

Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida. Entrevista a Silvia Grinberg¹

Realizada por María Marta Yedaide²

Resumen

En esta entrevista, Silvia nos invita a situarnos en el entramado narrativo de su docencia e investigación universitaria, profundamente afectadas por una pulsión ética que es, a la vez y en su relato, biográfica e histórica. Con franca lucidez, Silvia se lee y nos lee en las coyunturas no sólo geopolíticas sino también conceptuales que a modo de urdimbre interpretativas nutren nuestras aspiraciones. Desde aquí la escuela y sus sujetos—aun y especialmente cuando quedan atrapados en una situación que no sólo “es injusta, sino inmoral”—conservan sus potestades entre la libertad y el poder y resisten, crean y actúan. Pese a la crueldad a la que quedamos sometidos (tanto en términos de agobio del yo como de más extremas y materiales fragilidades) sujetos y escuelas constituimos una presencia, una vocación (re) instituyente que halla en la transmisión una tecnología propicia y necesaria. En estos contextos, la insistencia en el cotidiano escolar, a

Summary

In this interview, Silvia situates us in the narrative fabric of her university teaching and research, both of which are deeply affected by a biographically and historically-bound ethical urge. In plain lucidity, Silvia reads herself and us in the geopolitical and conceptual coordinates that nourish our interpretative matrices and intentions. From such viewpoint, schools and their subjects—even when they are trapped in “not just unfair but immoral” situations—nonetheless preserve their authority and will, and act and create. Despite the overwhelming cruelty, subjects and schools enforce a stance which relies on the potential of transmission. In these contexts, the practice of insistence in everyday lives—which is a theme in the interview—portrays the willingness to sustain life and exercise both power and freedom against the threat of domination.

la que alude la autora también en esta entrevista, es reveladora de la voluntad de sostener la vida y suspender la pretendida inminencia de su dominación.

Palabras clave: biopedagogía; biopoder; cotidiano escolar; insistencia

Key Words: Biopedagogy; Biopower; School daily life; Insistence

| |
|---|
| Fecha de Recepción: 12/03/2017 Primera Evaluación: 10/04/2017 Segunda Evaluación: 30/06/2017 Fecha de Aceptación: 30/07/2017 |
|---|

1. *¿Cómo te gustaría presentarte ante los eventuales lectores de la Revista?*

Si de mi profesión se trata diría que soy docente e investigadora, intentando unir esas dos piezas en mi trabajo tanto de docencia como de investigación. Creo que para quienes como decía Weber decidimos abrazar la “profesión de profesora universitaria” ambas se unen en muchos puntos más allá de la disciplina que se trate. Hacer docencia e investigación se parece mucho a decir y/o contar el mundo; buscar estrategias, modos para contar y por tanto crear ese mundo que hacemos y en que vivimos. Si bien puede parecer raro pensar a la docencia y la investigación de este modo, creo que no lo es. En el caso específico la docencia está mucho más asociada a la tarea de contar y poner a disposición de los otros saberes, conceptos o formas de problematizar el quienes somos, o como decía Foucault, cómo llegamos a ser quienes somos. Pero creo que desde aquí podemos pensar también a la investigación aunque, probablemente, no sea tan transparente. Investigar es una acción que no deja de estar asociada con esta tarea que desde ya, de un modo diferente, constituye una forma de acercarse a ese quienes somos que siempre se nos presenta como un otro y narrarlo. Aquello que nos diferencia entre las disciplinas no es tanto esa tarea del problematizar al mundo, crear conceptos para pensarlo, sino más bien qué/cuál es ese otro que sometés a estudio; un otro que no es independiente de los

conceptos que usamos para estudiarlo. Son esos conceptos aquellos que hacen del objeto lo que es. Como Deleuze y Guattari señalan, los conceptos no están ahí, hay que fabricarlos. Es aquí y en ese punto donde se abre el mundo de las diferencias, las metodologías, los modos y lógicas de aquello que sometemos a estudio. Diferencias que desde ya se manifiestan en ese momento en que construimos el problema y/o el objeto de nuestras investigaciones. Contar es narrar pero también tiene otra acepción que remite a *cuantitas*—a la medición como modo del explicar, describir o valorar. Algo similar ocurre en esa otra instancia en que nos disponemos a su enseñanza. En esas diferencias lo que se juega son las racionalidades del saber tanto en su producción como en su transmisión, distribución, etc.

En suma valga todo esto para presentarme como docente e investigadora, o como alguien que intenta contar algo sobre ese otro que somos nosotros mismos, ese gran otro que es el mundo en que vivimos y que esperemos sea más comfortable para todos.

2. *¿Qué hitos en tu biografía dirías que han gestado/marcado el tono (ético) político de tu trabajo académico?*

Hay un punto que son varios puntos y que es el hecho de formar y ser parte de varias minorías que fueron y son atravesadas por situaciones de desigualdad y opresión. Eso es lo que refiere, diría, a mi biografía, donde ese quién es uno que

está atravesado por las luchas sociales, por la historia que atraviesa ese singular que es la vida de cada quien. Una biografía que se hace en la biografía que asciende y desciende desde mis padres, abuelos y sin duda mis bisabuelos pero también hermana, primos, sobrinos, hijos y que se teje en eso que vamos siendo. En mi trabajo académico esa trama sin duda se traduce en una o más bien varias búsquedas.

También en esa biografía hay un punto clave que tiene que ver con pertenecer a una generación; esto es compartir un mismo tiempo y espacio con otros. En mi/nuestro caso es haber estado entre la primaria y la secundaria en la salida de la dictadura y la entrada de la democracia. Haber vivido la rigidez y autoritarismo de una escuela en cosas ridículas como que te amonestaran si la hebilla que tenías en el pelo no era marrón y de Carey, o si el pelo de los varones tocaba el cuello de sus camisas. Todo ello por suerte fue evaporándose a medida que nos aproximábamos a egresar del nivel medio. Y es ese proceso que me/nos queda como memoria. Un conjunto de minúsculos y diría nimios detalles que muchos años después mientras leía *Vigilar y Castigar* adquirían para mí una densidad particular en ese tono que se cruza entre la experiencia y los conceptos. Ahora también en ese proceso vivimos la flexibilización del disciplinamiento que involucró la crisis del capitalismo industrial propio del ocaso del siglo XX a nivel global. La cuestión es que aquí, en Argentina, fue más abismal porque coincidió con el fin de la dictadura. Ese sin duda fue un hito porque

mientras esa ruptura ocurría estábamos ahí. De modo que en lo que refiere a mi formación y al trabajo de investigación que vengo desarrollando creo que podría resumirlo en ese toparse con la historia. Mi primer trabajo de investigación o mi formación inicial en la investigación fue sobre educación y trabajo en los años noventa. Diría que si de ruptura o quiebres de la historia se trata, más atinado no podía ser ese momento. La bibliografía, si lo ponemos en términos muy generales, se tensaba entre dos críticas que partían de posiciones diametralmente opuestas pero que en un punto terminan ensamblándose. Por una lado la crítica reproductivista que remarcaba la conformación del sistema escolar asociada a la idea de la división del trabajo y la formación del obrero fabril. Así, Bowles y Gintis referían al principio de correspondencia para dar cuenta de cómo la escuela formaba los rasgos no cognitivos de personalidad que eran la clave para la formación del obrero. Michel Apple junto con King, en el texto *¿Qué enseñan las escuelas?* enfatizaban esa formación. Las nociones de curriculum oculto o, incluso, la analítica del poder disciplinario estaban asociadas a una conformación social que estaba dejando de ser a pasos agigantados. En las sociedades contemporáneas queda mucho por preguntarnos por el contenido de esa formación, por los rasgos no cognitivos de la personalidad en tiempos de acumulación flexible y de clara reconfiguración de la sociedad salarial. Esto es, ya no se trata definitivamente de ese obrero fabril. Por otro lado, esa crítica proveniente

del reproductivismo se encontraba con otra que, partiendo de los análisis de la función disciplinaria de la escuela, enfatizaba la crisis de la escuela en términos de su inadecuación a los nuevos tiempos, novedad que claramente se define, justamente, en términos de las necesidades de este capitalismo flexible, tecnológico, global, fragmentario, financiero, etc., etc. Aquí es cuando empieza a usarse con fuerza un concepto que se remonta a los años sesenta o incluso antes con Hayek, que es el de la sociedad del conocimiento. Asociada a ella se instala la necesidad de formar sujetos flexibles, capaces de adaptarse a los cambios, emprendedores innovadores, etc., etc., que más que saberes sepan buscar información. Esta es una idea que muy tempranamente formula Hayek y es la clave conceptual de la teoría del capital humano y que en el campo de la educación tenía un terreno fecundo de la mano de la crítica que refería antes. Si bien claramente son dos líneas conceptuales muy diferentes, a partir de los noventa encuentran vasos comunicantes que se vuelven las bases de la pedagogía de las competencias. Mientras la bibliografía de la auto-ayuda comenzaba a ganar terreno y se ensamblaba con los discursos del *management*, democratización y participación se tradujeron en conjuntos de políticas para con muy diversos ámbitos como el trabajo, la educación, la salud, el desarrollo social, que involucran la gestión a través de la comunidad y donde el ego claramente se vuelve objeto y blanco de poder. De forma que esa crítica de la formación del obrero fabril dejaba de ser tal para

pasar a conformar parte clave de los corpus que remitían/remiten a la crisis de la escuela y su transformación en términos de los nuevos requerimientos de una sociedad que vive y se produce en la lógica del *management*. Creo que quizá por ser parte de esa generación me tocó estar ahí en esos años de quiebre y cambio y tuve la suerte de investigarlos. Junto con esto, o quizá por ello, mientras todavía estamos pensando que la escuela tiene que cambiar, me parece que más que seguir planeando cambios necesitamos ir a ver qué pasa en las escuelas, más aun cuando no sólo se ven en medio de los cimbronazos de las reformas sino de las crisis sociales, políticas y económicas que en poco menos de treinta años nos tocó vivir. Las escuelas cambiaron, no hay duda. La pregunta que tenemos que hacernos es si ese cambio es el que queríamos.

Eso que me marcó se constituyó como experiencia vital y conceptual. En esos noventa me encuentro con Foucault, Deleuze, Arendt, Nietzsche, Benjamin, etc. etc., que marcaron claramente un modo de leer lo que esta(ba)mos viviendo. En cualquiera de esos autores eso que llamamos política se encuentra de modos muy particulares y específicos con *ethos*. Ese giro conceptual, ese *ethos*, se encuentra con o es parte de mi biografía de la que te hablé al principio, la de quienes me anteceden y de quienes me/nos sigan. Así que gracias por esta pregunta.

3. *En este marco que describís, que es histórico pero a la vez de franca vigencia, ¿cuáles son las ventajas*

(académicas y políticas) de hablar de “biopedagogía”?

La educación moderna se conforma como parte clave de las políticas sobre la vida. Podría decir que la biopolítica encontró en la conformación del sistema escolar uno sus brazos clave. La biopolítica configura una educación completa de la corporeidad, de la población. La educación es un engranaje central de la biopolítica. El racismo, el higienismo—por poner algunos ejemplos—encontraron en el sistema escolar un brazo armado, sin armas. La biopolítica, entonces, es en sí pedagogía. Parafraseando una frase de Tomaz Da Silva, hay una biopolítica de la educación pero también una educación biopolítica, una acción pedagógica sobre la vida de la población.

Cuando Foucault desarrolla la noción de biopolítica es cuando se encuentra frente a frente con el nuevo conjunto de temas y cuestiones que trajo consigo la urbanización de la vida: pánicos, revueltas y contaminación en torno de los que se articularon las políticas sobre la vida en ese largo periodo que supuso la configuración del moderno capitalismo. Procesos que también se articulan con el desarrollo de los racismos y que en *Defender la Sociedad* se describen de manera brillante incluyendo los contragolpes de y en la acción colonial. En nuestra región esto se hace especialmente intenso en el siglo XIX y en especial hacia fines de esa centuria con las oleadas migratorias. Primero aquellas provenientes de Europa y luego, ya entrada la siguiente centuria, las internas. Las políticas sobre la vida

aquí se entrelazan de modos muy específicos y en todos los casos en el sistema escolar conforman esa acción pedagógica sobre la vida. De hecho la biopolítica funciona como biopedagogía desde el racismo hasta el higienismo y configuran una completa acción pedagógica sobre la población. En las raíces civilizatorias de nuestro sistema educativo se encuentran todos los elementos de la biopolítica. La obra de Sarmiento sin duda expresa los grandes temas de las políticas sobre la vida en la región, tanto en el desarrollo de su función de gobierno como en sus escritos.

La noción de biopedagogía supone un modo de dar cuenta de esta complejidad de prácticas. Más aún en nuestra presente centuria cuando esas lógicas están asumiendo nuevos modos y necesitamos pensarlos, estudiarlos, contarlos. Aquí conviene remitir a otro concepto que Foucault aborda junto con el de biopolítica que es el de gubernamentalidad. En el siglo XXI, ya no se trata del gobierno de los otros, sino que el gobierno se vuelve sobre el ego en sí. El yo debe revisarse de modo permanente para propiciar cambios sobre su sí mismo; prácticamente ya no queda ámbito de nuestra vida que no sea medido en virtud de esa capacidad de operar sobre nosotros mismos. Los algoritmos, de hecho, actúan sobre fibras de nuestro Yo que a veces ni nosotros conocemos. En el siglo XXI la biopolítica se presenta de otros modos. Nikolas Rose refiere a las políticas de la vida en sí y remite a la configuración de una *ethopolítica* que involucra la acción del ego sobre el ego, como aquella que remite

a la conducta de los seres humanos en términos de sus sentimientos, creencias y valores.

En el presente esto se hace más patente y quizá patético también. Foucault señalaba que la biopolítica funcionaba en la lógica del hacer vivir y dejar morir; de ahí las acciones donde el estado toma, actúa sobre la vida de la población como objeto. Asistimos a nuevos modos de esas políticas donde el hacer vivir modula como hacer(se) vivir. No se trata del repliegue de la política sino de nuevas modulaciones. Los sujetos somos llamados a gestionar nuestros egos pero también nuestras comunidades. Esto es ya cruel cuando se trata de los sectores medios que nos la pasamos corriendo sin tener claro hacia dónde. En rigor ya no se trata de llegar sino que en la lógica del prepárate para cambiar; se trata de correr. Vivimos en el sube y baja que implica la gestión política del ego. Ahora, esto en sí ya es algo; pero si esta misma lógica la ponemos en los barrios más empobrecidos del sur global, adquiere un espesor diferente cuando las políticas sobre la vida ocurren y descansan en ese llamado a la gestión. Acá no sólo sobre los barrios, sino sobre los alumnos como los docentes que son interpelados permanente. Las políticas del ego se encuentran con la creación de completos espacios urbanos donde la población debe auto-gestionar desde el agua que bebe hasta la recolección de la basura. Sobre la comunidad barrial y escolar descansan un sinnúmero de responsabilidades que se traducen en ocuparse de tener luz, de las inunda-

ciones, de paredes que se electrocutan, entre otras tantas que acá no puedo describir con detalle pero que todas devuelven al sujeto la responsabilidad política de gestión de la vida. Todas estas situaciones ocurren a plena luz del día, en las casas como en las escuelas que son total y absoluta responsabilidad del Estado. Así esa gestión de sí, esa flexibilización, lejos de traducirse en algún tipo de liberación, se vuelve políticas de la vida en sí, biopedagogía.

4. *¿Creés que es posible resolver la tensión entre la organización social (y sus tecnologías para el control de la vida) y las genuinas libertades (cívicas) en la Modernidad? ¿Cuál sería el papel de la escuela en esta intervención?*

Creo que necesitamos dejar de oponer libertad y poder. Si hay poder, decía Foucault, es porque hay libertad. Más bien se ejerce el poder entre- sujetos libres. La pregunta es si la educación libera o actúa sobre sujetos libres. Si es así entonces cuál sería el objeto de la educación. ¿Para qué sirve? Arendt decía que sin la transmisión —refería a la diagonal del presente que se abre entre pasado y futuro— cada generación tendría que comenzar siempre de cero. Creo que ahí está la clave. No tanto en cuanto libres nos vuelve la educación, sino que como somos libres, la educación es el acto por medio del cual nos hacemos del material con el que hacer, contar, pensar nuestro mundo. Esto es el pleno ejercicio de la libertad que desde ya involucra al poder.

Es falaz la idea de que en la sociedad del saber no necesitamos transmitirlos. Al contrario, necesitamos de esa acción entre pasado y futuro para que se abra la diagonal del presente cuya dirección por suerte no podemos prever. En su defecto nos encontramos con la reproductibilidad técnica, con la ausencia de pensamiento, con la banalidad del mal, como señalaba la autora de *La vida del espíritu*.

Si hay control de la vida es porque hay sujetos que permanentemente escapan, fugan. Desde ya eso no deja de ser una acción clara de poder. ¿Pero podría ser de otro modo? O somos sujetos pasivos y por medio de la educación nos volvemos libres, o la educación involucra relaciones de poder entre libres. En lo que a mí respecta prefiero esta segunda opción. En este caso no sólo tenemos que pensar de otro modo el par libertad-poder sino también cómo nos pensamos a nosotros mismos y, en especial, a nuestra infancia. Nuevamente Arendt decía que somos libres por el solo hecho de haber nacido; allí radica la idea del nacimiento, la natalidad. Si partimos de aquí no se trata de emancipación versus opresión como momentos estancos, aquí se nos abre una pista para pensar de otro modo a la subjetividad pero también a la educación. Suelo pensar que el estado debe ocuparse de garantizar que llegue agua potable a todas las casas o regular el mercado inmobiliario para que no ocurra que haya gente cuya mejor opción sea vivir en terrenos sin ningún servicio público. Ahora descreo que el estado pueda liberar a nadie; por suerte de nuestra libertad nos ocupamos nosotros.

En la vida los sujetos insisten; no hace falta más que dar una vuelta por las escuelas y aun más en los barrios más empobrecidos para constatar esa insistencia. El problema con la lógica del tu puedes es su crueldad. Si me toca enseñar en una escuela sin agua potable, sin tizas, en medio del barro, etc. etc., está claro que puedo porque efectivamente ocurre a diario; el problema es que es no sólo injusto sino inmoral. El hecho que a una escuela para tener un baño mínimamente decente le pidan que haga un proyecto para conseguir fondos es simplemente cruel a la vez que profundiza la desigualdad de un modo muy minúsculo y profundo. Ahora por lo menos cuando estoy en estos espacios de la urbe constato sin duda que el poder se ejerce entre sujetos libres; sino, no tendría sentido. Es porque hay voluntad de vida, de poder, que hay luchas y son esas luchas, esa insistencia en la lucha, las que creo que explican bastante el ejercicio del poder, el incansable ejercicio del poder procurando dirigir esas voluntades que son libres por el sólo hecho de haber nacido.

A la escuela tenemos que pedirle que cuente el mundo; más bien diría que ponga a disposición los conceptos con los que estamos pensando el mundo. Sabiendo que son sólo eso, conceptos; ni los únicos, ni los que portan verdad universal. El problema es que sin concepto no hay forma de pensar/nos. La falacia del procedimentalismo se apodera del mundo y, lo que es peor, de la escuela. No puede quedar esta tarea de producir y transmitir los conceptos en manos de ninguna app. Hemos llegado a proponer

o más bien a confundir la transmisión, la enseñanza de los conceptos, con modos autoritarios. Pasamos a descreer en el valor de la memoria. Nuevamente aprender de memoria sin comprender lo que se memoriza no tiene sentido, pero el ejercicio de la memoria es clave. Una escuela, una sociedad sin memoria está en serios problemas. Creo que el daño que hacemos a las escuelas con esas miradas es enorme.

Ahora, por suerte a diario nos encontramos con docentes buscándole la vuelta a la enseñanza y con alumnos que valoran a sus profesores porque les explican, les enseñan. Cuando algo del orden del saber y del pensar aparece en las aulas, el grupo más revoltoso que puedas imaginar se vuelve el más interesado. Claro está que los procesos de transmisión pueden ser más o menos creativos e incluso entretenidos, pero sin esa transmisión no hay nada que crear y se vuelve entretenimiento en sí. Los alumnos captan esa diferencia en el mismo minuto en que empieza la clase; la disposición que tienen hacia el aprendizaje y la enseñanza es diametralmente diferente.

5. *¿Cómo describirías los procesos de escucha que has iniciado en los niveles epidémicos de lo escolar? ¿Qué has podido aprender de ellos?*

Hace años, por lo menos cuatro décadas, decretamos la crisis de la escolaridad y junto con ese diagnóstico se pusieron en marcha planes y políticas de reforma. En

los años sesenta del pasado siglo —un periodo aún muy escasamente estudiado en la historia de la educación— ya comienza a ganar fuerza esta idea y los primeros intentos de reforma remontan a esos años. Cuando casi promediando el segundo decenio del siglo XXI leemos conferencias o programas que se titulan “Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales” uno no puede no preguntarse si es el cambio en sí aquello que deviene crucial. Esto es lo que se consigue instalar: que lo que está, está mal y por tanto hay que cambiarlo. Innovar se vuelve crucial. No puedo negar que este mundo requiere muchos cambios, pero el debate que este tipo de enunciaciones produce no es sobre el contenido de ese cambio sino sobre su necesidad; sobre la innovación como *modus operandi* en sí. Creo que estos procesos de escucha sobre los niveles epidémicos, como los describís, son clave. No podemos seguir pidiendo a las escuelas que cambien sin entender que está pasando allí. No se puede, sencillamente; es como decía antes sino inmoral, cruel.

Los esfuerzos que hacen docentes, familias y estudiantes por la escolaridad hoy son enormes. Sostener una escuela pública es un esfuerzo muy poco noble, si lo pensamos en términos del reconocimiento que la institución tiene y de la energía que reclama. Mientras por un lado la bibliografía refiere a la necesidad y lo crucial de la innovación, los docentes están el 29 de diciembre haciendo trabajo de albañilería. Quizá por un tiempo deberíamos dejar de pensar en que lo

crucial es el cambio y destinar tiempos y fondos al fortalecimiento de las escuelas, de sus paredes, de hacer condiciones que hagan posible que la enseñanza y el aprendizaje no sea tarea de superhéroes¹. La creación del sistema educativo desde fines del siglo XIX involucró enorme inversión en edificios, por ejemplo. No podemos pensar que vamos a conseguir mejorar la escolaridad sin esa inversión. Si queremos cultura digital, necesitamos aulas digitales. No podemos tener carros tecnológicos que tienen que moverse entre las aulas y subir por la escalera en escuelas sin *wi fi*; o más bien podemos tenerlos (porque de hecho los tenemos) pero no podemos responsabilizar a los docentes por los des-usos. Los docentes pueden dedicarle horas para pensar y planificar cómo usar ese recurso, y de hecho lo hacen y usan. Pero nuevamente es cruel así como ineficiente desde el punto de vista de la inversión que implican. Ahora, es importante aquello que uno encuentra en las escuelas donde, a pesar de la mala prensa, pasa mucho más de lo que creemos. Creo que en la epidermis uno se encuentra con las luchas por la escolarización que no dejan de ser luchas por el saber. Creo que las políticas educativas definitivamente tienen que pensar en esta epidermis; incluso, digamos, las mejores, al llegar a las escuelas, se chocan con la puesta en acto. Y ello es parte de la política, no es un después. Esto es, la puesta en acto; no es un después de la política. Es política en sí. Se requiere de políticas muy claras que permitan contar con aulas. En la epidermis nos encontramos con escuelas que para poder

abrir sus puertas debieron transformar el gimnasio de educación física en aulas. Lo hicieron con divisiones de *durlock*. Así se quedaron primaria y secundaria sin gimnasio y desde ya la calidad del edificio nuevo habla por sí sola. Podría contar muchos casos; de todos sacamos la misma conclusión: la mirada sobre la vida escolar es, creo, fundamental para entender qué pasa allí. De otro modo todos los gobiernos encuentran en algún momento que los docentes son hostiles o adversos. La cuestión es que hacen malabarismos permanentemente para poner en acto políticas, para responder a necesidades propias y de otros. Es gracias a ese malabarismo que hacen junto con padres y alumnos que las escuelas siguen estando allí.

6. *¿En qué medida puede el dominio de la afectividad (y la concomitante propensión a afectarse) desmontar las lógicas de gerenciamiento y gubernamentalidad establecidas en la Modernidad? ¿Qué dispositivos (narrativos y de otros tipos) serían contra-contemporáneos en este sentido?*

Berlant, en la introducción a su libro *Cruel Optimism*, se pregunta dónde empieza el presente, si éste no es un objeto, sino un efecto/afecto mediado; esto es aquello que se percibe y está bajo constante revisión donde emerge la filtración personal y pública de las situaciones y acontecimientos que ocurren. El presente, entonces, empieza en el dominio de la afectividad. Este es un punto clave de lo

que se conoce como el giro afectivo y un disparador para pensarnos muy fecundo. Por un lado porque vivimos en la era del ego, de los sentimientos y las emociones que están en permanente revisión. Los asesores espirituales se volvieron asesores de gobierno, referentes de decisiones. Un mundo que nos lleva a la permanente revisión y gestión de nuestros egos cada vez más expuestos. Tenemos *emoticons* para todos nuestros estados y emociones. Un sencillo me gusta/no me gusta deviene una compleja trama que en segundos nos lleva a revisarnos, a pensar los efectos y afectos que provoca en nosotros un *post*. La idea de que lo crucial es innovar nos deja viviendo en una permanente revisión más aún en una era donde la disciplina cedió a las potencias del Yo. Esa potencia es parte nodal de las fantasías actuales del capitalismo y hacen de las crisis su *leit motiv*. Es en esa línea que nuevamente Berlant señala que la mayoría de los sucesos nos obligan a adaptarnos a los cambios configurando crisis ordinarias, donde es justamente la crisis la que deja de ser algo excepcional. El efecto afectivo toma forma y se convierte en mediado, un proceso que atraviesa la vida ordinaria y se despliega en historias sobre cómo navegar/surfear aquello que no puede no ser abrumador. La autora se distancia de las lecturas del trauma porque señala que ya no se trata de eventos traumáticos como los que el siglo XX atravesó en las guerras, campos de concentración, dictaduras. La cuestión en nuestras latitudes es que lo traumático deviene ordinario y dejan a barrios, sujetos, instituciones

campeando las crisis, buscando alternativas. Nosotros tenemos mucho trabajo (CEDESI, EH/UNSAM) sobre ese afectar con los estudiantes y los docentes y ello me lleva a un segundo eje.

Tu planteo encuentra otro vértice y, como lo expresás, los profesores desde ya tienen una altísima sensibilidad para afectarse. Definitivamente este puede devenir punto de fuga, por varios motivos. Me gustaría resaltar la capacidad que tiene la narración de poner palabra a aquello que de otro modo es muy difícil. Nosotros como equipo trabajamos mucho en la generación de espacios en la escuela que hagan posible la palabra. El lenguaje audiovisual pero también el relato de imágenes, la realización de historietas, mapas, intervenciones artísticas, entre otros tantos modo de contar el mundo, buscan disparar la palabra. Estos constituyen lugares clave para ese pensar y paramos ante el mundo. Retomando a Arendt, que el sujeto aparezca ante el mundo por medio del discurso, la acción, es la clave de la vida activa, de la condición humana y creo cada vez más es, o debería ser, la función central de la escolaridad si queremos presentarle batalla, o en palabras de Deleuze y Guattari, resistir al presente.

Entonces esa afectividad es capacidad; está creo en las escuelas pero también tenemos que entender que necesitamos de espacios de trabajo en común porque para los docentes de otro modo es directamente imposible; sino esa afición deviene en fatiga y en innumerables problemas de salud. Muchos docentes se juegan la vida en la escuela. Esto es

literal.

7. *En un trabajo con E. Langer ambos hablan de la insistencia como práctica para resistir—de hecho, te has referido a esto en la entrevista ya. ¿Están pensando en una franca opción pedagógica, en el sentido de desafío a otros dispositivos pedagógicos modernos? ¿Ratificás tu confianza en la escuela (institución moderna) para gestar realmente el cambio, o colaborar en esta gestión?*

Cuando uno se acerca a la epidermis, como señalás, a la cotidianeidad de las escuelas, de los barrios, uno se encuentra con ese insistir. En ese trabajo intentamos dar cuenta de eso. Muchas veces pensamos a la resistencia como los grandes movimientos; sin embargo muchas veces estos son movimientos más pequeños, silenciosos sin dejar de ser firmes, constantes. Cualquiera que trabaje en una escuela pública, y mucho más si lo hace en un asentamiento, sabe que ese permanecer, no rendirse incluso a los tiroteos, esa lucha que es continua atraviesa y sostiene la vida de la población. Hay sin duda mucha crueldad en ello porque desde la posibilidad de tener agua o frenar un basurero ilegal todo depende de esa agencia cotidiana. Lo mismo ocurre con los estudiantes para quienes permanecer en la escuela es también resultado de esa insistencia. Un estudiante—por lo menos en el área metropolitana de Buenos Aires, en lo que

se conoce como conurbano—camina mucho para llegar a la escuela. Mucho son veinte cuadras para empezar. La vida cotidiana, toda, atenta contra ese llegar a la escuela. Acá no me refiero a las familias que hacen un gran esfuerzo también, caminan las mismas cuadras, sino a las luchas por sobrevivir que atraviesa la vida de quienes viven en los barrios más empobrecidos. Entre esas luchas la escuela es clave, porque es la que más expresa la esperanza de una mañana. Una docente que admiro mucho luego de una balacera en el barrio me decía algo como “*no cerremos la escuela, tenemos que seguir, no podemos dejar que nos ganen*”. Insistencia, resistencia al presente. La escuela es y hace una diferencia pero también el esfuerzo es enorme porque esas mismas condiciones atraviesan a la escuela.

La verdad creo que con todo, y a pesar de todo, la escuela es parte de esa gestión. Claro que sería más fácil si ella no estuviera en esa lucha por sobrevivir. Hace no mucho circulaba una foto de una escuela que enseñaba en medio de la guerra. En el guetto de Terezin la narrativa oral y escrita era una herramienta clave de educación. En el libro *No he visto mariposas* se pueden ver muchos de los dibujos y poesías hechos por niños y niñas en el guetto, una obra maravillosa tanto por la producción en sí como por la capacidad que tiene la educación de hacer aparecer la palabra de un modo sencillamente emocionante que no deja de ser perturbador. Nosotros nos encontramos en campo con textos que tienen esa capacidad narrativa que

no deja de ser resistencia al presente. El tema con esa foto es que no estamos en guerra; vivimos en una democracia y las escuelas a veces parece que enseñan en esas condiciones. Ahora, me podrán decir que pecho de optimista pero cuanto más cerca se está de la epidermis más te acercas a la crueldad pero también a esa vida que insiste y resiste.

8. *¿Cómo soñás la educación docente desde estas posiciones?*

Necesitamos de una pedagogía de los conceptos que sea capaz de hacer/se preguntas. Cada vez más enfrentamos al procedimentalismo; creo como decía Benjamin que necesitamos pasarle a la historia el cepillo a contrapelo y eso, por el solo hecho de ser humanos, lo podremos hacer con la capacidad de inventiva que tengamos de pensar y conceptualizar al mundo. Sin eso seguiremos viendo

cómo este enemigo no cesa de vencer. Creo que la formación de los docentes tiene que tomar esta tarea con mucha seriedad. No podemos seguir sacando de la escuela chicos que no pueden escribir o leer y no sólo me refiero a lo procedimental, aunque ya es mucho. En esta tarea la única institución que puede hacer algo es la escuela. La TV, *you tube*, o la app que sea no nos va a enseñar a leer, a comprender. En estos días Cecilia María Malbrán³, que está trabajando sobre comprensión lectora y el uso de las tecnologías, se encuentra con la misma situación en todas las escuelas, no importa la población que concurra a ella: sin la intervención de los docentes en el aula el programa no funciona.

Necesitamos que los docentes hagan lo que saben hacer que es enseñar. Necesitamos una pedagogía de los conceptos. Me parece que ahí o desde ahí hay bastante para operar y pensar.

NOTAS

1 Silvia Grinberg es Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFL, UBA) y miembro de la Carrera de investigación del Conicet, comisión Educación. Dirige dos proyectos de investigación con financiamiento de la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica, sobre las transformaciones en los dispositivos pedagógicos acontecidos desde fines del siglo XX. Es profesora regular en la UNSAM –donde además dirige el Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas– y en la UNPA. Ha publicado artículos en revistas académicas y libros y capítulos en libros del campo de la pedagogía.

2 María Marta Yedaide es docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Es asimismo miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y Coordinadora de la Línea de Investigación Sobre la Enseñanza y Relatos Otros del Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales (PIED), ambos con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinares en

Educación (CIMED). Participa además como Co-directora del Proyecto de Investigación En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas (IHAM, FAUD, UNMDP) y es Referato del Journal Encounters in Theory and History of Education. Faculty of Education, Queens University, Canada. Es profesora de inglés, Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Su área de trabajo está vinculada a las narrativas sobre la enseñanza en el nivel superior como constructoras de hábitats de significación (y sentido), específicamente en el contexto de la enseñanza en la formación del Profesorado, desde las perspectivas críticas y descoloniales. myedaide@gmail.com

3 Becaria de doctorado de CONICET que dirigimos junto con Marina Simian.