

Elementos para la organización del aula en contextos educacionales complejos

Elements for the classroom organization in complex educational contexts

Daniel Gómez Ramos(1), Ivonne Ponce Naranjo (2)

Resumen

El presente trabajo está asociado a la colaboración de los autores en dos proyectos de investigación¹ que, desde dos perspectivas, comparten el propósito de estudiar el desempeño docente y los saberes profesionales que lo sustentan desde un enfoque de investigación de la experiencia. La preocupación que motiva este artículo es la pregunta específica por la posibilidad de una práctica organizativa del aula en un contexto que escapa de las representaciones convencionales. El acompañamiento a tres docentes y a la directiva de una institución educativa se materializa en conversaciones hermenéuticas que desarrollan una narrativa de casos para la reflexión pedagógica, donde se hallan como categorías de estudio: la fuga y la contingencia. Los testimonios de los profesores permiten la elaboración del sentido investigativo hacia la reorientación del oficio docente que promueve otra identidad de aula en la divergencia.

Summary

The present work is associated with the collaboration of the authors in two research projects from two perspectives whose purpose is to study the teaching performance and the professional knowledge using the investigation of experience approach. The concern that motivates this article is the specific question about the possibility of an organizational practice of the classroom in a context out of conventional representations. The accompaniment to three teachers and the woman director of a school were materialized in hermeneutical conversations and it developed a narrative of cases for pedagogical reflection. Two categories were found: leakage and contingency. The investigative sense making is based on teachers' narrations that reorient the teaching profession and promote another classroom identity into divergence.

Palabras Clave: práctica organizativa, relación educativa; reflexión pedagógica; línea de fuga; contingencia; conversación

Key Words: School organization, teacher-student relationship, pedagogical reflection, leakage-line, contingency, conversation.

Fecha de recepción: 23/03/2019
Primera Evaluación: 17/04/2019
Segunda Evaluación: 30/04/2019
Fecha de aceptación: 02/05/2019

1. Introducción

En el trayecto investigativo, este artículo se propone ofrecer recursos activos que tengan la potencia de abrir nuevos campos de acción en la adversidad del tiempo actual. Ante la crisis de las figuras pedagógicas tradicionales, un tiempo en el que las promesas civilizatorias de la escuela parecen estar desvaneciéndose progresivamente (Niedzwiecki et al., 2015; Recalcati, 2016; Meirieu, 2016), en el que diversas experiencias muestran la impotencia de una organización áulica que se erosiona en sus pilares fundacionales y que se difumina en sus prescripciones de formato único.

Los conflictos organizativos no se discuten en el correcto o incorrecto funcionamiento de las aulas de centros con mayor o menor infraestructura, o con más o menos calificación en las pruebas de calidad internacionales. Más allá de los modos concretos en que el modelo escolar se realiza en cada contexto, la crisis educativa manifiesta una mutación en el orden simbólico que venía regulando la relación entre profesores y alumnos (Simons, Masschelein & Larrosa, 2011). La institución ha dejado de proveer el sentido y la narrativa para la constitución de una colectividad pedagógica. Pero algo del orden del discurso se continua necesitando: para que la subjetividad se enlace en lo social la transmisión de saber debe inscribirse en un enunciado portador de confianza (Soler, 2015, p.26).

Esta investigación se interroga: ¿Qué pasaría si abandonamos el hábito de

reflexionar sobre el aula como identidad que debe coincidir con sus mandatos originales? ¿Qué consecuencias tendría acoger la divergencia de lo previsto como inherente a la condición humana? En tal caso, la productividad de una organización se halla ligada a su capacidad de captar su propio no-saber (Gil, Antelm & Cacheiro, 2018). Porque es no-saber lo que permite seguir preguntando por la situación, atendiendo, recibiendo, proponiendo, rectificando, explorando. Lo interesante de una organización reside, más que en los resultados académicos, en la producción de condiciones para que algo se ponga en movimiento en los estudiantes. Un trabajo docente que requiere dejarse conmover por el conflicto y no sólo intentar solventarlo. Dejarse conmover supone desplazarse de la posición subjetiva, esto es, salir de las propias matrices culturales para pensarlo desde otras miradas.

El poder de conmoción del problema no está en tomarlo como un obstáculo o un error –algo que evitar, prevenir o solucionar– sino en que revela que las presencias que transitan un aula no son controlables. Este estudio indaga los modos de concebir una práctica organizativa que actúe por fuera del imperativo de reposición de los estándares. Atender lo problemático (Deleuze, 2017, p.11) en vez de concluirlo o diluirlo, establecer y mantener relaciones con el problema, acogerlo y percibir en él algo nuevo, algo distinto. El problema nos convoca a pensar lo que se fuga de los estereotipos

de docente, alumno, aula, grupo, para analizarlo desde otras perspectivas a las habitadas. El acto organizativo esencial es ofrecer circunstancias para que los jóvenes hablen (Baquero, Diker & Frigerio, 2007) y su potencia consiste en proponer condiciones para el encuentro y el intercambio en el aula.

2. Marco Teórico

Una ética afirmativa consiste en considerar siempre la posibilidad de relación, que el deseo busca ligarse a otros deseos para generar mundo, y que el trabajo docente es favorecer un suelo valorativo que logre conexiones entre los sujetos. En el momento en el que los profesores convierten el callejón sin salida que les agota en un *problema afirmativo* (Deleuze, 2016, p. 42), en una *pregunta* que demanda ser pensada, producen un umbral por el que algo se escapa y les arrastra: devienen *otra* organización.

El concepto de “huida” está aquí tratado como la entrada en otra forma de vivir, desbloquear un mundo de posibles, devenir otra forma. Trazar una *línea de fuga* (Deleuze & Parnet, 1980, p.8) que atraviesa las prescripciones significa moverse hacia otro campo para sobrevivir a las inconsistencias de una estructura. En este artículo, “fugarse” se comprende como uno de los recursos que un cuerpo dispone para perseverar en su ser y soltar aquellas relaciones que lo debilitan.

“Escapar” puede ser la expresión de una fuerza que, saliendo de los

afectos que la disminuyen, permite al cuerpo devenir *otro modo* al componerse con otros afectos que sí convienen al incremento de su potencia (p.45). La fuga puede ser la expresión de un cuerpo agotado: marcharse de un modo –de hacer, de estar, de ser– que descompone su potencia y, a la vez, el impulso inicial de un movimiento hacia otro modo diferente. La fuga desbloquea otros territorios donde un sujeto busca conjugarse positivamente y extender su vitalidad, en vez de reubicarlo en el lugar que le atribuye una normatividad.

“Lo contingente” (Mèlich, 2010, p.25) hace referencia al sometimiento inevitable a los avatares de lo azaroso e imprevisible, cuya amenaza pone en primer plano la vulnerabilidad humana y exige construir refugios físicos y simbólicos aunque éstos proporcionen una frágil protección. Lo contingente es sinónimo de una *situación-límite* (p.26) que no se puede resolver con conocimiento técnico, de ahí que lidiar con lo contingente quiera decir aprender a relacionarse con aquello que acontece sorpresivamente.

Se trata de la experiencia de un “afuera” que coacciona a salir de uno mismo y, al mismo tiempo, descubrir la propia alteridad (Lévinas, 2014). Es *lo exterior* a la propia voluntad, a la propia conciencia, a lo ya sabido: un encuentro que fuerza a pensarse en mitad de lo que pasa (Deleuze y Parnet, 1980, p.30). Su resultado es perturbador, al irrumpir repentinamente genera un estado de desacomode e inquietud que, sin embargo, tiene el poder de

empujarnos a repensar la situación, a replantear las condiciones y a elaborar recursos para dominar provisionalmente las contingencias.

Las oportunidades de que se juegue algo interesante en el aula tienen más que ver con habitar el presente que con recorrer un camino preexistente, reproduciendo un papel predeterminado. Los profesores relatan que desplazando los resultados y las finalidades del centro se activa la energía deseante (Guattari & Rolnik, 2007, p.256) de los jóvenes, pero también el deseo de *estar ahí* de los mismos profesores. La investigación señala que las líneas duras de la institucionalización producen desinterés, cansancio y falta de sentido vital –amenazas del abandono–. La evaporación del esquema disciplinario se constata en que la organización del aula debe preguntarse por la conjunción de deseos de estudiantes y de profesores.

Al igual que los profesores que se acompaña, esta investigación se hace preguntas que no quieren hallar respuestas conclusivas. El propósito no es desplegar diagramas para restituir un modelo organizativo del aula, sino estudiar cómo el equipo docente busca en la creación de estrategias de intercambio. ¿Cómo piensan la tarea educativa en tiempos de desfondamiento institucional? ¿Cómo desarrollan experiencias de diálogo impensadas? Son interrogantes cuyas creaciones se verifican, más que en la resolución del conflicto, en el incremento de las potencias para pensar situaciones. Se verifican en la minuciosidad para problematizar

encrucijadas. En la formulación de otras preguntas que desbloqueen proyectos, trabajos, desafíos, interacciones, deseos, complicidades, vínculos, hallazgos.

Las preguntas que se plantean en este artículo nacen de la experiencia de los docentes y de las reflexiones que éstas han originado en los investigadores, inquietudes que inician derivas a priori desconocidas. Inquietudes que llevan a implicarse en el armado de organizaciones que no podemos saber de antemano, pero cuyas fuerzas se intuyen en los movimientos que se suceden en el interior de un aula.

3. Metodología

Con el objetivo de percibir las cualidades del fenómeno estudiado con mayor claridad y amplitud de matices, la indagación se desarrolló en un centro educativo ubicado en un contexto empobrecido de la periferia de Barcelona a la que asistían niños y jóvenes en particulares circunstancias de vulneración. Se acompañó a tres profesores y a la directora del centro, todos ellos con una extensa trayectoria profesional y especialmente preocupados por la relación educativa con la juventud e insertos en la discusión por la responsabilidad pedagógica. Para ello se mantuvieron *conversaciones hermenéuticas* (Sierra & Blanco, 2017) con los docentes profundizando en las inquietudes de este estudio y ampliándolas a lo largo de un curso escolar. Las cuales se realizaron en variados encuentros que tuvieron el

propósito de vivirse como experiencias de reflexión colectiva y producción de significados personales, buscando dar sentido pedagógico a las prácticas emprendidas en torno a un grupo de cierta complejidad.

Las conversaciones se centraron en un grupo-clase de educación secundaria en el que, día a día, chicos y chicas de entre 13 y 15 años desafiaban los límites definitorios del “aula escolar” a través de diversas actuaciones disruptivas, interrupciones inesperadas y con ausencias o abandonos constantes. El curso anterior, los cuatro docentes del estudio habían atravesado un largo itinerario de intervenciones ineficaces, dejándoles sensaciones de impotencia, desgaste y agotamiento en sus modos de hacer frente al desorden que causaban los adolescentes. Esta investigación se llevó a cabo al año siguiente, cuando el equipo docente se hallaba inmerso en un proceso muy distinto de creación de dinámicas organizacionales y posiciones subjetivas que permitían activar nuevos agenciamientos educativos.

La intención de las conversaciones hermenéuticas no fue ahondar en los saberes propios del equipo docente ni identificar y documentar las buenas prácticas de su proceder, sino recibir sus formas de hacer y de pensar como situaciones *experienciales* (Contreras, 2013). Es decir, como acontecimientos *novedosos* que requerían ser pensados en colaboración con los investigadores para producir los sentidos y los significados que revelarían las diversas dimensiones pedagógicas que la responsabilidad y el

cuidado verifican en el mundo empírico (Jay, 2009).

Dada la complejidad epistémica del saber pedagógico, esto es, que no se deja reducir a técnicas cerradas y procedimientos acabados pues su carácter es holístico, integrado, relacional, emocional, corporal, valorativo y ético, se decidió configurar una metodología inspirada en la investigación de la experiencia educativa y en la fenomenología-hermenéutica (Gadamer, 1977; Dewey, 1998; Van Manen, 2003; Contreras & Pérez de Lara, 2010) con el objetivo de *pensar con la experiencia* y *producir sentido*. Esta disposición subjetiva de indagación suponía conversar con los profesores y la directora de la institución, como sujeto de exposición y recepción de la alteridad de los otros, del mundo y de uno mismo. Implica atender y captar el fenómeno como algo que, al acontecer, provoca en la sensibilidad una inquietud educativa. Un afecto que da forma a un signo o *hilo de sentido* que solicita de la conciencia una significación mediante el pensamiento (Arbiol, 2018).

Si algo resuena subjetivamente es porque la conversación funciona como una *experiencia vivida* que despierta una pregunta o conecta con una necesidad, signos que hablan de una búsqueda de sentido pedagógico (Van Manen, 2015). El hilo de sentido es experimentado por la reflexividad como el acontecer de una exterioridad que nos “deja pensando” o que nos “da que pensar”. Desde diversas orientaciones (Korthagen, 2010; Bárcena & Mèlich, 2014; Biesta, 2017) se entiende

el acontecimiento como un *encuentro* entre la experiencia y el pensamiento que tiene el poder de extrañarnos de lo conocido, desplazarnos del propio punto de vista, incomodar nuestros presupuestos y hacernos dudar de nuestras palabras. Lo que acontece en la experiencia de conversación con los docentes contiene la posibilidad de producir una nueva elaboración de los significados de nuestras acciones y actitudes.

Los momentos metodológicos pueden enumerarse con la siguiente secuencia: (1) percepción del fenómeno durante las conversaciones hermenéuticas (2) grabación y transcripción de las conversaciones (3) dilucidación de interrogantes e hilos de sentido, (4) construcción de fragmentos de conversación –textos de campo–, (5) amplia consulta de corpus teórico y (6) comprensión a través del ensayo como modo de interpretación y reflexión –textos de investigación–. Durante el proceso se llevó a cabo una triangulación ambiental (Okuda & Gómez, 2005): al regresar cada día a la institución y a las conversaciones con los docentes, lo escuchado y analizado volvía a contrastarse y dilucidarse dando origen también a una nueva revisión y alimentación teórica para, finalmente, desembocar en el tratamiento investigativo como una comprensión más profunda y contextualizada del tema estudiado.

Después de la percepción del fenómeno en la conversación, en el diario de campo se tomaron notas descriptivas

de las palabras compartidas con los profesores, y de lo vivido y de lo pensado junto a ellos en la institución. A partir de esas anotaciones y de las transcripciones de las grabaciones, se relataban varios *fragmentos de conversación* (FC) como textos de campo.

Un fragmento de conversación muestra un *material sensible* con el que seguir elaborando un *pensar con la experiencia* con el que trazar diversos caminos de escritura mediante los que ir ahondando reflexivamente en las dimensiones pedagógicas que había implicadas en el fenómeno registrado (Ayala, 2017). El diálogo entre los textos del material experiencial-sensible y la documentación de literatura teórica fue descubriendo temáticas de investigación, enfocando con precisión las preguntas y captando los hilos de sentido susceptibles de ser explorados.

Para los textos investigativos se empleó la escritura ensayística (Adorno, 1962; Lukács, 1970; Agamben, 2005), que permitió sostener un trabajo de ampliación y profundización en el abordaje de las cuestiones educativas que residían en los textos compuestos durante la estancia en la institución y los encuentros con los docentes. El lenguaje del ensayo es un lenguaje con *alguien* dentro, un lenguaje frágil y heterogéneo, cuyas palabras se quieren evocativas pero siempre preocupadas por la pluralidad y la transferencia de conocimiento de la investigación educativa.

4. Resultados y discusión

Como resultados se presentan tres hilos de sentido tejidos en una trama de categorías cuya elaboración fue realizada a partir de la articulación entre: (1) los propósitos de la investigación, (2) la experiencia vivida en las conversaciones, (3) la identificación de diferentes signos de los acontecimientos y (4) la elaboración conceptual (Deleuze & Guattari, 2013, p.46) mediante un pensamiento entendido como producción de nuevos *efectos de sentido* que tratan de hacer justicia a la multiplicidad semántica de lo real (Larrosa, 2010, p.110).

A partir de las conversaciones con los docentes se obtuvieron, entre otras, se detectaron las categorías “huida” o “línea de fuga” y “contingencia” imbuidas en los fragmentos de conversación, las cuales han sido utilizadas para abordar en detalle y profundidad las experiencias educativas que se narran. Estos testimonios reflejan la creación activa de recursos y disposiciones basados en una práctica “afirmativa” (Deleuze, 2016, p.251), entendida como el desplazamiento de los lugares asignados por una lógica estructural que tiende a negar o reprimir la expresión y el crecimiento de los diferentes modos de vida que pueblan, intermitentemente, un aula.

Dado que el estudio es más amplio, a continuación, se muestran algunos de los asuntos más relevantes sobre los que se ha decidido indagar con mayor exhaustividad.

4.1. La fuga como apertura de ocasiones para el encuentro

Dejé de soportar la lucha constante con mis alumnos para que éstos prestaran atención. Me rendí a que se ubicaran como alumnos y a que aprendieran. [...] No podía seguir peleando para que, simplemente, vinieran a clase. Quería escapar del aula, era inútil tratar de que pasara algo educativo entre nosotros. Así que huí, al igual que tantos compañeros de otros centros, pedimos licencias, bajas médicas, traslados. [...] Huimos porque no sabíamos, porque no podíamos, escapamos de lo insostenible (Profesora de Física y Química_FC_3).

¿Qué sucede si en lugar de poner en el centro el déficit a reparar, se abre la pregunta “de qué habla la huida”? ¿Qué posibilidades aparecen si en vez de quedarse en la queja por lo que falta, se utiliza la huida como un motivo de creación? De la inmovilización que provoca la intención de restituir lo ausente en la escena pedagógica, a la huida como un gesto que nos informa de una incomodidad. Huir es una manera de gestionar esa incomodidad, la expresión de un profesor desasosegado y en exceso cansado.

Huir puede significar el abandono del encargo docente, pero también puede significar la invención de una nueva acción educativa. Puede ser sencillamente el alejamiento definitivo de un territorio o puede ser el trazado de una línea de fuga: la implicación en otro territorio de actuación. Se podría distinguir la huida como síntoma

de la angustia ante algo faltante, una interferencia en las expectativas docentes que trae frustración, lamento, parálisis y fatiga; pero, podríamos hablar de la huida como un desplazamiento de la incomodidad hacia otros modos de habitar las relaciones educativas. La retirada acontece cuando intentamos reponer lo que “debería ser” o lo que “debería no ser”; en cambio, la fuga es el recurso de un cuerpo que quiere perseverar en su vida y salir de la angustia para crear circunstancias menos debilitantes (Deleuze, 2006, p.124). Fugar es *hacer fugar* algo de las condiciones en las que estamos inmersos, que algo se desplace y tome formas más afirmantes.

La pulsión de escapar está ligada a la dificultad para poner palabras a lo que nos pasa en la escuela. El descontento y la fatiga de muchos docentes expresan el desconcierto ante la caída del modelo pedagógico tradicional. Históricamente, el sistema organizaba el encuentro áulico entre el alumno dispuesto a aprender y el profesor autorizado a transmitir su conocimiento. ¿De qué hablan el abandono y las licencias que se toman muchos docentes? ¿Qué potencia existe dormida en el gesto de la huida ante la pérdida del papel instituido? ¿Qué información extraer de la incapacidad de reproducir en el aula las formas conocidas? Quizás, la activación de la huida se debe a la inconsistencia o estallido de los modos clásicos de habitar el aula. En tal caso, la angustia por la reiterada ineficacia de la reproducción de “lo mismo” puede convertirse en un

poder de generar variaciones en el juego pedagógico.

Descubrí señales y relaciones casi imperceptibles entre los chavales que merecían ser registradas, acompañadas. Contactos, rechazos, tensiones... que hablaban de una colectividad en movimiento. [...] Es nuestra implicación personal en inventar o descubrir consistencias en aquellas interacciones en el aula que parece que nunca podrán componer un momento con sentido pedagógico. Es nuestro agobio ante una situación y el cansancio lo que me empujan, cada vez, a inventar con los chavales posibles desvíos que nos conduzcan a momentos de tranquilidad. Porque sé que pronto volveré a sentir la desconexión y la ausencia de sentido (Profesora de Historia_FC_2).

La docente del relato registra una fuerza en el aparente desorden de los jóvenes en su clase, una fuerza que la convoca a preguntarse por prácticas más fructíferas para generar encuentros. Las estrategias no buscan conservar los presupuestos de la organización escolar, porque la docente asume que las presencias de los jóvenes insisten en deshacerlos. Frente a la destitución de los roles y el malestar que siente el cuerpo docente, el poder de fugar de los esquemas ineficaces ofrece un espacio de transformación subjetiva. ¿Qué acciones abren y qué destinos cierra la potencia de la fuga? ¿Qué caminos permite desbloquear la fuga como el arte de devenir otra forma de vida en el aula? Se trata de introducir movimientos en el territorio del aula para configurar

nuevas continuidades a partir de las discontinuidades. de pensamiento.

Cuando la docente deja de intentar restituir la trascendencia perdida porque no logra investir de autoridad su posición de profesora, empieza a hacer que la situación “fugue”: lo que equivale a ensayar alteraciones insospechadas en un plano inmanente (Deleuze & Guattari, 2010, p.48). Ante lo insoportable, comienza a jugar con los fragmentos que emergen diseminados en el espacio y trata de componer algo del orden del encuentro a partir de los signos que lanzan sus alumnos en el aula, entonces inicia un trabajo de estimación efectiva de las presencias reales que cohabitan el aula. Se trata de percibir la multiplicidad de deseos que no dejan de fluir distribuidos y diseminados entre los cuerpos de los jóvenes, dejarnos inquietar por sus intensidades intermitentes para probar nuevas experiencias de intercambio.

La docente atraviesa la actitud de negación ante lo que se manifiesta como caótico en el aula para pasar a ejercitar una labor de investigación y preguntarse cómo ver la voluntad afirmativa de la situación. El propio desasosiego no queda fijado en la protesta estéril ni se proyecta culpando a los jóvenes, sino que se vuelve ampliación de oportunidades de grupalidad. Es el desplazamiento de la posición subjetiva de la docente lo que permite que aquello que le resulta insoportable y agobiante se torne *pregunta activa*. Ya no más lamento improductivo, ahora estamos frente a una situación que demanda un trabajo

4.2. Del agotamiento docente a la creación de singularidades

La idea de abrir los códigos duros del aula y diluir sus normatividades vino a nosotros después de frustrarnos y fatigarnos en el intento de que los muchachos se ajustaran a la subjetividad pedagógica dominante. Nuestros hábitos reflexivos nos llevaban a reproducir la típica estructura escolar. Seguíamos colocándonos como maestros explicadores y viendo a los jóvenes como ignorantes. Pero los chicos y chicas no respondían a la disciplina que supuestamente implica un lugar educativo. Al contrario, interrumpen la clase, hablan entre ellos, discuten con el profesor o la profesora, hacen preguntas que desvían el foco hacia cuestiones alejadas de los contenidos que se imparten. Parecen boicotear la clase, su atención se presenta como dispersa, desconectada de lo que está sucediendo, y además faltan mucho a clase (Directora del Centro_FC_5).

Fue el agotamiento lo que nos puso a pensar junto a los adolescentes cómo dar origen a un espacio que les resultara significativo para compartir no sólo conocimientos sino sus propias experiencias vitales. [...] No es que nos propusiéramos perforar el aula, sino que nos dimos cuenta que ya estaba perforada. Sólo teníamos que aprovechar las brechas abiertas para dejar entrar y salir las múltiples singularidades (Profesor de Lengua y Literatura_FC_6).

La idea del aula-nodo apareció

porque necesitábamos modificar algo del esquema escolar para que algo aconteciera entre los jóvenes y nosotros, algo que no tuviera que ver con el castigo, la expulsión, la negación, la derivación o la clasificación. El aula-nodo quiere ser, fundamentalmente, un espacio no obligatorio de encuentro y de diálogo entre los propios muchachos y entre generaciones (Profesora de Historia_FC_7).

La lectura deja de ser alumnos “difíciles” o “molestos” para leer ahí unos cuerpos que están en fuga de la subjetividad pedagógica institucionalizada. El equipo docente toma la exigencia de la situación: fugar también de sus propios territorios para moverse con los movimientos de los jóvenes. A partir del agotamiento de una práctica que no logra crear consistencias, surge la idea del aula-nodo como habilitación de un nuevo y más vasto territorio de intercambios, de lazos sociales, de experiencias inesperadas.

Lo que consiguen poner en funcionamiento estos docentes es la hospitalidad de la escuela, la cual comprende que la verdadera acogida es aquella que aloja la *hostilidad* del otro (Derrida, 1998). Es decir, cuando la llegada del otro es imprevista e implica, por ello, una perturbación, una alteración, un desacomode. En este sentido, los docentes dan hospitalidad en tanto son capaces de albergar la otredad radical de los jóvenes que desbordan la categoría “alumno” y chocan con las expectativas homogeneizadoras de cierto orden pedagógico. Lo que acogen los docentes, por otra parte, es la pregunta ética que

investiga nuevas formas para vivir juntos. La *pregunta* es el dispositivo que permite escapar de la angustia que desanima tanto a profesores como a estudiantes y que provoca licencias, bajas médicas, faltas de asistencia o abandonos.

Cada profe invitó al grupo a realizar una serie de trabajos de lectura, de compilación, de indagación, de escritura, de vinculación, de fabricación, de comunicación. Tareas que no corresponden con lo escolar pero que tienen vínculo directo con el currículum. No cerradas, no definitivas. Tareas que están siempre en revisión y reconsideración atendiendo a las circunstancias siempre cambiantes de su mundo. [...] De tal manera que cada uno desarrollaba un recorrido que iba atravesando los contenidos a su manera, diferente, singular. A su ritmo, a su tiempo, en sus espacios, desde el oleaje de sus intereses [...] impulsando sus potencias y fortaleciendo sus debilidades. A veces madurando en el proceso, deviniendo otra forma de ser, a veces naufragando y volviendo a ponerse manos a la obra (Directora del Centro_FC_11).

La docente habla de una *ética experimental* que va tanteando, probando, hasta que logra activar un artefacto que compone una colectividad y que organiza sus lazos sociales y sus lazos con el mundo. El aula-nodo percibe la discontinuidad y asume la intermitencia de los cuerpos que la transitan, superando las dualidades que discuten si los estudiantes están “presentes o ausentes”, “atentos o desatentos”. En tanto se efectúa un

intercambio que no busca corresponderse con una disposición de cuerpos, objetos y conceptos preexistente, acontece la posibilidad de un encuentro educativo.

La hipótesis que muestra los fragmentos de conversación con los docentes es que para que un profesor pueda seguir siendo profesor debe *fugarse* de la imagen de “profesor” que tiene armada en la cabeza. Al hallarse en un contexto donde las figuras pedagógicas heredadas han dejado de sostenerse por sí mismas, comienzan a explorar otras prácticas en los márgenes de la debilitación de los referentes que antes les guiaban. El equipo docente se pregunta cómo desempeñar su función habiendo fuerzas que les piden salir de sus guiones, fuerzas que desmontan la ficción profesor-alumno, empujándoles a huir de “ser” profesores.

Lo primero que hice fue sentirme culpable por no saber cómo manejarlos con ellos y controlarlos para enseñarles. Pero también estaba enojada con ellos porque no reconocían mi trabajo, mi compromiso con sus aprendizajes. No les importaba mi dedicación, mi tiempo, no valoraban mis esfuerzos. [...] Tenía ganas de gritarles, de abandonarles. Tenía ganas de salir corriendo. Empecé a dudar de si lo mío era ser profesora. ¿Por qué ellos no recibían lo que yo quería entregarles? ¿Por qué no alcanzaba la transmisión? ¿Por qué no atendían? No podía más, así no se podía enseñar [...]. Empezaba a estar harta de enfrentarme con ellos cada día. No conseguir nada (Profesora de Física y Química_FC_9).

Es el *agotamiento* de la propia función docente lo que la impulsa a fugarse de la representación de “profesora” aprendida, no el cansancio que busca descansar para continuar reproduciendo sus conocimientos (Deleuze, 2004). Pues el cansado no logra salir de la repetición de lo mismo que lo mantiene en el ciclo del incremento de su cansancio. El cansado es incapaz de hacer experiencia porque no puede dejar que algo exterior le acontezca, dándole a pensar una novedad y a considerar otra posibilidad que la recurrente. Lo que cansa es poner el deseo en acciones cuyas consecuencias no le permiten sentir modificaciones que desplieguen en el sujeto nuevos poderes. Por otra parte, el agotado ha llevado al límite sus saberes, destrezas y habilidades, ha desgastado completamente sus energías y se encuentra en la impotencia de hacer lo que venía haciendo. El agotamiento, por tanto, distribuye las condiciones para iniciar una *deriva* en la acción, un desvío de lo conocido, la causa de una invención.

A punto estuve de solicitar una licencia o una baja médica. Eso hicieron otros compañeros. Pero entonces me pregunté: ¿qué veía en el aula más allá de su indisciplina y sus burlas? [...] ¿Qué significado había cuando alguien me interrumpía alzando su voz, [...] tomando la palabra en mitad de la clase? ¿Qué potencias y saberes estaban implicados en sus gestos de rebeldía? ¿De qué me estaban hablando estos adolescentes? ¿Por qué yo no era capaz de escucharlos más allá de mis prejuicios? [...] ¿Cómo, dónde, de qué manera hacer

que ocurrieran encuentros en el aula? De alguna manera, fui dejando caer las prescripciones aprendidas como docente, entonces pude empezar a probar otras cosas con ellos. Fue como si dejara de ser profe en general para ser una profesora singular (Profesora de Historia_FC_14).

La *singularidad* emerge en la resolución de un problema como respuesta al agotamiento de una forma de proceder y, por tanto, de existir (Deleuze & Guattari, 2010, p.162). Aunque ocurra inconscientemente, la singularidad se efectúa en la modificación de uno mismo. “Ser profesora singular” remite a una tensión problemática en las relaciones con los otros y con el territorio que puede resolverse en la dimensión del devenir. Es decir, la docente se singulariza cuando se piensa a sí misma en relación a la experiencia de la alteridad, porque necesita actualizarse para responder a las demandas exteriores. Por así decir, la singularidad de la docente aparece en el momento en que comienza a experimentar en primera persona los afectos y las pasiones que causan en su cuerpo el encuentro con los adolescentes.

En efecto, la singularidad no es una esencia sino un proceso que se realiza en función de si el encuentro con lo otro se compone con el propio cuerpo e incrementa el propio poder de afectar y de ser afectado (Deleuze, 2006, p.150), o si se siente que dicha relación descompone el propio cuerpo y hace disminuir el propio poder. El ejercicio de singularización de la docente, y por tanto, de separación de las prescripciones dadas, acontece cuando deja de negar la materialidad de

las presencias reales de sus estudiantes e inicia en el aula una *práctica afirmativa* de producción de la diferencia y de la multiplicidad.

Una profesora singular, tal vez, no representa una investidura ni desempeña un mandato sino que singulariza una vinculación con la materialidad del mundo y con los signos que piden ser problematizados. El agotamiento inicial de la docente padece una variación, ¿cómo leer la vida que circula en el aula y cómo desbloquear intercambios en su interior? Abandonar la impostura de la identidad “profesora” se torna en condición para continuar siendo docente, lo cual no significa un ideal genérico sino que refiere a una relación singular con los cuerpos, los objetos y los conceptos disponibles.

4.3. La percepción y el aprovechamiento de la contingencia

El problema es que llevamos una red de expectativas con las que asignamos a cada muchacho y a cada clase alguna imagen de lo que debería ocurrir. [...] percibir algo valioso en los muchachos y en la situación depende de que abandonemos esas expectativas, depende de que nos desplacemos de los ideales de profesor y de alumno. [...] Hay que lidiar con las contingencias, o sea, con los riesgos y las circunstancias imprevisibles que los adolescentes traen cada día de manera azarosa. Eso es, aprender a trabajar con lo que trae el azar (Directora del Centro_FC_13).

Cuando empiezan a transitar por

fuera de los clichés perceptivos, los docentes perciben que los jóvenes están presentes y atentos. Se trata de una forma de presencia diferente a la esperada y de una atención cuya potencia se mueve con otra dinámica, hacia objetos distintos. No obstante, desde una posición muy saturada de imágenes resulta imposible registrar esa manera que tienen los jóvenes de estar presentes y atentos. Desde la percepción “normalizada” del profesor sólo se capta ausencia, desatención, falta de motivación, dejadez y distracción. Existe una colisión entre los estilos de relación de los adolescentes y los presupuestos que portan los profesores (Kantor, 2008). Una comunicación cruzada que clausura posibilidades para el encuentro y para experimentar nuevos devenires. Muchos docentes detectan burlas, provocaciones y críticas hacia su labor educativa en las interacciones de los jóvenes. ¿Qué pasa si leemos esas interacciones desde una perspectiva distinta a la del ideal académico? ¿Qué se transformaría si empezamos a pensar sus estilos de relación como un “estar ahí” heterogéneo?

Aprender a lidiar con la contingencia (Mèlich, 2010, p.58) significaría, entonces, habitar las situaciones despojados de una percepción demasiado copada por convenciones escolarizadas. Acoger lo imprevisible sería tomar los desafíos e incitaciones de los jóvenes de manera flexible, sin interpretarlas como ataques a lo personal. Sino ver ahí un deseo de intercambio que se expresa a través de fuerzas y potencias imprevisibles.

Por ejemplo, puedo iniciar una clase hablando sobre Don Quijote y de pronto alguien me interrumpe para lanzar una pregunta. O un comentario que se le ha ocurrido en ese momento. Y no puede retenerla. Porque luego le vienen más ideas. No pueden contenerse. [...] Igual la pregunta no tiene nada que ver con el Quijote. Lo más probable es que mis palabras sobre la obra de Cervantes a alguien le conecten con algo que le preocupa o con algo que está viviendo. Y entonces alguien pregunta “qué es la esquizofrenia”, otro cuenta una secuencia de una película y, mientras, otro se levanta para salir del aula. [...] Es como si cada clase fuera un equilibrista en el margen que separa la sublevación o el abandono de los muchachos de lo que llevo como propuesta de clase (Profesor de Lengua y Literatura_FC_10).

Estos choques en el aula exigen al profesor estar pensando, permanentemente, el sentido pedagógico de sus acciones. El relato nos habla de discontinuidades que agrietan la planificación docente pero que son registradas como aperturas para el diálogo (Skliar, 2018, p.173). Interrupciones que no son leídas como rechazo o boicot de la clase sino como posibilidades de anudar encuentros. Quizá ser profesor implica responder a lo contingente como un acontecimiento complejo y cargado de una infinita riqueza de signos. Al parecer, el oficio de profesor es una labor mucho más complicada que traspasar unos contenidos a unos alumnos.

La tradicional investidura del “ser” profesor se estructura mediante un vínculo

desigual, no obstante, el relato muestra la tensión que ejercen las expectativas asociadas a la relación educativa. La idea de trazar una línea de fuga cuestiona ese vínculo de desigualdad y desplaza la práctica de la relación educativa hacia lo contingente e inesperado. ¿Cómo organizar un aula cuando los jóvenes también tienen unos conocimientos, unas inquietudes, unas pasiones, y poseen los recursos para administrarlos? ¿Cómo el docente va a morar y a posicionarse en esta nueva situación de intercambio? ¿Qué lugares y recorridos de intervención tendrá el docente que inventar para efectuar esta flexibilidad?

Se trata de observar que en la periferia del marco de representaciones (Butler, 2014) existe una multiplicidad de formas posibles para devenir *otra* función docente. Como decíamos más arriba, esto implica una labor de singularización y de diferenciación sumamente complicada. Pues los jóvenes no ocupan un rol inactivo o paciente, no están a la espera de la transferencia de saber y de quehaceres a confeccionar. Pueblan el aula con una actitud poco complaciente, es más, son ellos los que llegan con la intención de hilvanar una realidad que aparecía deshilachada. Lo que ilustra la propuesta del aula-nodo es precisamente la maquinación de una fuga: una actuación organizativa para descentrar la experiencia educativa de los códigos firmes de la escuela. Una práctica que necesita permanecer móvil, periférica, permeable y flexible para tomar distancia de la tentación de formalizarse en modelos o técnicas

aplicables que otorgaría al proyecto una razón disciplinaria.

5. Conclusiones

En el aula hay elementos organizativos y existencias singulares que no dejan de *fugar* de las imágenes reconocibles por la lógica estructural. El orden pedagógico convencional impide la construcción de experiencias educativas con las múltiples formas de expresión que transitan un aula. Espacio que opera como un nodo o intersección que condensa diariamente modos de vida diferentes, lo cual supone una sugestiva coyuntura para probar y ensayar el *encuentro* entre los cuerpos y entre éstos y el mundo.

El precepto “aula” conlleva la expectativa de organizar el escenario educativo: otorgar al docente la autoridad del conocimiento y al alumno la posición de receptor de la transmisión. Sin embargo, en los relatos hallamos una falta de correspondencia entre el imaginario y lo que acontece. En esta investigación, la idea de «fuga» aparece como un recurso que abre un amplio territorio de *intercambios* que las gramáticas instituidas no logran entablar en identidades fijas. Antes de responder a la pregunta “¿qué se puede hacer?” los docentes exploran los presupuestos que interfieren en sus propias percepciones. Lo hemos visto, tratan de fugar de sus prejuicios perceptivos para ver los movimientos y los enunciados que circulan en los márgenes de sus cercos de inteligibilidad.

Mediante un trabajo de limpieza de la mirada, los profesores descubren que las «contingencias» que desbordan el esquema “aula” pueden ser *situaciones afirmativas*. Todo pasa por percibir el reclamo de relación del otro y disponerse solícitamente a acogerlo. Pero antes, esta acción precisa darse cuenta de que la coincidencia entre función y posición se ha desarticulado. Más allá de la intención de reponerla, el trabajo consiste en pensar las potencias que se desvían de los códigos y las exigencias investidas. Es decir, trazar *líneas de fuga* como condición para organizar algo de la experiencia educativa en el aula.

La mirada que ve el *déficit* interpreta que hay algo faltante en la realidad, algo que “debería ser” o que “no debería ser”, por lo que predomina la *negación* de lo existente. Es una visión que no atiende la heterogeneidad de los signos que emiten los cuerpos, estimando su interés para componer lazos; al contrario, la lógica del déficit insta una imagen contra la cual mide y contrasta la realidad. Pero *problematizar* una situación significa realizar una invención, crear un proyecto, inaugurar nuevos caminos de trabajo y sostener los distintos planos de existencia, no limitarse a reflexionar

partiendo del binomio más-menos respecto a una supuesta corrección.

Los docentes testimonian que el aula no existe “por sí misma” y que las ficciones que la constituían se han desvanecido. Por ello buscan problematizar las interacciones entre las presencias que la recorren para que el aula se efectúe cada día, para *singularizar* otra invención de aula.

Los docentes parten de una responsabilidad frente a la precariedad y el desamparo del territorio pedagógico, esto les impulsa a realizar una «lectura activa» de las presencias y sus modos de diferir del dispositivo escolar. Sus acciones *des-territorializan* el concepto uniforme de “aula” para ver que los jóvenes no mantienen la atención estable e incesante que se espera de ellos, pero que prestan otro tipo de atención: flotante, fragmentada y simultánea. El equipo de profesores sabe que su tarea pasa por coordinarse con esta aparente dispersión, registrando señales en las reacciones de los jóvenes y buscando maneras de que acontezca la enseñanza en mitad del desorden. Cada situación es una oportunidad para ejercitar la captación de potencias que permitan continuar sosteniendo el diálogo.

Notas

(1) Doctor en Educación y Sociedad y Máster en Investigación y Cambio Educativo por la Universidad de Barcelona. Profesor universitario y miembro del grupo de investigación consolidado “Experiència, Saber i Formació d’Educadors i educadors - Investigació i Acció” (ESFERA). Líneas de investigación: la relación ética-educativa, el saber pedagógico, la alteridad y el encuentro con el otro, y la formación inicial y continua de docentes y educadores/as. danielgomezramos84@gmail.com

(2) Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Magister en Educación

a Distancia por la Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Ingeniera en Ciencias Económicas y Financieras por la Escuela Politécnica Nacional, Ecuador. Especialista en formación y desarrollo. Evaluadora de instituciones de educación superior. Líneas de investigación: formación docente, educación superior, educación de adultos, gestión del conocimiento. ivonneponcena@gmail.com

Bibliografía

- ADORNO, T. (2003). *Notas sobre literatura*. Madrid: Akal.
- AGAMBEN, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera.
- ARBIOL, C. (2018). "Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales" en: *Teoría de la educación*, 30 (2), 109-129.
- AYALA, R. (2017). *Retorno a lo esencial*. Barcelona: Caligrama.
- BAQUERO, R., DIKER, G. & FRIGERIO, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- BÁRCENA, F. & MÈLICH, J-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BIESTA, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- BUTLER, J. (2014). "Vida precaria, vulnerabilidad y ética de cohabitación". En: *Cuerpo, memoria y representación*. SÁEZ, B. (ed.). Barcelona: Icaria.
- CONTRERAS, J. (2013). "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado" en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
- CONTRERAS, J. & PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- DELEUZE, G. (2004). "El agotado" en: *Revista Confines*, 3. Recuperado de <http://rayandolosconfines.com/sumario3.html>
- DELEUZE, G. (2006). *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- DELEUZE, G. (2016). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. (2017). *El bergsonismo*. Buenos Aires: Cactus.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (2010). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (2013). *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. & PARNET, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- DERRIDA, J. (1998). *Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.
- DEWEY, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- GADAMER, H-G. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- GIL, A. J., ANTELM, A. M. & CACHEIRO M. L. (2018). "Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria" en: *Educación*, 54 (2), 449-468.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. (2007). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Buenos Aires: Tinta-Limón
- JAY, M. (2009). *Cantos de experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del ESTANTE.

- KORTHAGEN, F. A. J., et al. (2013). *Teaching and learning from within*. New York: ROUTLEDGE.
- LARROSA, J. (2010): "Herido de realidad y en busca de realidad". En: Investigar la experiencia educativa. CONTRERAS, J. & PÉREZ DE LARA, N. (comps.). Madrid: Morata.
- LÉVINAS. E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena-Libros.
- LUKÁCS, G. (1970). *El alma y las formas*. Barcelona: Grijalbo.
- MEIRIEU, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- MÈLICH, J-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- NIEDZWIECKI, D. (2015). *Sola, fané y descangayada*. Buenos Aires: Flacso.
- OKUDA, M. & GÓMEZ, C. (2005). "Métodos en investigación cualitativa: triangulación" en: Revista colombiana de psiquiatría, XXXIV (1), 118-124.
- PARDO, J. L. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pre-textos.
- SIERRA, E. & BLANCO, N. (2017). "El Aprendizaje de la Escucha en la Investigación Educativa" en: Qualitative Research in Education, 6 (3), 303-326. doi.org/10.17583/qre.2017.2783
- SIMONS, M., MASSCHELEIN, J. & Larrosa, J. (2011). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SKLIAR, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Barcelona: Graó.
- SOLER, C. (2015). *Lo que queda de la infancia*. Buenos Aires: Letra Viva.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- VAN MANEN, M. (2015). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.