez a Scooby haya sido una en la que él se encuentra ante un adulto que parece ser un orientador. No es gratuito que en las reuniones familiares Scooby sea el centro de atención, el centro de todas las miradas, pues al decir de Nicastro (2002: 96) "...la mirada queda atrapada en aquello que se vive como extraño, como si sólo fuera eso lo que ve. Como si el otro sólo pusiera ante nosotros lo que para nosotros es su extrañeza y no se pudiera ver más que eso." Y es que el otro, en este caso representado en la juventud bajo el papel de Scooby, produce perplejidad y extrañeza. La misma Nicastro (2002) nos dice que en el caso de la mirada de los profesores, ellos prestan especial atención "...sobre quienes no pasan inadvertidos, por buenos, por malos, por molestos, por excelentes, porque provocan miedo, entre tantas otras cuestiones. Más allá del rasgo o cualidad que provoque la mirada, es notable cómo se establecen relaciones que invisibilizan y otras que visibilizan" (Nicastro, 2002: 90).

Resulta oportuno hacer un paréntesis para recordar una película más que nos remite a esto último de lo que hemos hablado. En este caso nos referimos a *Las ventajas de ser invisible* (Stephen Chbosky, EEUU, 2012) que nos muestra la historia de otro joven, de Charlie, quien lee mucho pero que es un poco apartado y quien está por iniciar sus estudios en una preparatoria estadounidense, acontecimiento que le cuenta a un amigo por medio de una carta que le escribe, amigo al que por cierto, Charlie le escribirá con frecuencia. En fin, acontecimiento que le preocupa por ser algo nuevo, pero quizá y sobre todo por la dificultad que tiene para hacer amigos. Sin embargo, pese a esto último Charlie termina por entablar una gran amistad principalmente con Patrick y Sam, dos hermanastros que le hacen ver la vida de forma diferente. Es en la primera fiesta a la que lo invitan donde le dan la bienvenida al grupo de los "invisibles", de los marginados. Luego de que Sam se entera de que el mejor, y probablemente único, amigo de Charlie se suicidó, y se lo cuenta a Patrick, este propone un brindis por Charlie a sus amigos:

Patrick: — *Alcen sus vasos por Charlie.*

Charlie: — *¿Y yo qué hice?*

P: — *No hiciste nada, queremos brindar por el nuevo amigo, tú ves cosas y entiendes, eres un marginado... ¿Qué tienes? ¿Qué pasó?*

CH: — *Yo creí que nadie me notaba.*

P: — *Creímos que no quedaba nadie que valiera la pena así que vamos, todos, por Charlie...*

Todos: — *Por Charlie.*

Sam: — *¡Bienvenido a la isla de los inadaptados!*

La isla de los inadaptados, donde incluso al propio Patrick lo apodan como "Nada". Esa isla en la que un grupo de amigos desde la marginalidad viven la experiencia a flor de piel de estar en este mundo con toda la intensidad con que se pueda vivir desde la hermandad que da la amistad. ¿Por qué las ventajas de ser invisible? Por qué habría que hablar de la idea de invisibilidad como una ventaja para estos jóvenes, lo curioso es que los personajes de la película viven en carne propia ventajas ante la invisibilidad, las ventajas de la marginalidad que les da su propio estado de juventud.

No obstante y regresando a la película de *Storytelling*, lo que veremos acá es que la invisibilidad está pensada de forma diferente. Así, tendremos que, sobre todo en la relación que los adultos intentan entablar con Scooby, las miradas hacia él, no son miradas que lo invisibilizan, por el contrario, al ser vivido como ajeno, como extraño, captura la mirada del adulto que busca los medios de eliminar esa extrañeza en él, en cambio, y quizá aquí tengamos una clave para pensar las ventajas de ser invisible. Situación completamente contraria es la que vive Mikey, el menor de la familia Livingston, con quien sus padres mantienen una relación que lo invisibiliza al grado de que él no se siente del todo feliz, porque cree que sus padres no lo consideran especial. Por eso lo vemos en la mesa tratando de llamar la atención de sus padres, presumiendo altas notas en el examen de aptitudes, o buscando el momento para hipnotizar a sus padres. La cuestión es que Mikey es un niño inteligente, el exitoso de la familia y pareciera, por una ligera sonrisa que hace el padre al escuchar los resultados que Mikey obtuvo, a su edad, en las pruebas de aptitudes, que es incluso el orgullo de su padre. Pero siendo el chico que se adapta al imaginario de lo que debe ser un joven, según la mirada del adulto tradicional, o que más bien ya se acerca a la imagen del adulto a temprana edad, no hay porque tratar de intervenirlos pues él ya es producto de cierta intervención cultural, que lo hizo colocarse del lado de lo instituido.

Por otro lado, reconocemos que las escenas que vimos en la película en la que los adultos intentan intervenir sobre Scooby, nos parecen muy familiares. Estamos acostumbrados a escuchar que al joven se le dice: debes ser trabajador, debes entrar a la universidad, debes ser eficiente, debes ser productivo, debes ser responsable, debes ser decente, debes escuchar esta música y de tal modo, te debes peinar así..., y en concreto, debes ser como yo quiero que seas, el adulto (padres, maestros, pedagogos y orientadores) le dicen al joven: “de ser posible y para no hacerla más larga, debes ser como yo”.

En relación con esto último, Monsiváis (2004) decía que “...cuando el término ‘transición’ alude a que la gente joven ‘se desplaza’ hacia la vida adulta, es porque se sobreentiende que la adultez es un estatus claramente definido, con marcas fijas que indican exactamente cuándo se ha cumplido el proceso de maduración. Las transiciones juveniles con frecuencia toman como señal el terminar la escuela, dejar el hogar paterno, casarse, tener hijos u obtener un empleo...” (p. 36). Aspecto que vemos incluso en la película de Martín (Hache), en esas discusiones de sobremesa, y que también encontramos en la película de *Transpoittin*.

El soliloquio de Rentón, personaje principal, con el que inicia la película de *Transpoittin* o la vida en el abismo (Danny Boyle, Reino Unido, 1996) da cuenta de lo anterior. En dicha cinta, al tiempo que vemos como Rentón es perseguido por la policía junto con otros amigos por haber cometido un robo; entonces se escucha este soliloquio de dicho joven:

*Elige la vida, elige un empleo.
Elige una carrera, elige una familia,
Una gran TV.
Elige lavadoras, coches, equipos de compact disc y*

*abrelatas eléctricos.
Elige la sal, colesterol bajo y seguros dentales,
Elige las hipotecas a plazo fijo.
Elige una primera cosa
Elige a tus amigos.
Elige la ropa formal.
Elige un traje de tres piezas comprado a plazos,...
y pregúntate ¿quién mierda eres? Un domingo temprano.
Elige sentarte en el sofá a mirar programas
Estupidizantes mientras comes comida chatarra.
Elige pudrirte en un lugar miserable, siendo una
vergüenza para los malcriados que has creado para
reemplazarte
Elige tu futuro.
Elige la vida.*

*Pero ¿por qué querría eso?
Elijo no elegir la vida
Elijo otra cosa.
¿Las razones?
¡No hay razones! Quién las necesita
Si hay heroína*

Todo aquello que se tendrá que elegir tiene que ver con lo que caracteriza al adulto. Primero, Rentón inicia con un: “elige la vida” y después pareciera que explica qué es la vida o en el último término, cuál es esa vida que tendría que elegir, pero curiosamente, la elección de todo aquello es el camino que un adulto centrado le diría que tendría que tomar, elige tu futuro y elige la vida, sin embargo lo que Rentón dice ante esas alternativas que probablemente en algún momento le habrán dicho que tendría que elegir es contestar: ¿Yo por qué tendría que elegir lo mismo que tú has elegido?, es más ¿por qué me tengo que ver en la necesidad de elegir eso que tú me pones sobre la mesa? Mejor elijo no elegir la vida, pero elijo no elegir esa vida que tú estás viviendo, simplemente porque no me interesa, ¿qué más razones quieres?, e incluso termina con un “¡No hay razones! Quién las necesita, si hay heroína...” y sobre todo quién las necesita cuando tengo a la mano algo que me puede hacer olvidar todo eso que tú adulto me propones para entrar al marco de lo aceptable pero que, sin embargo, hoy por hoy, me está dejando al margen. No me está dando oportunidades para estar en este mundo de manera diferente y que incluso pareciera que cierra las puertas a los jóvenes.

El mismo Rentón lo dice: “Lo malo de desengancharme del caballo era que sabía que tendría que volver a juntarme con mis amigos en un estado de consciencia plena”. En otro momento de la película y en relación a esto mismo, dirá lo siguiente:

Rentón: — Cuando estás enganchado tienes una única preocupación, pillar, y cuando te desenganchas de pronto tienes que preocuparte de un montón de otras mierdas. No tengo dinero, no puede ponerme pedo. Tengo dinero, bebo demasiado. No consigo una piba, no

hecho un polvo. Tengo una piba, demasiado agobio. Tienes que preocuparte de las facturas, de la comida, de algún puto equipo de futbol que nunca gana. De las relaciones personales, y de todas las cosas que en realidad no importan cuando estas auténtica y sinceramente enganchado al caballo.

La heroína termina siendo la manera por medio de la cual puede desentenderse de ese mundo que, pareciera, no le ofrece nada, un mundo de miseria donde. Volvemos a insistir, el futuro para los jóvenes, no resulta ser tan halagüeño y ante el cual, los jóvenes se levantan ante los adultos para decirles que ellos quieren elegir otro tipo de vida, aunque tal vez, como es el caso de los jóvenes de *Transpoittin*, se trate de estar con la vida en el abismo.

Otra escena que muestra este genuino deseo que hemos mencionado en los jóvenes, lo vemos en la película de *Martín (Hache)*, cuando finalmente Hache decide dejar la casa de su padre y se despide de él por medio de un videocasete en el que le explica las razones de su partida. En ella Hache le dice a su padre lo siguiente:

Martín (Hache): — *Yo no soy un chico ¿te suena? No sé qué carajos soy, pero sé que yo soy yo y que vos sos vos y no podemos vivir la misma vida. Cuando estoy con vos estoy bien pero me siento un chico y necesito saber si puedo vivir solo, quiero ver si puedo, si tengo los huevos de estar solo. Supongo que estarás esperando que te diga que ya sé lo que voy a hacer, que encontré mi vocación. Para nada, sigo igual que siempre, sigo pensando...*

Lo que está expresando Hache es una necesidad de encontrarse a sí mismo, de pensarse, al no entender por qué la única manera de sobrevivir en el mundo tiene que ser por medio de lo que marca el adulto. Vemos una confrontación entre el adulto y el joven que cuestiona la vida del adulto. Estamos ante jóvenes como Rentón, Scooby, Hache o Doinel, que sólo piden la oportunidad de vivir su propia vida, de buscar por propia cuenta cómo estar en este mundo, o sea, desde ámbitos de mayor libertad, ¿cómo?... quizá aún no lo saben, pero están en la disposición de ir construyendo este camino día a día e incluso de estar en ese andar en una búsqueda constante de sí mismos. El propio Hache lo refleja en este mensaje contundente que le deja a su padre para despedirse de él, Doinel cuando se va de su casa y le dice a su amigo: “Necesito vivir mi vida”, Scooby cuando deja ver que no quiere hacer las pruebas psicométricas, que aún no sabe bien qué quiere hacer, que sólo quiere pensarlo. La cuestión es que ese pensar o pensarse, no resulta funcional en este mundo, no, si como le dice Martín a su hijo, se debe tener armas para que este mundo de mierda, jodido y despiadado, no te devore.

Cómo no le habría de doler este mundo a nuestros jóvenes, cuando pareciera que ellos no tienen cabida, a menos de que se ajusten a lo que los otros esperan de ellos, a menos que se adapten al imaginario de lo que debe ser. Cómo no le habría de doler este mundo a nuestros jóvenes cuando su libertad está siendo limitada, cuando está en conflicto con el deber ser que le marcan los adultos para ser incluido en este mundo. La pregunta que nos estamos haciendo es: ¿por qué el joven tendría que ser como el adulto? Planteamiento que, si bien Scooby no se hace de manera abierta, sí podríamos reconocer que le genera

cierta inquietud cuando observa algunos de sus actos y sueños. Uno de esos actos es en el momento en que Scooby hace la prueba de aptitudes pero deja un peculiar mensaje: “Al diablo con esto”. Otro acto es que tras hacer la prueba, sueña a sus padres en un suplicio, sufriendo en la hoguera, en la que están en llamas, atados y gritando: “¡Dios, sólo lo hice presentar el examen de aptitud!”

Según Nicastro (2002:65), “...las organizaciones, en tanto que manifiestan, traducen y producen instituciones, adquieren importancia por los sentidos que se les atribuyen”. Lo anterior parece dejarnos ver cierto grado de sinsentido en dos instituciones muy importantes de la sociedad: la familia y la escuela⁴⁸, mismas a las que le está costando trabajo entenderse con la juventud; por ello es que, en este apartado, hemos sostenido que si al mundo le duele la juventud debe ser por su extrañeza. No obstante, a pesar de que reconocemos que en estos tiempos vivimos en una sociedad donde prevalece una sensación de vacío, apatía, tal vez una tanto caótica, queremos pensar que aún hay jóvenes que entran en conflicto con aquellas imágenes instituidas de lo que debe ser el joven, ocasionándoles un malestar generado por no sentirse reflejados en ellas. Por sentir que cuando dicen lo que dicen, no están hablando en realidad de cómo son ellos o, bien, se alejan de cualquier intento de comprenderlos.

Quizá un ejemplo lo podamos ver en *Noviembre* (Achero Mañas, España, 2003), donde hay jóvenes que ven un mundo que de verdad les duele y que, por tanto, aspiran cambiarlo a través del arte. Sólo que esta forma de pretender cambiar el mundo no es tan aceptable por los adultos que los rodean y hasta podría parecer, en algún momento, incomprensible para ellos.

Noviembre pone en escena la historia de un grupo de teatro independiente que sale a las calles porque según Alfredo, iniciador y figura principal del grupo, es la única forma de llegar a todo tipo de gente. El grupo de *Noviembre* tiene una idea revolucionaria del teatro y del arte: Para ellos, desde ese espíritu que infunde Alfredo, el teatro tendría que salir de los espacios cerrados, incluso Alfredo hace un comentario respecto a esta idea en la que menciona:

Alfredo: — *No soporto a la gente que está ahí, en la butaca, mirando... Sin participar y sin expresar nada. Me recuerdan demasiado a él (a su hermano, quien padece una enfermedad). Quiero que se muevan, que hagan algo... ¡Me da igual! No soporto que se queden ahí como estatuas. Necesito ver que lo que hago provoca algo. No sé, por lo menos algo...*

Provocar algo, Alfredo cree en un teatro que sea capaz de influir en la gente, que concientice sobre problemas del momento, en que, dirán algunos, el espectador se vuelva

⁴⁸ En el caso de la escuela recuperamos una cita de Tenti (2001) en la que nos dice: “Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez tienden a la diversificación y fragmentación. Sin embargo, en varias ocasiones las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares” (Tenti, 2001: 41). En el caso de Scooby esto se puede mirar cuando se hace evidente la divergencia de intereses entre lo que quiere la escuela de él y lo que él quiere para sí.

parte del teatro. Así pues, el teatro debería penetrar en la vida de los espectadores, al tiempo que ésta es parte del guión que hace el grupo de *Noviembre*. Ellos creen y esto lo dirá el mismo Alfredo, “un arte que sea capaz de cambiar los corazones de la gente, que llegue directamente al espíritu de todos los hombres, que los mejore como personas, un arte sin fronteras, sin religiones, sin razas...”

En una escena emblemática de la película, Alfredo le explica a su profesor por qué quiere hacer teatro:

Alfredo: — *¿Sabe por qué quiero hacer teatro?*

Profesor: — *Realmente tengo muchísimo interés en saber por qué has venido aquí.*

Alfredo: — *Se lo voy a decir. Quiero hacer teatro porque quiero hacer algo por mí y por los demás. Quiero hacer teatro porque creo que sirve para comunicarse entre los seres humanos, porque creo que puede ser un camino hacia el entendimiento y hacia la comprensión. Por eso.*

Profesor: — *Así que quieres cambiar el mundo...*

Alfredo: — *Pues sí, me encantaría cambiar este puto mundo. Y creo que todavía se puede.*

Para algunos autores las formas de manifestación de los jóvenes ya no tienen el espíritu revolucionario de los protagonistas de *Noviembre*. En cambio, son más apáticos ante el mundo que los rodea.

...Muchos jóvenes de hoy, a diferencia de los de hace treinta años, no asumen un papel activo en la protesta social o en la transformación política. Son jóvenes de otra generación, más desencantados, más escépticos, menos comprometidos con grandes proyectos sociales, sean éstos realizables o utópicos. Son contestatarios respecto del pasado y de las generaciones que los precedieron, aspiran a formas de solidaridad que no encuentran en las instituciones vigentes, creen que no podrán repetir los logros económicos o laborales de sus padres, y antes que en el campo político, sus rebeldías se manifiestan en el ámbito de lo estético y en el plano de los signos... (Margulis en Solum. Comp. 2001: 55).

Hoy encontramos jóvenes que manifiestan este mismo grito revolucionario del grupo de *Noviembre*, a partir de movimientos contraculturales y que se identifican por una divergencia que los deja al margen, pero que están buscando formas alternativas de vivir, de ahí las ventajas de ser invisible. Pero por qué el joven querría cambiar el mundo, porque no se conforma con él. Aunque habría que reconocer que en algún momento esta imagen de la juventud como inseparable de la idea de lo revolucionario, no deja de ser un imaginario más construido para mirar a la juventud, ya que si bien esta es una etapa que por su constitución les da a los jóvenes mayores márgenes de acción, por ser un periodo de permisividad, habría que considerar que no todos los jóvenes se mueven en este ámbito de revolución, porque la juventud no necesariamente es revolucionaria.

No debemos perder de vista que hay una parte de la juventud que sigue el camino de la heteronomía, en la que le resulta cómodo dejarse guiar por los otros o no reconocen el poder de la autonomía y la creación, sino son jóvenes asimilados que adoptan en el lenguaje la parte instituida de la sociedad (visto en la película de *Storytelling* en jóvenes

como Mikey y Brandon). Aunque también hay jóvenes que ante la determinación, adoptan una posición de indiferencia, en que lo único que les interesa es quedarse sólo con lo que les ofrece el presente, vivir el aquí y el ahora, por ser lo único que tienen seguro, (como es el caso de Scooby); en tanto hay otros para los que no tiene sentido imaginar futuros diferentes, es decir jóvenes que pierden la esperanza de mirar a futuro porque lo único que les queda es buscar los medios para poder sobrevivir, al no tener las mismas posibilidades de salir adelante, oportunidades que sí pudieron ser brindadas a las generaciones pasadas⁴⁹.

Y es que día a día vemos cómo el joven termina por ser succionado por los ámbitos de lo instituido, de lo normal, de lo serio, de lo productivo, de lo útil. El soliloquio con el que Rentón cierra la película de *Trainspotting*, da cuenta de ello. Una vez que se rehabilita y deja las drogas, busca iniciar una vida distinta gracias a un negocio que realiza con sus amigos en la venta de droga, el cual se vuelve muy productivo. Posteriormente huye con todo el dinero, sin repartirlo con sus amigos, y con una sonrisa en la cara piensa:

Pero voy a cambiar, me mantendré limpio y en movimiento caminando derecho, elegiré la vida.

Seré como ustedes.

Busco otra cosa.

Trabajo, familia, TV grande, lavarropas, autos, CD, abrelatas eléctrico, colesterol bajo, seguro dental, hipoteca, casa, ropa nueva, traje de tres piezas, comida chatarra, hijos, caminatas por el parque, auto limpio, Navidad en familia, jubilación, exención impositiva.

Sobrevivir.

Mirando al frente hasta morir.

Y sin embargo, ante este querer sólo sobrevivir, aún ante lo anterior, nos parece que preferimos quedarnos con el fragmento del poema de Benedetti, que dice:

Fueron jóvenes los viejos

pero la vida se ha ido

despegando en el espejo

⁴⁹En relación con este punto quiero traer a colación algo que aborda Martínez en su artículo “El crepúsculo de la orientación educativa: apuntes para un nuevo amanecer”, en que nos trae a la mente esta serie de *spots* que aparecen en la TV promocionando a la universidad ICEL y sugiriendo la inscripción a la su universidad como una posibilidad para ser alguien en la vida, a lo que Homero Martínez nos dirá que “no basta con querer ser alguien en la vida, ¿qué significa ser alguien?”, él nos hará recordar que en la actualidad poder encontrar un empleo ya no es tan fácil; nos dirá que en los años noventa ser alguien implicaba tener un empleo estable y bien remunerado, con prestaciones, horarios servicios y no extensos, etc., “En cambio para los jóvenes de inicio del siglo XXI, *ser alguien* es un concepto que tiene respuestas vagas, quizá tener dinero es un elemento que no ha variado, pero a diferencia de las juventudes del siglo XX, ya no es tan posible pensar en un empleo estable y con numerosas prestaciones. Ahora el dinero tiene, probablemente, otros usos como el pasarla bien, evadirse del sórdido mundo que excluye a los de menor edad de los beneficios del mercado. La nueva ética pretende escapar del amor coartado (Martínez en Meneses. Comp. 2005: 92).

*y serán viejos los jóvenes
pero no lo divulguemos
que hasta las paredes oyen.*
(Benedetti, 2004: 28)

Un poema que nos deja un poco de esperanza para decir: no lo divulguemos si implica que los jóvenes deban perder esa frescura y espontaneidad que les caracteriza; no si tienen que perder ese espíritu contestatario que les impide conformarse con un mundo doliente; no y un rotundo no si eso destruye. Si eso acaba con la posibilidad de tener jóvenes que cuestionen la sociedad heterónoma, para reconocerse desde una posición autónoma como el origen de la propia ley, con el poder de crear significaciones imaginarias sociales que desafíen un mundo heterónimo.

Queremos cerrar este apartado con las palabras de otro joven, no con las de Rentón, sino con las de Charlie, no con las del final de *Trainspotting* sino con las del final de *Las ventajas de ser invisible*, en donde Charlie le escribe a su amigo las siguientes líneas:

No sé si tenga tiempo de escribir más cartas porque estoy muy ocupado tratando de participar. De todos modos ésta no será la última carta, más bien es para avisarte que pararé por un tiempo. Estaba en un mal momento antes de empezar la secundaria y tú me ayudaste. Incluso si no sabías de que te hablaba, no me hiciste sentir solo. Sé que hay gente que dice que estas cosas no pasan. Gente que olvida lo que es tener 16 o 17. Algún día contaré todas estas historias junto a viejas fotografías. Algunos seremos padres o madres. Pero ahora mismo, esto no es una historia, esto está sucediendo. Estoy aquí y mirándola a ella, y ella es tan hermosa. Puedo verlo... Ese momento en el que sabes que no eres una triste historia. Estás vivo. Y ves las luces en los edificios y todo lo que te hace preguntarte y estás escuchando esa canción con la gente que más quieres... Y en ese momento juro... Somos infinitos...

Así... sin más... seamos infinitos...

3.4 El imaginario de la escuela que se proyecta en el cine: los síntomas del sufrimiento en la institución

El encuentro dialógico entre la escuela y el sujeto escolar, ante el marco impuesto por la actualidad, se diluye generando como efecto existencial un profundo malestar, una dosis elevada de sufrimiento y paradójicamente la posibilidad de un encuentro feliz.

Adrián Arano

En este último apartado del capítulo, nos aproximamos a la película de *Indiferencia (Detachment)* (Tony Kaye, USA, 2011) para analizar el imaginario social de la escuela que se proyecta a través del cine, pero poniendo especial atención a los actores que le dan vida a la institución escolar, pero que al mismo tiempo sufren. Así, desde la apertura que

nos da Morin (2011) cuando nos dice que “...el mundo se refleja en el espejo del cinematógrafo. El cine nos ofrece el reflejo no solamente del mundo, sino del espíritu humano” (Morin, 2011: 179). Tratamos de captar cómo es que el imaginario construido para pensar a la escuela, ha penetrado en el espíritu humano constituyendo a los sujetos que viven la institución escolar y cómo el cine da cuenta de ello, ofreciéndonos un reflejo de nuestra realidad, nuestro mundo y espíritu humano, desde el cual se contempla a la escuela. Partamos de esto último para emprender nuestra travesía, e iniciemos por el análisis de la narración de la película, luego de traer a colación una sinopsis de la misma, y después abordar ese imaginario escolar que se proyecta en la pantalla grande.

3.4.1 Indiferencia (*Detachment*): sinopsis

La cinta de *Indiferencia (Detachment)*, del Director Tony Kaye, retrata una escuela a partir de los sujetos que están en ella. La figura central es un profesor interino (Adrien Brody) que llega a un instituto de una zona suburbial a cubrir la vacante de profesor de literatura, mientras envían al docente que quedará de planta. Sin embargo, alrededor de él y mientras cubre dicha suplencia, se presentan historias que deambulan al interior de la escuela; observamos a esos sujetos que le dan “vida” a la institución: jóvenes “conflictivos”, profesores desolados, directivos en angustia, padres “ausentes”...

En todo momento, veremos en escena al profesor interino, como el que constantemente da su testimonio y a quien distinguimos de forma más profunda en su vida cotidiana. También tendremos a la vista a directivos, docentes, alumnos, padres de familia, etc., que deambulan por una escuela donde la desolación de dichos sujetos es la que le da... “un color sombrío”, por decirlo de algún modo a este espacio educativo.

Quizá, como revela Carrascoso (2013) en su crítica a la película: “...la intención del director va más allá, ya que toma la educación como excusa para tratar otros temas, fundamentalmente la psicología de los individuos, retratando el submundo del profesor; su historia, su actitud vital, sus dudas, sus afectos, sus compromisos y no compromisos. En definitiva, las vivencias y contradicciones del ser humano.”

Se trata de “vivencias y contradicciones del ser humano” que no dejan de darle ese color sombrío a la escuela. La película *Indiferencia* (Tony Kaye, USA, 2011), nos retrata esta desolación vivida dentro de la institución escolar, a través de los sujetos que la viven.

3.4.2. Análisis de la narración

Los personajes

- Henry Barthes (Adrien Brody): Lo vemos en dos ámbitos de su vida, el profesional y el privado. En el ámbito profesional aparece como un profesor interino que se dedica a eso, a cubrir espacios de profesores que están por ocupar una vacante definitiva. En este sentido Henry Barthes, nunca se queda por mucho tiempo en un solo sitio, sino que se va antes de, aparentemente, formar cualquier vínculo con sus

alumnos. En el ámbito personal lo veremos como un sujeto solitario que vive atormentado por la muerte de su madre, causada por una sobredosis; la recuerda vagamente; al parecer hay un vínculo de este último suceso con la relación de su madre con su abuelo, quien enfermo y cercano a su muerte, vive en una clínica para ancianos.

- Meredith (Betty Kaye): Es una de las alumnas de Henry Barthes, a quien le gusta la fotografía y trabaja en proyectos de arte, que no terminan por gustar a su padre, situación que, aunado a su aparente soledad, la vuelven una chica vulnerable que, al sentir un gesto de empatía por parte del profesor Barthes, se enamora de él.
- Erica (Sami Gayle): Es una prostituta adolescente, que conoce a Henry Barthes (Adrien Brody) una noche cuando ofrecía sus servicios a un hombre en el mismo transporte público en que viajaba Henry. Después de este encuentro él decide rescatarla de la calle y llevarla a su departamento, como un intento por salvarla de la miseria de las calles.
- Sarah Madison (Christina Hendricks): Una profesora joven, soltera y muy atractiva que tiene química con Henry Barthes. Ella llega a confiar en él, pese a un acontecimiento que presenciara y que pondrá en duda el profesionalismo de Henry.
- Directora Carol Dearden (Marcia Gay Harden): Es la directora del instituto a quien le han pedido su renuncia. Petición con la que no está de acuerdo, pero que la tiene en una situación emocional vulnerable ante el inminente y próximo abandono de su cargo directivo.
- Profesor Charles Seabold (James Edmund Caan): Aparece como parte de la plantilla docente del instituto. Sin embargo, se le ve fungiendo una aparente función de “orientador de los jóvenes. Se trata de un personaje que ha aprendido a tomar su trabajo, en palabras de Henry Barthes (Adrien Brody), con “humor”.
- Dra. Doris Parker (Lucy Liu): Es la psicóloga del instituto y se le verá a lo largo de la película en contacto con padres de familia, en un rol conciliador y en otras en contacto con jóvenes “problemáticos”. Algunas veces, con aparente calma, tratando de dar solución; otras, al borde de la desesperación, perdiendo el “control” de sus emociones.

Los acontecimientos

En un acercamiento a la cinta de *Indiferencia (Detachment)*, desde el análisis de la narración cinematográfica que nos propone Casetti, se detecta que los acontecimientos que marcan el ritmo de la trama se ubican en el rubro de *acciones* y no de sucesos. En tanto que hay agentes animados que se distinguen con claridad y son los que provocan la trama, tal como los profesores y los alumnos que le dan vida a la historia en la película, a

diferencia de los sucesos que se presentan en otro tipo de cintas que se caracterizan por ser inducidos por colectividades anónimas o factores ambientales.

No obstante, en *Indiferencia* podemos distinguir algunos *sucesos*; en especial cuando se habla de los padres, que están en la película, pero como ausentes. Sin embargo, esa ausencia permitió que sucediera algo y que eso le pasara a alguien. Es decir, a pesar de no aparecer físicamente en la cinta, están ahí, provocando sucesos que se vinculan a cierto abandono, primero de sus hijos y, segundo, de la institución escolar. Asimismo, la mayoría de los acontecimientos presentes a lo largo de la cinta, aparecen como *acciones* provocadas por agentes animados. Así, al mirar desde el crisol de la propuesta de Casetti (1991), dichas acciones como comportamientos, recordamos al lector que "...la acción como comportamiento, la consideraremos esencialmente como una actuación atribuible a una fuente concreta y precisa, e inscribible en circunstancias determinadas: el comportamiento es, de hecho, principalmente, la manifestación de la actividad de "alguien", su respuesta explícita a una situación o a un estímulo" (Casetti, 1991: 189).

De esa manera, las acciones detectadas como comportamientos en la cinta, se caracterizan por ser voluntarias, ya que expresan una clara intención. Tanto los profesores como los alumnos son conscientes porque cada uno de los personajes sabe lo que hace, salvo el abuelo de Henry Bartes, que en algunas ocasiones actúa sin plena conciencia, debido a que está enfermo y presenta alucinaciones. También podemos ver acciones tanto individuales, en cada uno de los personajes, como colectivas, cuando se trata de los docentes, como es el caso de algunas reuniones que tienen o incluso su propio trabajo como grupo dentro de la institución educativa. Finalmente, las acciones son singulares, aunque por el ambiente de desencanto que predomina, bien parecieran plurales.

Las transformaciones.

Como se ha referido, desde la perspectiva fenomenológica, propuesta por Casetti (1991) con quien nos acompañamos para hacer el análisis de la narración cinematográfica en la película de *Indiferencia*, estamos aproximándonos a las transformaciones entendidas como *cambios* que afectan a la narración. En este sentido, tendremos que los acontecimientos están ligados a las transformaciones, por eso son acciones o sucesos, los que inducen un giro en la trama haciendo que la historia evolucione o bien motivando un giro hacia atrás o hacia delante, de ahí que el acontecimiento detallan el relato pero sobre todo, lo mueven: "...La conexión fija entre los sucesos produce inevitablemente, incluso a partir de la más insignificante de las acciones, un cambio de escenario, una modificación de situación de fondo: de una situación que pasa a otra situación, a través de un proceso de transformación" (Casetti, 1991: 198).

En nuestra cinta, los acontecimientos que generan transformaciones los miraremos a través de una articulación entre dos puntos de vista propuestos para el análisis por el mismo Casetti (1991). Nos referimos primero, al personaje pensado como el actor fundamental del cambio, es decir, el personaje visto como el que provoca el cambio, que lo enfrenta y lo expresa. Pero también, en segundo lugar, a partir de la acción como

“motor” del cambio (lo impulsa, lo realiza, etc.), ya que, creemos que las acciones que generan los cambios en nuestra cinta están articuladas a esos cambios que acontecen en el interior de los personajes.

Así, la transformación en la narración se da desde la llegada de Henry Bartes a la escuela, donde sustituye a un profesor de literatura, generando cambios visibles en los alumnos y sobre todo en Meredith, hasta el malentendido que se produce luego de que la profesora Sarah ve a Meredith abrazando a Bartes, estando solos en un salón de clases, o también cuando Bartes decide ayudar a Erica, llevándola a vivir a su casa. Cada uno de estos motores de cambio en la narración genera a su vez, sufrimiento en los personajes o bien, reacciones que modifican de diversas formas a los actores de la historia. Vemos entonces que los cambios son individuales y colectivos, principalmente explícitos y complejos.

3.4.3. El imaginario de la escuela en el discurso cinematográfico de *Indiferencia (Detachment)*

El amante, da al otro, lo que éste no pide, y pide, lo que éste no ofrece. El educador es la frustración de la ninfa Eco, quien enamorada de Narciso, sólo atina a escuchar su propia voz en el vacío de la indiferencia de su muerte.

Peña

En este espacio vamos a tratar de la escuela, pero no se puede sin tocar como referencia a los sujetos, sin los cuales la escuela no sería tal, y más cuando hemos seleccionado una película donde el contexto escolar está retratado en gran medida por los sujetos que la constituyen a partir de imaginarios sociales. Éstos le dan sentido a dicha institución y son, precisamente, los que pretendemos mirar en la película de *Indiferencia*. Sin embargo, habría que identificar en qué medida esta película representa el síntoma de un malestar, producido ante la decadencia de un imaginario, que se construye para entender a la escuela, que parece desmoronarse ante la mirada de los sujetos que, en la cinta, veremos transitar por los pasillos, en las aulas, el auditorio, las jardineras y demás espacios que forman parte de la escuela.

Tenemos la impresión de que *Indiferencia*, está dando cuenta del malestar que causa la evidencia de que aquellas significaciones imaginarias que sostenían a la escuela, hoy se vuelven frágiles. En este filme, vemos a sujetos desencantados, frágiles, hundidos en una melancolía emanada aparentemente por no entender del todo el sentido de su existencia, en un mundo que pareciera carcomerlos. Sujetos en crisis que le dan vida a una escuela también en crisis, o quizá debemos decir, que le dan muerte a una institución que se muestra en decadencia. Puesto que de repente, al ver la película de *Indiferencia*, se tiene la sensación de estar presenciando la necropsia de la escuela, y el dolor de los sujetos que no alcanzan a entender, si esta última murió de manera natural o si fueron ellos quienes hicieron que expirara.

Es como si los imaginarios que vieron surgir a la escuela estuvieran ahí, pero no del todo. Están, sí, a veces de manera explícita, otras un tanto de forma implícita, pero algunos de ellos, sólo para ser evidenciados como los que no pueden creerse más. En ese sentido, lo que pretendemos es analizar los imaginarios que se han construido sobre lo que es la escuela, para a su vez darle vida. Análisis que tendrá de fondo la mirada de las ruinas que quedan de aquello que en su momento hizo resplandecer a la institución escolar como un recinto que daba nuevos aires, algunos incluso de gran esperanza.

Dicho lo anterior, entremos en materia remitiéndonos a la película de *Indiferencia* que, para algunos críticos, los hace meditar desde el primer momento, resaltando la forma en que se nos presenta al inicio de la proyección, puesto que se referirá como “la película que comienza como un falso documental que, desde su inicio, nos invita a la reflexión”. Aquí se recuperan testimonios de profesores que narran las circunstancias que los llevaron a dedicarse a dicha profesión, así como de personas que opinan sobre el trabajo de un docente. Lo que salta a la vista, en la mayoría de los testimonios es una impresión no muy favorable sobre dicha tarea. Testimonios que van desde el insinuar que no se hace nada y que por eso, el del docente, es un gran trabajo, hasta el de maestros que lo son porque no encontraron oportunidades en lo que realmente les importaba. Incluso, en su momento, dijeron que si había un trabajo que jamás harían, sería el de docente; y un sólo testimonio de alguien, que parece estar justo donde quería estar.

Lo cierto es, que la figura del docente ocupa un lugar central en la película. No en vano, la trama gira en torno a un profesor interino que nunca se queda por mucho tiempo en una misma escuela, parece siempre estar deambulando de una escuela a otra, pese a ser un buen profesor que logra tener impacto en sus alumnos. Henry Bartes (Adrien Brody) prefiere trabajar así, quizá porque ello le permite no implicarse más de la cuenta con sus jóvenes alumnos, inclusive él habla al respecto cuando dice lo siguiente: “Paso mucho tiempo tratando de no tener que lidiar... de no comprometerme. Soy maestro interino. No tengo responsabilidad real de enseñar. La única responsabilidad es mantener el orden. Asegurarme de que nadie se mate en la clase. Y después, simplemente se pasa a la próxima materia”.

El comentario de Henry Bartes da cuenta de dos imaginarios que acompañan la noción que se concibe de la escuela: 1) el que nos remite al vínculo entre docente y alumno; ahí hay un primer imaginario que caracteriza a la escuela y que la vincula al rol del docente y a la imagen del alumno; 2) el que contempla a la escuela como un espacio disciplinario.

Empecemos con el segundo imaginario que proviene del hecho de que la escuela sea un recinto que nace con un fuerte dispositivo de disciplina, que busca actuar sobre el individuo. Si bien, en cada grupo, en cada sociedad, se tiene una imagen de lo que el hombre debe ser, es la escuela que, mediante el ejercicio del poder, se pretende intervenir sobre el hombre, en este caso sobre los jóvenes para transformar al individuo, a fin de que éste se ajuste a un modelo impuesto de antemano. En la escuela se pone en marcha un ejercicio de poder que plantea lograr lo anterior. Al respecto retomamos las palabras de Foucault (1980), quien en la *Microfísica del poder*, dice: “...cuando pienso en la mecánica

del poder, pienso en su forma capilar de existencia, en el punto en el que el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana” (Foucault, 1980: 64).

El poder que se ejerce en la escuela sobre el alumno, pretende acceder en lo más recóndito del individuo. La escuela es una de las instituciones disciplinarias que en la modernidad nace como una máquina de control, “...una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza” (Foucault, 2005: 191) y que opera, de acuerdo con Foucault, a partir de visibilizar al que se sale de lo normal, para de inmediato clasificarlo, excluirlo, sancionarlo, normalizarlo y homogeneizarlo. El cine ha dado cuenta de esto en diversas cintas cinematográficas como son *La mirada invisible* (Diego Lerman, Argentina, España, Francia, 2010), *Los 400 golpes* (Francoise Truffaut, Francia, 1959) o *The Wall* (Alan Parker, Reino Unido, 1982).

En *Indiferencia*, podemos ver lo anterior cuando Henry dice que él está ahí prácticamente sólo para cuidar el orden. Dicho comentario nos remite a la imagen de la escuela como un dispositivo de poder que plantea la producción de cuerpos dóciles, aunque esto también lo podemos ver en algunas escenas de la película que nos recuerdan las palabras de Pineau (2001): “cuerpos dóciles”, es decir, que “...la invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, *tests* y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de calificaciones en miles de aspectos de alumnos y docentes, etc., pueden ser considerados ejemplos de este proceso” (Pineau, 2001: 36). Ejemplos que se pueden ver en la escuela de *Indiferencia*.

Aunque la imagen de la escuela como espacio disciplinario no tenga mucho peso en la película que estamos analizando, parece estar presente cuando Henry Barthes habla de su labor articulándola al mantenimiento del orden. Sin embargo, hay que reconocer que este último no se cumple en la escuela que contemplamos en nuestra película. Aquí es donde tiene cabida el primer imaginario que hemos mencionado con anterioridad sobre el vínculo entre el docente y el alumno. Pero, cuando pensamos en dicho vínculo retomaremos aquello que alude al rol del docente y al imaginario del alumno. De acuerdo con Trilla:

...Cuando las funciones de educador y educando, docente y discente, maestro y alumno, quedan escolarizadas, adquieren una peculiaridad especial. El ejercicio de tales funciones viene condicionado por el marco institucional donde se ejercen. La escuela da un carácter específico al rol de maestro y alumno y, por tanto, también a la relación entre ambos. La relación se da en un marco instituido que preexiste a los sujetos concretos que la han de encarnar y, así, está ella también predeterminada, al menos parcialmente (Trilla, 1999: 28).

Hablemos en un primer momento del docente, porque creemos que en el filme, es quien aparece como el que tiene, en gran medida, la tarea de hacer que se cumpla la función de la escuela. Tanto el alumno como el profesor están inmersos en ese marco institucional que les preexiste. Su vínculo está mediado por él, pero en el filme de *Indiferencia* es como si en sus hombros, los docentes cargaran con el peso de la institución que le atribuye a él,

el rol de portador y ejecutor de sus designios, amén de perpetuar su lugar en la sociedad como una institución aún legitimada ante sus ojos. Por ello, aunque, como hemos indicado, la del profesor es una figura central en la película, pensamos que esta última camina de la mano con los imaginarios que caracterizan a la escuela.

Uno de estos imaginarios que dan forma a la escuela es la *iluminosidad*. Arano (2010) nos recuerda que la escuela asumió este encargo, es decir, el de cultivar y transmitir la luz del saber. Esto último lo podemos ver en la película, sobre todo en una de las clases de Henry Barthes, donde partiendo del significado de asimilar, termina por cuestionar a sus jóvenes alumnos en torno a los mensajes que pretenden dictar aquello que debemos ser y que forman parte de un sistema de creencias que conducen nuestras mentes sin ser cuestionadas. Dicha clase acontece de la siguiente forma:

El profesor Henry Barthes escribe sobre el pizarrón la palabra asimilar y enseguida pregunta:

Henry Barthes: — *¿Qué significa?*

Alumna (La única que alza la mano para contestar): — *Hacer propio.*

HB: — *Bien, absorber.*

Después, escribe la palabra omnipresente y pregunta:

HB: — *¿Alguien?*

Alumna (la misma que contestó con anterioridad): — *En todas partes, todo el tiempo.*

HB: — *Entonces, ¿cuál es el significado? Omnipresente y asimilación.*

Alumno: — *Siempre absorber todo, en todas partes, todo el tiempo.*

HB: — *¡Bien Jorge! ¿Cómo van a poder imaginar algo si las imágenes siempre les son dadas? ¿Quién leyó 1984 el año pasado?*

Meredith es la única que alza la mano, el profesor le dice ¡Bien! Y enseguida escribe sobre el pizarrón “doublethink”, doblepensar, después pregunta: ¿Alguien? Meredith, nuevamente, es la única que levanta la mano y responde:

Meredith: — *Tener dos pensamientos opuestos al mismo tiempo y creer que ambos son ciertos.*

HB: — *¡Excelente!*

Alumno (Dirigiéndose a Meredith): — *¿Por qué no te vas a cagar?*

HB (Sigue su clase, sin prestar atención al comentario anterior) : — *Deliberadamente creer en mentiras cuando sabemos que son falsas. Ejemplos de esto en la vida diaria: “Yo necesito ser bonita para ser feliz, necesito hacerme una cirugía para ser bonita, necesito ser flaca, famosa, ir a la moda...” A los muchachos jóvenes aún hoy se sigue diciendo que las mujeres son unas putas. Las putas son cosas que se pueden desechar, golpear, cagarse en ellas, avergonzarlas. Es el marketing del holocausto 24 horas al día. Por el resto de nuestras vidas. Los poderes de quiénes debemos ser trabajan duro atontándonos hasta la muerte. Entonces, para defendernos y luchar para no asimilar este atontamiento en nuestros malditos procesadores mentales, tenemos que aprender a leer, para estimular*

nuestra propia imaginación. Para cultivar nuestra conciencia, nuestro sistema de creencias. Todos necesitamos estas habilidades para defender, para preservar nuestras mentes.

Aun cuando el mismo Henry reconoce que por ser un profesor interino no tiene la responsabilidad real de enseñar. Pese a que él trata de no comprometerse más de la cuenta con sus alumnos, a lo largo de la cinta vemos distintos momentos en que Henry no puede estar ahí sin verse implicado con aquellos jóvenes, y esta clase es un ejemplo de ello. Una clase en la que además está presente el imaginario de la escuela como *iluminosidad*, donde el maestro aparece como el que ejerce un rol apegado a dicho imaginario. De acuerdo con Arano:

...la escuela representaría el templo por el que circula la luz transmutada en saber y el saber en referente de la razón, la escuela sería configurada como el faro que ilumina contra la ignorancia, como un espacio redentor que libera de falsas creencias, promoviendo en el acto el devenir y el progreso individual y colectivo, ahuyentando la presencia de la desigualdad, la injusticia y la barbarie, asociadas a la ignorancia (Arano, 2010: 34).

En Henry se ve empapado este imaginario de la escuela, incluso en el momento en que dirá: “Tenemos la gran responsabilidad de guiar a los chicos para que no terminen desmoronándose, viéndose abajo, a mitad de camino, convirtiéndose en insignificantes”.

Si nos preguntamos: ¿hacia dónde guía el maestro? En un primer momento podremos decir que el maestro ilumina, el maestro guía hacia la luz, pero entonces, aquí podemos abordar un imaginario más de la escuela: el *progreso*. El maestro guía porque quiere prevenir algo, porque está pensando en el futuro del joven. Henry Barthes dejará ver que un maestro quiere “evitar”, quiere “prevenir” que los jóvenes se desmoronen, que se vengán abajo, a mitad del camino, pero ¿cuál es el camino? O ¿hacia dónde se supone que debe ir ese camino? Quizá, y si está pensando que un maestro debe evitar que los jóvenes se vuelvan insignificantes, el camino que debe cuidar el docente es aquel que conduzca a la juventud hacia el progreso, aquel que haga que los jóvenes lleguen a ser “alguien en la vida”. En palabras de Arano (2010), al pensar en la escuela, se puede decir que “...se trata de un dispositivo de poder, de un artificio disciplinario creado con cierta intencionalidad estratégica, cuya finalidad es tratar de hacer de algo alguien, para después hacer de ese alguien algo” (Arano, 2010: 48).

Otra escena donde se puede percibir el imaginario del progreso, que da cuenta de la escuela, está en el momento en que se reúne a los profesores en el auditorio, porque les van a presentar a los profesores un nuevo método de trabajo para aumentar el rendimiento de los alumnos que se llama “ningún alumno debe quedarse atrás”. El personaje que va a presentar el método inicia su disertación diciendo lo siguiente:

Amo a los docentes. Amo lo que hacen. Lo que representan. Ustedes son los verdaderos héroes. Si hay algo que aprendí en el sector privado es que los bienes raíces producen rentas. El aumento en el valor de las propiedades será lo que permita conservar cursos en esta escuela. Pero los niveles tan bajos en los exámenes aquí están haciendo que bajen los precios de las propiedades del vecindario en un mercado que de por sí está a la baja.

Hay que lograr que el nivel suba, nuevas familias en el distrito y alumnos más motivados en esta escuela, y no estoy culpando a nadie...

En ese momento una profesora interrumpe el “discurso” y le dice al hombre encargado de presentar el método: “Disculpe, pero ¿está acá para vender material didáctico o para mostrar su preocupación como daño de la propiedad?” Luego, otro maestro interviene y dice: “Escuche, tengo una duda, ¿nos van a regalar algo mientras escuchamos tantas estupideces?” Enseguida, la primera maestra que intervino habla una vez más y dice: “Este cuerpo docente dejó sus vidas aquí y viene usted y nos dice que nuestras carreras están a la venta ¡idiotecas!” Después de decir esto, la maestra se marcha y enseguida la siguen los demás profesores; mientras tanto, el hombre le dice a la directora que disfrute sus últimos días en esa escuela, pues ya estaba acabada. Ella le pide que continúe con el discurso, cuando la cámara enfoca el público del auditorio, éste sólo está compuesto por un maestro que no se fue, porque se quedó dormido mientras todo aquello sucedía.

El imaginario que está de fondo en la escena anterior, ve a la escuela en términos económicos. La escuela como una propiedad privada que, para aumentar su valor, debe incrementar, a su vez, la productividad y la calidad de la misma, si quiere tener demanda y subir el nivel de sus alumnos. Aunque pareciera que en realidad se trata de un nivel que también está pensado en términos económicos, nuevamente la visión de la escuela como la que trae progreso, progreso en el vecindario, para los maestros y los alumnos quienes, no lo olvidemos, gracias a la escuela, tendrán la posibilidad de ser alguien. Finalmente, al hablar del imaginario del progreso, como lo indica Arano “...la imagen de la escuela aparece ligada a las ideas de superación económica y representa una noción del progreso, visto como un canal que vehiculiza la movilidad social ascendente, permitiendo aspirar a la construcción de mayores expectativas de vida; en síntesis, podríamos referir que en el imaginario social está presente la idea de que la escuela es igual a progreso económico...” (Arano, 2010: 37).

Regresando a la película, después de que los profesores dejan el auditorio, vemos un poco más de cerca la vida de ellos que, como indicó la maestra que interrumpió el discurso de aquel vendedor incauto, *dejaron sus vidas* en aquella escuela. Dicha mirada a esas vidas empieza a partir de un diálogo que tienen Henry Barthes y la profesora Sarah Madison, donde tras la pregunta: ¿qué hace cuando no está en clase, en la escuela? Ella comenta que algunos viernes tiene miedo de ir a casa, de pasar allí tiempo sola donde se enfrenta a sus padres, que no se llevan bien, incluso comenta que su madre odia a su padre, así que ella sólo se dedica a ver el televisor. Ella cree que es maestra por motivos egoístas y dice: “Necesito a esos chicos más de lo que debería. Esos momentos en la escuela es lo único que tiene sentido. Siento que estoy en sesión de terapia todo el tiempo. La situación se repite todo el tiempo...”

Sarah le pregunta a Henry por su vida, y lo que el espectador ve, es que no es menos caótica que la de Sarah. Él vivía solo hasta hace unos días que llevó a vivir a su casa a una joven prostituta con la intención de ayudarla. Tiene a su abuelo en el hospital donde en realidad pasa sus últimos días y con quien guarda el recuerdo de muerte por sobredosis de su madre, suceso que aún parece atormentarle, pese al tiempo

transcurrido, haber algo en ello que no termina de explicarse, una historia que sólo su abuelo sabe y que se llevará hasta la tumba.

Henry, al igual que Sarah, se siente solo y como ella, tampoco tiene paz en su vida. En algún momento de la historia, contará lo siguiente: “Todos tenemos problemas, todos tenemos cosas en la cabeza. Por la noche nos los llevamos a casa y por la mañana al trabajo. Creo que esa impotencia, es darse cuenta, esa sensación de estar a la deriva, en el mar, sin boyas ni seguridad, cuando pensabas que tú serías quien tirarías la boya”.

Con ese misma mirada, vemos el caso de la directora de la escuela, quien se haya angustiada porque le han advertido que deje su cargo o solicite su jubilación. Otro caso es el de un maestro a quien Mederith le había tomado fotos con anterioridad cuando hacía algo que daba la impresión de ser una acción cotidiana en él. Nos referimos a una escena en la que el profesor, por bastante tiempo permanecía en el patio de la escuela, sujetado a una malla y con la mirada al cielo.

Al ver estas escenas de la vida de aquel profesor postrado frente a la malla, entendemos aquella acción, pues cuando él está con su familia es como si estuviera ausente. Mientras su esposa sólo ve el televisor sin siquiera atenderlo cuando le habla, en tanto su hijo mata su tiempo con la computadora. La relación de esta escena se articula con otra en la que Henry Barthes lo ve habitualmente pegarse a aquella malla en medio del patio y le pregunta: “¿Estás bien?” Ante tal pregunta, el profesor, extrañado, le contesta con otra pregunta: ¿Qué me ves? ¿Me ves parado aquí? Henry quizá más sorprendido por la respuesta, le contesta: “Sí, te veo”. El profesor suelta la malla, mientras sonrío y se va exclamando “¡Oh, Dios, es tan implacable! ¡Gracias!”

¡Gracias! ¡Gracias por verme! ¡Gracias por hacerme sentir que existo, que aquí estoy para alguien...! Estas parecen ser expresiones que se juegan durante la cinta. En tanto que, la cuestión de la visibilidad, está presente en distintos momentos, incluso hay otra escena en la que Sarah entra al salón de Henry, quien en ese momento está solo. Cuando éste se percató de la presencia de la profesora le dice: “Hoy me di cuenta de algo: no soy una persona para ti... no deberías estar aquí. Yo no estoy aquí. Puedes verme, pero estoy vacío: Fracasando, fracasando en el sentido de que hemos defraudado a todos, incluidos a nosotros mismos”.

Se trata de maestros que están ahí, aun cuando tienen la sensación de no estar; sienten que no son vistos ni escuchados, pero ¿quién no los ve?, ¿quién no los escucha?, ¿para quién no están? Quizá no son vistos por quienes sienten ese vacío del que habla Barthes, aquellos por quienes los docentes sienten que cuando alguien logra verlos es sólo para percibir ese vacío que les ha dejado la sensación de haber fracasado, de no haber cumplido con los encargos que le asignó la escuela. Nos referimos a los jóvenes, a sus jóvenes alumnos que le hacen sentir esa sensación de fracaso..., de vacío..., un vacío que en realidad no es más que el producto del peso del imaginario de la escuela, que el docente carga en sus hombros. Mientras sus jóvenes alumnos les hacen ver que lo que cargan es eso, un imaginario que tal vez, no se puede sostener por más tiempo.

Una de esas jóvenes que da cuenta de lo anterior es Meredith, con quien Henry Barthes tiene un diálogo en el que, una vez más, entra en juego lo que hemos mencionado sobre la visibilidad de los sujetos en la escuela, incluso, dicho diálogo inicia cuando esta joven va al salón, en el que Henry Barthes se encuentra solo y le regala una foto. La imagen es muy emblemática, se trata del rostro de Barthes, que ocupa casi la mitad del cuadro, acompañado con un fondo solitario, el espectador ve el salón de clases con las bancas bien alineadas en completo orden una tras otra, formando las tradicionales filas, que conocemos en los salones de clase. Una foto, en la que, a no ser por esas bancas, ese salón estaría solo, o más bien, lo está porque no hay alumnos. Así, dicho cuadro está acompañado del rostro de Barthes, que se encuentra en un primer plano, pero éste no tiene expresiones; es decir, está cubierto, no tiene ojos, nariz, boca, está plano, vacío. Tras dicho regalo de Meredith para su maestro, el diálogo entre ellos comienza:

HB: — *¿Así es cómo me ves, Meredith?*

M: — *No sé cómo lo veo. Es simplemente como lo pensé en esa situación. Me refiero a los docentes cuando no están dentro en su vida real.*

HB: — *Bien. ¿Este lugar te parece irreal?*

M: — *Lo observo en la escuela y parece tan triste, quizás esté pasando por tiempos difíciles y necesita a alguien con quien hablar.*

HB: — *¿Meredith?*

M: — *Sí, señor.*

HB: — *¿Necesitas a alguien con quien hablar?*

M: — *Sí, ¿hablaría conmigo? Cuando usted me habla, siento que realmente me ve.*

HB: — *Claro que te veo Meredith ¿Quieres que veamos a la Dra. Parker?*

M: — *¡No! No quiero que me ofrezca ver a ninguna psicóloga.*

HB: — *Está bien ¿qué puedo hacer por ti?*

M: — *Como usted dijo, nacemos dentro de esto. No queda nada, nada excepto el darse cuenta de que todo es una mierda. Pero no es suficiente, ¡no aguanto más!*

HB: — *Escúchame, sólo escúchame. Somos iguales. Todos sentimos dolor, todos tenemos caos en nuestras vidas. La vida es muy confusa, lo sé. No tengo respuestas pero sé que si lo sacas fuera te sentirás mejor.*

M: — *Señor Barthes, ¿le agrado?*

HB: — *Claro que sí.*

En seguida Meredith abraza al maestro, pero éste alza sus brazos para no tocarla; no responde el abrazo y trata de esquivarla. Mientras pasaba esto, entra al salón la profesora Sarah e interpreta de forma errónea lo que ve. Meredith sale llorando del salón y la profesora Sarah le pregunta a Henry, qué hacía en un salón vacío con una alumna. Después de este último suceso Meredith no vuelve a presentarse en las clases de Henry, y más tarde, en la película, nos volvemos espectadores de la decisión que esta joven toma ante esta vida que para ella se le presenta confusa, ante un mundo, que para Meredith, ya no es más que una mierda, un mundo que simplemente no aguanta más. Sus últimas palabras son una expresión de tal desolación: “Dicen que el suicidio es una solución permanente para un problema temporal. Quiero que lo sepan. Mi nombre es Meredith y me voy a suicidar”.

El caso de Meredith es desolador, ella es una chica muy talentosa que tiene gusto por la pintura y la fotografía; sin embargo, a lo largo de la película vemos distintas escenas en las que se percibe que no la comprenden sus compañeros, con quienes no tiene buena relación, aunque tampoco la tiene ni con su padre, a quien tras ver su trabajo artístico, escucharemos decirle lo siguiente:

Padre: — *¿Qué se supone que es esto? ¿Tu atormentada alma? ¿Por qué no pintas algo más alegre, más feliz, con colores?*

Meredith: — *¿Qué quieres de mi papá?*

P: — *Yo no trabajo todo el día para que mis noches estén arruinadas por tu ebullición adolescente. Mereces que te encierre en algún centro de menores. ¡Yo no te voy a mantener a ti y a tus pasatiempos tan creativos! Estoy harto de tus proyectos de arte que irán a parar a ningún lado.*

M: — *Siempre sabes lo que tienes que decir, papá.*

P: — *Si te dejaras crecer el pelo y bajaras de peso podrías atraer a un buen chico, quién sabe.*

A Meredith siempre se le ve solitaria, tomando fotos, observando todo lo que pasa a su alrededor. Es una chica muy perceptiva y sensible ante su realidad, una realidad que le duele, pero que, al menos en esta cinta parece dolerle a cada uno de los personajes que transita por la escuela. Aunque a veces da la sensación de que algunos de ellos, ante una vida que no parece dar muchas esperanzas, han optado por vivirla con indiferencia.

Veamos más de cerca a los jóvenes que aparecen en la película, en tanto que el imaginario del *alumno joven*, también constituye, a su vez, el imaginario de la escuela que estamos abordando aquí. Incluso Pineau (2001) cuando hace referencia a las piezas que se fueron ensamblando con el fin de generar la escuela, menciona el de la especial definición de la infancia como una etapa educativa por excelencia. Aunque hemos trabajado con anterioridad la construcción social de la juventud, aspecto que articularemos con lo que sostiene Sacristán (2003) cuando dice que el alumno es una invención. Esta invención del alumno joven es, a su vez, uno de los imaginarios que sostiene a la escuela o que forma parte de ella.

Dicho lo anterior, hablemos de los jóvenes alumnos que veremos en la escuela de *Indiferencia*. La primera vez que se hace alusión a los alumnos, es cuando la directora tiene un encuentro en su oficina con un funcionario, al parecer enviado por el jefe de distrito, quien tiene la tarea de ir preparando a la directora para que ésta se retire voluntariamente. De acuerdo con sus argumentos, la escuela necesita compromiso institucional y una nueva metodología debido a que los niveles del curso han bajado en los últimos tres años. Pero, la directora le dice lo siguiente, y aquí la referencia a los alumnos que ella da ante la petición de su retiro: “¡No se haga el que no conoce el juego! Ustedes señalan a mi escuela y me envían a los peores alumnos del distrito”. Esta misma referencia aparecerá en la escena en que el profesor Barthes se entrevista con la directora antes de iniciar su trabajo de maestro interino, pues ella hará énfasis en lo siguiente: (dirigiéndose al profesor Barthes): “Se va a encontrar con que la mayoría de los

estudiantes está muy por debajo del nivel requerido. Ésa es su tarea, tratar de que suban su nivel”.

Por otro lado, la primera vez que vemos en escena a los alumnos, ellos están en un salón de clases llegando al mismo tiempo, puesto que la clase está por iniciar. Ahí, el profesor en turno les pide que se sienten, ya que está a punto de poner un vídeo, así que gritando, ya que nadie lo atiende, les pide inútilmente que se sienten y guarden silencio o de lo contrario levantará reportes. Sigue increpando que ya va a poner el vídeo, pero los chicos lo ignoran; cada uno a lo suyo, platicando o escuchando música, mientras el maestro está ahí como un accesorio más en el salón.

El segundo momento en cuando vemos a los alumnos en un grupo, de los que, recordemos, la directora ha hablado en no muy buenos términos, y el profesor Henry Barthes tiene su primera clase. A diferencia de la anterior, aquí, los chicos están sentados y en calma en el momento en que Barthes llega al salón, aunque no por ello transcurre con mayor tranquilidad, pues en ella ocurre lo siguiente:

El profesor Barthes entra al salón de clases, deja su portafolio en el escritorio y les dice:

Barthes: — *Escuchen, tengo sólo una regla. Sólo una. Si no desean estar aquí, no vengan.*

Marcus (alumno): — *Amigo ¿qué significa eso?*

B: — *No es “amigo”, es Sr. Barthes.*

Ma: — *Eres un puto de mierda.*

Meredith (alumna): — *¡Cállate Marcus!*

Ma: — *¡Cállate tú, puta de las dietas!*

B: — *Marcus ¿Adivina qué?*

Ma: — *¿Qué?*

B: — *Eres libre para irte.*

Ma: — *¿Ahora?*

B: — *Ahora.*

Marcus sale con una sonrisa en la cara, no parece importarle irse del salón, sino disfrutar de aquella escena. Incluso lo festeja chocando la palma de un amigo “¡Bien!”, le comenta. Mientras se sale del salón con aquella sonrisa triunfal le pregunta a Barthes.

Ma: — *¿Qué mierda quieres? ¿Qué vaya a la oficina de la directora?*

B: — *No me interesa a dónde vayas.*

Barthes cierra la puerta, se dirige al grupo y les dice:

B: — *Todo el mundo saque una hoja. Quiero que cada uno haga un escrito individual*

Alumno: — *¿Y qué, si no tengo una hoja?*

B: (ignorando el comentario del alumno) — *Ok la situación es la siguiente. Están muertos, escriban un ensayo corto pero detallado sobre...*

A: — *¡Eh!, tarado, tengo una puta pregunta.*

B: (Sigue ignorando al alumno) —...*Sobre qué diría un amigo o alguno de sus padres el día de su funeral. Ok. Tienen 30 minutos.*

A: — *¡Mierda!*

El alumno se levanta de su lugar, se dirige al escritorio del profesor y le dice:

A: — *Te hice una puta pregunta ¿no?*

Barthes lo mira y asiente, mientras, el chico levanta el portafolio del profesor y lo lanza hacia la puerta.

B: — *¿Algo más?*

A: — *Mejor que te vayas puto, antes de que yo me meta contigo, rata de mierda.*

B: — *Ese maletín está vacío, no tiene ningún sentimiento. Yo tampoco tengo sentimientos que puedas herir. ¿Está bien? Entiendo que estés enojado. Yo solía estar muy enojado también, ¿sabes? Te entiendo. No tienes motivo para estar enojado conmigo porque soy una de las pocas personas que intentan darte una oportunidad. Ahora te pido, ¿puedes sentarte y hacer lo mejor que puedas? Y te doy una hoja, ¿te parece?*

Barthes toma su cuaderno, arranca una hoja y se la da, acto seguido, el alumno le dice:

— *¿Me da una maldita pluma también?*

Después de esta escena, siguiendo con la simulación de documental en la película, aparece Barthes solo, dando su testimonio o impresión sobre sus jóvenes alumnos y dice:

Los alumnos no tienen ninguna capacidad de concentración. Están aburridos. Entonces, ¿cómo se supone que se les puede enseñar literatura si ellos no creen que tengo algo significativo que compartirlas?

Lo que tenemos en escena, es el imaginario del alumno como el que se caracteriza por su incompletud. El maestro tiene que enseñarle algo, es él quien le da una oportunidad, en cambio el alumno es quien tiene que recibir lo que el profesor le da, conocimientos, oportunidades, reglas, sanciones... En palabras de Sacristán:

...ser alumno es ser estudiante (el que estudia) o aprendiz (el que aprende); son categorías descriptivas de una condición que se supone lleva adheridos determinados comportamientos, reglas, valores y propósitos que deben ser adquiridos por quien pertenece a esa categoría. Creadas, propuestas e impuestas dichas categorías por los adultos en el marco de la institución escolar, que impone sus propias reglas, proporcionan una nueva identidad a quienes tienen esa condición que es reconocida socialmente (Sacristán, 2003: 148).

Siguiendo a Sacristán (2003), pensamos al alumno como una construcción social que han inventado los adultos. Se trata, por tanto, de una elaboración cultural que el adulto crea permitiéndole organizar la vida de los jóvenes y definiendo cómo deben ser estos últimos, así como qué se espera de ellos. “La construcción cultural de lo que significa ser alumno,

termina por convertirse para los jóvenes en una forma de relacionarse con los adultos o bien con el mundo adulto, a partir de una autoridad delegada en las instituciones escolares. En este sentido, entender al joven como un sujeto escolarizado, implica percibirlo, valorarlo y actuar ante él, desde el papel de alumno que se le ha asignado, incluso desde la identificación de su incompletud. El alumno es el menor, el joven, que por serlo, está falto de algo, en tanto que se encuentra en una etapa deficitaria, de carencia” (cf. Sacristán, 2003).

En la película hay diversos acontecimientos en los que vemos cómo esta relación entre el adulto y el joven alumno, dada desde la autoridad delegada en las instituciones escolares, a veces se concretiza en los maestros y otras en la psicóloga de la escuela, lo que también en nuestro contexto se puede reconocer como un orientador. Planteemos tres casos, que en la cinta aparecen de forma muy breve, pero que dan cuenta de cierta imagen que se tiene de los jóvenes alumnos de aquella institución. Los primeros dos, acontecen en la oficina del profesor Seabold, que reemplaza a un docente, quizá el orientador de la escuela que aparentemente ese día faltó. Cuando el profesor Seabold llega a la recepción de la oficina ya lo esperan dos alumnos, el primero se dirige a él y le dice:

Alumno: — *¡Oh, mierda! “Te voy a desflorar bien el culo, hijo de puta”.*

Seabold: — *Vaya, eso es realmente... poético. Quiero decir es poco convencional. Deberías llevarlo a un escenario. No deberías guardártelo sólo para ti. ¿Por qué no tomas asiento? ¿Está bien? Vuelvo enseguida y discutimos tu brillante futuro. ¿De acuerdo, amigo? ¿Quiero decir... hijo de puta?*

Enseguida entra a una oficina con la otra alumna que lo esperaba y conversa lo siguiente:

Seabold: — *¿Ellen, puedo ver tus pezones?*

Ellen (alumna): — *¿Qué? ¡No! Sería malo.*

S: — *En realidad sí puedo. ¿Ves? Ése es el punto. Tienes que usar corpiño para venir a la escuela. Cuando vienes a la escuela, vestida así, estás mandando la señal equivocada. ¿No quieres que la gente te respete?*

E: — *Sí, me hago respetar. No me entrego a cualquier pene que veo por ahí.*

Después de estas palabras el profesor Seabold le da una sudadera a la chica y le pide que se la ponga. Ella lo hace y se va notoriamente molesta. Una vez que la chica está fuera de la oficina el profesor dice en voz alta: “Otra alumna salvada”.

El tercer caso lo vemos con un chico que atrapa un gato, lo mete en su mochila y más tarde aparece en el gimnasio con algunos espectadores rodeándolo mientras él golpea con un martillo al gato hasta matarlo. El profesor Henry Barthes entra al gimnasio justo cuando esto está ocurriendo, se acerca al chico y le quita la mochila con el gato dentro. El joven con las manos llenas de sangre se nota sorprendido al ser descubierto. Enseguida vemos al profesor, en la oficina de la psicóloga de la escuela donde ya están el alumno y su padre escuchando las palabras de la psicóloga que le explica: “Sr. Raymond, los estudios dicen que los jóvenes que tienen tendencia a maltratar animales a edad

temprana eventualmente caen en el alto porcentaje de adultos que están imposibilitados de desarrollar los sentimientos más básicos hacia las personas”. Después dirigiéndose al joven la psicóloga pregunta: “¿Raven? ¿Cómo te sientes respecto a esto?” Y el chico responde: “Me siento... atrapado. Como el gato”.

Cuando Sacristán nos habla de los niños y los jóvenes, indica que éstos son mirados como los que aún-no son, es decir son aquellos que no alcanzan aún ese patrón modélico del mayor, aún no son como los adultos. En ese sentido el autor se remite a una concepción del alumno que, vista desde la psicología, amparada por una visión científica, piensa al sujeto bajo los parámetros del desarrollo humano, dado por la evolución del hombre; de tal suerte que existen etapas determinadas por las que dicho hombre habrá de pasar ineludiblemente, como parte de un proceso natural. Sacristán (2003) nos habla de estas etapas de la vida, contempladas desde una concepción lineal del tiempo, es decir, existe una trayectoria lineal predeterminada que forma parte de un camino inexorable por la que el joven tiene que atravesar necesariamente para progresar en el curso de la vida, y mientras lo hace, el joven carece de algo, dado que la meta, es alcanzar las condiciones adultas que le permitan dejar atrás la juventud para ser un adulto pleno. (Cf. Sacristán, 2003). De acuerdo con el autor:

...no es extraño, por lo tanto, que se considere que el proceso del desarrollo –al margen o previamente a cualquier teoría científica– se oriente por un modelo ejemplar de referencia por el que caminar desde la inmadurez hacia la “plenitud” adulta; o que, en alguna medida, imaginemos a ésta como el futuro no sólo previsible, sino deseable, hacia el que pretendemos encaminar a los menores. Los adultos proponemos a los pequeños metas deseables que consideramos le hacen progresar hacia ese fin. El niño ha sido un ser limitado que quiere ser mayor y al que le infundimos el ideal de ser mayor. [...] Es decir, el adulto es para el menor una referencia implícita, inexorable y hasta ansiada, a cuyo estatus y condición el pequeño quiere llegar (Sacristán, 2003: 53).

Los jóvenes de la película de *Indiferencia* parecen ser vistos en los términos mencionados por Sacristán (2003), es decir, se les mira como aquellos que están en falta, son los no adultos que necesitan ser guiados para que puedan progresar. Progresar implicará, desde la lectura del autor citado, que puedan alcanzar las metas que los adultos han pensado para ellos. Esto explica y justifica que con los jóvenes se tenga que hablar de su futuro (primer caso), que se piense que a los jóvenes hay que salvarlos (segundo caso) y que por ellos hay que prevenir conductas antisociales (tercer caso).

Desde la lectura que hacemos de Sacristán, nos atreveríamos a decir que la escuela nace como un espacio de intervención en el que los adultos buscan su continuidad, pero incluso con expectativas más altas de lo que ellos han alcanzado. Pues hay un deseo y de esto nos hablará el autor, porque los jóvenes mejoren la sociedad y lo que los adultos fuimos. Hemos inventado esperanzas para la juventud, de ahí que la escuela siempre esté pensando en el futuro y que la escolarización de la juventud se articule a un discurso de la educación que pretende:

...escolarizar en nombre del progreso de la humanidad, para disciplinar por medios más refinados a los menores; buscar la felicidad universal, el avance y la movilidad social, es el

desarrollo económico, la creación de la identidad y el provenir de la nación o el más reciente del capital humano. Ideales que los adultos proponen e imponen a los alumnos, a los que convierten en beneficiarios o en víctimas de sus sueños (Sacristán, 2003: 130).

La cuestión es que, en la trama de la película de *Indiferencia*, esto último no se cumple, generando un profundo malestar en los sujetos que tenemos ante nuestros ojos. Hablemos de dos casos diametralmente opuestos sobre lo que la escuela esperaría de sus jóvenes alumnos. El primer caso lo veremos cuando una madre de familia se presenta muy alterada en las oficinas de la escuela con su hija; ya adentro. Se para enfrente de la profesora Sarah Madison y le dice: “¿Usted es la puta que expulsó a mi hija? ¿Y por qué? ¿Por qué usted no lo puede manejar? ¿Para qué mierda está? Debería dirigir una casa como yo. No tengo tiempo para idioteces”.

Mientras la madre de la alumna expulsada, grita e insulta a la profesora, ésta parece no escuchar a la madre sino a la hija. Es decir, en ese momento viene a la mente de la profesora el suceso por el cual la alumna en cuestión, fue expulsada, el suceso es el siguiente: La chica muy molesta, frente a la profesora le dice: “Hija de puta. Me pones en ridículo en clase otra vez y yo, la Srta. Hernández ¡te mato!”, después le escupe a la cara.

El segundo caso lo tenemos en una conversación por teléfono que sostiene la psicóloga de la escuela con un padre de familia y que se da a raíz de que el hijo de este último golpea a un estudiante nuevo dentro de la escuela:

Padre de familia: —*Mi hijo tiene TDAH. Estuve averiguando y sé lo que necesita. Todo lo que tiene que hacer es conseguirle una notebook gratis.*

Psicóloga: —*Señor Kevin, su hijo golpeó a otro estudiante. Sus problemas son de conducta.*

PDF: —*¡Eh! Mi hijo tiene dificultades, no puede aprender nada ¡Y es su culpa!*

PS: —*Nuestros recursos, tal como están, debemos administrarlos a muchos alumnos con síndrome de atención que necesitan nuestra atención.*

PDF: —*Él está siempre muy “loco”, porque no recibe los servicios que necesita. No más promesas, cuando sé que tengo razón. Ya los contactará mi abogado.*

Estos últimos dos casos nos acercan a otro imaginario de la escuela, aquel que la ubica como un *espacio de asepsia* que aleja a los jóvenes de la vida cotidiana y ahí, incluso, a la vida familiar, de la cultura escolar. Abordemos esto desde la mirada, primero de los padres y segundo, de los propios jóvenes. Es sabido que la escuela, nace separando la esfera privada de la pública. Cuando el Estado relega a la familia de la tarea de educar a los jóvenes, prioriza el valor de lo público sobre lo privado, en tanto que procura constituir desde la escuela al ciudadano que requiere para poner en marcha un proyecto de nación bien delimitado. En este sentido, planteamos los dos casos referidos con anterioridad como una muestra de las secuelas que hoy podemos ver como consecuencias de dicha separación y que no hacen más que poner en evidencia el imaginario de la escuela que la contempla como un espacio que se tiene que separar de la vida cotidiana.

Entonces, la presencia de los padres en la película, asoma para evidenciar que ellos le dejan a la institución escolar la tarea absoluta de educar a sus hijos; de ahí que escuchemos expresiones como: “ustedes no lo pueden manejar” o “mi hijo no aprende y

eso es su culpa”. Algo que surgirá como una constante en la película será la ausencia de los padres que no están, o que cuando aparecen lo hacen para desentenderse de la educación de sus hijos, o bien, para quejarse por los resultados que está generando una escuela que asumió, desde su nacimiento, el encargo de ocuparse de la educación de los jóvenes. Es decir, aparecen para decirle a la escuela que está fracasando en su tarea.

Por otro lado, apreciamos que con la separación entre el ámbito público y el privado, la escuela asumió la tarea de trascender la cotidianidad de los jóvenes, para socializarlos como ciudadanos de la esfera pública desde dentro de una escuela, que a su vez se constituye como un templo o bien, como una fortaleza que filtra las cosas del mundo exterior a partir de cerrarse como un espacio que trasciende lo cotidiano y lo mundano, con la intención de que esto quede fuera del recinto escolar (cf. Tenti, 2001). Contemplar esto desde la mirada de los jóvenes, para analizar los últimos dos casos, implica pensar dichos casos, como secuelas de un imaginario que comienza a evidenciarse como tal.

Desde la lectura que hacemos de Tenti (2001), nos atrevemos a decir que hoy, aquella tarea de asepsia, de separación del ámbito público del privado, ya no se puede sostener. El mismo autor lo dirá, se reconoce con más fuerza que no es posible separar el mundo de la vida, del de la escuela. En articulación con esto último y al pensar en los jóvenes, Tenti (2001) nos dice que ellos son “...portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículo o programa que la institución se propone desarrollar” (Tenti, 2001: 40).

En ambos casos se percibe la imagen del joven alumno, como el que pasa por un estado de crisis, que aún no posee las características de un adulto pleno, que además, no recibe con buenos ojos la guía u orientación que le ofrece la institución escolar; en ese sentido, aparece la confrontación entre lo que propone la escuela a los jóvenes y lo que ellos desean. Al parecer la película de *Indiferencia* nos muestra que los docentes se encuentran ante jóvenes que están lejos del ideal que desde la institución se crea para pensar al alumno, pero a su vez, tenemos jóvenes a los que esto último les tiene sin cuidado. Lo que vemos en *Indiferencia* es precisamente lo que ya Tenti (2001) mencionaba en torno al problema del sentido de la escuela, la pregunta de ¿para qué ir a la escuela?, aparece como una pregunta constante que se formulan los jóvenes (cf. Tenti, 2001).

En la película que analizamos, se ve con claridad la distancia que existe entre los jóvenes y los docentes. Ambos están transitando por caminos por demás lejanos, sus intereses se muestran completamente incompatibles. Incluso hay ocasiones en que se tiene la sensación de que el docente mantiene un discurso incongruente porque en realidad no le interesan los jóvenes, pero nos parece que ese mismo docente, puede estar seguro de algo, y eso es que, este sentimiento es mutuo, es decir, está bien correspondido, porque a los jóvenes no les interesa el discurso, ni la preocupación del docente. Hoy nos damos cuenta de que para los jóvenes no tiene sentido el proyecto que el docente representa y con una mueca quizá un tanto cáustica nos dirán mirándonos de frente: “¡no necesito orientación, no tu orientación sin sentido para mí!” Y es ahí donde muchos jóvenes, le

pese a la escuela y al docente, le dan la espalda a la escuela y al docente con su proyecto educativo.

Hay dos casos más de indiferencia tanto del docente como del alumno que queremos destacar, aunque probablemente en la película, la indiferencia sea más evidente en los jóvenes y en cambio, en los docentes más bien pervive una reacción de impotencia ante tal indiferencia y como consecuencia una gran frustración por no poder cumplir el encargo de la escuela con todos los imaginarios que a su vez dicha institución ha cargado desde su nacimiento. Se trata de reacciones desesperadas ante la respuesta de los jóvenes, de cara a la intención de los docentes de guiarlos, iluminarlos, orientarlos...

La primera escena, en realidad no la vemos del todo, sino que la escuchamos, tiene que ver con un profesor que nunca vemos en la pantalla, pero que en repetidas ocasiones lo escuchamos por la contestadora del teléfono; él marca para decir que no irá a trabajar, que está harto, que renunciará, etc. Y en una de las grabaciones deja este mensaje en la contestadora:

Lupe es trágica esta vida. Apercebimientos, suspensiones, exposiciones. Reuniones de personal, papeleo. Los padres ausentes, los alumnos despiadados son la carga del dolor. Se andan en mi alma. Esta humillación debe parar. Se debe restablecer el orden, estos chicos no han encontrado un camino ¡Está todo podrido! Es una maldita locura. ¿Cada alumno vale algo? Es un ganador en una educación tortuosa. ¡Malditos jóvenes que no tienen aspiraciones! Ningún interés. Ni mente que alimentar.

La segunda escena la protagonizan la psicóloga de la escuela y una joven que se presenta en la oficina de la primera, ahí se da el siguiente diálogo:

Alumna: — *¿Y ahora qué Dra. Parker? ¿Podemos terminar rápido? Tengo cosas que hacer.*

Dra. Parker: —*Ok ¿Cuáles son tus planes cuando termines la secundaria, ya que no piensas ir a la universidad?*

A: — *No sé. Estar con mi novio, diseñar ropa, estar en la banda de mis amigos...*

Dra. P: —*Pues tengo tus calificaciones de este año ¿Sabes qué dicen? Reprobado, reprobado, reprobado...*

A: (Con fastidio) — *Reprobado, reprobado, reprobado, sí, sí.*

Dra. P : —*¿Sabes qué significa eso? Que no te interesa.*

A: (Sarcástica) — *¡Es brillante!*

La psicóloga se levanta, notoriamente molesta y harta por las respuestas de la joven, después la mira y le dice:

Dra. P: — *¡Oh Dios, eres una criatura repugnante! ¿Quieres saber la verdad? Uno: no vas a estar en ninguna banda o cualquier cosa que tenga que ver con las modelos, porque no tienes ambición. Sin capacitación vas a competir con el 80% de la fuerza bruta de los trabajadores por un salario mínimo. Cosa que seguirá igual por el resto de tu vida. Hasta que te reemplacen por una computadora. Dos: tu único talento es hacer que los hombres*

te cojan. Tu vida se convertirá en un carnaval de dolor. Hasta que no lo soportes más. ¡Ni por un día, ni por una hora! Y vas a ir empeorando cada vez más. ¡Cada día que vengo a esta oficina los escucho a ustedes que se están haciendo mierda! Es tan fácil ser descuidado. ¡Implica mucho cuidado y coraje saber cuidarse! Y ninguno de ustedes tiene estas cualidades.

Estas escenas plantean, como ya indicamos, la indiferencia de los alumnos y la frustración de los docentes por sentir que se les va de las manos aquello que querían lograr con los jóvenes. Tanto el profesor de la contestadora, como la psicóloga coinciden en que los alumnos no tienen *aspiraciones* dirá el primero, no poseen *ambiciones* mencionará la segunda, ellos sostendrán que a los jóvenes nada les interesa. Para estos dos adultos, resulta intolerante que los jóvenes no piensen en su futuro, pues de interesarles, se preocuparían por sus calificaciones, por capacitarse para tener un buen empleo y un buen salario; aquí, nuevamente, aparece el imaginario del progreso, la escuela que conduce a los jóvenes para que sean alguien en la vida, de lograrlo, entonces sí, como dice el profesor de la contestadora habrán encontrado un camino, “el camino” que lleve al joven a ser un adulto pleno, que es parte del propósito de la educación ofrecida por la escuela, donde el docente es quien trabaja para lograr que los jóvenes sean útiles, productivos, maduros, responsables, etc. pero como estos jóvenes no se interesan por dicho proyecto, entonces se puede decir que son criaturas repugnantes, como enunció la psicóloga o, como dejó ver el profesor de la contestadora, son unos malditos que están podridos porque no tienen una mente que alimentar o más bien porque se atreven a repeler las palabras de sus maestros, que se supone saben lo que ellos necesitan.

Sin embargo, de cara a lo anterior, nos parece oportuno traer a colación el cuestionamiento que Sacristán se hace cuando se pregunta “... ¿cómo hacer que se admita como guía de vida el que la educación se concrete en un sacrificio que merece la pena por su valor de futuro? La escuela, si se siente como una imposición, cada vez tendrá menos capacidad de autolegitimarse ante los jóvenes como una experiencia que forma parte de su proyecto de vida. Si tampoco es un lugar aceptable para estar en el presente, ¿qué le queda para sostenerse?” (Sacristán, 2003: 72).

Más aún, qué le queda para sostenerse cuando incluso en los profesores se puede percibir una sensación de incredulidad ante el proyecto moderno que está detrás de los imaginarios que alimentan a la escuela. A los personajes, y en particular a los docentes de la película de *Indiferencia* se les ve sufrir en y por la institución. A veces se percibe como un dolor que se vive en soledad, esto último, aparece de forma más evidente y recurrente en el personaje de Henry Barthes, quien en algún momento de la película dirá:

Todos necesitamos algo para distraernos de la complejidad, de la realidad. Nadie quiere pensar ¿de dónde viene todo esto? Nadie quiere pensar en la lucha que implica llegar a ser alguien, salir... salir... salir del mar de dolor del que todos tenemos que salir.

Las palabras de Barthes están ahí, como indicando que todos padecen un dolor y que cada quien a su manera busca eludirlo y ahí, incluso, eludir la propia realidad. Barthes, de

la misma manera que el profesor de la contestadora, habla de un dolor que parece sentir ante la realidad que se presenta ante sus ojos. No obstante, pensamos que se trata de un dolor diferente. Para el primero, el dolor emerge a causa de aquellos alumnos que son contemplados como *despiadados*, *ellos son la carga del dolor*, porque aparentemente, con ellos no ha logrado *restablecer el orden* que desea. En cambio el dolor de Barthes se genera por algo en lo que él insistirá constantemente y que tiene que ver con una especie de empatía hacia los jóvenes.

Hay una escena en la que Henry Barthes deambula solo por la ciudad y mientras lo hace piensa lo siguiente: “Todo lo que hay en mi mente, es siempre un sentimiento. ¿Soy leal conmigo mismo? Soy joven, soy viejo y estoy hastiado. Tantas veces mi cara no transmite nada, estoy ido. Soy como tú...”. Ese “soy como tú” vuelve a resonar cuando estando solo en el salón con Meredith, le dice: “Somos iguales. Todos sentimos dolor, todos tenemos caos en nuestras vidas”.

Insistimos, el dolor de estos dos profesores es diferente. El del primero lo vinculamos al hecho de que al profesor le duela que su voz no tenga resonancia en los jóvenes, pero es un dolor que se genera por no cumplir los encargos de la institución, encargos que emergen como parte de los imaginarios que la sostiene, incluso, y probablemente ahí, el dolor tenga que ver con lo que nos dice Peña (En Meneses. Comp. 2010), cuando sostiene que “...el amante, da al otro, lo que éste no pide, y pide, lo que éste no ofrece. El educador es la frustración de la ninfa Eco, quien enamorada de Narciso, sólo atina a escuchar su propia voz en el vacío de la indiferencia de su muerte”... Tal vez al docente le duele vivir a flor de piel la indiferencia... de su muerte...

Creemos que, en el caso del profesor Barthes, el origen del dolor tiene que ver con un comentario que él mismo dirá: “Estos chicos necesitan algo más. No me necesitan a mí”. Aunque en el fondo pareciera que ambos están reconociendo lo mismo, es decir, que para los jóvenes ellos no son vistos como necesarios, que les son indiferentes, que incluso necesitan algo más, la postura de estos docentes, es diferente. La del primero, es la de aquél que aun creyendo el discurso que lo ubicó como un ejemplo social, de moral, epistémico, etc., aun pensándose como redentor de los alumnos (cf. Pineau, 2001), al ver que esto sólo se queda en el discurso, en el imaginario de la escuela, reacciona con impotencia y rechazo hacia los jóvenes; la del segundo es una postura que también causa dolor, pero se trata de un dolor del que ya no cree, al igual que los jóvenes, en aquellos imaginarios con los que nace la escuela, o al menos cree que no pueden ser sostenibles, incluso Henry Barthes dirá: “La mayoría de los profesores que están aquí en algún momento pensaron que podían cambiar las cosas... La realidad del maldito problema es, en primer lugar, que algunos de nosotros creemos que podemos marcar una diferencia. Y después nos despertamos. Y nos damos cuenta de que fracasamos”.

Esa sensación de fracaso es la que le duele a los docentes, la que incluso se refleja en algo que comenta una de las profesoras respecto a la escuela, cuando le dice a una de sus colegas en una conversación que sostienen: “Me siento muy mal por ella –¿Por quién? Por nuestra escuela, puede resultar casi bobo pero siempre sentí que la escuela tiene alma. No es sólo un puñado de ladrillos, ellos tienen vida...”

Con el comentario de la profesora de que en algún momento llegó a sentir que la escuela tiene alma, que tiene vida, volvemos a lo que mencionamos en las primeras líneas de este apartado, cuando dijimos que con esta película nos daba la impresión de estar ante el dolor de sujetos que presenciaban la necropsia de su escuela y que no alcanzaban a entender si esta última muere, está muriendo o murió de muerte natural o si fueron ellos quienes le están dando muerte, o bien, quienes le dieron muerte. En relación a esto, Kæes (1996) plantea que "...sufrimos también, en la institución, por no comprender la causa, el objeto, el sentido y el sujeto mismo del sufrimiento que experimentamos en ella" (Kæes, 1996: 57).

Cada uno de los profesores mencionados, la psicóloga que pierde el control frente a su alumna, el profesor de la grabadora que maldice a los jóvenes, Barthes que está hastiado por el presente que le ha tocado vivir y las maestras que lamentan la condición actual de una escuela que está abandonada, así como cada uno de los jóvenes citados hasta el momento e incluso los propios padres de familia, están dando cuenta del sufrimiento en la institución.

Lo que queremos es destacar que a lo largo de la película están presentes los imaginarios que sostienen a la institución escolar, están ahí, de fondo, manifestándose como consecuencia del síntoma del sufrimiento en la institución escolar, que viven los sujetos que transitan en ella. Un sufrimiento que viene a partir del vínculo que tenemos con ella y que trasciende tanto sobre lo que la institución es en nosotros, como a las relaciones que entablamos con los otros en la escuela, manteniéndonos unidos, dado que dicha institución le da una identidad muy delimitada a los grupos que la conforman, de ahí que creamos importante retomar las palabras de Kæes (1996: 56) quien nos ha dicho: "...No podemos satisfacernos con un análisis que aborde sistemáticamente el sufrimiento institucional como si se tratara de una casualidad anclada en la pura historia personal: el sufrimiento no se resuelve siempre en la historia singular, sino que puede estar anclado en la red del vínculo".

El mismo Kæes (1996) explica que la trama de nuestra pertenencia a la institución se mantiene por la dependencia en las identificaciones imaginarias y simbólicas que experimentamos y que están articuladas a la violencia del origen y la imagen del antepasado fundador de la misma. Para el autor, "...nos vemos apresados en el lenguaje de la tribu y sufrimos por no hacer reconocer en él la singularidad de nuestra palabra" (Kæes, 1996: 15). Visto esto en la película de *Indiferencia*, y desde la lectura que hacemos de Kæes (1996), tendremos que los maestros, los padres de familia y los jóvenes, no se reconocen en el lenguaje de lo imaginario que circula en la institución escolar, en ese que, sin embargo, los apresa a la institución, así, sufren por la dependencia a esos imaginarios que los violenta al verse enfrentados con la violencia del origen de lo escolar en el que hoy no se reconocen.

Incluso al final de la película se da cuenta de ello, es decir, del sufrimiento en las instituciones, cuando en la última clase que vemos del profesor Barthes, le pregunta a sus alumnos:

Caminando por entre los pasillos de la clase ¿cuántos de ustedes han sentido el peso haciendo presión sobre ustedes?... Yo lo he sentido (alza la mano y enseguida sus alumnos) ¿Todos? Bien, Poe escribió sobre esto hace más de cien años. Entonces, cuando leemos, nos damos cuenta de que la Casa Usher no es sólo un viejo y decrepito castillo que necesita arreglos. Es también, un estado del ser.

Mientras Henry Barthes lee un fragmento de la Casa de Usher, el espectador ve escenas en las que aparece una escuela con el piso lleno de hojas de libros y cuadernos, las hojas secas de algún árbol arrastradas por el viento acompañando a libros y cuadernos tirados en el suelo, donde también hay bancas amontonadas, arrumbadas. Son imágenes que acompañan la lectura del texto; se trata de una escuela abandonada, con neblina en su interior, con pasillos y salones vacíos... así que, acompañados de estas imágenes, el espectador escucha la voz del profesor que está leyendo lo siguiente:

Durante todo el oscuro y silencioso día en el otoño de ese año, con las nubes presionando desde el cielo. Yo me paseaba solo a caballo por un sendero sombrío y resbaladizo en el campo, y a cierta distancia vi las formas de atardecer entremezcladas con la imagen de la melancólica casa Usher. No sabía cómo era pero con el primer vistazo a la casa una sensación de intolerable tristeza se apoderó de mi espíritu. Miré con impotencia el paisaje alrededor de la propiedad. Las paredes, los troncos ya blancos de los árboles caídos. Dentro de esperanzas totalmente perdidas había frialdad, abatimiento, un malestar del corazón...

Casa Usher, dice el profesor Barthes, “no es sólo un viejo y decrepito castillo que necesita arreglos. Es también, un estado del ser”. La institución escolar, no es simplemente un espacio físico que necesita ser atendido, sino que habla del estado del ser, habla de los sujetos que la estructuran y que son estructurados por ella a través de los imaginarios sociales que le dan sentido, pero que están siendo cuestionados, imaginarios que se tambalean y hacen tambalear a la escuela generando sufrimiento en la institución escolar. Parafraseando a Käes (1996) diremos que los sujetos en la escuela sufren por su relación con la institución, lo que causa sufrimiento en estos sujetos es lo que la escuela es en ellos y lo que ellos son en la escuela, ésa que pareciera que, como comentó una de las profesoras en la película, “tiene alma. No es sólo un puñado de ladrillos, ellos tienen vida”.

Pese a que a veces da la impresión de que experimentamos en la escuela el acontecimiento que nos lleva a ser espectadores de su necropsia, podemos decir que es una institución que aún tiene vida, puesto que, aún le seguimos dando vida. Al grado de que, incluso en la película se insinúe que aun cuando verla nos produzca una gran melancolía, ésta da cuenta de *un estado del ser*, da cuenta de los sujetos que aún le dan vida, que la sostiene, que la viven, la cuestionan, la sufren... El asunto es que hoy por hoy habría que reconocer que tenemos una tarea pendiente con ella, que implica volver a mirarla y comprender qué es hoy la escuela en nosotros y que somos nosotros en ella, cuando la institución escolar nos genera tanto sufrimiento, cuando el ser de esos sujetos

que sufren por su relación con la escuela, se encuentra en abatimiento..., sin esperanzas..., y con un profundo malestar del corazón...

3.5. Recapitulando...

Empezaremos por identificar que la pregunta central de este capítulo gira en torno al interés que tenemos de identificar los imaginarios sociales de la juventud, la escuela y el docente; por tanto, nos preguntamos: ¿Qué imaginarios sociales sobre la juventud, la docencia y la escuela son vehiculizados en las películas de *Historias de ironía y perversión*, *La escuela del desorden* e *Indiferencia*? De tal manera que planteamos como supuesto el que, en estas películas es posible detectar los tres imaginarios, dado que ellas muestran significaciones desde las que se entiende el imaginario de la docencia, analizada en la película de *Teachers (La escuela del desorden)* (Arthur Hiller, EEUU, 1984), la juventud, vista en la película de *Storytelling. Historias de ironía y perversión* (Todd Solondz, EEUU, 2001) y la escuela, que se aborda en la película de *Indiferencia (Detachment)*. Tony Kaye, EEUU, 2011).

En ese sentido, lo que haremos es recuperar a grandes rasgos los imaginarios que detectamos tras el análisis de las películas seleccionadas.

El primer imaginario que abordamos fue el de la docencia, mismo que exploramos en la película de *Teachers (La escuela del desorden)* (Arthur Hiller, EEUU, 1984), pero en articulación a algunos elementos que también recuperamos de la película de *La sociedad de los poetas muertos* (Peter Weir, EEUU, 1986).

Uno de los imaginarios sobre la docencia que detectamos fue el que contemplaba al docente como un sujeto pasivo que se burocratiza, para lo cual recurrimos a Enríquez (2002), quien refiere de la organización que se burocratiza, en donde los sujetos que forman parte de ella, sólo se atan a las reglas y a la rutina para que las cosas funcionen sin mayor complicación. Los docentes que dan cuenta de ello en la película son: Carl Rosenberg, Roger Rubell, Ditto y, en cierta parte de la película, Jurel.

El profesor Ditto nos deja ver el imaginario del docente como el que se encarga de establecer el orden y la disciplina, motivo por el cual, nos respaldamos en Anzaldúa y Ramírez (2001) quienes señalan el tipo de enseñanza tradicional donde al profesor se le debe obediencia absoluta. Se trata de un docente que recurre a castigos para consolidar la disciplina en el grupo. En el caso de la película de *La sociedad de los poetas muertos*, el profesor Nolan representa el imaginario del docente severo que castiga y ejerce el poder disciplinario, aspecto que trabajamos con Anzaldúa (2001) y Foucault (2005c).

Otro imaginario fue el del docente que interviene por amor o bien por el bien del joven. Amor que a su vez está ligado al control, a la vigilancia y al castigo. Aquí el docente encauza por amor, aspecto que aludimos con Mata (2010). El docente también es visto bajo el imaginario del salvador, imagen que se contempla con el profesor Jurel a quien incluso, en algún momento de la cinta, lo mencionan como si intentase ser el redentor de

Pilikian. Dicho imaginario lo tratamos con Pineau (2001), quien habla del imaginario del docente como una figura de redención.

Otros imaginarios detectados fueron los del maestro pensado como modelo, como guía, aspecto que analizamos al recuperar a Anzaldúa (2001). Por otro lado identificamos el imaginario del maestro como seductor, esto último lo contemplamos en docentes como Keating y Vannark y se analizaron desde la recuperación de Carrizales (2004). Con respecto al imaginario de la juventud, éste se examinó en la película de *Storytelling. Historias de ironía y perversión* (Todd Solondz, Estados Unidos, 2001). Nos valimos de autores como Erickson (1968) o Naville (1975) para dar sustento al imaginario de la juventud emprendido desde la construcción social de los elementos con los cuales se entiende a la adolescencia. Es decir en donde a la juventud se le mira en torno a cambios biológicos y psicológicos como aquella que representa una condición marcada por la crisis, como los personajes de Scooby y Doinel.

Con Giroux (2003) se planteó al imaginario de la juventud que está entre la inocencia y la etapa de la vida adulta. Al respecto tenemos a jóvenes como Scooby, Doinel y Martín Hache, que en diversas escenas muestran vivir esta condición y lo que genera en sus vidas frente a la relación que entablan con los adultos.

Erikson (1968) y Margulis (en Solum. Comp. 2001), nos ayudan en torno a la idea de pensar a la juventud como una etapa de la vida del hombre en donde se da la moratoria social como una demora en relación con las responsabilidades del adulto. Al unísono, Sacristán (2003) nos deja ver que el joven está en una etapa en la que pierde la infancia y se convierte en adulto; de tal manera que el curso de la vida pensada, está pensada en un tiempo lineal. Al respecto Everhart (en Velasco, García y Díaz. Comps. 2006) habla de la prolongación de la infancia y adolescencia para amortiguar los traumas de la adolescencia. En articulación a este último punto, Monsiváis (2004) refiere que la juventud es una transición del joven a la vida adulta para cumplir el proceso de maduración. Así, en los jóvenes analizados en las películas vimos cómo se da cuenta de lo que los autores refieren.

La juventud se asocia, además al imaginario del alumno, del ser estudiante. El joven vive la moratoria social. Esto también lo vemos en los jóvenes que forman parte de las películas referidas, por ejemplo, Martín Hache no estudia, no trabaja y no se deja manejar por sus padres.

En relación con el imaginario de la escuela que se exploró en la película de *Indiferencia (Detachment)* (Tony Kaye, USA, 2011), encontramos cómo la escuela que proyecta el cine está articulada al imaginario de la disciplina. La escuela pensada como un dispositivo de disciplina, de poder para generar cuerpos dóciles. Principalmente se observó en algunos comentarios que Henry Barthes, el profesor principal de la película, quien menciona que su labor es la de mantener el orden, misma que, en la película se deja ver que se debe lograr mediante el ejercicio del poder, para alcanzar un cambio en los individuos, Foucault (1980). Entonces, se da cuenta del poder que se ejerce en la escuela para penetrar en los

individuos, aspecto que articulamos en la teoría con autores como Pineau (2001) y nuevamente Foucault (2005c).

En escenas donde se ve la organización de la escuela como los pupitres, el ordenamiento de las filas, la propia arquitectura de la escuela, se abordó lo que mencionan los autores citados en tono a los recursos que se utilizan para la generación de cuerpos dóciles al interior del aula, en ella se refiere a la escuela como un máquina de control donde se somete a examen (Foucault, 2005c).

Otros imaginarios analizados nos remiten a la imagen de la escuela, a partir de la recuperación de los sujetos que la conforman. En ese caso, se habla de la escuela como aquella en la que tanto el alumno como el docente tienen roles específicos, aspecto que se puede observar en la película y que se abordó en la recuperación de Jaume (en Trías. Comp. 1999).

Tal como se ha visto, se hizo referencia al imaginario del alumno como un elemento clave para, a su vez, comprender el imaginario de la escuela. Este aspecto se trabajó a partir de la recuperación de Pineau (2001), quien menciona la definición de la infancia como una etapa educativa por excelencia y como uno de los elementos que conforman el imaginario de la escuela. Así como Sacristán (2003), que trabaja la invención del alumno remitida a la idea de la incompletud, que se puede observar en la película al detectar la idea del maestro como el que debe enseñarle algo al alumno, o se le menciona como el que da una oportunidad a los jóvenes, etc. Aunado a esto, se detecta, en articulación a ello y desde la recuperación del texto de Sacristán (2003), a la escuela como un espacio de intervención donde los adultos buscan su continuidad.

Después de todas estas consideraciones, se abordaron los imaginarios de iluminosidad, progreso y asepsia. Este último al recuperar a Tenti (2001) y los primeros a Arano (2010). Dichos imaginarios se detectan en algunas escenas de la película que analizamos, por ejemplo, con la recuperación de Arano (2010) quien nos remite al imaginario de la iluminosidad, en relación con la escuela como aquella que se encarga de transmitir la luz del saber y de liberar al hacerlo. Nos acercamos a ver la película en donde encontramos escenas que dan cuenta de lo que dice el autor, como fue el caso de algunas de las clases de Henry Barthes. Por su parte el imaginario del progreso, se articula a la idea de que el maestro ilumina para encaminar a dicho progreso. Es así como intentamos lograr el objetivo propuesto para este tercer capítulo al hacer la articulación de la teoría con los datos que obtuvimos, tras observar e interpretar las películas propuestas para analizar los imaginarios de la docencia, la escuela y la juventud que se proyectan en el cine.

CAPÍTULO 4. DOCENCIA Y JUVENTUD EN LA ESCUELA COMO UN ESPACIO DE FORMACIÓN: APROXIMACIONES DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA OTREDAD

Entre el uno que soy yo y el Otro del cual respondo, se abre una diferencia sin fondo, que es también la no-in-diferencia de la responsabilidad, significancia de la significación, irreductible a cualquier sistema. No-in-diferencia que es la proximidad misma del prójimo, por la cual sólo se perfila un fondo de comunidad entre el uno y el Otro, la unidad del género humano, debida a la fraternidad de los hombres.

Levinas

Hemos llegado al cuarto capítulo de nuestra investigación, donde plantearemos elementos discursivos que nos abran la posibilidad de encontrar una lectura alterna, en torno a la comprensión de los discursos pedagógicos analizados hasta el momento. De manera que se procure generar una distancia respecto a dichos discursos abordados en capítulos precedentes, donde la pedagogía ha buscado eludir la responsabilidad que tiene para con el joven, sin detenerse frente a él y ser capaz de escuchar su voz ante el cual se plantea intervenir.

En tal sentido, el propósito en este último capítulo consiste en hacer una lectura alternativa de la docencia, la escuela y la relación pedagógica entre el docente y el joven estudiante, a fin de aportar elementos discursivos para una pedagogía que considere aquello que históricamente se ha pretendido olvidar y silenciar. Precizando lo anterior, daremos forma a lo que planteamos como parte de un momento propositivo de nuestra investigación, en el que contemplamos tres elementos: hacer hincapié sobre cuál es la pedagogía en la que estamos pensando; desde la mirada de esa pedagogía, cómo pensar la relación entre el docente y los jóvenes estudiantes en la institución escolar, y por último, de qué forma contemplar a la docencia a partir de lo que entenderemos como una pedagogía de la otredad.

4.1. Guisa... profesar la pedagogía como una actitud ético-política

Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un compromiso. Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad. “Hacer profesión de” es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al Otro que crea en esta declaración bajo palabra.

Jacques Derrida

En este espacio, hemos decidido empezar citando a un autor que reflexiona sobre la imposibilidad de que pueda haber algo por venir en la pedagogía, por y para la pedagogía. Im-posibilidad que, al mismo tiempo, ha obligado a que nos preguntemos precisamente, por el porvenir de la docencia desde la lectura de una pedagogía de la otredad. También a que pensemos en lo posible, o bien, en lo im-posible que hay en la tarea de profesar una pedagogía que no sea hipersensible a la otredad y desde la cual se pueda constituir una actitud ético-política que *quizá* dé pauta a la construcción de discursos de resistencia que, a su vez, den paso a mayores ámbitos de libertad. Esta búsqueda, desde el im-posible que hay en la tarea de profesar dicha pedagogía, la estamos pensando como la que pone en marcha una actividad ética. Es decir, pensamos en el im-posible de una actitud ético-política en la pedagogía que mire a aquellos sectores, aquellos sujetos, que están siendo excluidos al no entrar en el “orden del discurso”.⁵⁰

Hecha esta reflexión, el presente trabajo es un intento por declarar un acto de fe; pero específicamente, en este momento, con el acercamiento que procuraremos hacer sobre la pedagogía, pretendemos, desde la recuperación de Derrida (2010), o tal vez, desde la provocación que ha incitado en nosotros, emprender un acto de escritura que sea un modesto intento, en el que declaremos una profesión de fe. Se trata de un primer posicionamiento ante una pedagogía de la otredad que a su vez, hará una lectura sobre la docencia que sea alternativa. Es desde ahí cuando nos preguntamos: ¿qué posición tomar de cara a la docencia, mirada por una pedagogía de la otredad?.

En reparo a esta interrogante, antes de entrar de lleno al tema en cuestión, quisimos iniciar con un preámbulo a fin de discurrir acerca de la propia pedagogía, pensada como un saber susceptible de ser analizado desde la universidad. Nos interesa, entonces, abordar las condiciones de posibilidad que la pedagogía tiene para pensar y pensarse

50 Aquí nos queremos detener para hacer dos aclaraciones, la primera tiene que ver con que, al hablar del orden del discurso nos remitimos a la conferencia inaugural que Foucault (2005a) pronunciara en el Colegio de Francia el 2 de diciembre de 1970. (Cf. Foucault, 2005a). La segunda aclaración tiene que ver con la idea de que, cuando utilizamos la expresión del imposible y el pensamiento del quizá, nos estamos remitiendo a las palabras de Derrida (2010), cuando nos dice que “...no hay porvenir ni relación con la venida del acontecimiento sin experiencia del “quizá”. Lo que tiene lugar no debe anunciarse como posible o necesario, de lo contrario su irrupción de acontecimiento queda de antemano neutralizada. El acontecimiento depende de un quizá que concuerda no con lo posible sino con lo imposible...” (Derrida, 2010: 73). Y es que, para nuestro autor “lo imposible es lo único que puede ocurrir”, parafraseando a Derrida (2010) diremos que estamos ante lo complicado, que bien podría ocurrir, aquello que es más que difícil, ante lo imposible que desborda los límites o bien el límite de lo imposible y que nos colocaría ante lo que quizá pueda ocurrir un día.

como un saber cuya responsabilidad es algo en torno a lo que está pasando hoy. Un saber que reflexiona desde su presente para que, una vez entendido como el que toma un lugar desde la universidad, la pedagogía se posicione como aquella que se compromete con una actitud ético-política, capaz de asumir su responsabilidad y tomar la palabra de cara al presente. De alguna forma intentamos pensarnos a nosotros desde el lugar donde estamos discutiendo sobre la realización del presente trabajo; dado que será esta postura desde la que se verán empapados, de cierta forma, nuestros posteriores argumentos, es decir, desde el intento por apropiarnos de una actitud ético-política con la que estamos pensando a la pedagogía. Hecha la aclaración a las consideraciones anteriores, iniciemos con lo propuesto.

A partir del interrogante inicial de este capítulo, y siguiendo con la recuperación de Derrida (2010), queremos emprender esta senda de esta investigación por la concepción que el autor retoma para hablar de la universidad, para declarar que "...la universidad moderna debería ser sin condición"; ello significa concebirla como aquella que demanda "...una libertad incondicional de cuestionamiento y proposición, e incluso, más aún, si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exige una investigación. Un saber y un pensamiento de la verdad" (Derrida, 2010: 10). Es así que la universidad debe ser un espacio de "discusión incondicional", un lugar de "resistencia crítica" en el que "...nada está a resguardo de ser cuestionado" (Derrida, 2010: 14).

Ahora bien, como puede observarse, supone reconocer que ahí donde Derrida (2010) defiende el derecho de la universidad sin condición, a decirlo todo públicamente, nos está remitiendo a la época de las Luces. Pero en particular al llamado que hizo Kant (1981), primero, a tener el valor de servirnos de nuestra propia razón, *¡sapere aude!*, y segundo, a hacer "uso público de la razón", es decir, pensar a la universidad como aquella que lleva a debate público un pensamiento sobre la verdad, que nos envía a esa distinción que hace Kant (1981) sobre el uso público y privado de la razón. De acuerdo con Kant (1981), hay espacios o bien instituciones en los que no cabe razonar sino obedecer, espacios que requieren de cierta pasividad. Se podría decir, aun cuando Kant (1981) no lo refiera con esas palabras, pero ello es necesario para poder entrar a un orden ya establecido, hay espacios donde no se puede cuestionar el dogma, no cuando se hace uso privado de la razón.

Sin embargo este orden no debe impedir que tengamos la libertad de cuestionarlo, ni que se pueda emitir un juicio sobre aquello que le incumbe en tanto miembro de una comunidad. Tampoco impide que el intelectual pueda emitir un juicio sobre dicho dogma y expresarlo públicamente mediante un ejercicio de escritura. En otras palabras, ese cuestionamiento del dogma se debe llevar a debate, porque es entonces cuando se posibilita realizar reformas. Es en este ámbito en el que el intelectual no sólo hace uso privado de la razón, en el que se somete a un mandato ajeno, sino que es libre para el ejercicio del pensar. Hacer uso público de la razón ejerciendo la libertad de pensar y hablar por sí mismo, sin la tutela de Otros y, por tanto, de hacerse responsables de aquello que habrá de decir.

Es en el uso público de la razón, que no en el uso privado, donde somos libres de expresar nuestras ideas. Más aún, el intelectual no sólo es libre para expresar públicamente su punto de vista, sino que tiene el deber de hacerlo. Hacer uso público de la razón es un deber que no se debe eludir si lo que se quiere es ilustración. Buscar salir de la minoría de edad, no esperando que sean Otros los que piensen por nosotros; ése es un ejercicio de libertad en el que el intelectual tiene que someter a examen su postura frente a lo existente. Hacer esto último implicará, de manera ineludible, hablar de lo que está pasando en nuestros días, que es lo que el mismo Kant (1981) hizo cuando respondió a la pregunta: ¿qué es la ilustración?, aspecto que, será Foucault (1988), quien reconocerá como una novedad en Kant (1981).

Aquí resulta pertinente señalar que Foucault (1988) advierte que con Kant (1981) aparecerá una actividad filosófica diferente, cuando por primera vez un filósofo hace del presente un tema filosófico. Al tematizar el presente, Kant (1981) abre la puerta a algo que no se había hecho. La novedad que Foucault (1988) apreciará en Kant (1981) en el texto: *¿Qué es la ilustración?*, tiene que ver con la manera en que este último, discurre sobre su presente. Reiteramos que lo novedoso en Kant (1981), para Foucault (1988), es esa forma en que enfrenta “filosóficamente el problema del presente”.

En razón de lo anterior, Foucault (1988) señala que lo que emerge en ese momento histórico es una actitud y por ella, se refiere a “...una manera de relacionarse con la realidad actual, la opción voluntaria por la que optan una[s] cuantas personas; finalmente una manera de pensar y de sentir; una forma también de actuar y conducirse, que al mismo tiempo marca la relación de pertenencia y de presentación de sí mismo como una tarea. Un poco sin duda, lo que los griegos llamaron *ethos*...” (Foucault, 1988: 295).

Sobre esta perspectiva, cabría aclarar que, cuando nos referimos a la pedagogía, como aquella que asume una actitud ético-política, estamos haciendo una lectura de esta última articulada a lo que Foucault (1988) refiere en torno a esa actitud que reconoce como una novedad en Kant (1981), una actitud que implica ponernos en relación con el presente y admitir ante él, una forma de conducirnos. Así, quien hace una lectura del mundo desde la pedagogía pensada en dichos términos, hará un esfuerzo por plantearse filosóficamente el problema del presente. Ahí la pedagogía y la filosofía encuentran su punto de unión.

Como se ha notado, se trata de asumir una actitud frente al presente, que supone hacer una lectura del mundo pero al mismo tiempo y de manera inseparable, una lectura de nosotros mismos en ese mundo. Estamos hablando de una doble relación, la relación que tenemos con el presente y la relación que tenemos con nosotros mismos a partir de pensarnos en ese presente. Es en ese momento en el que Foucault (1988) nos remite a tal actitud; de alguna forma nos está hablando de lo que él identifica como el análisis ontológico de nosotros mismos. En el que pensamos sobre aquello que históricamente nos ha llevado a pensar lo que pensamos, ser lo que somos, decir lo que decimos y hacer lo que hacemos o comportarnos como lo hacemos.

Retomando un poco a Foucault (1988), desde la lectura que él hace de Kant (1981), cuando este último responde a la pregunta: ¿qué es la ilustración? Quizá podemos decir

que la filosofía tendría que preguntarse qué es ese presente que de alguna manera ha determinado lo que *somos*, lo que *pensamos* y lo que hacemos en el presente.

Dados estos planteamientos, lo que intentamos hacer, es una apuesta por pensar a la pedagogía en relación con la filosofía; de modo que, así como sostenemos que cuando la filosofía pone al presente mismo como uno de los temas más importantes de discusión, no es solamente porque tiene algo que decir sobre él, sino porque tiene algo que hacer de cara al mismo. También sostenemos que hay una pedagogía que puede encontrar unión con la filosofía, porque igualmente piensa en el presente como un tema importante de análisis, porque además cree que tiene algo que hacer de cara al presente.

En el marco de estas indagaciones y para continuar con nuestros miramientos, queremos volver a Derrida (2010) cuando nos deja ver que “profesar la filosofía” va más allá de practicarla o enseñarla. Profesarla implica “...comprometerse, mediante una promesa pública, a consagrarse públicamente, a entregarse a la filosofía, a dar testimonio, incluso a pelarse por ella” (Derrida, 2010: 33). Por lo tanto, al seguir cavilando sobre la relación entre la filosofía y la pedagogía y retomar esta última idea que nos ofrece Derrida (2010), proponemos, como un acto de fe, “profesar la pedagogía”, comprometernos, entregarnos y del mismo modo, pelearnos por ella como una promesa pública, que nos obliga, que nos implica y nos mueve a dar de manera pública cuenta de ello.

A partir de la lectura que hacemos de Derrida (2010), explicaremos que, profesar la filosofía, profesar la pedagogía, no es una tarea que se queda al interior de la universidad, para ser profesada al interior de la misma por un grupo de especialistas que manejan las mismas reglas del discurso, desde las cuales se entiende la idea de verdad, sino exponerla públicamente como un compromiso que tiene el filósofo con la razón. Pensar a la universidad, a partir de la recuperación de Derrida (2010), como ese espacio en que se puede posicionar el filósofo, el pedagogo, (“el filósofo pedagogo o bien el pedagogo filósofo”), en tanto un intelectual que asume el deber de expresar públicamente (he aquí la marca de Kant) sus puntos de vista y organizar incluso su resistencia frente a “poderes de apropiación dogmáticos e injustos”.

Todo en función de apelar a la responsabilidad y al compromiso que tiene el filósofo como intelectual. Aquí pensaremos en el pedagogo como intelectual, dado que Derrida (2010) nos convoca a analizar a la actividad filosófica como aquella que trasciende las paredes de la institución universitaria. En esa orientación, nos gustaría repensar a la propia pedagogía como una actividad que también se piensa filosófica pero no para volverse hermética, sino para asumir su compromiso de cara al uso público de la razón.

Sin embargo, no olvidemos que, la universidad sin condición “...tiene lugar, busca su lugar en todas partes en donde ella da, quizá qué pensar y se da, quizá, para ser pensada...” (Derrida, 2010: 76). Idea con la cual recordamos a Savater (2009) en el momento en que nos deja ver que la tarea del intelectual es la de señalar aquello que da qué pensar en nuestro entorno. “...Se dice algo *da qué pensar* cuando nos despierta sospecha o inquietud, cuando se convierte en un motivo de atención interesada que acaba con la rutina de lo aceptado sin examen...” (Savater, 2009). De esa forma, creemos

que aquello sobre lo cual la pedagogía tiene que despertar sospechas, inicia en el ámbito de su propia discursividad, cuando al interior de la universidad se da una lucha de poderes que pretende silenciar ciertos discursos, o bien excluirlos por no considerarse “pensamientos puros”. Ya Foucault (2005a), nos advirtió al respecto:

...en una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla (Foucault, 2005a:14).

Hay pues en el interior de la universidad un sistema de exclusión cuando se le contempla como un espacio monástico, un espacio sagrado, de asepsia que no se debe contaminar por ciertos saberes. Cuando se le ve como ese espacio hermético (ritual de circunstancia) que no debe permitir que salga el conocimiento verdadero, aquel que puede ser sometido a verificación o bien que es útil (ritual de objeto) y que le concierne a unos cuantos. En efecto, si hay un diálogo, éste debe darse entre doctos, sin uso público, puesto que los Otros “pobres” e “ignorantes”, que no son parte de los hablantes, del cuerpo doctrinario, que posee el saber, no entenderían (derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla).⁵¹

A partir de la recuperación de Kant (1981) hemos hablado del compromiso público que tiene el intelectual para la comunidad y respecto a la verdad. En objeción a ello creemos que cuando el pedagogo habla desde su institución, es decir, desde la universidad, debemos reconocer que, así como lo dijo Foucault (2007) en *Las palabras y las cosas*, “estamos dominados y transidos por el lenguaje”, el cual acumula una memoria, que no siempre se reconoce. De acuerdo con Foucault (2007) “... Los hombres que creen, al expresar sus pensamientos en palabras de las que no son dueños, alojándolos en formas verbales cuyas dimensiones históricas se les escapan, que su propósito les obedece, no saben que se someten a sus exigencias” (Foucault, 2007: 291).

En este mismo discurso, nos parece que el pedagogo tendría que analizar su actividad discursiva cuando al interior de la universidad existe un interés por el conocimiento. Pero entendido de cierta manera, que termina por excluir de dicha actividad, por un lado a la sociedad a la que se debe, y por otro, a las demás formas de discurso que no se ajusten a lo que se imagina como un discurso legítimo, que se ajusta a una verdad bien delimitada.

Quizá sea la emergencia de diversas especialidades al interior de la universidad lo que hace posible lo anterior. En su momento, Heidegger (1996) puntualizó sobre el asomo de la especialización, y cómo con la emergencia del especialista, éste le quita terreno al

51 De acuerdo a Foucault (2005a), las disciplinas que intentan controlar la producción del discurso, al delimitar las condiciones de su utilización, especifican que hay un sujeto privilegiado que habla, así, en este procedimiento de exclusión discursiva, debe quedar claro que no cualquiera puede hablar de cualquier cosa, por lo que hay que “...determinar las condiciones de su utilización, de imponer a los individuos que los dicen cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos a todo el mundo. Enrarecimiento, esta vez, de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo...” (Foucault, 2005a: 39)

sabio, al erudito. Lo que hace Heidegger (1996) es sostener que la condición de la ciencia moderna es la investigación; pero cuando habla de ella, la articula a una noción del conocimiento pensado como aquel que posee un poder anticipador. Un conocimiento que se articula a la certeza, a la exactitud y que contemplado desde una noción particular de ciencia, abre paso a la especialización.

En este plano, estaremos de cara a una ciencia entendida como una empresa. Así desde esta idea de la investigación que tiene un carácter de empresa, Heidegger (1996) nos dice que lo que se procurará ya no será ningún tipo de erudición, porque dicho investigador que se especializa, viene a sustituir al sabio. Dicho investigador busca llegar al conocimiento que le permita eliminar el error y la inexactitud, de tal forma que no importará la procuración de lo humano, eso que erra, que es inaprensible e inexacto. Estaremos ante un investigador, o si queremos verlo así, podemos estar ante un pedagogo intelectual, que de cara a la preponderancia del saber científico en la época moderna, dejará de lado el ejercicio del pensar, para ajustarse a otro tipo de intereses.

...El investigador se ve espontánea y necesariamente empujado dentro de la esfera del técnico en sentido esencial. Es la única manera que tiene de permanecer eficaz y, por lo tanto, en el sentido de su época, efectivamente real. [...]. La universidad sólo es efectivamente real en tanto que institución que hace posible y visible de un modo ya exclusivo (por el hecho de estar cerrado administrativamente) la tendencia de las ciencias a separarse y especializarse y la particular unidad de las empresas... (Heidegger, 1996).

Por lo mencionado, nos parece que la pedagogía tiene que evidenciar los procesos de exclusión y sometimiento que se dan en los juegos de poder-verdad al interior de la universidad. Tiene que someter a debate su propia discursividad, preguntarse cómo se configuran ciertos saberes especializados que, desde su propia noción de verdad, silencia aquellas voces, aquellos discursos, que no entran en el orden discursivo hegemónico; y eso tiene que ver con el cuestionarnos sobre cómo se ejerce la pedagogía en el plano discursivo, al interior de la universidad. El pedagogo como intelectual y desde su tarea del filosofar en torno a la pedagogía y su discursividad, se tendría que preguntar: ¿qué es lo que se deja fuera y si esto siempre ha sido así?

A partir de Foucault (2007), nos vemos movidos a preguntarnos: ¿qué discursos, prácticas y acontecimientos se siguen repitiendo en nuestro tiempo? Desde el reconocimiento de que "...siempre puede decirse la verdad en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una 'policía' discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos..." (Foucault, 2007: 38). Nuevamente, desde la lectura que hacemos de Foucault (2007), en el *Orden del discurso*, creemos que el pedagogo se tendría que preguntar: ¿cuál es la voluntad de verdad que desde la institución universitaria está ejerciendo presión y qué poder de coacción ejerce sobre aquellos discursos que se pretende silenciar?

Significa entonces que al pensar en la pedagogía como una actividad ética vinculada a la tarea del filosofar que asume una actitud ético-política, y no como un ejercicio del pensar que sólo se queda al interior de la universidad. Es decir, si pensamos en un pedagogo que, desde su papel de intelectual, discute la voluntad de verdad que atraviesa los sistemas de

exclusión discursiva, que sólo pertenece a unos cuantos y que se aloja en una institución hermética, es porque creemos que el pedagogo no es aquel que llega a decir la verdad desde su posición de sujeto privilegiado que habla. Su tarea no aspira a tutelar al Otro ni a delimitar quién sabe y quien no, a fin de tomar decisiones por los pobres que no saben. Una vez más queremos remitirnos a las palabras de Savater, quien señala que "...el intelectual da qué pensar sin pretender pensar por los demás ni pensar sin los demás..." (Savater, 2009).

De nuevo nos resuenan las palabras de Kant (1981) cuando habla de la ilustración articulada a la liberación de la tutela de Otros, así como del valor de salir de la minoría de edad para servirnos de nuestra propia razón. De ahí que nos preguntemos: ¿No estamos en un estado de inmadurez cuando inmersos en los discursos que nos hablan, no somos capaces de leer nuestro presente más allá de aquellos saberes que se han naturalizado como verdaderos dejándonos tutelar por ellos? Quizá, cuando nos sometemos a esos saberes sin cuestionarlos, no ejercemos nuestra libertad para servirnos de nuestra razón, sino que estamos siendo tutelados por saberes que se han naturalizado.

Ante esta abstracción hay que permitirnos ese atrevimiento del pensar, de inventarnos, de cuestionar aquello que se ha naturalizado y que sin embargo, no es para llevar la luz de la verdad a los Otros. Se trata más bien de un atrevimiento que mira la tarea de filosofar en pedagogía o sobre la pedagogía, como un trabajo que realizamos sobre nosotros, pero que trasciende a la construcción de la comunidad.

También queremos señalar que comprendemos la tarea del filosofar en la que se involucra la pedagogía, como una actividad ético-política que traspasa las paredes de cualquier institución universitaria, que no aspira a un poder doctrinario, sino a transferirlo para bajar a la realidad de la sociedad a la que se debe la universidad. Si bien, la pedagogía, desde el análisis de su discursividad, trabaja con conceptos, no tiene sentido si se queda únicamente a nivel teórico, al interior de una institución que se vuelve hermética y que olvida su responsabilidad.⁵²

Es así que cuando hablamos de una actitud ético-política que acompaña a la pedagogía, pensamos a esta última como una actividad que lleva a actuar a partir del reconocimiento de nuestro presente. Recordemos que la actitud es "...un *ethos* filosófico que podría describirse como la crítica permanente de nuestra era..." (Foucault, 1988: 298), que si busca cuestionar y poner en crisis el pensamiento dogmático, es porque desde la imposibilidad de la tarea del filosofar, se cree puedan abrirse caminos para la constitución de una sociedad más justa, a partir de plantear en el presente, la problemática de la exclusión.

⁵² Creemos que la universidad se debe a la sociedad, en ese sentido no tendría que generar distancia frente a ella, sino asumir la responsabilidad que tiene para con ella, no cerrarse como un espacio de trabajo intelectual para unos cuantos, sino constituirse como un espacio donde se han de formar ciudadanos críticos, creativos, que saben investigar, que saben pensar y que ellos mismos procuran su cultura general. No se trata de que en la universidad se forme a profesionales-especialistas que sirvan al mercado, porque de sólo preocuparse por ello, se dejará de lado las funciones esenciales de la universidad (investigación, docencia y cultura), en detrimento de las demandas sociales para adoptar una posición sumisa ante el mercado y la empresa, que más que formar a ciudadanos, busca la constitución de consumidores o la consolidación de especialistas fácilmente desechables, en función de las demandas del mercado.

Ante lo planteado, Kant (1981) nos dice que no estamos en una “época ilustrada” sino en una “época de ilustración”. Asimismo aclara que estamos de cara a un campo abierto desde el cual podemos trabajar libremente para alcanzar tal fin; es decir, un trabajo de una actividad que se plantea como una obligación del intelectual. De modo que, si pensamos la ilustración como un proceso, quizá nos atrevamos a expresar que no queremos ser una época ilustrada. Si la comprendemos como un fin último, como una meta alcanzada después de la cual no habrá nada. Preferimos verla como un horizonte hacia el cual nos dirigimos, pero que sabemos no alcanzaremos, porque entonces encaminarnos hacia él, será lo que nos movilice, lo que nos mantenga en ese proceso interminable de reflexión.

En efecto, pensamos que a la pedagogía le queda el compromiso de asumir, desde la constitución de una actitud ético-política, la tarea del filosofar como un acto de fe, desde el cual declaramos la responsabilidad que el pedagogo puede decidir adoptar al emprender este im-posible del filosofar. Y que desde la tarea del pensar en libertad, aspirará a conquistar mayores espacios de autonomía...

4.2.- La mirada instituyente de una pedagogía de la otredad: consideraciones éticas en torno al exhorto del Otro

Ser humano significa vivir como si no fuéramos un ser entre seres... Soy yo quien sostiene al Otro y soy responsable de él... Mi responsabilidad es intransferible, nadie podría sustituirme. De hecho, se trata de afirmar la identidad misma del yo humano a partir de la responsabilidad... La responsabilidad me incumbe exclusivamente a mí y, humanamente, no puedo rechazarla. Este cargo es una suprema dignidad de lo único. Yo soy yo en la medida en que soy responsable, un yo no intercambiable; yo puedo sustituirme por cualquiera, pero nadie puede sustituirme por mí.

Levinas

Hasta aquí hemos evidenciado una pedagogía denominada pedagogía de la totalidad. Al respecto, recordamos que la denuncia pronunciada en torno a dicha pedagogía, parte, entre otras cosas, del señalamiento sobre la intención que tiene, de intervenir en el Otro para eliminar en él su alteridad. Dado que ha sido en este sentido en el que problematizamos la mirada que aquella pedagogía sostiene frente a aquel que se propone intervenir, de lo cual se ha expuesto. Lo que dijimos, es que la pedagogía de la totalidad ha mirado al Otro quedándose en su extrañeza, en tanto que se trata de una mirada de clausura ante la extrañeza del Otro.

De esa manera, no es necesario otra vez detallar cómo reconstruimos lo que aquí entendemos por pedagogía de la totalidad, ya que eso ha sido tema de los capítulos

precedentes, pero sí queremos llamar la atención de aquello que abordamos al señalar que esta pedagogía sostiene una mirada neutral (cf. Nicastro, 2006), que llega con certezas de lo que el Otro debe ser, con una mirada única, que queda atrapada en aquello que se vive como extraño y que visibiliza o invisibiliza al Otro en función de sus intereses. Llamar la atención sobre estos y otros elementos que rodean a dicha pedagogía, recobra sentido porque en este espacio buscaremos reconstruir elementos que nos permitan pensar en una pedagogía de oposición; una que, a partir del reconocimiento de la pedagogía de la totalidad, se proponga emerger desde la resistencia.

Según este curso, se percibe plantear los elementos que constituyen lo que habremos de nombrar ahora como una pedagogía de la otredad, que habrá de sostener una mirada distinta a la de la pedagogía de la totalidad. Se trata de una mirada instituyente, marcada por la responsabilidad ética que el Otro convoca con su llamado, ante el cual somos ineludiblemente responsables.

Entremos pues en materia y empecemos por aclarar a qué nos referimos cuando decimos que una mirada de una pedagogía de la otredad, está marcada por un mirar instituyente. Para ello nos remitiremos a Nicastro (2006), quien ya en su texto *Revisitar la mirada sobre la escuela*, desde una clara recuperación de Castoriadis, se pregunta sobre la posibilidad de un mirar instituyente.

Nicastro (2006: 108) establece en dicho texto que "...una mirada instituyente implica una ruptura, en el sentido de que los que pasamos por las escuelas y nos formamos en ellas seamos capaces de contar con un encuadre y unos recursos para poner en cuestión lo heredado". No obstante, nosotros, colocados desde nuestra temática, retomamos este planteamiento para ir un poco más allá y apuntalar sobre la configuración de una pedagogía de la otredad que mantiene un mirar instituyente, pero que del mismo modo contiene este principio de ruptura del cual habla la autora.

Dada esta situación, pensar en la pedagogía como aquella que sostiene una mirada instituyente, implica pensar a la propia pedagogía como una pedagogía instituyente. Aquí habría que esclarecer este último punto, en el sentido de que pareciera que estamos hablando de dos pedagogías, la pedagogía de la otredad y la instituyente. Empero, pretendemos precisar que ambas caracterizaciones son inseparables al hablar de la pedagogía que tenemos en mente.

Así que cuando Nicastro (2006) habla de un mirar instituyente, nos remite a los señalamientos de Castoriadis, quien menciona que es necesario advertir el potencial de creación del imaginario colectivo y de la imaginación radical del ser humano singular, sin, desde luego, perder de vista que dicha creación se inscribe y despliega en un proceso sociohistórico, que se evidencia en los cambios que se van dando de forma permanente en diferentes sociedades (Nicastro, 2006). Nosotros, al pensar en una pedagogía instituyente, la contemplamos como la que no deja de percibir lo anterior, sino que se da cuenta de que es la misma sociedad la que crea su modo de ser, instituyendo lo histórico social y además dándose un orden simbólico, con lo cual produce su modo de entender la realidad.

De acuerdo con lo establecido, reconocer esto último en la obra de Castoriadis (2013), implica entender que nos remite a la dimensión histórica cuando nos habla del proceso de institucionalización por el cual la sociedad se crea. El acto instituyente y el poder creador de los grupos es un trabajo sobre lo instituido, donde entra en esa dimensión histórica de la que hablamos, lo viejo con lo nuevo. En tanto que el acto instituyente se da cuando lo viejo entra en lo nuevo con las normas que lo nuevo dicta; de ahí que Castoriadis (2013) nos diga que lo histórico social entraña su propia temporalidad como creación, pues es flujo perpetuo de autoalteración aunque, al mismo tiempo, lo histórico social, sólo puede ser mientras se dé como figuras estables, por las cuales se hace visible, siendo la institución, la figura estable primordial (cf. Castoriadis, 2013).

En tal sentido, retomamos al autor citado cuando nos dice que "...la sociedad, y cada sociedad, es 'ante todo' institución de una temporalidad implícita; es 'ante todo' autoalteración y como modo específico de esta autoalteración. No es que cada sociedad tenga su manera propia de vivir el tiempo, sino que cada sociedad es también una manera de hacer el tiempo y de darle existencia, lo que equivale a decir, una manera de darse existencia como sociedad." (Castoriadis, 2013: 329, 330).

Hechas estas deferencias, se entiende que el acto de institucionalización conlleva la creación, aunque también la repetición, dado que es un proceso por el que la sociedad se crea, pero en el que, en un momento dado, también se da la repetición institucional. No olvidemos que para Castoriadis (2013) esta autoalteración que hace posible la emergencia de la alteridad radical, se da precisamente como un magma que no deja de moverse, de licuar lo sólido y de solidificar lo que no era prácticamente nada. De ahí que la creación sea un movimiento perpetuo.

De esta observación se desprende que el autor nos ha dejado ver qué es la sociedad la cual se da un orden simbólico y que, si bien es ella quien lo crea, no parte de cero, sino que retoma lo histórico y lo natural que ya estaba ahí, siendo desde ello que se van dando los encadenamientos de significantes expresados en el orden de lo simbólico. Al tiempo que nos permite entender que la sociedad no constituye sus simbolismos en total libertad y que, sin embargo, también se reconozca que el ámbito de lo simbólico está lleno de intersticios y de grados de libertad. Según Castoriadis:

...Jamás podremos salir del lenguaje, pero nuestra movilidad en el lenguaje no tiene límites y nos permite ponerlo todo en cuestión, incluso el lenguaje y nuestra relación con él. Lo mismo ocurre con el simbolismo institucional –salvo, por supuesto, que el grado de complejidad es en él incomparablemente más elevado. Nada de lo que pertenece propiamente al simbolismo impone indefectiblemente la dominación de un simbolismo autonomizado de las instituciones sobre la vida social; nada, en el simbolismo institucional mismo, excluye su uso lúcido por la sociedad- entendiendo aquí también que no es posible concebir unas instituciones que vedan "por construcción", "mecánicamente", la servidumbre de la sociedad a su simbolismo (Castoriadis, 2013: 202).

Con base en lo citado, pensemos en una pedagogía que busque los intersticios donde tenga movilidad; es decir, una pedagogía instituyente sería capaz de mirar los imaginarios

sociales. Dicha pedagogía, los identificará y deliberará en torno a tales imaginarios sociales que la sociedad crea para constituirse, siendo con este reconocimiento y este cuestionamiento, con lo que se abre el camino para la ruptura de aquellos imaginarios sociales que en algún momento se han solidificado, creyéndose inamovibles y negando con ello, la fuerza creadora de los grupos y del individuo, para a su vez, instaurar otras formas de ser y estar en el mundo. Más bien, un cuestionamiento ante la clausura absoluta de la heteronomía. En palabras de Castoriadis:

...A partir de esta ruptura con la clausura absoluta que prevalecía hasta entonces, aparece una sociedad que contiene los gérmenes de la autonomía, a saber, de una autoinstitución explícita de la sociedad. Y esto va a la par de la creación de individuos capaces también de cierta autonomía, es decir, capaces a la vez de cuestionar la ley social, pero también de cuestionarse a sí mismos, de cuestionar sus propias normas. Este cuestionamiento se hace en una lucha con y contra el viejo orden, el orden heterónimo (Castoriadis, 2006: 94).

Esta mirada cobra vital importancia porque lo que examinamos es la posibilidad de que se constituya una pedagogía en lucha con y contra el viejo orden, el orden heterónimo; por lo que será necesario que sostenga una mirada instituyente, dado que una pedagogía con tal determinación, no podría mantener la misma mirada de una pedagogía de la totalidad. En cambio, se tendría que distinguir como aquella que se torna con la capacidad de mantener una mirada, que no se detiene ni se amedrenta, que cuestiona, que moviliza lo que se pensaba inalterable y se aventura a cuestionar un sistema de interpretación del mundo, lo que comprende el orden de la sociedad como instituido, esto es, como cerrado. Con ello, estaremos ante una pedagogía que abre la posibilidad de creación y producción de nuevos sentidos, convirtiéndose en una pedagogía que mantiene una mirada instituyente. No obstante, tendremos que decirlo, estar ante una pedagogía de semejante postura, puede ocasionar miradas que la advertirán como una pedagogía amenazante.

De acuerdo con Fernández (1993: 74, 75), "...una sociedad es también un sistema de interpretación del mundo; es decir de construcción, creación, invención de su propio mundo, en tanto que tal puede percibir como peligro cualquier desmentida a su sistema de interpretación del mundo; estas situaciones suelen ser vividas como ataques a su identidad y las diferencias son entonces imaginadas como amenazantes."

Precisando lo expuesto, se entiende entonces que cuando entra en escena una pedagogía en resistencia, que efectivamente, desde dicha resistencia viene a cuestionar aquello que ya está dado como instituido y que, por tanto, viene operando como un régimen de verdad que se ha naturalizado. Esta pedagogía se coloca como una amenaza ante aquel principio de conservación que pretende paralizar cualquier indicio que dé apertura a un cambio.

Tal como nos refiere Fernández (1993), "hay un principio de conservación de las significaciones imaginarias sociales que están sosteniendo un sentido, desde el cual se está interpretando el mundo"; de tal suerte que cuando aparecen diferencias de interpretación del mundo frente a las ya dadas por un orden de sentido, que ha creado la

sociedad, dichas interpretaciones alternas, se vuelven amenazantes porque se instituyen como peligro.

Así pues, una pedagogía instituyente que pretenda caminar por el sendero de la ruptura, luego de reconocer el poder que posee el individuo, los grupos y en sí, la sociedad, de crear al poner en marcha movimientos instituyentes. Será una pedagogía que en la constitución de una mirada distinta, de una mirada instituyente, generará inseguridad, miedos e incertidumbre cuando venga a vulnerar el orden establecido y, por consiguiente, suscitará la oposición de aquel sector que se niega a semejantes cambios.

Con lo referido, creemos que una pedagogía instituyente tiene que enfrentar esto para posibilitar que un grupo, un individuo, se sume a una acción. Y, a partir del reconocimiento de la autonomía, se dé paso a la apertura de la alteridad e, incluso, se posibilite una coyuntura que transforme radicalmente a la sociedad, cuando en ésta tenga gran peso la heteronomía que oculta la autoalteración y la propia autonomía de la sociedad. Es en articulación que oponemos una pedagogía de la totalidad vinculada a la heteronomía, frente a una pedagogía de la otredad, que al mismo tiempo es una pedagogía instituyente, vinculada a la autonomía.

Por otra parte, es conveniente agregar que en este espacio hemos procurado pensar en una pedagogía que mira al Otro, pero este mirar lo contemplamos fielmente en una articulación con lo que hemos ya analizado. Desde el ámbito de lo instituyente, se trata de ver al Otro a partir de una mirada diferente, que se opone a la mirada heterónoma. Así, mientras una pedagogía de la otredad mantiene una mirada instituyente, la pedagogía de la totalidad sostiene una mirada heterónoma. Dicha oposición trasciende a la forma en que ambas se acercan al Otro para construir su intervención ante él y aún entonces trasciende a la forma en que instauro su propia discursividad. En relación con esto último creemos que la propuesta que sostiene Nicastro (2006) sobre visitar la escuela, puede trasladar a la pedagogía, en el sentido de que haría falta emprender un trabajo que nos coloque en la posición de visitar a la pedagogía, y en ese proceso, la pedagogía se cuestionaría a sí misma.

Entenderemos desde este análisis que la labor de visitar a la pedagogía, como un trabajo que se debe hacer de manera constante, pero, en especial, siendo una pieza trascendental a lo largo de nuestro trabajo de investigación, el acercamiento a los discursos pedagógicos. Aquí queremos apuntalar sobre la necesidad de visitar de manera permanente la discursividad de la pedagogía. Ahora bien, dado que tenemos interés por prestarle atención a la configuración de una pedagogía de la otredad, y en relación con el último planteamiento, se hace necesario visitar la mirada desde la cual la pedagogía contempla al Otro, como una actividad que pasará, insistimos, por este visitar la discursividad de la pedagogía que hemos mencionado. Donde la pedagogía tiene que ser muy cuidadosa y cuestionar su propio origen, porque desde ahí entra en marcha la autonomía, en el momento en el que se cuestiona lo que está en los propios orígenes.

Si pensamos que quizá, de cierto modo, lo que hace falta hacer es visitar la propia mirada de la pedagogía, es porque vemos la importancia de volver a mirar la forma en que

desde la pedagogía se contempla al Otro para, a partir de ahí, establecer rupturas con el orden dado desde el cuestionamiento del mismo. El revisitar nos hace "...lidiar con un tipo de conocimiento que en sí mismo promueve movimiento, desafía certezas, hace preguntas, enfrentando como reto la ruptura de la idea de totalidad, cuya inflexión parece ser la garantía de aquel conocimiento" (Nicastro, 2006: 105).

Al recuperar la noción que Nicastro (2006) nos ofrece sobre la tarea de revisitar, que nos convoca a volver a mirar lo ya mirado, a problematizar lo que ya sabemos o creemos saber, pensamos, como la autora, que este volver a mirar, tiene que ir acompañado del propósito de promover otra mirada. Por tanto, cuando pretendemos revisitar los discursos de la pedagogía como trasfondo del revisitar la mirada de esta última, queremos, a partir de la lectura que hacemos de Foucault (2005a), rastrear cómo se controla, selecciona y distribuye la producción del discurso en la sociedad. Esta pretensión con el fin de, a partir de ir al origen de la formación discursiva desde la cual se establecen ciertos procedimientos de control, y desde el cuestionamiento de los mismos, construir procesos instituyentes que planteen la ruptura de aquello que ha ejercido control, prohibición o bien coacción sobre los individuos. Pero más aún, nos interesa que se analicen esos discursos en la pedagogía, desde los cuales se han justificado mecanismos de intervención sobre el Otro en donde se ha pretendido neutralizar su alteridad.

De manera que, en este revisitar a la pedagogía, nos interesará volver a mirar lo que está ahí para entonces, posicionarnos con la intención de que, al haber ido al origen de la formación discursiva de la pedagogía, cuestionemos la mirada desde la cual esta última ve al Otro. Dado que, a partir de la lectura hecha de Nicastro (2006), entendemos que, cuestionar la mirada, pasa por cuestionar mecanismos de intervención que se sustentan en determinado mirar. Es así que se observa claramente que este momento tenemos que prestar especial atención al planteamiento hecho, en el que consideramos que la pedagogía de la otredad tiene una mirada instituyente. Atender esto nos lleva a examinar los imaginarios sociales desde los cuales la sociedad se da sentido para, con ello, entender ahí. Esto es, desde el preguntarse quiénes somos como colectividad, qué somos los unos para los otros, y cuáles son las significaciones que nos unen como colectividad, desde las significaciones que construimos, nuestros vínculos con los Otros; además de emprender un análisis de las significaciones imaginarias sociales con las que la pedagogía se acerca al Otro.

De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, nos llevará a rastrear a partir de qué significaciones imaginarias estamos construyendo; esto es, la imagen de la alteridad con la cual entramos en relación. Así como entender de qué manera esas significaciones que estamos construyendo de los Otros nos han penetrado, al dirigirnos y orientarnos en esa relación que entablamos con la alteridad y a la que la pedagogía ha pretendido intervenir. Esta idea tiene relación con el cuestionamiento que hemos emprendido sobre la pedagogía de la totalidad y nuestro interés por generar una pedagogía de oposición. Tarea que nos involucrará en un movimiento que renuncia a las miradas únicas, de las que Nicastro (2006) nos ha hablado. Miradas donde el Otro es homogéneo y en donde creemos que sólo interesa captarlo mediante cuidadosos métodos que buscan sólo establecer control sobre el Otro; ello a medida en que éste puede ser capturado a través

de dichos métodos, por un saber que lo delimita desde esta mirada única que, a su vez, elimina la otredad del que es mirado.

En fin, lo que planteamos es pensar en una pedagogía de la otredad que, al sostener una mirada instituyente entiende que "...más allá de voluntades individuales de no ver más, o de no enterarse, el imaginario discurre y ya no es posible sostener universos unívocos, comunidades homogéneas, instituciones semejantes, sujetos iguales" (Nicastro, 2006: 108). Debido a que al hacerlo, estaremos proyectando un mirar alterno al de la pedagogía de la totalidad. Se revela, entonces, que se trata de discurrir en torno a una pedagogía que no mira al Otro desde la certeza de lo que éste debe ser, sino que se opone a la mirada de la que nos ha hablado Nicastro (2006). Una mirada que queda atrapada en la prescripción o en aquello que se vive como extraño; donde creemos que la única mirada legítima es la de una pedagogía de la totalidad.

Tal como se ha visto, una pedagogía de la otredad demanda o está en busca de entablar una relación con el Otro diferente al que persigue la pedagogía de la totalidad. Relación en la que, al no estar marcada por la necesidad sino por el deseo, no se busca al Otro para que forme parte de lo mismo, sino para sostener una relación ética, para lo cual se requiere de una pedagogía que se aproxime al Otro. Cuando hablamos de una pedagogía que se aproxima al Otro, esta última, la estamos pensando desde la lectura que hacemos de Levinas (2011), la aproximación, como vulnerabilidad no se reduce, de acuerdo con el autor citado, a la representación del Otro, ni a la conciencia de la proximidad, sino que implica apertura. Ésta es dada por el movimiento ético que es responsabilidad por el prójimo y que nos pone cara a cara en una relación ética.

...La apertura es lo descarnado de la piel expuesta a la herida y al ultraje. La apertura es la vulnerabilidad de una piel ofrecida, en el ultraje y en la herida, más allá de todo lo que puede mostrarse, más allá de todo lo que, de la esencia del ser, puede exponerse a la comprensión y a la celebración. En la sensibilidad, "se pone al descubierto", se expone un desnudo más desnudo que el de la piel que, forma y belleza, inspira a las artes plásticas; desnudo de una piel ofrecida al contacto, a la caricia que siempre, y aun en la voluptuosidad equívocamente, es sufrimiento por el sufrimiento del Otro. Al descubierto, abierta como una ciudad declarada abierta ante la llegada del enemigo, la sensibilidad, más acá de toda voluntad, de todo acto, de toda voluntad, de todo acto, de toda declaración, de toda postura-es vulnerabilidad misma (Levinas, 2011:122, 123).

La pedagogía de la otredad que estamos abrigando, sería una pedagogía que no se mantendría indiferente de cara a la apertura, a la vulnerabilidad del Otro que se pone al descubierto frente a nosotros y que con ello nos exhorta, nos convoca a ser responsables ante su piel expuesta, ante sus sufrimientos. Deseamos una pedagogía que responde por el Otro, que se acerque al prójimo sin permanecer indiferente ante su llamado, sino asumiendo la responsabilidad ante él. Así, la pedagogía de la otredad estará abierta al Otro a quien se aproximará por un movimiento ético.

Cuando Levinas (2011) habla de este movimiento ético, al que nos referimos en el presente trabajo, nos deja ver que dicho movimiento parte de un mundo que nos es familiar hacia un fuera de sí extranjero, un movimiento hacia el Otro que es deseado y

donde no se busca absorber su alteridad en mi identidad, sino ir hacia lo totalmente Otro sin aspirar al retorno. En tanto que no se pretende poseerlo debido a que, insistimos, lo que impulsa este movimiento ético es el deseo que nos indica la imposibilidad de satisfacción. "...El Deseo metafísico tiene otra intención: desea el más allá de todo lo que puede simplemente colmarlo. Es como la bondad: lo Deseado no lo calma, lo profundiza" (Levinas, 2011: 58). Lo anterior explica que el deseo alimenta la generosidad de aquel que busca el alejamiento en la relación con el Otro y busque la distancia, porque, parafraseando a Levinas (2011), se nutre de su hambre, mientras que por la separación, el deseo de lo Otro va más allá de las satisfacciones, de modo que se quiere ir hacia el Otro pero, por medio del Deseo.

Este movimiento ético es un movimiento metafísico que trasciende en tanto que aspira a la exterioridad e implica ir más allá del ser y salir fuera de sí. Aquí, lo importante será designar una relación con una realidad distante a la mía, pero que dicha distancia no destruya la relación y que dicha relación tampoco destruya la distancia, esto es, sin que llegue a ser una implantación con el Otro. Es por ello que la metafísica es ética y de ahí que Levinas (2011) nos hablará de un movimiento metafísico que está dirigido hacia lo Otro, que parte, efectivamente de lo familiar hacia lo extranjero y donde se mantiene una distancia en la que lo Otro metafísico es anterior al imperialismo del Mismo, puesto que lo mueve un deseo metafísico por el Otro que no aspira al retorno, mientras que es deseo de un país en el que no nacimos, extraño, que no ha sido nuestra patria. En cambio, el deseo metafísico va más allá de todo lo que pueda colmarlo, por ello lo deseado no lo calma sino que lo profundiza. En el deseo, el Yo se dirige hacia el Otro en un movimiento ético que nos involucra:

... movimiento hacia el Otro [Autrui], en vez de completarme o contentarme, me involucra en una coyuntura que, por un lado, no me concernía y debía dejarme indiferente: ¿qué he venido a buscar, entonces, en esa prisión? ¿De dónde me viene ese golpe cuando paso indiferente bajo la mirada del Otro [Autrui]? La relación con el Otro [Autrui] me pone en cuestión, me vacía de mí mismo y no deja de vaciarme, descubriéndome en tal modo con recursos siempre nuevos. No me sabía tan rico, pero no tengo más el derecho de conservar nada. ¿El deseo del Otro [Autrui] es un apetito o una generosidad? Lo Deseable no calma mi Deseo sino que lo hace más profundo, nutriéndome de nuevas hambres. El Deseo se revela como bondad (Levinas, 2000: 58).

El deseo es sentido por alguien ya feliz, pero es la desdicha del dichoso. Por consiguiente nace en un ser al que no le falta nada, quien desea más allá de todo lo que pueda colmarlo. El deseo es insaciable, por tanto, el infinito se vincula con el deseo y, de esa forma, lo infinito supone la separación de lo Mismo respecto a lo Otro, en que la relación con el Otro busca ir hacia él, por medio del deseo y no por medio de la necesidad que es un vacío del alma y que está ligado a la totalidad.

En el marco de estas reflexiones, en el movimiento metafísico de lo infinito, movido por el deseo, se escucha la llamada que viene del Otro para convocarme a la responsabilidad, de forma que "... el Yo frente a Otro es infinitamente responsable. El Otro que provoca ese movimiento ético en la conciencia de la autoconciencia de lo Mismo, comporta un aumento inadecuado de la intencionalidad. El deseo es arder en un fuego diferente de la

necesidad que la sociedad extingue, pensar más allá de lo que se piensa. A causa de este aumento inasimilable, a causa de éste más allá, hemos llamado Idea del Infinito a la relación que vincula al Yo con el Otro [Autrui].” (Levinas, 2011: 63, 64).

De ese modo, se entiende que en el presente trabajo sostengamos que una pedagogía de la otredad, estará ligada a la noción de infinito, a la que se refiere Levinas (2000), una pedagogía de la otredad sentirá un deseo desinteresado por el Otro que será mirado como absolutamente Otro. En dicho deseo renuncia a la invasión del Otro y a la anulación de su alteridad. Acá hay en lugar de un acto violento de invasión de la alteridad, un acto de hospitalidad hacia ese Otro que incita ese movimiento ético hacia él, en donde salir fuera de sí es ir más allá del ser y no mantenerse en él sino aspirar a la exterioridad.

Si nos apoyamos en Levinas (1999) para construir nuestra noción de una pedagogía de la totalidad es porque queremos una pedagogía que sea capaz de emprender ese movimiento del que habla el autor. Esto se entiende que al no ir al interior sino a una exterioridad absoluta, abre la posibilidad de entablar una relación que no sea implantación en el Otro ni confusión con él.

Continuando con Levinas (1999), este deseo de exterioridad se mueve en el discurso, incluso, hay que abordar al Otro en el discurso y entablar con ese Otro o el discurso una relación no alérgica, una relación ética. Es en tal sentido en el que así como Levinas (1999) se empeña en percibir en el discurso una relación no alérgica con la alteridad, queremos pensar en una pedagogía que construye un discurso que considere al Otro en una relación ética ideada desde la noción de lo infinito que se produce como deseo.

Levinas (1999) al respecto sostiene que “...el deseo mide al infinito, porque es medida en tanto que es imposibilidad misma de medida. La desmesura medida por el deseo es rostro” (Levinas, 1999: 85). Para aclarar, se trata de volver al Otro, pero no como si éste fuese un objeto, ni como algo que se ofrece a la percepción o como un contenido que abarca nuestro pensamiento. La idea es no volvernos al Otro como si fuese un objeto que se ofrece a nuestra mirada, a nuestro conocimiento, a la percepción; así, se entiende que el Otro no es un dato que se me da para ser medido ni calculado, sino que es rostro, el Otro, se me presenta como rostro. El abordaje del Otro, dirá Levinas (1999), no es del orden de la percepción, porque el rostro habla haciendo posible el comienzo del discurso, de esa manera, el Otro se manifiesta en el rostro. Según el autor:

...La manifestación consiste para el ser en decirse a nosotros, independientemente de toda posición que hayamos tomado frente a él, en expresarse. Aquí, contrariamente a todas las condiciones de visibilidad de los objetos, el ser no se coloca en la luz de Otro, sino que se presenta él mismo en la manifestación que debe sólo anunciarlo, está presente como el que dirige esa manifestación, presente ante la manifestación que solamente lo manifiesta. La experiencia absoluta no es develamiento sino revelación: coincidencia de lo expresado y de aquel que expresa, manifestación, por eso mismo privilegiada del Otro, manifestación de un rostro más allá de la forma. La forma que traiciona incesantemente su manifestación - petrificándose en forma plástica, porque adecuada al Mismo- aliena la exterioridad del Otro. El rostro es una presencia viva, es expresión. La vida de la expresión consiste en deshacer

la forma en la que el ente, que se expone como tema, se disimula por ella misma. El rostro habla. La manifestación del rostro es ya discurso (Levinas, 1999: 89).

Asimismo para Levinás (1999), el Otro se manifiesta en el rostro, que habla, que es discurso, que viene detrás de la apariencia. En vista de ello, según el autor, la epifanía del rostro no es el descubrir de un mundo, es una visitación, que trastorna el egoísmo del Yo mismo, cuestionando la conciencia. Ésta se presenta como una dimensión ética, en donde el rostro con su desnudez... con su miseria, suplica y con ello exige, como un mandato irrecusable, atender su llamado sin poder dejar de ser responsable ante su miseria.

Para tratar de ser conciso y claro, el autor sostiene que el rostro se ofrece en su desnudez, se presenta sin defensa, su piel se mantiene desnuda, desprotegida, está expuesta. Es ese rostro, es el Otro quien en su desnudez, desde su miseria, me llama. Ante el exhorto del Otro soy infinitamente responsable. Estoy obligado a responder, a atender de manera inaplazable a su llamado que me exige una respuesta. De acuerdo con Levinas (2008):

...El lazo con el Otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo que de menos es que ésta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el Otro. Decir: heme aquí. Hacer algo por Otro. Dar. Ser espíritu humano es eso. La encarnación de la subjetividad humana garantiza su espiritualidad (no veo lo que los ángeles podrían darse o cómo podrían ayudarse entre sí). Diaconía antes de todo diálogo; analizo la relación interhumana como si, en la proximidad del Otro –más allá de la imagen que del Otro hombre me hago-, su rostro, lo expresivo en el Otro (y todo el cuerpo es, en este sentido, más o menos, rostro), fuera lo que me ordena servirle. Empleo esta fórmula extrema. El rostro me pide y me ordena. Su significación es una orden significada. Matizo que si el rostro significa una orden dirigida a mí, no es de la manera en que un signo cualquiera significa su significado; esa orden es la significatividad misma del rostro (Levinás, 2008: 81, 82).

La presencia del rostro nos convoca a ser responsables; se trata de una responsabilidad ante el Otro que nunca acaba, que no puedo evadir y que estamos obligados a responder. Nuevamente, al trasladar el planteamiento anterior a la noción de la pedagogía que en este apartado estamos discutiendo, al sostener que la pedagogía de la otredad se nutrirá de la apertura ante la visitación del rostro que viene a cuestionar el egoísmo del Yo cuando éste se mueve por la necesidad que sólo busca satisfacerse en miras de su felicidad, que cuestiona al Yo cuando éste vuelve sobre sí, sin mirar al Otro.

Por el contrario, la pedagogía de la otredad estará en apertura ante la manifestación del Otro en el momento en que en el decir del rostro, éste se expresa a través del discurso, cuando el rostro habla y exhorta a que seamos responsables ante su llamado frente al cual, la pedagogía de la otredad no permanece indiferente. La pedagogía en la que estamos pensando es una que, frente al Otro es infinitamente responsable y que se acerca a él por medio de un movimiento ético provocado por ese Otro a quien se aproxima no por la necesidad sino por el deseo

Así que, jugando un poco con las palabras de Levinas (1999), pero desde la lectura que hacemos de la pedagogía de la otredad, estaríamos ante una pedagogía capaz de arder

en un fuego diferente de la necesidad que la saciedad extingue, en el fuego del deseo que no acaba, que es infinito porque siempre permanece. Por tanto la pedagogía de la otredad siempre irá hacia la aventura, hacia la alteridad absoluta, donde es imposible anticiparse a lo deseado, pues intentará mantener una relación con lo que, como indicará Levinas, no está dado, y de lo cual no tiene idea. De manera que, esta pedagogía no pretenderá lograr una adecuación entre el Otro y la idea que mantiene de él, sino que reconocerá que en el movimiento ético, por el cual se aproximará al él, no hará más que ir para entablar una relación con lo absolutamente Otro.

Con todo, como nos lo ha dicho Levinas (2011), el rostro se niega a la posesión, se resiste a la aprehensión, en su epifanía, en la expresión que el rostro introduce, desafía mi poder de poder, para al hablarme, invitarme a una relación sin paralelo con un poder que se ejerce, ya sea gozo o conocimiento. Se trata de una relación asimétrica que no precisa reciprocidad porque se va al Otro con la intención de atender a su exhorto, de ser responsable ante él sin que haya de por medio alguna recompensa, sin esperar nada a cambio. El Otro puede ser responsable respecto a mí, pero eso es asunto *suyo*. Mi responsabilidad ante el Otro lo es, sin que por ello espere la reciprocidad. La recíproca, dirá el autor, es asunto *suyo* y sin embargo, yo soy sujeción al Otro, soy sujeto, soy quien soporta todo (cf. Levinas, 2008).

Ante estas consideraciones, estamos ante una pedagogía capaz de sentir sufrimiento por el sufrimiento del Otro, que es movilizada por el deseo que profundiza la sensación de verse convocada ante el sufrimiento por el sufrimiento del Otro. La pedagogía de la otredad atiende el exhorto del Otro, en donde en la relación con él, nos vaciamos de nosotros mismos, pero pese a ello o por ello, dejándonos con una riqueza que no tenemos derecho a conservar. De ahí que Levinas (1999) hable de una relación que se nutre de la distancia cuando se renuncia a suspender la alteridad del Otro para englobarlo en lo mismo.

La pedagogía de la otredad, como ya se ha indicado en repetidas ocasiones, se mueve por el deseo del Otro que es lo que la moviliza no para identificar lo Mismo con el Otro, no para englobarlo en lo Mismo, sino que es convocada por el exhorto del Otro, siendo capaz de atenderlo gracias a que sostiene una apertura hacia la otredad por la cual logra percibir la vulnerabilidad de la piel ofrecida. Lo anterior Levinas lo reconoce como el desnudo de una piel ofrecida al contacto, a la caricia.

Hasta aquí hemos tratado de dilucidar los elementos desde los cuales ambicionamos la emergencia de una pedagogía alterna. Hemos planteado que esta pedagogía sea una pedagogía de la otredad, que además sostenga una mirada instituyente. Aspecto que nos habrá de involucrar bajo un movimiento ético que va hacia la alteridad, en el momento en el que asumimos la responsabilidad que tenemos frente al Otro, al atender el exhorto al que somos convocados ante la expresión del rostro que nos habla.

Como resultado, la mirada instituyente que sostendrá una pedagogía de la otredad aspirará a emprender una ruptura de cara a la mirada heterónoma de una pedagogía de la totalidad como un primer paso para que se abra la posibilidad de entablar una relación con

la alteridad en la que reconozco y asumo la responsabilidad que tengo frente al Otro; es decir, que al atender al exhorto del Otro, ante el rostro del Otro, que con su vulnerabilidad me manda a atender su llamado que se interpreta como que soy capaz de realizar un movimiento ético hacia él sin retorno hacia lo Mismo.

En esta parte habría que puntualizar en que, como lo indica el mismo Levinas (2008), en el epígrafe con el que iniciamos este apartado, la identidad del ser humano se afirma a partir de su responsabilidad, de la cual nadie lo puede sustituir porque no es transferible. El Otro nos interpela, nos afecta, nos exhorta y demanda que lo veamos. La pedagogía de la otredad no permanece indiferente ante tal llamado, pero para haberlo logrado tuvo que renunciar a la mirada heterónoma de la pedagogía de la totalidad, tuvo que cambiar su forma de mirar al Otro, tuvo que revisitarse su mirada, su discursividad. La pedagogía tuvo que revisitarse a sí misma. Para dar paso a lo Otro, a Otro modo de ser, en el que la alteridad vuelve a ser mirada pero no para ser violentada, coaccionada o anulada, sino para asumir la responsabilidad que tenemos de cara a ella, para hacerse responsable ante su interpelación.

Ahora mismo, abrimos el telón de este último capítulo para aclarar desde donde nos posicionaremos para entender la relación con el Otro que también tendrá que volver a ser mirada. Por tanto, la temática abordada en nuestro siguiente apartado tiene que ver con la relación que mantenemos con el Otro cuando ésta se resuelve en formación. Nos estamos refiriendo a la relación pedagógica que emerge, en este caso, en un lugar bien delimitado, es decir, en el espacio escolar, que habrá de entenderse como un espacio de formación en donde se construyen relaciones pedagógicas que dan pie a la emergencia de experiencias de formación.

En definitiva, queremos y dar paso a nuestro siguiente apartado, queremos recordar las palabras de Nicastro (2006), cuando dice que "...volver a mirar la relación pedagógica tiene que ver con preguntarse por el tema de la formación" (Nicastro, 2006: 113) donde se da un acto de retorno sobre sí mismo, un acto de trabajo sobre sí. Sin más, ahora ahondaremos en la pregunta por la formación.

4.3. El docente ante el estudiante en la institución escolar: notas sobre una relación para la formación

Quiénes somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con Otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.

Jorge Larrosa

A partir de reconocer a la escuela como una institución educativa, prestaremos especial atención a uno de los aspectos que significan a la institución como tal, por ello retomaremos a Enríquez (2002: 57) cuando nos dice que "...la institución es la que da el comienzo, lo que establece y lo que forma". Estamos de acuerdo con dicho autor cuando señala que, remitirnos a la institución nos coloca ante el problema del origen, la permanencia, la duración, es decir "lo que establece" y el problema, que es el que queremos destacar aquí, de la formación. La formación abordada, desde la lectura de Enríquez (2002), como el problema de la socialización de los individuos.

En este espacio haremos una lectura de la formación, que va más allá del problema de la socialización de los sujetos como parte de la institución. Sin embargo, si bien es cierto que esto último, se juega como vínculo de la formación de los sujetos, también lo es, que en el presente apartado nos proponemos abordar Otros elementos que nos permitirán ahondar en nuestras reflexiones y que, de cierta forma, Enríquez (2002) no deja de lado el plano de lo relacional.

En virtud de que pretendemos que el presente apartado sea un espacio para el análisis de la relación que se da entre el docente y el estudiante, pensada precisamente como una relación en donde es posible que acontezca la formación como resultado del encuentro entre ambos. Esto último nos pide entender a la escuela como una institución en donde entra en juego la formación de los sujetos. De esa manera, entendemos a la institución escolar como un espacio para que los sujetos se formen tras el encuentro con el Otro. En donde la relación intersubjetiva docente-estudiante sea el punto medular para idear la movilización de los imaginarios sociales instituidos con los que se recibe a los jóvenes en el mundo de lo histórico-social.

De esa forma, lo que plantearemos es que esta relación de formación, puede trascender al ámbito de lo instituyente. Por tanto, en el carácter de institución que tiene la escuela, habría que prestar atención a los intersticios, a los espacios de libertad en donde los sujetos tengan posibilidad de creación, de constituir autonomía, de reconocerse uno al otro, docente-estudiante, como parte de su formación y desde el recinto escolar,

reconocerse como sujetos autónomos, aspecto que queremos abordar en este espacio más adelante.

Entremos en materia, al coincidir con Enríquez (2002) cuando al tratar de definir a las instituciones nos dice, primero, que las instituciones "...se fundan, se basan sobre un saber, un sistema de valores y de acciones que tienen fuerza de ley y que, por lo menos en un primer momento, se presentan como verdaderas. La cohesión de una institución está dada por un saber teorizado y teóricamente indiscutible" (Enríquez, 2002: 58). En un segundo momento, nos explica que "...este saber que tiene fuerza de ley debe ser internalizado en comportamientos concretos, es decir, no debe ser simplemente un modo de instaurar las cosas sino que debe penetrar en lo más profundo de nuestro ser. Dicho de otro modo, la obediencia no debe provenir de una exigencia, de una presión externa sino que, por el contrario, debe derivar de la interiorización de un ideal" (Enríquez, 2002: 59).

Lo expuesto por Enríquez (2002) nos hace plantearnos que la escuela, desde su creación, ha sido una de las instituciones que toca el funcionamiento social en general en el momento en el que se le vio como el espacio idóneo desde donde se pudiese reproducir el ideal de hombre que se ha ido necesitando en cada momento para perpetuar determinado orden social. De tal suerte que, efectivamente, la escuela ha tratado de mantenerse como una institución que cumple con su deber cuando desde ciertos saberes que los sujetos que la conforman han interiorizado, ellos terminan por convertirse en individuos sociales que se suman e incorporan al funcionamiento social.

El que esto último sea posible, se debe a que la escuela ha buscado los mecanismos necesarios para que los individuos que la conforma, interioricen como propio el proyecto que tiene para ellos. Al tiempo que miran a la institución escolar como aquella que, a su vez, puede cubrir ciertos deseos que emergen al ser parte de ella, cuando creen que la escuela puede cubrir sus demandas. De este modo se entiende que "...hay una idealización y sacralización del objeto como si el objeto institución fuera de algún modo nuestro tótem, pero ¿por qué esta tendencia a sacralizar el objeto? Porque se supone que hay un amor recíproco que viene del objeto hacia nosotros, es decir, que la institución nos ama, que va a recompensar nuestros esfuerzos, que reconoce lo que hacemos, que toma en cuenta la mayoría de nuestros deseos" (Enríquez, 2002: 52).

El problema, que ya hemos trabajado en el primer capítulo, es que la institución escolar no ha recompensado del todo los deseos de los individuos que la conforma. En relación con esto, el mismo Enríquez (2002) enfatiza en un punto medular, dejándonos ver que, pese a lo escandaloso que pueda parecer, una institución casi nunca puede devolvernos todo lo que le dimos. Incluso, desde la lectura que el autor hace de Freud en *El porvenir de una ilusión*, insiste en que en todas las instituciones hay ilusión y creencia pero éstas no pueden devolver a los hombres todo lo que les quitó. No obstante, se cree que la institución nos ama y aun cuando se sepa que esa ilusión, que esa creencia, no es del todo cierta, es esta misma ilusión la que hace que se trabaje o se hagan cosas por ella.

A lo mejor es por esta ilusión, por esta creencia, por la que nos sostenemos de la institución escolar para decir que la escuela no ha muerto, aun cuando se presente ante nosotros como aquella que no ha podido satisfacer plenamente nuestras demandas. Aun cuando hoy se tambalee porque el proyecto moderno que la vio nacer no encuentre una cabida cómoda en nuestro presente. La cuestión es idear qué podemos hacer para que esta institución todavía se sostenga, cómo pensar a la escuela en el presente. Aquí tal vez se hace necesario hacer hincapié en el carácter de institución de nuestra escuela, porque de ahí retomaremos elementos con los que podemos replantearnos la concepción de dicha institución.

En referencia con la institución, nuevamente recurriremos a Enríquez (Kaës, Enríquez, et.-al., 1996), quien plantea la diferencia entre las organizaciones y las instituciones de la que nos dice que mientras las primeras tienen como objetivo la producción, la finalidad de las segundas es de existencia. El autor explica que las instituciones se centran en las relaciones humanas y tienen que ver con la formación y la socialización de los individuos. Dado que en ellas se juega el ingreso del hombre a un universo de valores, normas, mitos e ideologías, "...pueden considerarse legítimamente como instituciones, porque plantean todos los problemas de la alteridad, esto es, de la aceptación del Otro en tanto sujeto pensante y autónomo por cada uno de los actores sociales que mantienen con él relaciones afectivas y vínculos intelectuales" (Kaës, Enriquez, et.-al., 1996: 84, 85).

Como se ha precisado, si esto último nos interesa es porque justamente nos remite a aquello que queremos rescatar en el planteamiento que sugeriremos aquí, para pensar a la escuela. Al pensar la institución escolar, desde la visión de Enriquez (1996), diremos que la escuela se centra en las relaciones humanas. Se vincula a la cuestión de la existencia misma y exige plantearnos el problema de la alteridad, desde el cual se entiende y se acepta al Otro como sujeto autónomo.

Según se ha examinado, se trata de poner en la mira de la concepción de la institución escolar, la relación entre el docente y el estudiante; sugerir que ambos se entienden uno al Otro, como sujetos y que de la relación que entablan hay algo de ese Otro que retorna sobre mí. De manera que el preguntarse sobre "...qué retorna a mí, sobre mí, es reconocer que en el Otro me reflejo y que el Otro me refleja. Es también algo más: es iniciar la aventura de la búsqueda de uno mismo no desde el narcisismo sino desde la inclusión del Otro. Es animarse a conocerse desde el reconocimiento en el Otro" (Souto en Filloux, 1996: 12).

Como se ha explicado, es iniciar la aventura de la formación desde la relación intersubjetiva que sostengo con el Otro, que tiene que ver con la formación pensada como aquella que nos remite al retorno que se hace sobre sí mismo, por tanto, a un proceso interior que no tiene fin, ni fines, que no tiene una meta de llegada. Siempre que se habla de la formación como una aventura, es porque el sujeto entra en un proceso tras el cual no se puede saber el resultado. El mismo Filloux (1996) retoma la idea de la formación como una aventura, en el sentido de que se va hacia algo que no se sabe qué va a ser y que de alguna forma implica correr riesgos; en tanto que tras ella, el sujeto realiza una ruptura con lo que ya se es, a partir de una apertura hacia lo Otro. De acuerdo con el autor

citado, "...hay algo que ocurre al nivel de un trabajo común sobre sí mismo: no puedo tomar conciencia de lo que soy sino es por intermedio de lo que el Otro me devuelve de mí" (Filloux, 1996: 37).

Es así que, siguiendo con la temática de interés del presente apartado, nos detendremos un poco para abordar qué es lo que pasa en el encuentro intersubjetivo entre el docente y el estudiante, en ese trabajo común que entablan y tras lo que el Otro me devuelve de mí. Para ello recuperamos el texto de Filloux (1996), al reconocer que, a nuestro parecer, el autor pone el dedo en la llaga en el momento en el que se ubica en un punto central cuando de hablar de formación se trata, pero muy en particular, de la formación que se juega en el encuentro entre el docente y el estudiante. Aludimos aquí, a lo relacional, es decir, a la relación intersubjetiva que se desarrolla en dicho encuentro.

Filloux (1996) nos dejará ver, con un enfoque clínico, que habría que analizar los efectos del inconsciente que se evocan en la idea de los sujetos en relación. De manera que hay que poner atención sobre lo que se vincula al orden de los deseos, las motivaciones, las maneras de tener miedo del Otro, o no, lo afectivo, el odio, la culpa, la angustia, etc., lo cual se logra comprender cuando el sujeto es capaz de realizar un retorno sobre sí mismo.⁵³ Aquí Filloux (1996) hablará de la toma de conciencia de lo que le pasa al docente en la relación con el estudiante, para que a partir de dicha relación, se haga un retorno reflexivo sobre sí mismo, lo cual pondrá al docente en una relación con el Otro (el estudiante) donde al tiempo que abre la posibilidad de que el Otro se forme, también él se forma.

El análisis que Filloux (1996) realiza de la relación entre los sujetos que él identifica como formador y formado, se da en el plano de la intersubjetividad que está ligada al encuentro. Ésta lo lleva a hablar de un docente que hace un retorno reflexivo sobre sí mismo y que tras ello, toma conciencia de lo que pasa en su relación con el formado. Mejor dicho, reflexiona sobre su propia experiencia como formador, aspecto que lo coloca en una posición en la que a la vez que forma al Otro, se forma a sí mismo. De acuerdo con el autor:

...El retorno sobre sí mismo por parte del formador-formado implica un doble movimiento que es pasar de la conciencia de mí mismo a una conciencia para mí mismo que pasa por el reconocimiento de que el Otro es una conciencia para sí. [...] El retorno sobre sí mismo implica que yo me vuelva consciente de mí mismo, que yo pueda existir por mí mismo (analizar mi experiencia, mis temores, etc.) que no me quede en mí mismo y que acepte que el Otro pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo. Dicho de otra manera: para poder

⁵³ Al respecto es necesario aclarar lo que el autor considera bajo la idea de la clínica, ya que enfatiza de forma categórica y como algo esencial, la necesidad del marcar una distancia ante la clínica entendida desde un enfoque experimental, ligado a las ciencias naturales, en tanto que, a diferencia de este último, el enfoque clínico no es nomotético, no busca analizar relaciones de causalidad, ni llegar a establecer leyes. De lo que se trata, en cambio, es de entender al sujeto, de escucharlo e incluso de teorizar a partir de lo que se comprende de los sujetos. En este sentido, es necesario comprender desde qué crisol estará mirando Filloux (1996) a la docencia cuando plantea que el docente debe tomar en cuenta la relación con sus estudiantes sin dejar de analizar lo que le pasa al nivel de lo inconsciente, de tal suerte que tras un retorno sobre sí, sea capaz de analizar los fantasmas (maternal, el formador-pecho, la fantasmática anal, la fantasmática de dar forma) y lo subjetivo inconsciente (retorno sobre la infancia, donde se identifican tres niños, el niño malo reprimido en él, el ideal y el real) que permean sobre su práctica de intervención sobre sus jóvenes estudiantes. Se trata de ser más conscientes de lo que pasa con ellos como producto incluso de su historia de vida.

hacer un retorno sobre mí mismo, yo tengo que saber como formador ayudar al Otro o a los Otros a que hagan ese retorno sobre sí mismo o sobre ellos mismos. He aquí una lección de Hegel. Estamos en pleno tema del sujeto y del sujeto en relación con Otros sujetos, que es sujeto sólo por el reconocimiento de los Otros sujetos (Filloux, 1996: 38, 39).

Una lección de Hegel porque Filloux (1996) recurre a este filósofo para plantear el tema de la formación del sujeto cuando éste toma conciencia de quién es por intermedio de lo que el Otro le devuelve de sí. Al respecto Filloux (1996) nos recuerda que Hegel se pregunta cómo el hombre pasa de la ‘...conciencia de sí’ a la ‘conciencia para sí’; de tal manera que esta última aparece cuando la conciencia de sí encuentra en el Otro un objeto que tiene sus propios deseos con relación a sí mismo. “...La simple ‘conciencia de sí’ apunta al Otro, lo ve como un objeto exterior. Yo me vuelvo ‘conciencia para sí’, es decir para mí mismo, si el Otro está percibido por mí como teniendo deseo con respecto a mí, si me percibe también él a mí como sujeto. Es a través del reconocimiento del Otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto.” (Filloux, 1996: 38).

Recordemos que para Hegel (1993), el hombre no es por naturaleza lo que debe ser, ya que a diferencia de los animales que no necesitan formación, al ser por naturaleza lo que deben ser, el hombre debe hacer su individualidad conforme a su aspecto racional, de manera que el hombre tiene como un deber para consigo mismo, la tarea de formarse. Ante lo cual, debe ver por su conservación física y elevar su esencia individual a su naturaleza universal, es decir, debe formarse. Según Hegel “...la diversidad de los conocimientos en sí y para sí pertenece a la formación porque el hombre se eleva por ese medio desde el saber particular de las cosas insignificantes del entorno hasta un saber universal, por medio del cual alcanza una mayor comunidad de los conocimientos con los Otros hombres” (Hegel, 1993: 117). Lo que se puede entender por formación en Hegel (1966) se logra recuperar de su libro, *La fenomenología del espíritu*, donde nos dice:

...el comienzo de la formación y del remontarse desde su inmediatez de la vida sustancial tiene que proceder siempre mediante la adquisición de conocimientos de principios y de puntos de vista universales, en elevarse trabajosamente hasta el pensamiento de la cosa en general, apoyándola o refutándola por medio de fundamentos, aprehendiendo la rica y concreta plenitud con arreglo a sus determinabilidades, sabiendo bien a qué atenerse y formándose un juicio serio acerca de ella (Hegel, 1966: 9).

De esa manera, para Hegel (1966), la formación está ahí cuando el hombre deviene hacia su naturaleza individual, cuando el individuo universal se configura a sí mismo tras un movimiento de la conciencia, dejando atrás al individuo singular (particular e “inculto”), así, la autoconciencia, a su vez, es saber de sí mismo, es movimiento. Es la que propicia el ascenso a la generalidad. En el fondo, Hegel (1966) nos deja ver que el hombre como individuo singular, como un espíritu inmediato, ha de devenir en su formación un espíritu universal al darse autoconciencia. Según Hegel (1966: 22). , la formación “...vista bajo el ángulo del espíritu universal como sustancia, significa sencillamente que ésta se da en su autoconciencia y hace brotar dentro de sí misma su devenir y su reflexión”.

También Hegel (1966) considera que el hombre lo es, cuando se piensa, cuando reflexiona sobre sí mismo. Ello implica una tarea del hombre para consigo mismo que

requiere de un encuentro con el Otro. Por su parte, Gadamer (2005) nos recuerda ese sacrificio de la particularidad para acceder a la generalidad; así, la conciencia que trabaja, se eleva por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad, de tal manera que la formación práctica consiste en atribuirse a sí mismo una generalidad. Se suma la idea de la formación en Hegel (1966), de la que Gadamer (2005) dirá algo muy interesante que tiene que ver con lo que estamos tratando de abordar aquí, y eso es que, en ella, en la idea de formación puede identificarse el reconocimiento de sí mismo en el ser Otro.

La noción de formación en Hegel (1966) nos hace reflexionar precisamente sobre ese movimiento que el ser realiza, donde se hace una salida hacia afuera de sí para tener contacto con la alteridad y donde tras el retorno sobre sí el sujeto se forma. Sobre ello queremos recordar a Gadamer (2005: 43) cuando nos dice:

...reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser Otro. En esta medida toda formación teórica, incluida la elaboración de las lenguas y los mundos de ideas extrañas, es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes. Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo, una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres.

Y es que, hablar de formación implica hablar del encuentro con lo Otro y con el Otro, que se da en el marco del encuentro con un nuevo idioma, así como del encuentro con nuevas costumbres e instituciones en las cuales somos recibidos por los Otros y de las que nos apropiamos gracias al encuentro y la relación con ellos. En ese orden se observa que, de esa relación que se tiene con lo Otro y con el Otro, misma que nos hace volver a nosotros mismos, implica, necesariamente remitirnos a la intersubjetividad; en tanto que, dicha formación, se logra a partir del encuentro intersubjetivo que se da entre los sujetos, es decir, a partir de una relación de formación en donde se abre la posibilidad de que tras este encuentro se dé una transformación de lo que somos.

Por ello, sostenemos que la relación entre el docente y el estudiante, que no el alumno, puede favorecer un encuentro que propicie el retorno sobre nosotros mismos, que necesariamente habrá de resolverse en una transformación de lo que somos, ahí es cuando podemos decir que dicho encuentro fue un encuentro de formación. Pero hay que aclarar que no todo encuentro entre el docente y los estudiantes se ha de resolver en formación, debido a que dicho encuentro sólo se puede comprender como un vínculo de formación cuando reconozco al Otro como sujeto. Basado en esto, Filloux (1996: 41) nos dirá que "...se puede decir que la intersubjetividad está ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento".

Asimismo, cabe señalar que se trata de un reconocimiento recíproco en tanto sujetos, es decir, de reconocer en el Otro a un sujeto autor de sí mismo, un sujeto que es para sí. Es así que el mismo Filloux (1996) nos dirá que no hay sujeto sin otro sujeto que lo reconozca como sujeto. A fin de cuentas se puede decir que entre el docente y el

estudiante se puede dar una relación intersubjetiva que tras el retorno sobre sí mismo se replantee la forma de estar en el mundo con los Otros, desde el reconocimiento de ambos como sujetos.

Por lo dicho, es indispensable comprender la relación entre el docente y el estudiante como aquella que se consolida como un vínculo de formación; entendido desde lo planteado, tenemos que separarnos de la idea de que el docente forma al estudiante. De ahí que no nos agrade del todo utilizar los términos de “formador y formado”. No se trata de que yo docente forme al Otro, en el sentido de darle forma, como si fuese una masa inerte a moldear, cuyo fin es construir una práctica de intervención desde la cual se abra la posibilidad de que el Otro retorne sobre sí.

En efecto, la formación nos deriva a una relación con la exterioridad y ahí, nos enfrenta al encuentro con el Otro o con lo Otro. También nos lleva a una relación interior. Es así que al hablar del encuentro entre el docente y el estudiante, tendremos que analizar cómo resuenan en el primero las palabras del segundo, para ver si al volver sobre sí, tras dicho encuentro, se da una transformación de lo que se es. Por ello, el docente no forma o bien, no da forma al estudiante, sino que es quien puede abrir la posibilidad de que tras dicho encuentro el sujeto se forme.

Al respecto, Gilles (1990: 53) nos afirma que, “...la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un ‘formado’ maleable que reciba de manera pasiva la configuración que le imprima el formador. El proyecto insensato de moldear al Otro, de crear a un ser a su imagen, de infundirle la vida, que es el fantasma del animador, lo único que puede hacer es infligirle la muerte”.⁵⁴

Por tanto nos damos cuenta que, de cara al docente erudito que deposita su saber sobre el alumno que no sabe, se hace ineludible plantear la idea de la formación en un vínculo entre ambos actores que no se reducirá nunca a proponer métodos para que el alumno absorba conocimientos y sepa más, sino que propicia que el Otro se forme. No se trata de sembrar erudición en el Otro sino de plantear un escenario donde tanto el docente como el estudiante o los estudiantes entren en una coexperiencia tras exponerme (o exponernos) ante el Otro; que tras dicho encuentro con el Otro, pueda hacer un retorno sobre mí, que se resuelva en la transformación de lo que soy. Se trata de formarse para llegar a ser el que se es, ya que lo que se pretende no es únicamente saber más si con ello no nos transformamos.⁵⁵

Esta situación mencionada explica por qué hemos señalado la preferencia en relación con hablar del estudiante más que del alumno, ya que mientras la etimología de alumno,

⁵⁴ No obstante, algunos autores, como Beillerot (1998) hablarán de una conciliación entre la formación y la enseñanza, donde aparecen lo que se conoce como métodos activos, los cuales buscan dominar un proceso de enseñar a aprender pero sin descuidar el rigor del saber, aspecto que creemos tampoco tiene mucho que ver con la formación entendida desde la *Bildung* alemana.

⁵⁵ Creemos que la formación pedagógica no es una formación didáctica o bien una formación metodológica en donde se le enseña al docente a aplicar técnicas de aprendizaje y diversos métodos clásicos como lo sostendrá Filloux (1996: 22), tampoco se reduce a sólo tener un interés por el aprendizaje de los alumnos.

nos indica que viene de *a* (sin) y *lumno* (luz), y que por tanto se vincula a un individuo sin luz, remitiéndonos a una relación de superioridad del docente frente al alumno; ante el cual, dicho docente tiene la tarea de iluminarlo. La noción del estudiante nos aleja de una relación de este tipo.

La concepción del estudiante nos dirige a aquel que es capaz de plantearse sus propias preguntas. Al respecto, nos dirá Larrosa (2000), es aquel que tiene todo el tiempo y que por tanto se permite rodeos, se ofrece pausas, aspecto indispensable para que se pueda dar la formación. Además, el estudiante, retomando las ideas del mismo Larrosa (2000), se sumerge en un estudio que se quiere interminable, que no tendrá principio, recorrido, ni fin. El estudiante del que nos habla Larrosa (2000) es el que renuncia a todo lo que podría asegurarle, renuncia a un mundo lleno de seguridades, quizá sea la razón por la que puede establecer la ruptura de lo ya dicho y darle paso a la pronunciación verbal:

...el silencio que el estudiante conserva es el respeto para la palabra, la delicadeza para la palabra. Y por eso el estudio exige hacer callar las rutinas que, sobre imponiéndose a la palabra, matan el silencio que la palabra aún contiene. El silencio del estudiante es un ejercicio de ascesis. Una suerte de desprendimiento de todo ese ruido que hace imposible cualquier estudio, cualquier experiencia de la palabra. El silencio del estudiante es atención y pureza, escucha y reconocimiento. El estudiante estudia, calla. No pone constantemente, como el hombre moderno, el bullicio de su persona y su cultura. Lo que hace, más bien es hacer callar su persona y su cultura en tanto que pueden echar a perder el silencio que rodea a la palabra (Larrosa, 2000: 184).

Si el estudiante necesita silencio y desprenderse de aquello que le causa ruido; de aquello que no le permite ver más allá de lo dicho. Si necesita incluso hacer callar su persona y su cultura es porque el estudiante quiere hacerse un espacio en el que no todo esté escrito, en donde no todo esté dicho. Es Larrosa (2000) quien nos deja ver que el estudiante quiere encontrar un sitio donde no todo esté recubierto de palabras sabias, estas palabras que terminan pesando para él. Las palabras sabias, las ya pronunciadas, de cierta forma también deben ser calladas para que no sean ellas quienes den las respuestas a todo, sino para que el estudiante tenga la posibilidad de abrir un hueco donde pueda no sólo encontrarse con respuestas, sino acercarse a sus propias preguntas, es por ello, por lo que se explica lo siguiente:

...el estudiante sólo puede encontrar un lugar en la desaparición de las palabras sabias: en el instante mismo en que esas palabras, fracasadas en su pretensión significativa, incendiadas por un aliento de corazón, se convierten en humo y más ligeras que el aire, vuelan hacia lo alto. Por eso, si las palabras no tienen ese aliento que las hace fracasar y arder, el estudiante debe dárselo. El estudiante debe quemar las palabras sabias para que, como el humo, desaparezcan de la Casa del Estudio y le dejen un hueco en el que perderse (Larrosa, 2000: 638).

Significa entonces que el estudiante debe quemar las palabras del sabio para que ahí, él estudie, desde su propia lectura, al hacerse un espacio donde pueda encontrar su escritura, su propia lectura, oír su voz. De lo contrario podríamos encontrarnos con una noción distinta del estudiante, como la que Ortega y Gasset (1986) nos aporta, dado que la de él se refiere a una noción distinta del estudiante.

Ortega y Gasset (1986) planteará que la tragedia de la pedagogía está en que el estudiar es una falsedad en tanto que la mayoría de los estudiantes, no pensados desde un sentido utópico, carecen de una necesidad auténtica para aprender sino una necesidad mediata, debido a que el estudiante se encuentra con una ciencia ya hecha frente a la cual tiene una necesidad externa y, por tanto, mediata de estudiarla. No se trata de una necesidad auténtica como la sentida por aquellos que efectivamente al sentirla, fueron llevados a crear la ciencia, a generar un saber, sino que, por el contrario, lo que lleva al estudiante al saber es, la necesidad y no el deseo. Por lo cual sostendrá que, ser estudiante es verse obligado a interesarse por lo que no le interesa o por lo que le interesa de manera un tanto vaga, genérica o indirectamente.

Igualmente para Ortega y Gasset (1986) una necesidad mediata viene impuesta desde afuera, ya que no se trata de una necesidad que se sienta como auténtica sino que se tiene que hacer porque de alguna manera no se tiene otra opción, al vernos obligados a estudiar eso que nos hace falta. En cambio, una necesidad inmediata es aquella que nace de nosotros mismos, que tiene sus raíces en nosotros, porque nadie externo a nosotros tiene que convencernos de las bondades de la misma y porque no se siente como extraña a nosotros, como es en el caso de la necesidad mediata, sino como algo que de verdad deseamos.

Confrontadas las posturas anteriores, nos colocaremos ante la imagen de un estudiante que para formarse siente un auténtico deseo por aprender; que no busca sólo adquirir información, sino que hace una lectura de su mundo que tiene efectos sobre sí mismo. Una lectura que cambia su manera de ver el mundo y su forma de estar en él; es decir, un estudiante que se abre a la posibilidad de realizar un viaje hacia uno mismo a partir del aprendizaje de una verdad exterior, de un encuentro con lo exterior, de un encuentro con el Otro. Estamos pensando al estudiante como aquel que tiene la osadía de buscar su espacio, con el cual ya no pretende buscar respuestas dadas. No busca la erudición sino las preguntas que abran la posibilidad de pensar diferente, aun cuando con ello esté en todo momento ante la incertidumbre, lejos de certezas, siempre en movimiento ante la emergencia de lo nuevo.

En relación con lo expuesto, la concepción de un estudiante pensado como en el planteamiento anterior, requiere que el docente también sea mirado de forma distinta. Cuando Ortega y Gasset (1986) piensa en este último, expone la necesidad de replantearse la enseñanza para acercarse a ella de una forma diferente, y nos dirá que "...enseñar no es primaria y fundamentalmente, sino enseñar la necesidad de una ciencia, y *no enseñar* la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante" (Ortega y Gasset, 1986: 76).

Como nos hemos dado cuenta, el docente no busca depositar un saber en el estudiante, no busca su erudición, no pretende que se acerque al saber por una necesidad externa que no ha deseado por sí mismo sino que éste pueda sentir una necesidad auténtica por el estudio que se torna imprevisible, por un estudio que apueste por ser una experiencia que se resuelva en formación. De cara a lo visto, se puede decir que planteamos como

viable la construcción de un vínculo de formación entre el estudiante y el alumno, si los entendemos de manera distinta a la que se les ha comprendido.

Por un lado, se trata de acercarnos a un docente ya no visto como aquel que se plantea la tarea de darle forma al Otro, que no se coloca del lado de la erudición del que posee un saber que ha de depositar en un alumno a iluminar. Por otro lado, consideraremos la idea de un estudiante que no tiene una necesidad mediata cuando de estudiar se trata, sino que tiene un verdadero deseo por el saber y que se atreve a correr el riesgo que implica entrar en un proceso de formación.

Dicho riesgo parte de que en la formación no se puede anticipar ni prever el resultado, lo cual le exige al docente no llegar ante el estudiante con una imagen predeterminada de lo que quiera que el Otro sea, sino entrar en una aventura en la que el estudiante y docente estarán implicados. Una aventura en la que no se puede saber el resultado, aun cuando las palabras del docente no resuenen igual en todos los estudiantes, dado que habrá algunos que, por así decirlo, las repelen. Por ello hemos dicho que esa relación no siempre se resolverá en formación, aunque el deseo sea que tal encuentro pueda establecerse con el Otro en un vínculo de tal implicación, que abra paso a que en el Otro se dé una ruptura con lo que ya se es. Se trata de construir, en esa coexperiencia con el Otro, un vínculo intersubjetivo que dé cabida a la formación.

Finalmente, como se ha dicho, pretendemos poner cuidado en la relación que tiene el docente con el estudiante, dado que es en la intersubjetividad donde se abre la posibilidad de que acontezca la formación; esto es, ahí en ese vínculo con el Otro desde el cual se toma conciencia de lo que ocurre con nosotros en la relación, aspecto que puede hacer posible que en dicho encuentro pase algo. Sobre esto último, queremos recordar a Larrosa (2003) cuando nos dice que en nuestros días pasan muchas cosas pero que al mismo tiempo nada nos pasa, en cuanto a que, lo que nos pasa no nos afecta en lo propio, no nos transforma. Esto tiene sentido si pensamos en el bárbaro civilizado⁵⁶ de

⁵⁶ Argullol y Trias (1992) nos plantean la emergencia de un individuo que vive muy alejado de la idea de la formación. En la discusión que sostienen Trias y Argullol (1992), ellos hablan del héroe de nuestro tiempo, haciendo mención del hecho de que el ciudadano está siendo remplazado por un individuo, al que identifican como un bárbaro civilizado. El bárbaro civilizado, según Argullol (1992), es aquel que desconoce el marco cultural de sus actos y decisiones. Dicho Bárbaro civilizado se caracteriza por acumular muchas vivencias pero al mismo tiempo, carecer de experiencias, en tanto que, de acuerdo a Trias (1992), no tiene una experiencia con nada que pueda resultarle ajeno en tanto que sólo reconoce a los sujetos que se le parecen, lo cual le impide tener experiencias, si se reconoce que esta resulta de una apertura hacia lo que nos es ajeno. El bárbaro civilizado, tiene mucha información, pero carece de formación, de Bildung y finalmente, al sólo reconocer la alteridad, si ésta define su propia forma de ser y de sentir, es incapaz de entablar un genuino vínculo con el Otro, aspecto que consideramos esencial para poder hablar de formación. Se trata, lo dirá Trias (1992), de un individuo que sustituye al ciudadano, en este sentido, la figura del ciudadano capaz de pensar libremente, es cuestionada, ante la emergencia de un bárbaro civilizado que sabe de antemano cómo conducirse, cómo pensar y qué sentir, ligado a ello, Trias (1992) dirá que para él, el verdadero bárbaro "...es un producto de la más alta y refinada civilización (de nuestra civilización tecnológica, consumista, masificada). Tal bárbaro tiende a percibir la alteridad a través de una proyección satanizada de sus carencias y limitaciones, una proyección que hace contrapunto a la correspondiente idealización de su propio mundo. Esta idealización y aquella satanización, es proporcional a su grado de incompetencia, ignorancia y falta general de responsabilidad" (Argullol y Trias, 1992: 49). En ese sentido, nos encontramos con un individuo, un bárbaro civilizado, que en el contacto con el Otro marca una radical distancia ante él, a partir de detectar en el Otro, al diferente que incomoda por su diferencia, es por ello que planteamos la emergencia de un individualismo desde el cual se establecen dificultades para que el sujeto se forme.

nuestros tiempos, tiene sentido en un escenario en el que más que generarse encuentros con el Otro, se están generando desencuentros. La cuestión es que esta situación nos plantea nuevos desafíos en el ámbito de la docencia, si lo que pretendemos es configurar un espacio no controlado, ni tutelado que sea propicio para que el sujeto se forme⁵⁷.

Dada esta situación, consideramos que tiene razón Izuzquiza (2003) cuando nos dice que nuestro presente ejerce violencia sobre nosotros al ser un destino impuesto, una época en la que no hemos decidido estar de manera voluntaria. El presente nos posee, pero como bien indica eso no nos impide actuar ante él, creemos que la peor postura a tomar frente a nuestro tiempo, es la de la indiferencia. En cambio estamos con el autor citado cuando nos deja ver que "...el único suelo que tenemos para soñar y para crear algo es nuestro propio momento, nuestra propia época. Desde ella podemos generar campos de lucha y de elementos de interés renovado. La imposición que caracteriza todo presente será una invitación para vivir siempre de un modo diferente y, quizás, de un modo nuevo. No será nunca un acto de resignación" (Izuzquiza, 2003: 47).

Es evidente que desde lo anterior pensamos que aún nos queda atrevernos a soñar, atrevernos a desafiar los imaginarios instituidos de nuestro presente, que nos han impedido ver y ejercer nuestra autonomía. Atrevernos a actuar para que la escuela ya no preste tanta atención a los encargos como a las demandas de sus jóvenes estudiantes, atrevernos a abrirnos a la alteridad e involucrarnos en un movimiento ético hacia el Otro.

En conclusión, nos queda reconocer que estamos implicados en el entramado de la institución escolar donde se hace necesario revisitar nuestra mirada constantemente y tal vez entender algo similar a lo que Lewis (2010) nos deja, al ofrecernos la lectura de su libro: *Alicia en el país de las maravillas*, con aquel personaje tan entrañable que creó y compartió con sus lectores. Nos referimos al momento en que estando en el país de las maravillas, tras la pregunta que le hace la oruga a Alicia: ¿quién es ella? Inmediatamente le responde: "...no estoy muy segura en estos momentos de quién soy, señor. Sé quién era esta mañana, pero creo que desde entonces he cambiado varias veces" (Lewis, 2010: 33).

Al igual que Alicia estamos en constante cambio, por lo que es necesario revisitar nuestra mirada desde el entendido de que nunca estaremos definidos de una vez y para siempre. Pero necesitamos comprender que ese cambio se da a partir del encuentro con la alteridad, misma que debemos recibir bajo una mirada que no busque intervenirla para eliminar su extrañeza, sino que asuma el compromiso ético que tiene ante ése que se le presenta como diferente y que no busca ser salvado, corregido, normalizado, dominado, etc., sino que, sólo busca ser comprendido. Queremos pensar en una institución escolar con ansias de construir caminos alternos en donde los sujetos asuman ese compromiso ético que me lanza el Otro con su mirada, el reto queda abierto principalmente para hacer lecturas alternativas a las hegemónicas desde una pedagogía abierta a la alteridad.

⁵⁷ La tutela a la que nos estamos refiriendo es a la que Larrosa (2003) aborda desde la lectura que hace del *Emilio* de Rousseau y del *Discurso del método* de Descartes, mismas que han sido abordadas en el primer capítulo del presente trabajo.

Precisando al respecto, jóvenes y docentes tienen como tarea construir una coexperiencia de formación que posibilite la lectura del mundo con miras no a la resignación ante lo que se ve, sino hacia la construcción un mundo nuevo. El reto está en la mesa para aquellos que se atrevan a desafiar el orden establecido, para aquellos que se atrevan a soñar un mundo mejor. Aunque probablemente le toca, con mayor fuerza, al docente, entender que son los sujetos, que son ellos quienes hacen a la institución. Que si bien es cierto que al llegar a ella se encuentran con lo instituido en la institución, también lo es que ellos tienen en sus manos el poder de generar cambios. Son ellos quienes le dan vida a la institución, quien aún la mantienen de pie, también quienes pueden generar algo que sostenga su esperanza en ella.

Tal como se observa, se trata de pensar de qué manera el espacio escolar, la institución escolar, puede ser propicio para que en el vínculo entre el estudiante y el docente se genere tal impacto, que en dicho encuentro cada uno ponga en relación consigo elementos que lo hagan volver a sí mismo que devengan en la constitución de lo que son, pero que, a su vez, de tal acontecimiento emerja en dicha institución un primer momento para emprender caminos alternos no sólo al interior del espacio escolar, ya que eso es lo que pretendemos abordar en el siguiente apartado. Una vez reflexionada la forma desde la cual entendemos a la pedagogía de la otredad, al docente, al joven estudiante y a la escuela, nos proponemos analizar la complicidad que se puede dar entre el docente y el estudiante joven para pensar, para idear, para crear una posición emergente en el mundo que ellos mismos estarán creando. Nuevamente invitamos al lector a seguirnos favoreciendo con su compañía.

4.4.- El respeto del otro como posibilidad para pensar la docencia

El respeto anda de la mano de la responsabilidad. Desde el momento en que el Otro se me da como cómplice no solamente le debo un respeto absoluto a su rostro –libre de roles y estatus- sino que estoy comprometido con él, esto es, soy responsable de él. La responsabilidad también forma parte del contenido del imperativo categórico que la acción educativa en la vida cotidiana toma sobre sí misma.

Joan-Carles Mèlich

Uno de los aspectos que problematizamos en el presente trabajo está vinculado con la forma de intervención que pone en marcha el profesor ante sus jóvenes “alumnos” y que se relaciona a una noción de la docencia pensada desde los parámetros de la pedagogía de la totalidad. De manera que el docente que actúa, o bien, que es movido a intervenir al joven a partir del discurso que construye dicha pedagogía de la totalidad, pretende establecer una práctica que tenga como principio rector la eliminación de la extrañeza en el Otro. Dado que esto ya se ha reiterado, a lo largo de la construcción de nuestros

argumentos, queremos aclarar que volver a señalarlo tiene el propósito de destacar la intención de este último apartado de nuestro trabajo. En este sentido, argumentamos que la finalidad que perseguimos es pensar a la docencia, pero en oposición a lo anterior, destacando en el trayecto de nuestras reflexiones el respeto por el Otro y, por tanto, la responsabilidad que el docente asume de cara a la otredad.

Empecemos por recordar lo que se retomó en relación con lo que Meirieu (2001) ha abordado como el mito de la fabricación de un ser humano, en donde la educación se concibe como un proyecto de dominio sobre el educando. En tal concepción de educación, el educador, que es quien se coloca con el poder de crear al Otro como si fuese su propia obra. Es decir, como quien construye un sujeto, se sitúa como el docente que en tanto creador, controla el destino del educando dado que crea un proyecto para él que está organizado y planeado en función de los deseos del creador y de lo que él cree que el Otro necesita. Con esto se aseguraría la dependencia del educando ante el educador.

De frente a la situación planteada, se percibe un problema y ese es que, al haber resistencia del educando ante el docente que se coloca como el creador, este último mirará con horror el que su obra se salga de lo planeado, que el Otro se muestre ante él en su radical alteridad. Porque entonces estaremos de cara a un docente que reaccionará con un rotundo miedo ante la alteridad.

Deviene un miedo a la alteridad del Otro cuando no se sabe qué hacer con él y con esa alteridad con la que se expone ante nosotros, cuando él se sale de los límites de lo que el docente que interviene reconoce como un orden que le ofrece certezas, o sea, cuando no se puede controlar al Otro, cuando hay incertidumbre ante la forma en que ese Otro reaccionará de cara a lo que el docente tiene que ofrecerle; luego de que éste se acerca al Otro con una imagen bien establecida de lo que debe ser y resulta que este último se sale de sus manos, de sus proyectos porque no se ajusta a sus planes, a sus saberes, a su orden.

Dicho miedo genera que quien interviene niegue, o bien no acepte la posibilidad de que el Otro se salga de la imagen preestablecida que se tiene para él, lo cual, de alguna forma habla de la incertidumbre que genera el no saber cómo conducirse cuando ya no hay un camino claro a seguir. Pues de no haberlo no se sabría qué hacer ante el Otro, de tal suerte que el mensaje que se le manda, es uno en el que el docente le dice al Otro, “al alumno”, que no soporta su alteridad.

No obstante, lo que queremos es destacar lo que Bárcenas y Mèlich (2000) nos dejan ver cuando discurren de educación. Ambos piensan en una educación que como posibilidad de un nuevo comienzo se constituye en una acción ética. “...Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace” (Bárcenas y Mèlich, 2000: 72). A su vez, la ética la entiende como acontecimiento y ahí como un punto de ruptura, de tensión, innovación y comienzo radical; por eso la educación, ideada como acción ética, se opone a la fabricación.

Más aún, creemos que es destacable hacer énfasis en lo que identificamos, desde la lectura realizada en el texto que nos ofrecen Bárcenas y Mèlich (2000), como las características de la fabricación. La primera característica en la que queremos centrar nuestra atención, es que, la fabricación llega a un término y en ella la cosa fabricada es un producto final que resulta del proceso de fabricación en donde desde el inicio se ha determinado cuál sería el resultado. De ahí se articula la segunda característica sobre la que queremos llamar la atención, y ésta es, que la fabricación está vinculada a un modelo que guía el proceso con el cual se construye al objeto.

Opuesto a este planteamiento, pensamos en una educación que dé cabida a la formación de los sujetos. Y pensar en la formación nos aleja completamente de modelos a seguir, de guías que conducen en la fabricación de un ser humano. De entender al Otro como un objeto manipulable, maleable al antojo de quien lo interviene y de la idea de que hay un final marcado de antemano, de la idea, incluso, de que hay un final, sino que nos pone de cara a un proceso interminable en donde no se sabe a dónde se llegará; un proceso que nos lanza a la aventura de lo indeterminable.

Pues bien, la educación mirada como acción ética se opone a una educación ligada al mito de la fabricación. Porque no espera que el educando se sume a un proyecto ya elaborado de antemano, sino que asume la tarea de dar bienvenida al que nace, introduciéndolo al reconocimiento de lo instituido, pero abriendo la posibilidad de que ante aquel que viene, de que ante aquel que nace, se dé cabida a la emergencia de lo nuevo y no de la repetición de lo dado. De tal suerte que se renunciará a la fabricación para abrirle paso, desde el respeto de la alteridad en el Otro, a lo radicalmente nuevo.

Y es que, insistimos, para Bárcenas y Mèlich (2000) la educación no es adoctrinamiento sino una acción ética:

...La ética de la acción es lo que hace posible que interrumpa el flujo vital que conduce a la muerte. La ética hace posible que la acción sea nacimiento. La acción ética subraya que el ser humano es un innovador, y que frente al ser- para-la muerte de Heidegger, el ser humano, aunque debe morir, no ha nacido para eso sino para comenzar. No hay ética sin novedad, sin ruptura, sin movimiento, sin innovación y sin irrepetibilidad. La ética es palabra, es discurso. Es el rechazo del discurso ya constituido e institucionalizado, es el rechazo del discurso del poder (Bárcenas y Mèlich, 2000: 83).

Cuando la relación entre el docente y el estudiante se da en términos de lo que se acaba de mencionar, es posible que entre ellos se puedan construir cosas nuevas. Pero para que esto se dé, es necesario que el docente asuma que el Otro es un sujeto libre, que respete; en consecuencia, su libertad, no con el deseo de que se someta a él en señal de agradecimiento ante el recibimiento en un mundo dado, sino con el reconocimiento de que en ese Otro habrá de iniciar la novedad.

Con todo, lo que queremos es pensar la educación en los términos que Bárcenas y Mèlich (2000) nos refieren cuando la vinculan a la concepción de la natalidad y la creación de la novedad, para entonces mirarla desde ahí, como acompañamiento, hospitalidad y

recibimiento del Otro en su radical alteridad. En ese sentido nuestros autores nos dicen que la educación involucra la creación de una novedad, una pedagogía de la radical novedad, que elogia el milagro del comienzo, donde se plantea el reto de reconocer que los hombres son capaces de iniciativa y de este nuevo comienzo que da paso a la creación. Esto último explica, que los autores hagan hincapié en la necesidad de pensar la educación como creación de una radical novedad (cf. Bárcenas y Mèlich, 2000).

Contraria a esta última idea, Meirieu (2001) señalará lo difícil que llega a ser para el educador que, pese a sus buenas intenciones, y a que quiere introducir al Otro en la comunidad humana por su bien, o por lo que él cree que es el bien del Otro, este último se resista ante su empresa emancipadora e incluso sufra por su causa. Así, el autor citado, reflexiona en torno a una paradoja con la que se encuentra el docente cuando él está inmerso en el mito de la educación como fabricación.

La paradoja a la que se refiere Meirieu (2001) tiene que ver con que en el acto de fabricar al Otro; el educador pretende hacer que el resultado de su esfuerzo sea la producción de un hombre libre. Sin embargo, si se le hace, si se le fabrica, no será libre y de serlo, dirá el autor, inevitablemente escapará a la voluntad de su educador. De modo que el docente guardará la esperanza de que si se le escapa la obra que ha creado, esto sea para que el educando vuelva a él, pero que lo haga libremente, dado que si su obra se hubiese quedado con él, bajo su dominio, por coacción, aquello no habría tenido valor. El educador desea tener el control de su obra, pero que su creación, que el educando, acepte ser dominado de forma voluntaria. He ahí la paradoja, al mismo tiempo que se desea que el Otro sea libre, también se pretende que su obra se adhiera libremente a sus proposiciones.

Aquí resulta oportuno comentar que en el mito que contempla la educación como fabricación, “el creador” o bien el educador no soporta que el Otro se le escape, necesita dominar su creación. La cuestión es que el educador no tiene poder sobre la decisión del Otro, que se resiste al dominio y control del educador. Con esa dirección, lo que planteamos en relación a esto último, está ligado a lo que propio Meirieu sugerirá más adelante. El docente, lo dirá Meirieu (2001), debe renunciar a ser el creador del Otro, así como al ideal de que el educando sea libre, pero que al mismo tiempo que es libre, no se le escape; debe entender que “...si el Otro se nos escapa, pues se nos escapa, y no hay más remedio que guardar luto por nuestro deseo de controlarlo” (Meirieu, 2001: 112).

En consecuencia, creemos que el docente debe entender que el Otro no está ahí para colmar nuestros deseos, para llenar nuestras faltas, sino que por el contrario, estamos ante un sujeto libre que posee sus propios deseos. Mismos que no necesariamente son iguales a los del profesor, sino que pueden ser distintos, que muy probablemente lo serán. Aspecto que incluso termina por ser lo deseable, si se piensa que el Otro no está ahí para sumarse a mis planes, o bien, al proyecto que se tiene para él, dado que él tiene la posibilidad de confrontarlos, cuestionarlos para formar su propio proyecto. Para nuestro autor:

...La educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto del niño) y de la fabricación del niño (en nombre de las

exigencias sociales) si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Ésta es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido...que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado (Meirieu, 2001: 70).

La educación, pensada no como fabricación sino como una acción hospitalaria, como aquella que acompaña en ese proceso de entrar al mundo, tiene una connotación que le plantea al docente una forma distinta de acercamiento al Otro, quien ya no está ahí para ser la obra del educador. Este último podrá amarse a sí mismo en su obra, como lo indica Meirieu (2001), pero como un sujeto que reclama respeto, ante el cual el docente es responsable, de tal manera que, lo que se jugará en el acto educativo, será la forma en que recibimos al Otro en el mundo, será la complicidad de un encuentro entre semejantes.

Hecha esta reflexión, cuando el Otro es mirado de una forma diferente, desde una educación pensada también a partir de una noción alternativa, la imagen que se construye del Otro ya no está interiorizada en términos de aquel que sólo muestra su extrañeza, o al menos, la mirada del docente ante el Otro, ya no queda atrapada en lo que se puede entender como la extrañeza del Otro, debido a que ahora este último será mirado como el cómplice con quien se mantiene no una relación de dominio sino, precisamente, de complicidad.

En su texto, *Del extraño al cómplice*, Mèlich (1994) nos habla del cómplice entendido como el semejante y de la complicidad como una exigencia del Otro. La complicidad exige responsabilidad y respeto para con el Otro, nos dice el autor, se trata de una relación ética con el Otro donde aparece la responsabilidad, ahí "...el Otro deja de ser extraño y se convierte en cómplice. Esta complicidad con el Otro es esencialmente moral y en consecuencia responsable. La responsabilidad es una individuación, un principio de individuación o de personificación" (Mèlich, 1994: 140).

Para Mèlich (1994), la complicidad con el Otro se refiere a una relación con la alteridad, una relación ética donde debe aparecer la responsabilidad y el respeto moral hacia el Otro, como base para la interacción educativa en la vida cotidiana. El Otro, es el semejante, el cómplice, el rostro que habla, que me exige justicia, que me reclama legítimamente respeto y responsabilidad.

...El Otro, como rostro, es cómplice; clama por un respeto absoluto aunque socialmente no existan razones para concedérselo. El Otro me mira y su mirada puede confiscarme, puede convertirme en medio para un fin. En tal caso, el encuentro social no puede convertirse en un encuentro ético. La mirada ética no es una mirada depredadora, sino una mirada para el reconocimiento. El encuentro moral no toma jamás la forma del sometimiento, sino siempre la de la afirmación, la de la afirmación de ambos, tanto de mi corporeidad como de la corporeidad del Otro. El rostro que me mira me afirma, me respeta, me ama. Y amar, aquí, significa tomarme como tú, sin condiciones, como cómplice en un proyecto común: el

proyecto deontológico del deber mutuo, sin excusas. Desde el punto de vista de la fenomenología del rostro, amar significa trascender las relaciones sociales tipificadas. La moral del respeto al Otro supone la moral del amor, y la relación amorosa se construye en función de la pareja, del encuentro dual (Mèlich, 1994: 142).

Para explicar lo anterior, Mèlich (1994), puntualiza que en la complicidad el Otro me es accesible sin intermediarios, de manera que se forma una relación en la que más que una coincidencia social, ambos coexistimos, hay una coexistencia social en donde compartimos un tiempo y un espacio y participamos en la construcción de un territorio común, un tejido compartido y comprometido. Aun cuando hay una coexistencia moral que es más fuerte cuando se comprende como una complicidad moral.

El docente que comprende esta relación, asume un compromiso ante el Otro. No olvidemos las palabras de Derrida (2010: 38) al mencionar que "...profesar o ser profesor, [...] es sin duda producir y enseñar un saber, al tiempo que se profesa, es decir, que se promete adquirir una responsabilidad que no se agota en el acto de saber o de enseñar". Profesión implica "...el compromiso de una responsabilidad libremente declarada, casi bajo juramento, en una palabra, profesada" (Derrida, 2010: 47).

Se trata de, en cuanto al compromiso asumido con el Otro, declarar la responsabilidad que se tiene ante la emergencia de lo nuevo como un trabajo que, además, implicará estar en un constante cuestionamiento de lo instituido. Esto sucede cuando esto último se articula a mecanismos de coacción que no dan cabida a movimientos instituyentes, negando la autonomía de los sujetos. Cuando el docente trabaja y reflexiona en torno a ello, podrá, a su vez, darle paso al estudiante para que sea él quien construya sus propias preguntas, sus propios cuestionamientos, esto, de cara a cualquier intento de coacción e injusticia social. En relación con esto último, queremos traer a colación lo que Bárcenas y Mèlich (2000) distinguen como dos formas de entender al maestro. Para nuestros autores, en primer término, está el maestro:

...transmite la tradición tal y como él mismo la ha recibido, es decir, el maestro que memoriza el soporte material de la tradición (tradere) de un modo pasivo, que lo solidifica en un manual y lo transmite tal cual sin añadir nada de su propia cosecha. Transmite la tradición, pero ésta no se ve enriquecida en modo alguno y en segundo término, el maestro que transmite unos contenidos no sin antes haber aportado su punto de vista interpretativo personal sobre los mismos. En este segundo caso, el maestro reelabora lo que transmite, pero además le hace sitio al aprendiz, es decir, no lo transmite todo, en forma de un saber acabado, cerrado, sin pliegues. Tiene en cuenta la importancia de dejar un lugar para lo no dicho o lo que es lo mismo, para lo que el mismo discípulo puede "decir". No reduce el saber a lo dicho, sino que transmite un saber, siempre por venir, siempre por decir. Por eso es importante que el maestro practique la ética del silencio, que sepa callar y ponerse a las espaldas del ruido: el maestro debe aprender a callar para que el aprendiz encuentre su voz y pueda hablar. En ese sentido, la enseñanza es una enseñanza silenciosa creadora de palabra, de la palabra del discípulo (Bárcenas y Mèlich, 2000: 158).

Estas palabras de Bárcenas y Mèlich (2000) se pueden articular con la concepción que Larrosa (2003) nos comparte sobre la lección, cuando nos remite al momento en que el maestro da la lección y nos dice que con ella, el docente hace una convocatoria a la

lectura; llama a una lectura en común y con ello da lo que se debe, que es: leer. El maestro está convocando al estudiante a no quedar determinado a la asimilación de lo dicho, sino a abrir el espacio para lo que queda por decir, para, por tanto, no quedar determinado en aprendizajes dogmáticos de lo que hay que decir, sino que, en la lectura, ante el texto, nos aventuremos en la tarea del decir, del preguntar, del pensar, de aquello que en la lectura del texto se nos da para cuestionarnos, decirnos y pensarnos, en relación con nuestra experiencia de la lectura.

En este propósito, Larrosa (2003) reflexiona en torno al profesor que da a leer el texto que, pensado como un don, convocando con ello a la lectura. De tal suerte que al dar el texto no da lo que se debe leer, sino que “da lo que se debe: leer”. Lo que da el docente, no es un deber sino una deuda, una responsabilidad, una tarea que nos pone en movimiento. Esto se entiende cuando el autor citado dice que “... leer es traer lo dicho a la proximidad de lo que queda por decir, traer lo pensado a la proximidad de lo que queda por pensar, traer lo respondido a la proximidad de lo que queda por preguntar” (Larrosa, 2003: 645), por qué entonces, el maestro, cuando da la lección, le da al Otro la responsabilidad de tomar la palabra. Palabra a la cual se le debe fidelidad si pensamos:

...La fidelidad a las palabras es no dejar que las palabras se solidifiquen, es mantener abierto el espacio líquido de la metamorfosis. La fidelidad a las palabras es reaprender continuamente a leer y a escribir (e escuchar y a hablar). Sólo así se puede escapar, siquiera provisionalmente, a la captura social de la subjetividad, a esa captura que funciona obligándonos a leernos y a escribirnos de un modo fijo, con un patrón estable. Sólo así se puede escapar, aunque sea por un momento, a los textos que nos modelan, al peligro de las palabras que, aunque sean verdaderas, se convierten en falsas una vez que nos contentamos con ellas. Sólo así se encontrarán una identidad narrativa, abierta y desestabilizadora. Una identidad en movimiento asegurada por un lenguaje en movimiento donde la autoconciencia surge de la puesta en cuestión de la autoconciencia y donde lo que se es sólo aparece en la puesta en cuestión de lo que se es: dialéctica viva e infinita de identificaciones y desidentificaciones. Sólo así la educación mantendrá su sentido original, el que se deriva del ex – ducere de su etimología latina: conducir a afuera, afuera de lo que uno es, afuera del camino trazado de antemano, afuera de lo ya sabido, de lo ya pensado, de lo ya interpretado (Larrosa, 2003: 628).

Al pensar en una educación abordada en términos que ha mencionado Larrosa (2003), es decir, en ese conducir afuera de lo ya sabido, lo ya pensado, lo ya interpretado, de lo que ya sé qué es, tenemos que pensar en una docencia que esté acorde con ello y con lo que hemos reflexionado hasta el momento. Una docencia que no sólo respete la alteridad del Otro, sino que busque los elementos que le permitan a ese Otro constituirse a sí mismo. De manera que no sea el docente quien construya al educando, con la intención de afirmarse o de amarse en su obra, sino que admita que tiene en sus manos la posibilidad de acompañar al Otro en el conocimiento y el alojamiento de los imaginarios sociales que conforman el mundo. Un mundo en común, que se construye incluso en común, y al mismo tiempo que también se le muestra que esos imaginarios no son imaginarios fijos, sino que hay movilidad en ellos. Se posibilita que el Otro entienda que puede generar cambios, que se identifique como un sujeto autónomo.

Según lo observado, pensamos en un docente que le muestra al estudiante la posibilidad que la misma sociedad y que ellos (docente-estudiante) tienen para crear modos distintos de entenderse y conducirse como sociedad, y como sujetos autónomos que forman parte de dicha sociedad. El docente acompaña en el camino al Otro para que entienda que es él, el propio estudiante, quien puede constituir no solamente su mundo sino a sí mismo. Su subjetividad, misma que no debe quedar atrapada en un patrón estable como menciona Larrosa (2003), no, si pensamos que "...la subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto (siempre en construcción y por lo tanto abierto al cambio en su devenir)" (Andaldúa y Ramírez, 2001: 19). Algo que nunca está estable, que siempre está en movimiento.

Al dejar el espacio para que el estudiante hable, el espacio queda para que sea quien empiece a construir su propio discurso y ahí la narración de sí mismo. Así, en ese narrarse entrará en un proceso por medio del cual al pensar sobre sí mismo y construir el texto narrativo de lo que se es, el estudiante pone en juego el reconocimiento de lo que ha llegado a ser y de aquello con lo que puede romper, para crearse a sí mismo incluso de una forma alternativa. Creemos, como indica Foucault, que "...sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para liberarnos de este tipo de doble atadura política, que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras del poder moderno" (Foucault en Dreyfus, 1988: 234).

Cuando Foucault habla sobre construcción, propone fomentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante varios siglos (cf. Foucault en Dreyfus, 1988). Se trata de emprender una lucha contra formas de sujeción y ahí contra formas de subjetividad en donde el sujeto queda sometido a Otro a través del control y la dependencia. Lo sostenido aquí es que esa lucha nos involucra en un cuestionamiento de lo instituido, que confronta la heteronomía desde el reconocimiento de la autonomía de la sociedad y sus individuos. En palabras de Castoriadis:

...El cuestionamiento de la institución de la sociedad, de la representación del mundo y de las significaciones imaginarias sociales que ésta porta, es equivalente a la creación de lo que llamamos la democracia y la filosofía. A partir de esta ruptura con la clausura absoluta que prevalecía hasta entonces, aparece una sociedad que contiene los gérmenes de la autonomía, a saber, de una autoinstitución explícita de la sociedad. Y esto va a la par de la creación de individuos capaces también de cierta autonomía, es decir, capaces a la vez de cuestionar la ley social, pero también cuestionarse a sí mismos, de cuestionar sus propias normas. Este cuestionamiento se hace en la lucha con y contra el viejo orden, el orden heterónimo (Castoriadis, 2006: 94).

Como se ha expuesto, la docencia, tal como la estamos pensando, pone al profesor ante un gran reto, dado que, una primera instancia, éste tiene en reconocer que está ante un sujeto libre y no ante un objeto que se le presenta como masa inerte a moldear acorde a su capricho o al modelo de hombre que predomina en su momento histórico. Por el contrario tiene que ser él mismo quien, en un primer momento, cuestione este modelo de

hombre y que de ahí renuncie a la tarea fabricar al Otro en función guías y modelos a seguir.

A manera de resumen, estamos hablando de un docente que respeta al Otro y que en ese respetar asume una entera responsabilidad ante la emergencia de lo nuevo, ante el nacimiento del Otro que no está ahí para cumplir con nuestras expectativas, sino como aquel que debemos empezar a comprender como semejante. Como el cómplice con el cual se abre paso a la posibilidad de un nuevo inicio y, con ello, se asume el compromiso y se declara la responsabilidad que se tiene para con el Otro. De manera que el docente y el estudiante, en la complicidad que los une, se lanzan a la aventura... se lanzan a lo inesperado... a la emergencia de un quizá que clama por la construcción de un mundo más justo.

4.5. Recapitulando...

La pregunta central de este cuarto capítulo es: ¿cómo es posible resignificar un discurso pedagógico que mire aquello que históricamente se ha pretendido no mirar, sino silenciar desde una posición de poder y dominación que violenta al Otro? Sobre esta base nos planteamos como un supuesto el que a partir de la probable construcción de una pedagogía de la otredad es posible abrir un horizonte que nos permita pensar en un discurso alternativo de la docencia en el que se piense al joven y al docente como actores en construcción de su mundo. Desde entender el espacio escolar como un espacio de formación, siendo esto último lo que nos movió a buscar dicha probabilidad.

Representa en definitiva, que a partir de ello, intentamos discurrir en torno a elementos que nos permitieran pensar en una pedagogía de oposición frente a la pedagogía de la totalidad, sobre la cual hemos hablamos en nuestra investigación. Es así como sugerimos la emergencia de una pedagogía que no sea alérgica a la otredad y que además sostenga una actitud ético-política, que como se ha señalado con anterioridad, implica ya una forma de aproximación al presente que se está viviendo, que involucra una manera de pensar, sentir, actuar y de conducirse. Esta actitud ético-política, nos convoca a hacer una lectura del presente del mundo y de nosotros en él.

En dicha lectura estaremos ante una pedagogía que procurará analizar aquello que la ha llevado a ser lo que es en el presente; asimismo tratará de identificar aquellos que ha querido ocultarse, de escuchar lo que no ha querido escucharse y de mirar a los sujetos a los que se ha pretendido invisibilizar, aquellos que están fuera del orden del discurso. De ahí que hemos planteado el que la pedagogía en la que estamos pensando, analizará su propia discursividad, revisitará aquellos discursos que se han naturalizado y cuestionará su origen para promover otra mirada. En tanto que, como ya se mencionó, el revisitar nos lleva al movimiento, a la ruptura e identificación de los procedimientos por los que se ha pretendido ejercer control y dominio sobre los sujetos.

Tal como se observa, la pedagogía de la otredad se empapa de lo anterior, al tiempo que mantiene una mirada instituyente marcada por la responsabilidad ética que es convocada

ante el exhorto del Otro. De ahí que la mirada instituyente de la pedagogía de la otredad pasa por cuestionar los imaginarios sociales no sólo de la sociedad y de la forma en que se pretende la constitución de individuos en serie que mantengan la estabilidad de lo instituido, sino que también cuestiona las significaciones desde las cuales la pedagogía se acerca al Otro para construir su intervención, para en cambio, generar ruptura, cuestionar lo heredado y la clausura absoluta de la heteronomía.

La mirada instituyente de una pedagogía de la otredad mira al Otro, rompe con la mirada heterónoma de la pedagogía de la totalidad y renuncia a la invasión del Otro para ir hacia la alteridad absoluta. En ese sentido, la pedagogía de la otredad se mueve por el deseo hacia el Otro que la convoca a buscar una relación ética con él, que esté marcada por la responsabilidad. Desde dicha pedagogía se llega a una noción diferente de la institución escolar, del docente y del estudiante joven.

Con referencia este punto, la institución escolar se contempla como un espacio para la formación donde se da la posibilidad de que emerja una relación intersubjetiva docente-estudiante, en la que ambos se reconozcan como sujetos autónomos, destacando aquí, una vez más, que dicha relación de formación puede trascender al ámbito de lo instituyente. El docente no llegará ante el joven con la intención de suspender su alteridad, de imponer un proyecto ya hecho al que sólo se deba incluir sin cuestionar nada, sino que debe abrir la posibilidad de que, desde la complicidad, ambos puedan entrar en una relación de formación que incluso trascienda las paredes de la institución escolar. Se trata de un docente que construye dispositivos de intervención que posibiliten la formación, y reconozca que el estudiante joven no es una masa a moldear, sino que representa la posibilidad de que pueda surgir algo nuevo, es quien buscará su propio camino, su propia mirada, su propia voz.

Como se ha visto, la educación, también se piensa en un sentido distinto. Esta última, la pensamos desde Bárcenas y Mèlich (2000) como una acción ética, que abre la posibilidad para dar cabida a lo nuevo donde la formación tenga un lugar fundamental en tanto que se renuncia al mito de la fabricación del Otro, para acercarse a una noción que reclama atender el llamado ante el exhorto del Otro, que nos convoca a la responsabilidad ante él. Desde esta postura y para finalizar, el docente reconocerá al joven como un sujeto libre que puede dar cabida a un mundo nuevo, donde por tanto, tendría que renunciar a una educación en la que se pretende ejercer dominio sobre su "creación", puesto que se trata de ya no pensar en una relación de dominio con la otredad sino de complicidad que exige responsabilidad y respeto.

FIN DE JORNADA. A MODO DE CIERRE

*En el pasado habrá cuestiones vividas, conocidas,
que hemos elegido y otras que no, que sólo
hemos recibido. Sin embargo, esto no significa
que nuestra mirada quede determinada o fijada
a ese pasado. Lo inédito puede tener lugar,
porque lo que puede cambiar una y otra vez
es la relación que en la mirada
establecemos con el pasado.*

Sandra Nicastro

De cierta forma, la propuesta que Nicastro (2006) ofrece en *Revisitar la escuela*, tiene que ver con parte de lo que hemos intentado hacer en el presente trabajo, es decir, volver a mirar aquello que ya ha sido mirado, pero con un “re-mirar”, que no sea una mera repetición, sino que nos remita al tema de la inauguración que, desde la perspectiva de la autora, se trata de una invitación a empezar de nuevo cada vez. Explica que cuando incorpora las palabras finales con las que “cierra” su obra, más bien es un cierre momentáneo. Nicastro (2006) asimismo entiende que las palabras no lo dicen todo, las escuchas no lo escuchan todo y las miradas no lo miran todo, o sea, arguye que la oportunidad de seguir pensando permanezca habilitada.

La mirada que presentamos es sólo una entre muchas que hay y puede haber. Hemos llegado al final de nuestra jornada, así que intentaremos hacer un cierre, pero aclarando que no tiene que ver con un cierre absoluto. Que nuestra mirada no es “la” mirada, desde el cual debe verse el tema que hemos abordado, sino que forma parte de la gran diversidad de perspectivas que buscan hacerse un espacio para ofrecer una interpretación en este mar de pensamientos, ideas, discursos que se nos ofrecen para la lectura, sin obstaculizar la posibilidad de seguir pensando y volver a mirar lo ya mirado.

Una vez precisado, hablemos de qué es lo que hemos mirado, cómo es que lo miramos y para qué lo hemos mirado, a fin de explicitar finalmente a dónde hemos llegado tras el trayecto emprendido en el trabajo que realizamos. Para ello recordamos al lector que el objeto de estudio de nuestra investigación ha sido el de los discursos pedagógicos y, a partir de ahí, preguntamos: ¿cómo se refleja en el cine el tipo de subjetividad que se pretende construir desde los imaginarios contenidos en los discursos pedagógicos con la finalidad de justificar las formas de intervención hacia los jóvenes?

Con esta interrogante, partimos del supuesto de que el tipo de intervención que el docente ejerce frente a los jóvenes está marcada por diversos imaginarios basados en tres aspectos principales: el ser docente, la juventud y la escuela. Éstos, a su vez, son transmitidos por diversos discursos pedagógicos que obedecen a determinado contexto y que, al mismo tiempo, pretenden constituir la subjetividad tanto del docente como del alumno, siendo ello susceptible de análisis en diversas cintas cinematográficas. Ahora bien, para dar cuenta de los argumentos que se desprenden del presente trabajo, los hemos organizado en bloques temáticos, con la finalidad de dar mayor coherencia y claridad al conjunto de ideas acumuladas tras el desarrollo de nuestra investigación.

a) Los discursos pedagógicos

En este espacio conviene señalar que la forma en que abordamos los discursos pedagógicos en la primera parte de nuestra investigación inicia con dos supuestos que se irán desglosando más adelante. En el primero indicamos que las prácticas de intervención pedagógica inmersas en la institución escolar del presente estudio, están determinadas por “discursos pedagógicos”, mismos que pretenden constituir subjetividades que atiendan a encargos ajenos al de la formación de los sujetos, lo que ha provocado un distanciamiento entre los intereses de los jóvenes, la institución escolar y los docentes.

Es así que los primeros “discursos pedagógicos” analizados se refieren a los que parecen hacerse un lugar en el presente; de tal manera que la inmersión en ellos fue a partir de plantearnos los argumentos que a continuación presentamos. Para ello hemos querido enfocar nuestra mirada para comprender los discursos que, por la lógica que sostienen, descuidan la formación de los sujetos en función de intereses, al no vincularse a las demandas de estos últimos. Una vez hecho lo anterior, nos encontramos con un discurso pedagógico que desde una lógica instrumental se ocupa de responder a encargos, que, a su vez, desde el contexto del capitalismo rápido, exige para la escuela, la generación de filas de capital humano que cumplan la exigencia de calificación técnica que solicita el mundo empresarial.

En opinión de Puiggrós (2002) retomamos la lectura de lo que se reconoce como una pedagogía neoliberal. Los pedagogos neoliberales le ofrecen a los discursos pedagógicos un matiz dado por una lógica económica, vinculada a los intereses de los organismos internacionales que sugieren reformas educativas, acordes al mercado mundial, a los países de América Latina, dejando a la educación en manos de las reglas del mercado y la competencia.

Este tipo de pedagogía encuentra cabida en la escuela que recibe el encargo de adaptarse a la lógica que contienen dichos discursos a fin de penetrar en los sujetos, y ante ello la institución educativa asume la tarea de transmitir un modo de conocimiento, un modo de ser y de continuar con la transmisión de lo que es. Desde la lectura que hicimos de Enríquez (2002), sostenemos que la escuela, al posesionarse el encargo mencionado, persistirá más como una organización de producción, tecnocrática y burocrática —preocupada por el éxito social, la producción de bienes y servicios, la racionalidad de la gestión o por el funcionamiento de la organización—, que como una institución educativa interesada por la formación de los sujetos, quienes sólo pasan a formar parte de un engranaje en el que pierden el rostro.

Cabe añadir que nos encontramos ante un docente que asume como suyo el encargo dado a la escuela y que trabaja en función de él, ya que interviene desde la lógica de, lo instituido por aquel discurso pedagógico que penetra en lo inconsciente del docente, quien no se detiene a reflexionar o cuestionar el discurso que se coloca como hegemónico. Éste pretende la constitución de un individuo y de su subjetividad para que encuentre cabida, o bien, corresponda con los intereses empresariales marcados por las exigencias del capitalismo rápido; en pocas palabras, deberá ser atraído por una educación que se sujete a las reglas del mercado.

Para ser más precisos, la cuestión es que, al ocurrir esta visión educativa, se acentúa la distancia entre la escuela, el docente y los jóvenes, que son intervenidos a partir de los encargos aludidos.

Las demandas de los jóvenes no tienen respuesta ante tal situación, encima que enfrentan un presente que se manifiesta incierto para los jóvenes, en el que el futuro se vislumbra dudoso para ellos, además la escuela y la imagen del docente, como representante de lo que quiere la escuela para los jóvenes, pierde legitimidad ante sus ojos.

Observamos que hoy gana peso el vacío existencial en que se encuentran los jóvenes. Todo parece indicar que dentro de un contexto posmoderno en que los grandes relatos de la modernidad no tienen cabida, en un mundo que nos demuestra que aquellos relatos esperanzadores han devenido en mitos. En consonancia con esta visión, la propia escuela se tambalea al ser una institución que nace en la modernidad, como parte de dichos relatos. Así, mientras hoy los jóvenes sólo se preocupan por vivir el instante y tratar de encontrar un sentido a su existencia en un contexto que parece no mirarlos en función de sus demandas, sino de encargos externos a sus necesidades reales, el docente aparece como aquel que interviene al joven para incorporarlo a un proyecto ya dado.

Se parte, entonces, desde una noción de la educación, pensada en términos de adoctrinamiento, de reproducción, de rutina, de desarrollo de capacidades técnicas, reducida a la preparación del ámbito profesional para la perfecta inserción al ámbito laboral. El profesor busca capacitar al joven dependiendo de las competencias laborales que le permitan certificarse e ingresar al mercado laboral. El asunto aquí es que lo que se descuida es la formación, quiere decir que existe un olvido sobre el cuidado de sí, en donde el sujeto realice un trabajo sobre sí mismo que le permita constituirse a partir de la relación que entabla con los otros.

Nuevamente el tema de la subjetividad entra en escena, pues lo que está en juego es la constitución del sujeto, de su subjetividad. La inmersión de los discursos pedagógicos señalados en la trama subjetiva de los sujetos, busca que se consolide la imagen de hombre que subyace en dichos discursos, que a su vez contienen imaginarios sociales que el individuo debe asimilar para formar parte del mundo instituido por la sociedad. Así es como las significaciones imaginarias que la sociedad se ha dado a sí misma para comprender a la escuela, la docencia y al alumno joven, constituyen parte del entramado simbólico desde el cual el discurso de la pedagogía ha penetrado en los sujetos constituyendo su subjetividad.

Por lo que se refiere a las representaciones simbólicas que la misma sociedad se ha dado para entender a la institución educativa y de igual manera concebir con ello las formas de conducción de los sujetos escolares, se producen, junto con ellas, formas de intervención que el docente ha asumido, respaldado por el significado que la colectividad ha construido para comprender tanto a la escuela, la docencia, como a la juventud, en especial en su rol de alumno. De ahí que estas formas se han puesto en marcha porque dichas significaciones penetran en la subjetividad de los sujetos.

Hasta cierto punto se distingue que aquí hay un doble juego en el que entran tanto docentes como los jóvenes alumnos, en el sentido de que ellos forman parte de una institución que busca perpetuar cierto orden social. Así que para este fin se deben construir imaginarios que al interior de la misma le permitan operar y transmitir determinados imaginarios que le concedan a los jóvenes entrar a la colectividad y entenderla con base en el reconocimiento y adhesión a los imaginarios sociales que le permiten a la sociedad existir como tal.

Como bien lo expone Castoriadis (2013), la institución escolar es una de las instituciones que trabajan para reproducir permanentemente los imaginarios que mantienen unida a la sociedad a

partir preservación de un mundo de significaciones con las cuales dicha sociedad le da sentido a la realidad y a sí misma como tal, instituyendo a los individuos. Considerando lo anterior, esto nos lleva al segundo supuesto con el cual iniciamos nuestra investigación y con el que sostuvimos que los discursos pedagógicos que se han construido en torno a la docencia, la imagen de la escuela y la del alumno-joven, están permeados por imaginarios que han pretendido marcar las subjetividades de los sujetos educativos (jóvenes y docente) y nos han llevado a ser lo que somos en el presente, influyendo en las prácticas de intervención que se implementan sobre los jóvenes a partir de la asimilación de dichos imaginarios.

Este segundo supuesto nos trasladó hacia otro discurso pedagógico, que también creemos, pretenden constituir subjetividades. De esa manera es como construimos la categoría de pedagogía de la totalidad, para remitirnos a una pedagogía que desde la construcción de ciertos discursos de verdad, interviene al otro que ya ha sido mirado de antemano como un sujeto de conocimiento que se muestra en su extrañeza, la cual mueve a intervenirlo.

También hay que destacar que los discursos de verdad que constituyen a la pedagogía de la totalidad, generan prácticas de intervención donde se ejerce poder sobre el otro, que es juzgado, visibilizado, clasificado como sujeto de intervención posible, con el objetivo de normalizar y eliminar en él su extrañeza; es decir, aquello que produce perplejidad. Como se observa, se trata de intervenirlo para que deje de ser lo que es y poseerlo como parte de lo mismo, de la Mismidad de quien ejerce la intervención sobre él. Este discurso pedagógico de la totalidad entiende a la educación desde el mito de la fabricación de un ser humano, el Otro; en este caso el joven alumno sería producto de la práctica de intervención que ejerce el docente ante el joven sobre el que se busca tener dominio, a través del cual se habrá de eliminar su extrañeza para encaminarlo hacia un fin determinado de antemano.

En lo que atañe a esto último, cabe destacar que otro argumento al que hemos llegado en la investigación, es que el sentido de nuestra mirada va a marcar el tipo de intervención que construyamos frente a los otros y que, lo que nosotros somos es, en gran parte, lo que se juega en la intervención. De ahí que hayamos querido hablar de la subjetividad como un elemento clave en la configuración de la intervención que realizamos ante los otros. Somos movidos a intervenir de acuerdo con lo que hace que seamos lo que somos, que pensemos lo que pensamos y, finalmente, que hagamos lo que hacemos. Somos movidos a intervenir a partir de nuestras creencias, deseos, miedos, experiencias, ideales, discursos e imaginarios, aun de esos imaginarios que son transmitidos por los discursos, en este caso pedagógicos, que marcan nuestra subjetividad.

Por consiguiente planteamos que lo que nos mueve a intervenir al Otro, desde el discurso de la totalidad, es la imagen que construimos de él, como aquel que necesita ser intervenido. Pero sobre todo, cuando esa imagen se construye mediante la inclusión del otro en mi Mismidad. Cuando lo que mueve a la intervención es la alergia a la alteridad; cuando dicha intervención se hace a partir de que somos intervenidos, a su vez, por el discurso de una pedagogía de la totalidad, que al mismo tiempo, que opere y se respalde por los tres imaginarios sociales: 1) la escuela, 2) el joven-alumno y 3) el docente.

Así pues, la pedagogía de la totalidad tiene la carga de una constitución histórica con la que nace la intervención en lo social, de la cual nos habla Carballeda (2002), quien igualmente menciona que

desde su origen emerge con una impronta pedagógica, la cual, pretende intervenir corrigiendo el cuerpo, el alma o el contexto, para encauzar, enderezar, y normalizar a través de ello. Intervención que se ejerce a partir de que hay una noción, planteada, de sujeto de conocimiento. En la pedagogía de la totalidad, el sujeto de conocimiento, el sujeto a intervenir es el joven (imaginario del joven alumno). El sujeto de saber que ejerce la intervención sobre el joven es el docente (imaginario del docente) y el espacio, es decir, la institución donde habrá de llevarse a cabo dicha intervención, es la escuela (imaginario de la escuela).

Con respecto a lo anterior, percibimos que ha sido necesario construir la imagen de una escuela que nace en la modernidad con la tarea de generar al ciudadano que le dé continuidad a un orden que emerja con la bandera de ser el mejor posible. La escuela surge en un momento en el que la educación se contempla como la que puede generar orden, eliminar lo irracional, iluminar con el saber, encaminar hacia el desarrollo, el progreso, etc. Ahí, la escuela se contempla como aquella que ofrece respaldo a dicho proyecto, de manera que la misma se articula a los imaginarios de luminosidad, progreso y civilización (cf. Arano, 2010). Para alcanzar esto último, se valdrá de un dispositivo disciplinario que posibilite poner en marcha la vigilancia y el control de los sujetos a efecto de intervenir sobre ellos, en aras de prevenir desviaciones y generar cuerpos dóciles, administrar las multitudes confusas y normalizar (Foucault, 2005c).

De acuerdo con el docente, éste aparece como aquel que, por amor interviene al joven alumno con el propósito de poner en marcha lo anterior. De esa forma los imaginarios que lo acompañan son el del protector del desvalido (salvador), el profesor severo, que tiene la autoridad, es quien ejerce la disciplina férrea, un ejemplo moral, el que posee el saber, etc. Se trata de imaginarios que justificarán su intervención sobre el joven alumno quien, a su vez, es contemplado bajo imaginarios sociales que retoma rasgos provenientes de la noción de adolescencia y de la propia infancia, desde las cuales será mirado como aquel que está en una etapa de turbulencia, rebeldía, crisis, inmadurez, incompletud, etc. Se trata de imaginarios que en articulación con los de la docencia y la escuela justifican la intervención de una pedagogía de la totalidad, que pone en la mira a una juventud construida simbólicamente como extraña, extrañeza que desestabiliza certezas, lo que llama a intervenirla para evitar la emergencia del extraño ambivalente, ante la angustia porque el otro, el joven-alumno, se salga de sus manos, es decir, por el miedo a no poder dominarlo.

Ahora bien, hasta aquí hemos hablado de dos momentos discursivos desde los cuales abordamos a la pedagogía. El primero es que la contempla en el presente, y el segundo, mira a partir de su origen histórico. Recapitulando, tenemos que, en el primer caso encontramos un discurso pedagógico neoliberal; y en una segunda instancia enfatizamos el discurso pedagógico de la totalidad que se ve respaldado por tres imaginarios sociales (docente, alumno joven y escuela) para diseñar mecanismos de intervención sobre los jóvenes.

El punto es que lo sugerido aquí es que ambos discursos se conjuguen en un tipo de intervención que pretenda constituir subjetividades con las cuales se generen sujetos alienados. Esto significa que el discurso instrumental de la pedagogía neoliberal, se articula con el discurso de la pedagogía de la totalidad, porque permite producir subjetividades que aseguren la perpetuidad de un orden establecido en el que el sujeto no cuestione dicho orden que logrará cristalizarse en lo instituido.

A juicio de Gee (2002), quien explica que en el capitalismo rápido, el aprendizaje se ve como un proceso que procura la entrada a un discurso, a saber, prácticas sociales que integran a la gente valores, convicciones y crean posiciones sociales, entre otros aspectos que devienen en la aparición a dicho discurso. El autor también comenta que si el discurso de la escuela está concentrado principalmente en el aprendizaje, habría que preguntarse cuál es el fin de dicho aprendizaje. Por lo que retomando una vez más sus palabras, pregunta: "... ¿Se trata de aprender para participar en el discurso de la misma escuela o la misma aula, o de aprender para participar en discursos que se dan fuera de la escuela? Y, en tal caso, ¿a qué discursos fuera de la escuela nos referimos?" (Gee, 2002: 42).

Es en esencia este cuestionamiento donde encontramos la articulación de la pedagogía de la totalidad con esta pedagogía de corte instrumental, neoliberal, de la que hablamos en el primer capítulo de nuestra investigación. Porque nos parece que desde el discurso pedagógico se crean subjetividades que funcionan al interior de la escuela pero que están destinadas, a su vez, a cumplir con los encargos dados por esta última. De tal forma que es desde los encargos donde se vislumbran las que serán las necesidades prioritarias en torno a la educación.

Por todo, nos damos cuenta de que hay un discurso pedagógico, particularmente el discurso pedagógico de la totalidad diseñado para participar en la escuela, a fin de que los individuos aprendan rasgos de obediencia y docilidad, sean asimilados en la normalidad de lo que no habrá de inquietar el orden establecido. Pero que al mismo tiempo se articula con el discurso de una pedagogía instrumental, que finalmente tienen la mira en un discurso para la participación fuera del aula, con la intención de obtener una perfecta inserción de los individuos en quienes se busca crear subjetividades que beneficien a intereses capitalistas.

Uno y otro discurso pedagógico está marcado por el deseo de la asimilación de sujetos acrílicos al orden instituido del mundo. Se trata de algo similar a lo que Foucault (1999) refirió cuando habló de la situación de los estudiantes universitarios, al señalar que entran en un circuito cuya finalidad es la de excluirlos para después assimilarlos. Al excluirlos se les ofrece una especie de vida recreativa mediante una sociedad artificial y teatral, esto es, los estudiantes quedan al margen de la sociedad en una institución donde le transmiten un saber que no guarda ninguna relación con los problemas o necesidades de la sociedad; se refiere a un recinto construido para los estudiantes en donde ellos queden

...neutralizados por y para la sociedad, convertidos en gente fiable, gente impotente, castrada, tanto política como socialmente. Ésta es la primera función de la universidad: colocar a los estudiantes fuera de la circulación. Su segunda función, sin embargo, es una función de integración. Una vez que el estudiante ha pasado seis o siete años de su vida en esta sociedad artificial se convierte en alguien asimilable: la sociedad ya puede consumirlo. De forma insólita ha recibido los valores de esta sociedad, ha recibido los modelos deseables de conducta, las pautas de ambición, los elementos de un comportamiento político, de tal forma que ese ritual de exclusión termina por adoptar la forma de inclusión (Foucault, 1999: 29).

En contraste con esta última idea, sostenemos que los discursos pedagógicos abordados en nuestra investigación entran en este doble juego, en donde se excluye para después assimilar, y donde dicha asimilación implicará neutralizar la alteridad en el Otro en el interés de cumplir con encargos ajenos

a los intereses de los jóvenes estudiantes. De esa manera, planteamos que hay algo que se echa de menos en todo este orden discursivo, hay algo que ha sido silenciado, que ha quedado de lado, con ello, nos hemos referido a la formación, que nos remite, como se ha citado, al texto de Gadamer (2005), que relaciona la formación con la cultura que posee el individuo y el proceso por el que el sujeto adquiere la cultura.

En cuanto a la formación, ésta se toma como el proceso por el cual se llega a ser lo que se es, en el encuentro con el Otro, en donde el sujeto que es el artista de sí mismo, se le ha olvidado. Se ha silenciado o bien, se ha omitido la noción del cuidado de sí, y ahí, planteamos un olvido de la concepción griega de la *paideia*, donde la educación de los jóvenes era crucial para la polis. Había un gran interés para formarlos como futuros ciudadanos y participar así en la vida democrática de la misma. Para este propósito se consideraba necesario realizar un trabajo sobre sí mismo que inevitablemente se vinculaba al interés de la ciudad. Ahí, la figura del adulto, del que se pudiese pensar en nuestros días como el maestro, juega el papel de acompañar e incluso convocar al joven a que cuide de sí mismo, dado que al hacerlo “cuida de la ciudad y de los demás” (cf. Hadot, 2000). Si esto se ha dejado de lado, es porque justamente, no entra en el orden del discurso presente.

b) El cine y los discursos pedagógicos

Retomando en este tema a Macedo, éste señala que "...el cine es una prolongación enriquecedora de la vida y necesariamente refleja los pensamientos, emociones y cavilaciones del hombre en el plano visual y sonoro que es el suyo". (Macedo, en Rodríguez y Osorio. Comps. 2011: 207). En relación con esta definición, vale decir que es justo en esa prolongación enriquecedora de la vida: el cine, que debemos concentrar nuestra mirada para hacer una lectura de los imaginarios sociales de la docencia, la juventud y la escuela, que en conjunto, forman parte de los discursos pedagógicos que en el presente trabajo analizamos.

Por lo mismo, según Carrizales (2004), nos acercamos a las películas como nos acercamos a un texto que se nos ofrece para ser leído. Las películas, tal como hemos citado al remitirnos a Carrizales (2004), "...también son un texto pedagógico" y precisamente es en ese texto pedagógico donde leímos los discursos pedagógicos a los que nos aproximamos durante el trayecto de esta investigación.

De esa manera es como detectamos los imaginarios sociales que constituyen los discursos pedagógicos de nuestro estudio; significa que desde la identificación de estos últimos como conceptos-imagen, puesto que hicimos un esfuerzo por analizar las películas desde un punto de vista conceptual (cf. Cabrera, 2005). Así pues, a partir de la lectura de Cabrera (2005), entendimos que el filme nos ofrece una experiencia no sólo estética, sino que nos lleva a una dimensión comprensiva del mundo, debido a que el concepto imagen nos afecta y produce un impacto en nosotros. A final de cuentas, el cine fue el elemento empírico en el cual leímos las representaciones que posibilitaron la comprensión de elementos simbólicos que se nos presentan como imágenes.

En las películas seleccionadas para la realización de nuestro trabajo, vimos que también en el cine se puede dar cuenta de la inmersión de los imaginarios en la trama subjetiva del docente que es llevado a la pantalla grande. Advertimos que en este escenario también es posible visitar la mirada

de la pedagogía sobre las prácticas de intervención frente a la juventud, dado que éstas son representadas en las películas que tratan temas vinculados a la educación.

Docentes como Ditto, en el filme: *La escuela del desorden* (Arthur Hiller, EE. UU, 1984), o el profesor Nolan, en *La sociedad de los poetas muertos* (Peter Weir, EEUU, 1986) dan cuenta del momento en que el educador se plantea la necesidad de intervenir al Otro para eliminar en él cualquier rasgo misterioso, frente al cual dicho docente se siente incomodado, vulnerado ante la diferencia del Otro (el joven alumno), y es cuando se plantea anular su alteridad. Ellos, los jóvenes, son la imagen del docente que está siendo intervenido, a su vez, por el discurso de la pedagogía de la totalidad, a partir del cual se propone cambiar al Otro. Se trata de la mirada con la que el docente percibe lo extraño en el Otro como algo que tiene que ser extirpado, que lo mueve a intervenir, puesto que está marcada por el discurso de la pedagogía de la totalidad que no sólo le permite ver en el Otro su extrañeza, su ajenidad, sino además mirarla como algo que incomoda, que debe ser eliminado.

Por lo que toca a los imaginarios abordados sobre las significaciones desde la cuales se comprende a la juventud y a la escuela, presentes en las tres películas elegidas para el análisis, a pesar de que sólo destinamos una para tratar cada imaginario propuesto, limitándonos al imaginario señalado de antemano en la metodología. No obstante, tras la interpretación de cada una de las películas, podemos dar cuenta de cómo nos ayudan a entender la concepción del cine como elemento que puede ser leído por sus conceptos-imágenes, y que al mismo tiempo da cuenta de los imaginarios sociales, mediante temáticas de corte educativo y, en especial, sobre los discursos pedagógicos y los imaginarios de los actores que entran en juego del acto educativo, así como del espacio en donde acontece, pensando, en particular, en la institución escolar.

c) El discurso pedagógico de la otredad

En el presente trabajo establecimos que, quizá, desde la aventura del pensar, pueda acontecer una pedagogía distinta; de modo que planteamos el im-posible del devenir de un discurso alterno, un discurso que está por-venir. Se trata en concreto del discurso de una pedagogía de la otredad, pensada como una pedagogía de oposición y resistencia ante la pedagogía de la totalidad. Por tanto, desde esta noción expondremos las propuestas generales para abordar una nueva forma de entender el discurso pedagógico.

Sin ir más lejos, en nuestra investigación planteamos el de la pedagogía de la otredad, como un discurso posible de darse que, a diferencia de la pedagogía de la totalidad, sostiene un mirar instituyente. De tal suerte que es preciso pensarla como una pedagogía instituyente, que por ende, reconoce el potencial de creación sobre el imaginario social colectivo que posee el hombre y la sociedad, los cuales finalmente instituyen lo histórico social, Esto es, una pedagogía con elementos que le permiten poner en cuestión lo heredado, abriendo la posibilidad de establecer una ruptura con la mira de poner en movimiento lo instituido cuando acontece como una clausura absoluta de la heteronomía.

Esta posibilidad de establecer ruptura es la que abre paso a la autonomía. Cuando la pedagogía de la otredad, desde su papel de instituyente, reconoce lo que hemos señalado. Lo mismo hace con la

autonomía de la sociedad y los individuos a fin de generar movimientos instituyentes que abran, a su vez, el camino para la creación de un modo de ser y entender la realidad distinta. En otras palabras, identifica el poder que tienen para crear, a partir de poner en marcha movimientos instituyentes. Por ello, hablamos de una pedagogía en resistencia que cuestiona lo ya dado como instituido, lo naturalizado que opera como un régimen de verdad y como el único modo de entender o interpretar la realidad.

En vista de ello tenemos cómo la pedagogía de la otredad al hacer el trabajo de revisitar los discursos que sustentan las practica de intervención sobre el Otro, plantea formas de aproximación a ese Otro, que son contrarias a las de la pedagogía de la totalidad. En tanto que la pedagogía de la otredad mantiene una mirada instituyente, que cambia la forma en la que desde ella se contempla al Otro, lo cual trasciende al tipo de intervención que se genera desde dicha pedagogía, al plantear una ruptura con la pedagogía de la totalidad que ha pretendido neutralizar al otro. En sentido opuesto, la pedagogía de la otredad busca mantener una relación ética con la alteridad, porque es capaz de atender el exhorto del Otro que nos convoca a ser responsables. La pedagogía de la otredad se mantiene abierta al Otro, realiza un movimiento ético hacia él.

Si la pedagogía de la otredad analiza las significaciones imaginarias sociales desde las cuales se ha construido la imagen de la alteridad y cómo ésta acompaña el deseo de intervenir al Otro, se explica que dicha pedagogía procure una proximidad con el Otro que no busca la implantación en él, sino atender a su llamado. Desde esta perspectiva, la relación pedagógica entre el docente y el estudiante también se comprende de modo distinto a la forma en que es entendida por la pedagogía de la totalidad.

Aunado a esta reflexión, llegamos a la idea de que, a partir de que la institución escolar se plantea el problema de la alteridad y lo vislumbra como un espacio para la formación de los sujetos, estos últimos se hallan como sujetos que mantienen una relación intersubjetiva. Donde el docente no llega ante el joven estudiante con la idea de quererlo formar, sino de entablar un vínculo que haga posible el acontecimiento de la formación. Incluso, la educación no se entiende desde el mito de la fabricación sino como acción ética.

Con este propósito Bárcena y Mèlich (2000) sugieren, por su parte, que una pedagogía de la otredad puede pensar la educación como una acción ética, hospitalaria, responsable, que recibe al Otro en su radical alteridad y atiende a su llamado cuando reclama ser respetado. Esto implica que el docente entable una relación con el joven estudiante marcada por la complicidad entre semejantes, en donde se da una relación con la alteridad que es ética. En ella, docente y estudiante están implicados en un vínculo que los une por la complicidad y no por el deseo de dominio de uno sobre el otro, sino por el compromiso que el docente tiene ante la emergencia de lo radicalmente nuevo.

Concerniente a esta mirada, se abre la posibilidad de la emergencia de nuevas realidades, de nuevas formas de instituir el mundo, de nuevos movimientos instituyentes en lucha por la coacción y sujeción de los sujetos, que han sido atrapados por una pedagogía de la totalidad que tiene en sus orígenes la huella discursiva de un pasado que a veces no parece muy lejano, pero sobre la cual se pueden ir constituyendo movimientos de resistencia. De ahí que hayamos retomado las palabras de Nicastro (2006: 30). cuando nos dijo que "...en el pasado habrá cuestiones vividas, conocidas, que

hemos elegido y otras que no, que sólo hemos recibido. Sin embargo, esto no significa que nuestra mirada quede determinada o fijada a ese pasado. Lo inédito puede tener lugar, porque lo que puede cambiar una y otra vez es la relación que en la mirada establecemos con el pasado”.

De ese modo nos preocupamos por hacer un intento por declarar, lo que los discursos pedagógicos son en nosotros atravesando nuestra subjetividad y dejando huella en nosotros al formar parte de la trama subjetiva de aquello que nos ha llevado a ser lo que somos, pensamos y hacemos. Quisimos para terminar profesar la pedagogía, retomando a Derrida (2010), en torno a esta noción de “hace profesión de”, intentando declarar en voz alta lo que somos, lo creemos y lo que queremos ser, “pidiéndole al lector que crea en nuestra declaración bajo palabra”. Asumiendo el compromiso ético-político de revisar los discursos pedagógicos porque también creemos que lo inédito puede tomar lugar y que ante ello no podemos permanecer indiferentes, sino asumir nuestro compromiso ante la emergencia de lo radicalmente nuevo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alegre, Antonio. (1988). *Historia de la filosofía antigua*. España: Anthropos.
2. Aguiluz, Maya. (2009). *El lejano próximo. Estudios sociológicos sobre extrañeidad*. México: Anthropos.
3. Anzaldúa y Ramírez. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-A
4. Arano, Adrián. (2010). *La otra escena de la escuela*. México: Limusa. Ardoino. (1981). La intervención ¿Imaginario de cambio o cambio imaginario?, en *La intervención institucional*. México: Folios Ediciones.
5. Argullol, Rafael y Trias Eugenio. (1992). *El cansancio de Occidente*. España: Destino.
6. Ayer, A. J. (Comp.). (1965). *El positivismo lógico*. México: FCE.
7. Balbier, Deleuze, et.-al. (1999). *Michel Foucault, filósofo*. México: Gedisa.
8. Ball, S. J. (1997). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. España: Morata.
9. Bárcena y Mèlich ch. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós.
10. Bauman Zygmunt. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: FCE.
11. Bauman, Zygmunt. (2010). *Ética posmoderna*. México: S. XXI.
12. Bauman Zygmunt. (2011). *Modernidad y ambivalencia*. España: Anthropos.
13. Benedetti. (2004). *Memoria y esperanza. Un mensaje a los jóvenes*. Colombia: Alfaguara.
14. Bercovich, Susana. (2003). *Nuevas formas de subjetivación*.
15. Buenfil, Rosa (Coord.). (2002). *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. México: Plaza y Valdes.
16. Burke, Peter. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. España: Crítica.
17. Cabrera, Julio. (2005). *100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. España: Gedisa
18. Carballeda, Alfredo. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
19. Carrizales, César. (2004). *Iconopedagogía cinematográfica*. México: Lucerna-Diogenis.
20. Casetti, Francesco y Di Chio Federico. (1991). *Cómo analizar un film*. España: Paidós.
21. Castells, Manuel. (2004). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol. I La sociedad red*. México: S. XXI.
22. Castoriadis, Cornelius. (2006). *Una sociedad a la deriva*: Argentina: Katz.
23. Castoriadis, Cornelius. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*: México: Tusquets.
24. Comenius. (1986). *Didáctica Magna*: España: Akal.
25. Corona, Sarah (Coord). (2012). *Pura imagen*. México: Conaculta.
26. Da Dilva, Tadeu. (Cood.). (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Cooperación Educativa Kikiriki.
27. Davini, Camillon, et. Al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. México: Paidós.
28. De la Roca, R. (2003). *De la juventud... (Navegaciones contra y multiculturales)*. México: Lucerna DIOGENIS.
29. Derrida, Jaques. (2010). *Universidad sin condición*. España: Trotta.
30. Durkheim, Emile. (2001). *Educación y sociología*. México: Colofón.
31. Dussel, Inés y Gutierrez Daniela (Comp.). (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*. Argentina: Manantial,-Flacso-OSDE.

32. Enriquez, Eugene. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Argentina: Novedades Educativas.
33. Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
34. Fernández A. M. (1993), “De lo imaginario social a lo imaginario grupal”, en *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Argentina: Nueva visión
35. Filloux, Jean Claude. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Argentina: Novedades Educativas.
36. Foucault (1988). “El sujeto y el poder” en Dreyfus. *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
37. Foucault, Michel. (1970). *La arqueología del saber*. México: S. XXI.
38. Foucault, Michel. (1980). *Microfísica del poder*. España: Lapiqueta
39. Foucault, Michel. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. España: Paidós.
40. Foucault, Michel. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. España: Pre-textos.
41. Foucault, Michel. (1996). *Genealogía del racismo*. Argentina: Altamira.
42. Foucault, Michel. (1999). *Estrategias de poder*. España: Paidós.
43. Foucault, Michel. (2005a). *El orden del discurso*. España: Tusquets.
44. Foucault, Michel. (2005b). *Historia de la sexualidad. Vol. 2 El uso de los placeres*. México: S. XXI
45. Foucault, Michel. (2005c) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: S. XXI.
46. Foucault, Michel. (2007). *Las palabras y las cosas*. México: S. XXI.
47. Francis Vanoye y Anne Goliot- Lété. (2008). *Principios del análisis cinematográfico*. Madrid: Abada.
48. Gadamer, Hans-Georg. (2005). *Verdad y método I*. España: Sígueme Salamanca.
49. Gadotti, Moacir. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: S. XXI.
50. García Canclini, Néstor. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: Gedisa
51. García, Carlos. (1997). *La mitología. Interpretaciones del pensamiento mítico*. España: Montesinos.
52. Gee, James Paul. (2002). *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Pomares.
53. Gilles Ferry. (1990). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
54. Giroux, Henry. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: S. XXI.
55. Giroux, Henry. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata
56. Gómez, Marcela. (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM.
57. Hadot, Pierre. (2000). *¿Qué es la filosofía antigua?*. México: F. C. E.
58. Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: F. C. E.
59. Hegel, G. W. F. (1993). *Doctrina del derecho, los deberes y la religión para el curso elemental*. Argentina: Secretario de publicaciones, Universidad de Murcia.
60. Heidegger, Martín. (1996). *La época de la imagen del mundo en Caminos del bosque*. Madrid: Alianza.
61. Hoyos, Carlos Ángel. (2003). *Format(i)o de la modernidad y sociedad del conocimiento. Colección nos amábamos tanto, N° 26*. México: Lucerna Diogenis.

62. Izuzquiza, Ignacio. (2003). *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza.
63. Jaeger, Werner. (1995). *Paideia*. México: FCE.
64. Kaës, R., Bleger, Enriquez, et.-al. (1996). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Argentina: Paidós.
65. Kant, Emmanuel. (1981). *Filosofía de la historia*. México: F. C. E.
66. Kant, Immanuel. (2003). *Pedagogía*. España: Akal.
67. Koselleck, Reinhart. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
68. Larrosa, Jorge. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Argentina: Novedades Educativas.
69. Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación*. México: F C E.
70. Levinas, Emmanuel. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. España: Salamanca.
71. Levinas, Emmanuel. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
72. Levinas, Emmanuel. (2008). *Ética e infinito*. España: La balsa de la Medusa.
73. Levinas, Emmanuel. (2011). *Humanismo del otro hombre*. México: S. XXI.
74. Lewis, Carroll. (2010). *Alicia en el país de las maravillas * Al otro lado del espejo*. México: Porrúa.
75. Lipovetsky, Guilles. (2006). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. España: Anagrama.
76. Lipovetsky y Serroy. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. España: Anagrama.
77. Lyotard, Jean-Francois. (1989). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. México: Gedisa.
78. Lyotard, Jean-Francois. (1993). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México: Cátedra.
79. Lyotard, Jean-Francois. (1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Argentina: Manantial.
80. Mardones, J. M. Y Ursúa N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.
81. Mata y Meneses. (2011). *Competencias en educación. Reflexiones y propuestas*. México: Colegio de profesores. División académica Chalco del ISCEEM
82. Mata, Verónica. (2006). *Voluntad de olvido: cuerpo y pedagogía*. N°25, Colección: nos amábamos tanto. México: Lucerna Diogenis.
83. Meirieu, Philippe. (2001). *Frankenstein educador*. España: Laertes.
84. Mèlich, Joan-Carles (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. España: Anthopos.
85. Meneses, Gerardo. (2002). *Formación y teoría pedagógica*. México: Lucerna Diogenis.
86. Meneses, Gerardo. (comp.) (2004). *Por nuestra escuela*. México: Lucerna Diogenis.
87. Meneses, Gerardo. (comp.). (2005). *Despidiéndonos de la orientación educativa*. México: Lucerna Dionenis.
88. Meneses, Gerardo. (2010). *Más amor pedagógico*. México: Lucerna Diogenis.
89. Monsivais, Carlos. (2004). *Vislumbrar ciudadanía: jóvenes y cultura política en la frontera noroeste de México*. México: Plaza y Valdés.
90. Morales, Heli. (2003) *Sujeto en el laberinto*. México: Ediciones de la noche.

91. Morin, Edgar. (2011). *El cine o el hombre imaginario*. España: Paidós.
92. Nateras, Alfredo (coord.). (2002). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM
93. Naville, Pierre. (1975). *Teoría de la orientación profesional*. España: Alianza.
94. Nicastro, Sandra (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones de lo ya sabido*. Argentina: Homo Sapiens.
95. Ortega y Gasset. (1986). *Ortega y Gasset: Una educación para la vida*. México: El Caballito-SEP.
96. Pineau, Pablo, et. Al. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Argentina: Paidós.
97. Platón. (2009). *Diálogos*. México: Porrúa.
98. Ramírez, Beatriz y Anzaldúa Raúl. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-Azcapotzalco.
99. Rodríguez y Osorio. Edits. (2011). *La filosofía. Cómo repensar y replantear la tradición*. Lima: Separata.
100. Rousseau, Jean-Jacques. (1984). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
101. Sabines, Jaime. (2003). *Recuento de poemas 1950/1993*. España: Joaquín Mortiz.
102. Sacristán, Gimeno. (2003). *El alumno como invención*. España: Morata.
103. Salmeron, Miguel. (2002). *La novela de formación y peripecia*. Madrid: Antonio machado libros
104. Sánchez, Leticia. (2005). *Una lectura pedagógica de la adolescencia*. México: Lucerna Diogenis.
105. Sartori, Giovanni. (2007). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Punto de lectura.
106. Schatzman. (2008). *El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria*. México: S. XXI.
107. Schmitt, Jean-Claude. (1996). *Historia de los jóvenes. De la antigüedad a la edad moderna*. Tomo I: España: Taurus.
108. Solum, Donas Burak. (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: LUR.
109. Tedesco, Sacristán, et.-al. (2004). *Por nuestra escuela*. México: Lucerna-Diogenis.
110. Tenti, Emilio. (2001). *La escuela desde fuera. Sujetos, escuela y sociedad*, Nos amábamos tanto N° 12. México: Lucerna Diogenis.
111. Torres y Vargas (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*. México: Torres.
112. Touraine, Alain. (1994). *Crítica de la modernidad*. México: FCE.
113. Touraine, Alain. (2001). *¿Qué es la democracia?*. México: FCE.
114. Trilla, Jaume. (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. España: Laertes
115. Tylor, Steve y Borgan Robert. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
116. Vanoye y Anne Goliot- Lété. (2008). *Principios de análisis cinematográfico*. España: Abada.
117. Vattimo, Gianni. (2000). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. México: Gedisa.
118. Vattimo, G., Mardones, et-al. (2011). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

119. Velasco, García y Díaz. (2006). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. España: Trotta.
120. Vernant, Jean-Pierre. (1965). *Los orígenes del pensamiento griego*. Buenos Aires: Eudeba.
121. Wilde, Oscar. (2011). *De Profundis. Balada de la cárcel de Reading*. España: Alianza.
122. Zapata, Oscar. (1994). *¿La pedagogía, ciencia o ideología? Para una aproximación epistemológica al problema de esta disciplina*. México: ISCEEM.

Hemerografía

1. Avilés, Karina. (2012). México, segundo lugar de la OCDE en niños, con 7 millones 820 mil. *La jornada*, 12 de marzo. pp. 42
2. Chomsky, Noam. (2012, 8 de abril). El ataque a la educación pública. *La jornada*, pp.18
3. Díaz, Barriga Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos, Vol XXVII*, (Nº 111). 7-36
4. Díaz, Gloria Leticia. Juventud narca: Matar para vivir, en *Proceso*, 2008, 1676, semanal, México, 14 de diciembre de 2008.
5. Foucault, Michel. (1988). *¿Qué es la ilustración?*, en *Sociológica*, No. 7/8, mayo-diciembre.
6. Villamil, Jenaro. (2012). Ciberbatalla electoral. *Proceso*, 1856 (105/21). 13-17

Cibergrafía

1. Ana Lilian Rodríguez Villafuerte (2010). Filosofía y educación. Propuestas para una educación de calidad en el nivel medio superior. Consultado (10-01-2013) en <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html>
2. Brito, Roberto (2000). “Elementos para contextualizar la juventud”, *La juventud en la Ciudad de México: Políticas, programas, retos y perspectivas*. México:GDF. Consultado (15-08-2013) en http://www.sds.df.gob.mx/pdf/2013/publicaciones/politicas_3.pdf
3. Carrascoso, Martina. (2013). El profesor. Consultado (13-04-2013) en <http://www.sociologossinfronteras.org/el-profesor-titulo-original-detachment-reino-unido-director-tony-kaye-2012/>
4. Coraggio, José Luis. (1994, diciembre). *Educación y modelo de desarrollo*. Consultado (05/11/2012) en <http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/PONENCHIWRD.PDF>
5. Heidegger, Martín. *La época de la imagen del mundo en Caminos del bosque*, Madrid, Alianza, 1996. Consultado (22, 11, 2013) Disponible en: http://www.heideggeriana.com.ar/textos/epoca_de_la_imagen.htm
6. González, Roberto. *Seis de cada 10 mexicanos que trabajan están en la informalidad*, en *La jornada*, 12/12/12. [consultado el 12-12-12]. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2012/12/12/economia/027n1eco>

7. Perrenoud, Ph. (2008, Junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias(II)"*. Consultado (17, 08, 2011) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
8. Perrenoud, Philippe (2000) *Construir competencias. Entrevista con Philippe Perrenoud*, Universidad de Ginebra, Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini. Consultado (25, 08, 2011) Disponible en: http://www.google.com/search?q=Entrevista+con+Philippe+Perrenoud%2C+Universidad&rls=com.microsoft:es-MX:IESearchBox&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=1I7GGLJ_es
9. Savater, Fernando. *Dar que pensar* en *El país*, semanal, 2009/10/14. Consultado (2014, 02, 20) Disponible en: <http://blogs.flacso.org.ar/alicialopezrobledo/2009/10/14/fernando-savater-dar-que-pensar-el-pais-semanal/>
10. SEP (2008) *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* Disponible en: http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf
11. Tobón, S. (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Consultado (2014, 02, 20) Disponible en: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competicencias.pdf

Ponencia

Díaz, Luis. En el programa del XII encuentro de sociología. "Individuo, política y sociedad: Reflexiones desde el contexto latinoamericano". Conferencia: "Las Consecuencias de la Posmodernidad en América Latina: Un Desafío para la Utopía y la esperanza". FES-Aragón. (Jueves 12 de abril de 2012).

Cinematografía

1959. *Los 400 golpes*. Francia. Director: Françoise Truffaut. Intérpretes: Jean-Pierre Léaud, Albert Reny, Claire Maurier, Petreck Auffay y George Framant.

1986. *La sociedad de los poetas muertos*. EE. UU. Director: Peter Weir. Intérpretes: Robin Williams, Robert Sean Leonard y Estahn Hawke.

1984. *Escuela del desorden (Teachers)*. EE. UU. Director: Arthur Hiller. Intérpretes: Nick Nolte, Jobeth Williams, Judd Hirsch y Ralph Machio.

2002. *Storytelling. Historias de ironía y perversión*. EE. UU. Director: Todd Solondz. Intérpretes: Selma Blair, Leo Fitzpatrick, Aleksa Palladino, Robert Wisdom, Paul Giamatti, John Goodman, Julie Hagerty, Lupe Ontiveros

1996. *Trainspotting*. Reino Unido. Director: Danny Boyle. Intérpretes: Ewan McGregor, Ewen Bremner, Jonny Lee Miller, Kevin McKidd, Robert Carlyle, Kelly Macdonald, Peter Mullan, James Cosmo, Eileen Nicholas, Susan Vidler, Irvine Welsh, Pauline Lynch, Shirley Henderson, Stuart McQuarrie.

1997. *Martín (Hache)*. Argentina-España. Director: Adolfo Aristarain. Intérpretes: Federico Luppi (Martín Echenique), Juan Diego Botto (Hache), Eusebio Poncela (Dante), Cecilia Roth (Alicia), Sancho Gracia, Ana María Picchio.

1982. *The Wall*. Reino Unido. Director: Alan Parker. Intérpretes: Bob Geldof, Christine Hargreaves, Eleanor David, Alex McAvoy, Bob Hoskins, Michael Ensign

2003. *Noviembre*. España. Director: Acheró Mañas. Intérpretes: Óscar Jaenada (Alfredo), Ingrid Rubio/Paloma Lorena (Lucía), Juan Díaz/Juan Margallo (Daniel), Javier Ríos/Ángel Facio (Juan), Adriana Domínguez/Amparo Valle (Alicia), Jordi Padrosa/Fernando Conde (Imanol), Juanma Rodríguez/Juan Diego (Pedro), Nuria Gago/Amparo Baró (Helena), Héctor Alterio (Yuta).

2010. *La mirada invisible*. Argentina, España y Francia. Director: Diego Lerman. Intérpretes: Julieta Zylberberg (Marita), Osmar Núñez (Biasutto), Marta Lubos (Adela), Gabriela Ferreiro (Elvira).

2012. *Las ventajas de ser invisible*. EE. UU. Director: Stephen Chbosky. Intérpretes: Logan Lerman (Charlie), Emma Watson (Sam), Ezra Miller (Patrick), Paul Rudd (Sr. Anderson), Mae Whitman (Mary Elizabeth), Kate Walsh (madre), Dylan McDermott (padre), Nina Dobrev (Candace), Joan Cusack (Dra. Burton), Johnny Simons (Brad), Melanie Lynskey (tía Helen).