

Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s)

Silvia GRINBERG* y Luis PORTA**



Detalle "Perfil de monte",
técnica mixta. Claudia Espinosa

Resumen

Proponemos cuatro irrupciones a modo de epílogo, procuran tensiones y sentidos en relación con la tarea de educar y a la pedagogía que, en tanto registro conceptual, nos ofrezca líneas para habitar y pensar el mundo en que vivimos, pero también aquel que quisiéramos vivir. Múltiples reclamos y recetas resuenan para la educación en la era digital. Desde fines del siglo pasado las políticas de la educación se han movido entre dos vértices: crisis y reformas. Reformas de la escolaridad que se han puesto en marcha en los más diversos países y regiones que componen el mundo globalizado prometiendo respuestas a esta cuestión. Es en este clima de época que Biesta y Säfström proponen su manifiesto por la educación donde, como señalan, moverse entre lo que es y lo que no es, se ha vuelto la encrucijada para la escolaridad contemporánea. Probablemente, esta imagen sea una de las más globales del mundo globalizado. Claro está que sus efectos y afectos locales son múltiples y diversos. Este dossier se instala allí: habitar la palabra educacional, preguntarse por ella. Ello reclamando la necesidad imperiosa de manifestarse por la educación de un modo que nos permita escapar de una dualidad que no ha hecho más que minar a la escuela sin ofrecerle líneas con las que tejer otras tramas. Interrumpir es también el desafío para una teoría de la educación que procure escapar a la encrucijada manteniéndose en la tensión, desestabilizar el futuro reconociendo su apertura, abrir la posibilidad a diferentes potenciales futuros.

Palabras clave: pedagogía; futuro; afección; interrumpir; crisis de la escolaridad.

Polyphonic manifestations of pedagogy: Epílogo(s) that interrupt sense(s)

Abstract

We propose four irruptions as an epilogue, they seek tensions and meanings in relation to the task of education and pedagogy that, as a conceptual record, offers us lines to inhabit and think about the world in which we live, but also the one we would like to live. Multiple claims and recipes resonate for education in the digital age. Since the end of the last century, education policies have moved between two vertices: crisis and reforms. Reforms of schooling that have been launched in the most diverse countries and regions that make up the globalized world promising answers to this question. It is in this climate of time that Biesta and Säfström propose their manifesto for education where, as they point out, moving between what is and what is not, has become the crossroads for contemporary schooling. Probably, this image is one of the most global in the globalized world. Of course, its effects and local affections are multiple and diverse. This dossier is installed there: to inhabit the educational word, to ask about it. This calls for the imperative need to be manifested by education in a way that allows us to escape a duality that has done nothing but undermine the school without offering lines with which to weave other plots. Interrupting is also the challenge for a theory of education that tries to escape to the crossroads by staying in tension, destabilizing the future by recognizing its openness, opening the possibility to different future potentials.

Keywords: pedagogy; future; condition; interrupt; schooling crisis

* Investigadora del CONICET en UNSAM, donde dirige el Centro de Estudios de Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDES), Escuela de Humanidades y es Prof. titular regular de Sociología de la Educación. Es también Profesora titular regular de Pedagogía y coord. Área sociopedagógica, UACO-UNPA. Argentina | sgrinber@unsam.edu.ar

** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina e Investigador Independiente de CONICET. Es Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Desde el año 2003 dirige en "Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales" (GIEEC) y desde el año 2015 es Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed). Argentina | luporta@mdp.edu.ar

I

Vivimos desde hace décadas proclamando la crisis de la educación, al punto que se volvió parte de un paisaje cotidiano que nos dice que algo no es como debería ser, pero sin claridad respecto del cómo ese debería ser. Cada nuevo comienzo de ciclo escolar los *massmedia* nos recuerdan aquello que la escuela no consigue hacer que, a la vez, involucra el reclamo por aquello que debería hacer y no hace. Docentes llamados a devenir *coachs*, escuelas llamadas a volverse lugares de gestión del saber, alumnos que deben ser ubicados como gestores de sus aprendizajes, todo ello en una escena en donde las agencias oficiales se reservan para sí la tarea de evaluar, pero asumen escasa responsabilidad por el hacer de la escuela.

Múltiples reclamos y recetas resuenan para la educación en la era digital. Desde fines del siglo pasado las políticas de la educación se han movido entre dos vértices: crisis y reformas. Reformas de la escolaridad que se han puesto en marcha en los más diversos países y regiones que componen el mundo globalizado prometiendo respuestas a esta cuestión. Es en este clima de época que Biesta y Säfström proponen su manifiesto por la educación donde, como señalan, moverse entre lo que es y lo que no es, se ha vuelto la encrucijada para la escolaridad contemporánea. Promediando el cuarto decenio del decreto de la crisis de la educación, esta parece haberse vuelto la imagen más estable de nuestra cotidianeidad. Un estado de situación que funciona en sí como enunciado, que llega como evaluación de lo que está siendo pero que a la vez actúa debilitando la vida en las aulas y el hacer de los docentes que, hace años realizan su tarea con esa sensación de que algo hacen mal. Probablemente, esta imagen sea una de las más globales del mundo globalizado. Claro está que sus efectos y afectos locales son múltiples y diversos.

Ese estado de vivir en inestabilidad e incertidumbre no es, desde ya, privativo de la escolaridad contemporánea. Sin necesidad de remover mucho nos encontraríamos con estos estados que devinieron enunciado. Una enunciación que se volvió anuncio y forma parte de un flujo constante sobre el que se elaboran hipótesis que en la lógica del diagnóstico se vuelve pronóstico. De modos muy diversos la

crisis se volvió anuncio de lo que es, pero también premonición de lo por-venir; un presente que se hace en la lógica del riesgo que se solapa con un futuro incierto sobre el que deberemos operar para propiciar la reducción de daños.

La imagen del vivir siempre ya en riesgo, se asocia a un flujo que funciona como el curso dado de unos hechos, de una situación de vida, un estar de las cosas a las que debemos adaptarnos para desarrollarnos y mejorarnos. No se trata de superarlos ni evitar sino de aprender a ser en el riesgo, a gestionarnos. Vivimos en un mundo que lejos está de poder ni pretender dejar atrás la incertidumbre; esta se volvió tan estable como deseable. En otras palabras, se trata de una era que volvió al cambio *lei motiv*. Está claro que probablemente todo/as estaríamos de acuerdo en la necesidad de operar reformas en nuestra vida social como individual. Aquí no se trata de poner eso en cuestión, sino más bien detenerse en sus efectos. Uno de ellos quizá el más estable es que en tanto deber ser, nos arroja al flujo constante de lo efímero: el cambio en sí aparece como lo bueno, no podemos detenernos, quedarnos quietos, debemos mantenernos en movimiento. Es en ese momento, en que el contenido del cambio cede su lugar y cambiar deviene objetivo, acción en sí. Discutimos poco sobre el contenido de lo que debemos cambiar y mucho sobre el cambio en sí. Ello en una escena social como educativa, que desde fines del siglo XX no ha cesado de cambiar y no siempre en un sentido que pareciera gustarnos. De hecho, la polarización social y la creciente desigualdad sin duda son notas clave del cambio.

Crisis y cambio se volvieron tecnologías reguladoras de la vida social en general y educativa en particular (Grinberg, 2008). La educación y más aún la escuela quedó asociada a una institución que pareciera haber permanecido idéntica a sí misma en los últimos 200 años, donde la retórica reformista nos devuelve la crítica de la disciplina para mostrarnos el camino a seguir. Un reclamo que muchas veces queda más como una imagen fantasmagórica que recorre los debates sobre la escuela que como experiencia de la vida educacional en las sociedades contemporáneas. Educación tradicional vs educación innovadora constituyen pares de las propuestas de reforma que funcionan verdades operativas difíciles de asir en el hacer escuela.

Es en este punto donde la necesidad de salirse de la disyuntiva entre lo “que no es y lo que es”, con la que Biesta y Säfström abordan su manifiesto por la educación, se vuelve un debate clave para fugarse (fly away) de la contradicción en la que las escuelas y las reformas de la escolaridad se ven envueltas desde fines del siglo pasado. Al hacer esto no se trata de negar la necesidad de ocuparse de la educación ni siquiera de negar la necesidad de los cambios, más bien lo contrario. Este dossier se instaló allí: habitar la palabra educacional, preguntarse por ella. Ello reclamando la necesidad imperiosa de manifestarse por la educación de un modo que nos permita escapar de una dualidad que no ha hecho más que minar a la escuela sin ofrecerle líneas con las que tejer otras tramas.

Un manifiesto frente a una educación decretada entre lo que tiene que dejar de ser y un deber ser que se vuelve difícil de comprender y hacer en la vida diaria de las escuelas. Es en ese momento que Biesta y Säfström proponen ese manifestarse como una interrupción. Interrumpir el flujo de lo que se acepta, de lo dado procurando una pedagogía que sea capaz de detenerse a hablar en y por la educación. Esta es la invitación del manifiesto y la línea en que este dossier procuró asentarse.

II

A continuación, proponemos cuatro irrupciones que procuramos abordar a modo de epílogo para seguir pensando tensiones y sentidos en relación con la tarea de educar y, a la pedagogía como campo de registro conceptual desde el que (co)habitamos el mundo que vivimos.

Primera irrupción: Manifestar(se) para interrumpir lo que es. Excursus sobre la educación y sus crisis contemporáneas

La idea de crisis de vivir siempre ya en crisis se volvió, como señalamos, moneda corriente. La necesidad de adaptar a la educación a los cambios es, creemos, parte de las retóricas de las crisis que Biesta y Säfström denominan populares y que nos dejan frente al abismo de lo que es. Interrumpir. Es ahí donde instalan al manifiesto. Un manifiesto que no se propone ser programático. Interrumpir como un modo de frenar el flujo dado de las cosas en curso,

esa sensación de que todo fluye, del vivir el presente sin más. Un interrumpir que creemos tiene los ecos de aquella imagen de Arendt (2001) que reclamaba la imperiosa necesidad del detenerse a pensar. Allí donde la ola de lo que es aparece como una marejada que embate y no parece dejar nada en pie, es allí cuando detenerse a pensar parece un buen comienzo. Ello, en el caso que nos ocupa, tanto ligado a la teoría de la educación como a la escolaridad contemporánea. Producir islas de pensamiento¹ en el flujo continuo de las crisis que amenazan con no dejar nada.

Una primera cuestión que resalta en la idea de crisis es aquella que nos deja viviendo con la sensación diaria de fragilidad. Una sensación que tal como la vivimos y nos atraviesa se solapa entre aquella vieja imagen del evento extraordinario, traumático (o ambos), que genera un quiebre en el curso de los hechos y nos obliga a parar junto con la sensación cotidiana de vivir en estado de equilibrio inestable. Retomando a Berlant (2011) la actual forma de vivir en crisis se parece más a esta segunda que denomina “crisis ordinaria”: aquello que se vuelve corriente y define unos ya-no-tan-nuevos ritmos de vida que devienen norma, forma, institución. Ese estado encuentra en los discursos gerenciales de la escolaridad las propuestas de volver a la escuela locus de gestión de aprendizajes produciendo sujetos capaces de revisarse a sí mismos permanentemente. Monitorear e intervenir (Rose, 2010) sobre nuestros egos deviene norma.

De muy diversos modos, la crisis de la escuela se volvió ordinaria y deja a las instituciones en un estado de cruel fragilidad que en muchos casos deviene callejón sin salida. Por un lado, por el optimismo cruel (Berlant, 2011) que porta, pero también, por la inestabilidad en que la escuela es llamada a educar. Un optimismo que en la escuela se vuelve particular porque tambalea entre el diagnóstico de lo que (no) es y la promesa de lo que debe ser, pero sin contar con las condiciones para hacerlo. El optimismo es aquel que empuja a docentes y estudiantes a llegar todos los días a la institución. Pero también y especialmente, en nuestra región nos devuelve permanentemente los efectos de un optimismo que se enfrenta diariamente con condiciones de escolarización que son en sí crueles, resultado de una crisis que se volvió norma².

La crisis impacta en el sentido histórico que tenemos del presente (Berlant, 2011) así como de pasado y futuro. Vivir siempre-ya en crisis nos deja enfrentados a aceptar lo que es y a desarrollar habilidades para ajustarnos a las presiones que proliferan cuando los acontecimientos se apilan unos sobre otros. Ello, en un contexto donde el pasado aparece como lo tradicional de que fugar y las imágenes de futuro se despliegan como catástrofe que debemos gestionar. Es aquí donde cabe una genealogía que, en el siglo XXI al decir de Rose (2007), ya no se ocupe tanto de desestabilizar el presente como el futuro. En un presente donde todo fluye, se vuelve clave una cartografía que consiga desestabilizar el futuro reconociendo su apertura. Demostrar que no es un único futuro el que se escribe en el presente, abrir la posibilidad a diferentes potenciales futuros, que vivimos en el medio de múltiples historias: a “cartography of an emergent forms of life, and draft of a history of the potential futures it embodies” (5). En esa búsqueda puede ubicarse el manifiesto por la educación. Interrumpir ese flujo. Abrir las opciones de lo que es y no, es también el desafío para una teoría de la educación que procure escapar a la encrucijada, quizá como lo señalan Biesta y Säfströmy retoma Di Paolantonio, manteniéndose en la tensión. Ello, creemos, en varios sentidos.

La educación es la institución que ha tenido la función de preservar, de transmitir, de detenerse en el curso de los hechos para traer al presente los hilos del pasado con los que hacer posible el futuro. Desde fines del siglo XX nos quedamos en el callejón que nos arroja a la crítica no sólo de lo que es sino de lo que no es y que muchas veces es la antesala de las imágenes de catástrofe que suelen arrojarse sobre el futuro tanto de los jóvenes, como de la vida social como escolar. Los cuestionamientos que desde la bibliografía del *management* y la gestión eficaz se realiza a la escolaridad que los autores denominan popular, funciona en esa lógica. Seguidamente, la inestabilidad a la que nos arroja la crisis ordinaria deja a la escolaridad viviendo en una cruel fragilidad que compone una parte importante de aquello que acontece entre lo que es y lo que no es. Como hemos presenciado a lo largo de años de trabajo en este terreno se hace muy difícil en la vida diaria de las escuelas actuar la enseñanza como gestión de los aprendizajes. En esta

escena, manifestarse, interrumpir, irrumpir en el flujo de crisis ordinarias, detenerse a pensar probablemente sea el bastión para la (teoría de la) educación contemporánea.

Segunda irrupción: Manifestar(se) en la educación. El aparecer del sujeto y el problema de la libertad

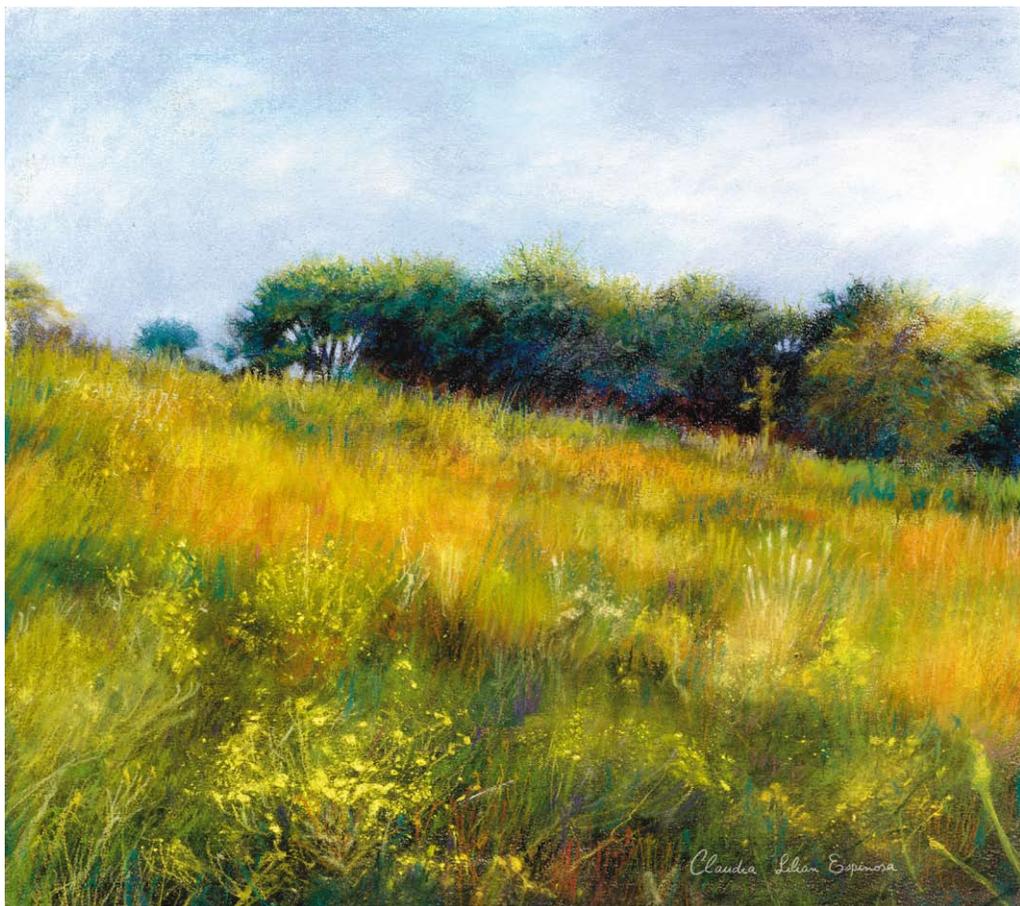
Como señalara Arendt (1996) la diagonal del presente se abre en el punto en que se encuentra con las líneas del pasado y del futuro. Es allí, en ese encuentro –en esa colisión entre pasado y futuro que se hace y hace posible al presente–; ese momento en que el sujeto puede aparecer en la escena. Sin ese punto quedamos arrojados al flujo indiferente de la temporalidad, señala la autora. La inserción del hombre es aquella que rompe el flujo unidireccional del tiempo a través de esa fuerza oblicua que ocurre entre el pasado infinito y el futuro infinito: una fuerza que nace en el choque entre ambas y que a la vez no tiene fin. Es aquí, creemos, donde el problema de la libertad en el que los autores ubican al manifiesto, nos posiciona en el lugar en el que ese detenerse, esa interrupción puede ocurrir en la educación. Esto es en esa colisión de fuerzas a la que refiere Arendt (1996): “esa pequeña senda sin tiempo que la actividad del pensamiento recorre dentro del espacio temporal de los mortales y donde las secuencias de pensamiento, de recuerdo y despremonición salvan todo lo que tocan de la ruina del tiempo histórico y biográfico. Este pequeño espacio intemporal dentro del corazón mismo del tiempo, a diferencia del mundo de la cultura en que hemos nacido, sólo puede indicarse, pero no heredarse y transmitirse desde el pasado; cada nueva generación, cada nuevo ser humano, sin duda, en la medida en que se inserte entre el pasado infinito y un futuro infinito, de descubrirlo de nuevo y pavimentarlo con laboriosidad” (19). En otras palabras, la interrupción del flujo indiferente de la temporalidad ocurre en el momento de la colisión y, es ese el momento en el que sujeto aparece en la escena. Esta es la oportunidad infinita de la educación. Es la educación la que ocupa un lugar clave en esa colisión. Es ese lugar tan paradójico que posee, donde a la vez que tiene que construir lo nuevo, lo por-venir, debe hacerlo con las fuerzas del pasado. Sólo allí, en ese minuto, en ese lugar del choque es que se

abre la brecha y el sujeto se encuentra en la posibilidad de aparecer.

Ahora es en la escuela (permitásenos que aquí hablemos de la escuela y no de la educación en un sentido más abstracto) que ese aparecer se hace diario. Un aparecer que ocurre con y frente a los otros que, como retoma Di Paolantonio a través de Blanchot, recuerda el lugar clave del otro en ese manifestarse, aquí en/por la educación.

La escuela en la era digital es, probablemente, uno de los pocos lugares en las que todos los días nos encontramos, miramos, tocamos con otros, con lo otro. Ese espacio/momento en que uno se para frente al otro, va en encuentro con el otro, lo otro. Es en ese locus que puede ocurrir el aparecer del sujeto. El heme aquí, el *hineni*, *el* aquí estoy que Derrida retoma en su adiós a Levinas. El traumatismo, señala, del otro que sólo puede venir del otro y que proponemos se hace posible sólo cuando el sujeto aparece y puede decir aquí estoy.

Este es el punto de la libertad al que nos llevan Biesta y Säfströmen en el manifiesto; es el aparecer frente y ante los otros, ese traumatismo que hace posible la escuela y que, si aspiramos a vivir en una sociedad con otros, sin duda necesitamos que lo siga haciendo. Estar, pararse, hablar manifestarse ante y con el otro es un lugar clave para la escolaridad contemporánea. Manifestarse. Un aparecer del otro que reclama a ese otro que es la palabra, el discurso diría Arendt (1996a), con el que los sujetos aparecen en la escena pública. Un aparecer que reclama de los conceptos con los que nos pensamos y pensamos lo otro, al otro. En el siglo XXI en la era de la crisis y el cambio, cuando la educación parece desvanecerse en la tarea de enseñar a surfear el mar de la información necesitamos recordarnos que el hombre se manifiesta en el discurso. La escuela es locus clave de realización de esa imagen del *hineni*, del *estoy aquí frente a tí*. Un estar con los otros, ante lo otro.



"Perfil de monte", técnica mixta. Claudia Espinosa

*Tercera irrupción: Manifestar(se)
en la estética de las afecciones*

Ese hineni, ese estar con y frente al otro involucra un modo de la afección que nos pone en la encrucijada y el desafío de experimentar el mundo de nuevo, una y otra vez, como una forma de “interrumpir lo que es del mundo, aquí y ahora”, plantea Di Paolantonio. La pregunta se abre a la potencia afectiva del ejercicio de la docencia como una manera de pensar educativamente afirma Mario Di Paolantonio en este dossier. A través de Le Breton (2010) cabe retomar la pregunta por el “maestro de sentido”, o, mejor aún la enseñanza del maestro de sentido que nos ayuda a tejer (y destejer) el problema de la libertad se posiciona Sebastián Plá. Ella reside en una relación con el mundo, en una actitud moral más que una colección de verdades envueltas en un contenido inmutable; apunta a una verdad particular que el alumno descubre en sí mismo, una apertura de sentido y de los sentidos en la cual el estudiante mismo se convierte en el artesano. Algo así como el registro que analizan José Yuni y Claudio Urbano, asociado a la “confluencia entre la razón y la pasión” o ese “retorno a lo pedagógico” que nos permite pensar a la educación como “acto performativo”. Como señala Coccia (2011) “vida sensible no es sólo lo que la sensación despierta en nosotros. Es el modo en que nos damos al mundo, la forma en la que somos en el mundo (para nosotros mismos y para los demás) y, a la vez, el medio en el que el mundo se hace cognoscible, factible y vivible para nosotros” (11). Afección y acto de volver cognoscible se vuelve cara de una moneda. Aquí es, donde manifestarse involucra reconocimiento, ver al otro: hay que aprender a mirar, porque estamos mirando poco. En una sociedad de altísima exposición, la paradoja es que es poco lo que vemos o nos animamos a ver al otro y es quizá por ello, lo que más necesitamos: atender una palabra devenida en presencia, escuchar su reclamo, confiar en sus posibilidades poiéticas, esto es confiar en sus posibilidades de acción. La centralidad de “otros espacios de producción de conocimiento” en palabras de Matos de Souza, Castaño Gaviria y de Souza en este dossier nos llaman a “ir a contravía” encontrando en la Filosofía negativa, la “pieza de resistencia” que nos permiten interceptar “otras corporeidades”

Es en este punto que cabe la pregunta por la educación, en general, y, por la enseñanza en particular, en tanto que, trama vincular que permita la producción de aquella urdimbre para que el otro se incorpore a la experiencia de aprendizaje, a modo del planteo de José Tranier, como “experiencias disruptivas” que nos remitan a la construcción de sentidos de “corte colonial e impertinente”: una “pedagogía situada y manifiesta”. Este es el sentido empático que implica re-conocer y re-conocerse en el otro como parte de sí y donde la enseñanza adquiere el sentido ético-político fundamental. Ello implica al decir de Day (2006) rechazar los enfoques minimalistas de la enseñanza que consisten en limitarse a cumplir con el trabajo, en tanto la tarea de educar es portadora de un compromiso ético-político que conlleva su implicación intelectual y emocional. Aún más cuando vivimos un tiempo en que la palabra como bien común, aquel hilván resistencial, y la ausencia de la pregunta por el sentido parecen estar en retirada: la palabra y el sentido, los que han determinado ese paisaje de *vulnerabilidad antropológica*. Una suerte de des-subjetivación que fragmenta, anonimiza y despotencia a los sujetos volviéndolos vulnerables. Aquí cabe la posibilidad de manifestarse participando en una tarea que *per se* es colectiva y por tanto no deja de cuestionar la trama vincular que involucra al otro y la posibilidad de que se incorpore en tanto que otro. Una creación de conocimientos desde en palabras de Alves, Louzada, Chagas y Nunes Caldas a partir de que “los muchos –en términos colectivos– ‘todavía no es’ en educación”.

El hecho educativo es un hecho cultural que puede ofrecer “suelo y cobijo” para la intemperie y el desasosiego; esto es “una educación que recupere el lazo con el otro implica un modelo educativo que *priorice la relación afectiva* como modo de constituir espacios adecuados para la transmisión, recepción y circulación de los saberes” (Colombani, 2014, p. 138)³. “Existir con otros”, explicita Julieta Armella, en términos de la “Comunidad como posibilidad”. Es allí donde algo del verbo *therapeuo* aparece en la escena. Una acción a la cura que involucra también la idea del cuidado, del velar por el otro, velar al otro, cuidar al otro. Cuidarlo y cuidarse. La educación sin duda tiene algo de ello, esa cura que involucra el cuidado: “si hay algo que nos puede proteger

y cuidar, son los afectos²⁴. El encuentro con el otro, con la palabra, que es en sí la educación, reclama ocuparse de esa tensión.

Cuarta irrupción:

Manifestar(se) en la pedagogía

Una cuestión que la educación enfrenta a diario es que en su hacerse necesita todos los días encontrarse con alguna idea de futuro que le permita pararse en el hoy pensando no sólo que hay un mañana sino que éste puede ser mejor que hoy. Desde aquella imagen de la *paideia*, la tarea de educar ha conformado distintas aristas de ese ideal. Ahora como bien lo señalan Biesta y Säfström, ese pararse en lo que aún no es, nos deja cada vez más cerca de un ideal que funciona más como reclamo que como ideal.

La educación, quizá como ningún otro hacer, puede prescindir de una promesa que sólo puede realizarse pronunciándose respecto del mañana. Es en este punto, que el manifiesto instala quizá una de las tensiones clave de este dossier. Cómo trabajar una promesa para la educación que pueda escapar de la encrucijada a la que, como señalan Biesta y Säfström, nos arroja a pensar a la educación en esa contradicción. Por ello debemos permanecer en la tensión, insiste Mario Di Paolantonio.

Una tensión sobre la que podemos ocuparnos si seguimos una pista que nos ofrecen Deleuze y Guattari. Como señalan en su desarrollo de una geofilosofía, la noción de utopía⁵ remite a un lugar que no tiene lugar, *no-where*. Los autores proponen como un juego de palabras reposicionar esta cuestión en el *now-here*, aquí y ahora. Es en ese lugar que la noción de libertad adquiere un espesor diferente. No como aquello que no tenemos y debemos dar o alcanzar, sino en línea con Biesta y Säfström, como el ejercicio pleno de la libertad en el aquí y ahora; en el heme aquí con y frente a ti, señalamos en este epílogo.

La educación y, como señalan los autores en el manifiesto, también la teoría de la educación, deben vérselas con estas cuestiones. En la región, la pregunta por la teoría de la educación se ve signada, como Yuni y Urbano lo proponen, desde los años sesenta por la impronta del debate entre pedagogía y ciencias de la educación. De hecho, desde que el desarrollismo de la mano de la alianza para el progreso y en una

recepción *sui generis* de la teoría del capital humano han tenido lugar en América Latina, esa puja instrumental atraviesa debates y políticas. Más específicamente, las reformas que desde los años sesenta del siglo pasado se han venido poniendo en marcha, así como específicamente los cambios que nos llevaron a las ciencias de la educación, nos han tenido como protagonistas y testigos de los modos en que aquellas miradas que Biesta y Säfström denominan populares e instrumentales han orientado, con algunos vaivenes, de modo programático a la educación. Ello en un marco de debates que, desde fines del siglo pasado, viene adquiriendo cada vez más fuerza en la búsqueda de una teoría de la educación.

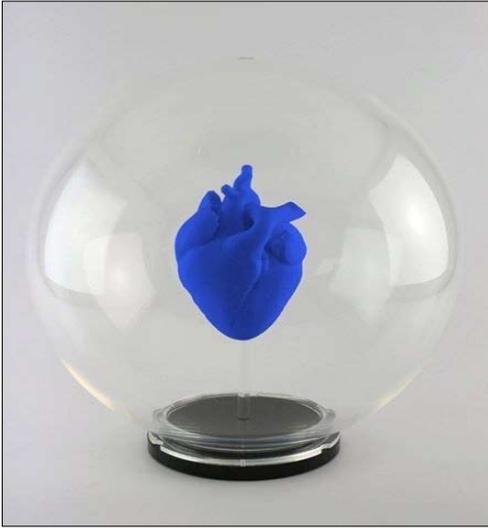
Nuevamente en la región, en esa línea, la Pedagogía ha ido ganando espacio. Como señala Di Paolantonio recuperando a Derrida, la educación “nos pide a gritos incitantemente: ‘si vos querés leerme y oírme, debes entenderme, conocerme, interpretarme, traducirme, y de ahí, al responderme y hablarme, debes empezar a hablar en mi lugar, y por lo tanto comenzar a citarme, cambiarme y extenderme a través de la multiplicación interpretativa (Derrida, 1991: 201-202)”. Es aquí, donde el manifiesto interrumpe procurando una palabra que escuche.

Probablemente mucho se trate de eso. Luego de años de crisis y reformas aquello que nos queda es escuchar, leer y oír a la educación y a quienes a diario hacen escuela. La cuestión es si conseguiremos una pedagogía que consiga hacerlo, encontrar una voz para la educación que sea capaz de una promesa en el aquí y ahora; que sea capaz de poner palabra allí donde la gestión del saber vuelve a la educación una misión imposible y nos arroja al mar de la información y a los docentes volverse motores de búsqueda.

Es en este flujo que necesitamos encontrarnos con la pedagogía, hablar/nos. No tanto para decir a la escuela aquello que no hace o debería hacer, sino para escuchar y detenerse en el flujo de diagnósticos que devienen pronósticos y no hacen más que debilitar la tarea diaria de educar. En él mientras tanto, nos encontramos con adultos y jóvenes que renuevan su apuesta por la escolaridad que esperan que algo de lo que allí acontece los acerque a conocer y saber. Manifestar(se), interrumpir, procurar algún lugar en el que sea posible detenerse a pensar,

esperando que en el flujo de crisis-cambio la escuela tenga alguna posibilidad de interrumpir, producir alguna diferencia.

III Azules y Rojos



Estas manifestaciones polifónicas (Porta y Flores, 2018) que propusimos, a partir de las relecturas del manifiesto cristaliza sentidos. Sentidos que ponen afecciones en el centro de la escena. Si pudiéramos representar los colores de las afecciones, estos no serían igual para todos: podría el mar ser azul y podríamos asociar el amor con el mar. Las dos obras que acompañan el final de este texto pertenecen a Yves Klein quien creó un tono azul que nunca había existido antes. Afirma Sooke que, un día de verano en 1947, tres muchachos estaban sentados en una playa de Niza en el sur

de Francia. Para matar el tiempo, decidieron hacer un juego y repartir el mundo entre ellos. Uno eligió el reino animal, otro el reino de las plantas. Antes de tumbarse y contemplar el infinito azul del cielo, el tercer joven escogió el reino mineral. Luego, con la alegría de alguien que ha decidido repentinamente qué destino darle a su vida, se dirigió a sus amigos y anunció: “El cielo azul es mi primera obra de arte”. Ese hombre era Yves Klein (Sooke, 2014).

Las pinturas monocromáticas azules de Klein “no son pinturas, sino experiencias, pasadizos que conducen hacia el vacío”, afirma Kerry Brougher curador de la gran retrospectiva Yves Klein: *With the Void, Full Powers*, en el Museo Hirshhorn de Washington DC en 2010 (Sooke, 2014). De la misma manera que esos pasadizos nos conducen al vacío en la obra de Klein, el habitar la experiencia de las lecturas y relecturas del manifiesto nos pone en la mayor experiencia de un ser humano. Sumergirnos en esos pasadizos, andar por esos laberintos nos hace emerger un poco mejores al mundo. Un viaje, una travesía en la que el mar no es necesariamente azul en su representación. Y la pasión no inevitablemente roja.

Notas

- 1 Sobre esta imagen nos hemos ocupado en Grinberg (2013).
- 2 Escuelas cuya infraestructura tanto edilicia como pedagógica dejó de ser crisis para volverse paisaje ordinario de la vida diaria de las instituciones (Grinberg, 2011) y que arroja a los docentes a devenir superdocentes (Bussi y Grinberg, en prensa).



- 3 La cursiva es nuestra.
- 4 Entrevista a Cecilia Colombani, Profesora de Filosofía Antigua. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata en el marco de una investigación vinculada a las prácticas de enseñanza desde una perspectiva biográfico-narrativa. 2017.
- 5 Cabe señalar que se trata de un término creado por Moro en el comienzo del siglo XVI. Utopía es el nombre que le otorga a una isla, del aquel entonces “nuevo mundo”, que según Rafael protagonista del libro era la prueba del funcionamiento de una sociedad justa. Paradojalmente el nombre de esa isla utopía en inglés no-where, no lugar.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996a) *La condición humana*. Paidós, Buenos, México, Madrid.
- _____ (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones península, España.
- _____ (2001b) *Eichmann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen editorial, España.
- Coccia, E. (2011) *La vida sensible*, Buenos Aires: Marea.
- Colombani, C. (2014). La construcción del “entre” en el espacio educativo. En *Revista Entramados. Educación y sociedad*, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Año 1, N° 1, 2014. pp. 137-144.
- Day, C. (2006) *Pasión por enseñar*, Barcelona: Narcea.
- Derrida, J. (1998) *Adios a Levinas*, Madrid: Editorial Trota.
- Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2011) “La conjura del ADN”. En, AA.VV., Cuadernos de trabajo N°1. *Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad*, UNICE: Editorial Universitaria, Buenos Aires, pags. 13-24.
- Grinberg, S. (2011) “Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection”, *Emotion, Space and Society*, ISSN: 1755-4586. Elsevier. Netherlands pags. Volume 4, Issue 3, August 2011, Pages 160–171
- Grinberg, S. (2013) “Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía.” *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, Año 5 | Número 8 | Diciembre de 2013, ISSN 2219-1631, 86-97.
- Le Breeton, D. (2010) *Cuerpo sensible*. Bogotá: Metales pesados.
- Rose, N. (2007) *The politics of life itself*. Princeton University Press, Princeton and Oxford, USA.
- Porta, L. y Flores, G. (2017) Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica, en: *Revista Brasileira de Pesquisa Autobiográfica*. Salvador, Brasil. ISSN 2525-426X. V 2, N° 6, p. 683-697. Septiembre-diciembre de 2017.
- Rose, N. (2010) “‘Screen and intervene’: governing risky brains”, en, *History of the Human Sciences* Vol. 23 No. 1 pp. 79–105, UK: Sage publications.
- Sooke, A. (2014). “Yves Klein: el hombre que inventó un color azul”, en: Especial para BBC Cultura. <https://almacosta.wordpress.com/2014/09/12/yves-klein-el-hombre-que-invento-un-color-azul/>. Fecha de consulta: 11/02/2018, 15:33 hs.

Fecha de Recepción: 25 de enero de 2018
 Primera Evaluación: 27 de febrero de 2018
 Segunda Evaluación: 3 de marzo de 2018
 Fecha de Aceptación: 3 de marzo de 2018