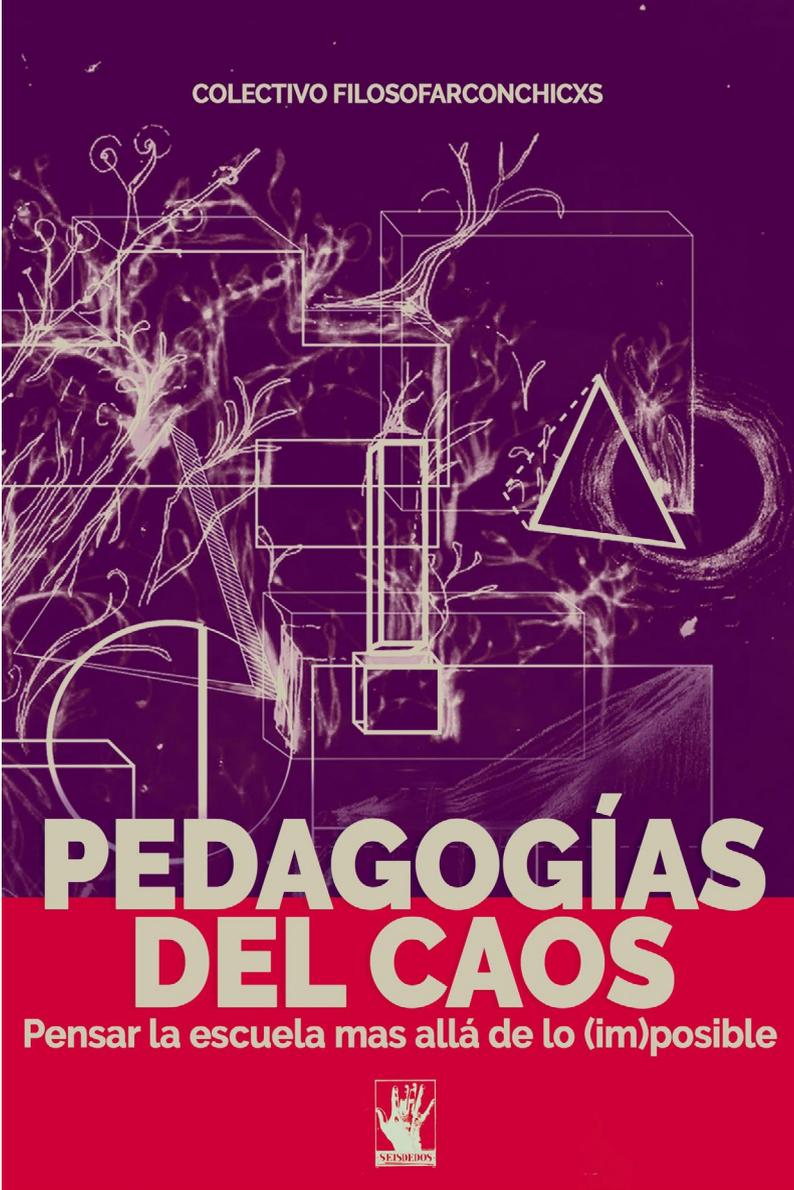


COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS



PEDAGOGÍAS DEL CAOS

Pensar la escuela mas allá de lo (im)posible



Pedagogías del Caos

Pensar la escuela más allá de lo (im)posible

Colectivo Filosofarconchicxs

Pedagogías del Caos

Pensar la escuela más allá de lo (im)posible



Colectivo *Filosofarconchicxs*.

Pedagogías del Caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible.

2ª ed. Buenos Aires: Ediciones Seisdedos, 2018.

Ilustración de tapa: Cecilia González y Laura Macri Denegri

Diseño y maquetado: Inés, Juan Pablo y Ángela Menchón

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

Pueden copiar, distribuir, exhibir, hacer obras derivadas, siempre que reconozcan nuestra autoría bajo las condiciones que se especifican en este link:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>



Este texto fue pensado, escrito, editado y publicado de manera horizontal, colectiva y autogestiva. Es un placer para nosotrxs que llegue a sus manos y que motorice ideas y prácticas impensadas.

Pueden hacer con él lo que gusten: compartir, regalar, postear, imprimir, fotocopiar, copiar a mano, difundir.

El libro está liberado para cualquiera de estos casos pero sin fines de lucro.

Este colectivo y esta editorial tejen redes de sustentabilidad a través de la publicación de sus materiales de forma totalmente independiente y autogestionada. Por eso si querés comprarlo en papel, distribuirlo o venderlo charlalo con nosotrxs, que así nos ayudas a seguir escribiendo y editando este y los nuevos libros del futuro.

Podés escribirnos a: filosofarconchicos@gmail.com

edicionesseisdedos@gmail.com

*A lxs chicxs, punto de partida y de llegada de las ideas que nos atraviesan.
A nuestrxs compañerxs, por el constante estado de pregunta.
A todxs lxs que viajaron en este Colectivo alguna vez...*

El Colectivo *Filosofarconchiexs* surge en el año 2007, a partir del deseo compartido de socializar y profundizar inquietudes, problemáticas y experiencias en torno a la actividad filosófica en general y la propuesta Filosofía con Niñxs en particular. Integrado en su mayoría por estudiantes y docentes de la Carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires y del Profesorado Dra. Alicia Moreau de Justo (IES N°1)—aunque también por profesionales de otras áreas como la Ciencia Política—conjuga una diversidad de recorridos y trayectorias profesionales, así como experiencias de trabajo en diferentes niveles educativos y espacios de enseñanza. Partiendo de un constante diálogo entre experiencias filosóficas e investigación teórica, como Colectivo hemos desarrollado, y actualmente llevamos a cabo, nuestra praxis filosófica con niñxs y adolescentes en una variedad de espacios educativos que abarcan tanto las escuelas en las que trabajamos con la propuesta, hasta actividades en centros culturales, bibliotecas y bachilleratos populares. Nuestro trabajo de investigación teórica se ve plasmado en la formulación de numerosos textos filosóficos, pedagógicos y literarios, y la difusión de los mismos en Congresos, Jornadas, revistas filosóficas, talleres, encuentros de formación docente y entrevistas radiales, entre otros. Las reflexiones de nuestras producciones más recientes buscan ofrecer y ensayar miradas y aportes más amplios en el campo de la reflexión pedagógica, entendiendo a la experiencia de hacer filosofía en la escuela primaria como una perspectiva desde la cual enriquecer el pensar en torno a la educación en general, en cualquiera de los niveles e independientemente del contenido a enseñar.

Este Colectivo es más que la suma de sus partes-integrantes. El Colectivo es también nuestra historia y recorrido. Las transformaciones en nuestra conformación son reconfiguraciones que dejan huellas y gratitud en aquellxs que estamos siendo en cada momento. Quienes formamos parte activa del proceso de creación y escritura colectiva de este libro —Aldana Carreira, Diego Di Chiara, Victoria Heredia, Laura Macri, Ángela Menchón, Claudia Isabel Mesina y Sofía Rosales— nos visibilizamos y nombramos llevando con nosotrxs muchos otros nombres y visibilidades que, habiéndonos acompañado en algún momento del camino, están, de muchas maneras, presentes en este trabajo.

Índice

11	Nota de autorxs
13	Prólogo
17	“Colectivo, luego pienso...”
21	Figuras del Caos en el espacio escolar
29	Prefigurar órdenes escolares posibles
39	¡Qué aridez de imaginación pedagógica!
55	Anexo a la segunda edición
69	Epílogo
71	Notas
81	Referencias bibliográficas

Nota de autorxs

A muchxs podrá resultarles raro o se preguntarán por qué ciertos textos se escriben con “x” en lugar de utilizar los géneros femenino o masculino.

En la actualidad la disputa por la visibilidad de las problemáticas de género cobra cada vez más relevancia. En este sentido, tomar posición explícita al respecto es hacerse cargo de lo que ocurre en nuestro presente y en nuestro contexto. A veces escuchamos que, ya sea por comodidad, por costumbre o porque así lo indica nuestra lengua, debe considerarse que el género masculino en el lenguaje alude no sólo a varones sino a todas las personas en general. Sin embargo, sabemos que nada se transforma desde la comodidad: incomodar desde la escritura y en la lectura, además de desnaturalizar la idea de que “hombre” reemplaza a “todxs”, es otra forma de visibilizar la problemática, de tenerla en cuenta. En este tiempo ya no podemos sostener una postura neutral respecto del lenguaje; utilizar el género masculino como si fuera “lo universal”, aquello dentro de lo cual todxs debiéramos sentirnos incluidxs, es también tomar una postura, y no, como a veces se sostiene, actuar por ingenuidad.

A menudo, al mismo tiempo que se destaca la importancia de las luchas por el reconocimiento de la diversidad sexual y de género, y se acuerda con ellas, se señala que estas luchas deben darse en las calles y desde la organización. Así, las prácticas que apuntan a cambiar las formas de nombrar y de escribir no parecieran ser cuestiones relevantes. No obstante, si bien es cierto que no basta con cambiar las palabras, ya que las acciones son indispensables, entendemos que las prácticas de lenguaje son también acciones. Cambiar los modos en los que escribimos y hablamos es transformar las formas de hacer y de mirar las cosas a las que estamos acostumbradxs.

Asimismo, cuestionar nuestros modos de usar el lenguaje no es sólo una cuestión gramatical, sino política. El lenguaje es en

nuestro tiempo más que una convención. El lenguaje determina la forma en que pensamos, miramos y nombramos el mundo. Desarticularlo es reconocer que también ahí se juegan relaciones de poder. Por ejemplo, en nuestro campo de intervención-el de la educación y el conocimiento- no sólo se nombra lo que filósofos-pensadores-hombres hicieron, aludiendo a una supuesta generalidad en la que se tendría en cuenta a todxs, sino que, por el contrario, el conocimiento hegemónico que se aprende y se enseña corresponde en su mayoría a lo que han hecho los varones. Incluir una multiplicidad de subjetividades en la aparente generalidad del “todos” es invisibilizar a aquellxs que no ocupan la categoría de “lo masculino” (incluso aquellos varones que no se reconocen en la imagen hegemónica de masculinidad). Nombrar de otras maneras es una forma de hacer visible lo históricamente invisibilizado. En este sentido, esta lucha por el lenguaje se inscribe y es consecuente con las luchas más generales, anti-patriarcales y descolonizadoras.

Como consecuencia de esto, hemos decidido utilizar la letra "x" anulando la obligación cultural de utilizar el género masculino cuando podría utilizarse el femenino. Asimismo, también hemos decidido utilizar la letra "x" en aquellas palabras que no permiten esta opción, es decir, en las que el sustantivo no tiene declinación de género en nuestra lengua, como por ejemplo, las palabras "sujetos" o "individuos". También, preferimos la "x" a las formas “las/los”, porque en ésta persiste la concepción binaria de que sólo hay dos géneros que merecen ser nombrados (el femenino y el masculino), con una fuerte inclinación biologicista.

Para aquellxs que ya se acostumbraron a las “x”, esta escritura no será un problema y esperamos se sientan incluidxs. Para aquellxs a quienes todavía les incomoda, insistimos en que sigan reflexionando acerca de las implicancias históricas y políticas de esa incomodidad.

Prólogo

Tras la apariencia caótica de lo desconocido

Las muchísimas páginas que la pedagogía ha dedicado a interrogar, cuestionar y tratar de desarmar el orden escolar, han tendido en general a problematizar sus “efectos perversos”. Esto es: considerando el necesario esfuerzo de sistematización que requiere la inmensa y noble tarea de construir lo común, sabiendo lo trabajoso que es impulsar un acceso igualitario y universal a la cultura, el desafío consiste en pensar modos de evitar que las maquinarias escolares arrasasen con la subjetividad, acallen las singularidades, homogeneicen y terminen, como gustaba de decir Anna Freud, “matando gorriones a cañonazos”. Las páginas de este libro, en cambio, regresan al problema del orden, pero no se limitan a analogar el orden con la mirada colectiva para rescatar las subjetividades, sino que recrean la mirada sobre la escuela anteponiendo al orden, figuras del caos. No pretendo aquí analizar minuciosamente los planteos del libro, ni brindar claves de lectura sino, de forma menos pretenciosa (y sin dudas más útil), dar simplemente la bienvenida al texto en esta breve antesala, compartiendo las resonancias que éste produjo, en mi propia lectura.

El caos como contracara indeseada del orden disciplinario de la escuela tiene larga vida en las aulas y en los estudios pedagógicos. Este libro, sin embargo, abre algunas ventanas que invitan a imaginar un abanico de figuras del caos.

El caos barbárico: caos del afuera, de la otredad indistinta, uniformada por su ininteligibilidad. El caos de un lenguaje incomprendido, de una mirada invisible, de un gesto impreciso. El caos babélico de las lenguas múltiples. Pero ante todo, el caos de lo desconocido: la apariencia caótica de todo lo desconocido. Y el caos como desorden creativo que abre posibilidades, que se erige en oportunidad porque nos enfrenta a situaciones nuevas e inesperadas, porque nos desestructura.

La sensación del aprendizaje (esa sensación previa a resolver un enigma, a darse cuenta, a “caer”) es siempre en algún sentido caótica, es incómoda. Toda iniciativa de ordenamiento responde al interrogante del caos. Lo desconocido tiende a percibirse como caótico y una buena pregunta (o una buena respuesta) suelen tener el efecto de ordenar el caos. El caos es, sino ignorancia, al menos incertidumbre. El saber, en cambio, es orden o proporciona orden. Nombramos el mundo, y al hacerlo lo ordenamos en categorías que se articulan entre sí y lo vuelven más inteligible. Quizás no haya orden más poderoso que el del lenguaje, pero también es cierto que el mismo lenguaje puede resultarnos escenario de lo caótico, puede ser vehículo del caos.

El orden escolar se expresa en ritos disciplinantes típicos, y a la vez se desdobra en formas esenciales: el orden ciudadano (la vida cívica, el conocimiento de las leyes, la participación social) y el orden del mercado (la formación de consumidores y productores, la socialización económica). Ambas formas del orden se perciben en los dispositivos del orden disciplinario escolar, con sus rituales de castigo, sus penitencias, sus malas notas, cada vez que la disciplina se pone al servicio de resguardar la ética ciudadana o la justicia en las cosas materiales de todos los días. Una educación desde el caos, entonces, podría ser no sólo la que toma conciencia de sus rasgos disciplinantes o autoritarios, sino también una educación que busque formas de libertad diferentes de la libertad de mercado, o formas de ética ciudadana diferentes al patriotismo escolar.

El orden está regido por los ritmos, las rutinas, los rituales, las formas estables. El caos está asociado a la impredecibilidad, a lo aleatorio. Una educación desde el caos, entonces, podría estar menos planificada y podría desarrollarse sobre las técnicas menos exploradas de la improvisación.

Caos y orden son, ambos, rasgos del juego. Para Graciela Scheines⁽¹⁾, jugar es fundar un orden, o improvisarlo, o someterse gozosamente a él. Sin ese orden no hay juego, porque es lo que define y limita la libertad del que juega. Pero libertad y reglas conviven en el juego. Hay dos formas en que la libertad se manifiesta jugando: la absoluta, que se ejerce en el momento de tomar la decisión de jugar, y la condicionada por las reglas del juego. En

ese sentido, jugar es habitar libre (y tal vez caóticamente) un orden al que nos sometemos gozosamente. ¿Puede la escuela ser un espacio habitado de esta manera? ¿Puede la escuela erigirse en orden justo y desafiante al que pueda uno someterse en forma gozosa?

La lectura de este libro me ha invitado a reconocer tres imágenes que, más que oponer, articulan entre sí a orden y caos, de diferentes maneras.

En primer lugar, como instancias concéntricas: uno dentro del otro. Ver el orden dentro del caos. En un panal de abejas, en un hormiguero, puede haber una lógica insospechada en los movimientos, en las corrientes. El ejemplo escolar que más a mano acude es el de las hipótesis infantiles sobre la escritura en las teorías sobre los sistemas de la escritura en el desarrollo infantil. Los trabajos de Emilia Ferreiro han mostrado magistralmente cómo los garabatos espontáneos en la niñez esconden una lógica impecable y una serie de hipótesis muy nítidas acerca del escribir ⁽²⁾. Ver el caos dentro del orden, a la inversa, implica sospechar de la prolijidad (sólo aparente) de los sistemas sociales, el orden (sólo aparente) de las teorías. Los sistemas sociales – y la escuela en muchos sentidos se organiza como uno, y se relaciona a la vez con otros – no son una realidad natural, y no pueden ser entendidos ni abarcados como organismos o máquinas. Leach lo explica muy bien: la realidad desde una teoría totalizadora puede parecer estar ordenada, sólo si imponemos sobre los hechos una invención del pensamiento. “Primero”, dice, “inventamos para nosotros un conjunto de categorías verbales elegantemente dispuestas para que constituyan un sistema ordenado, luego encajamos los hechos a las categorías verbales y ¡e! de pronto se ‘ven’ los hechos sistemáticamente ordenados. Pero en este caso el sistema es un asunto de relaciones entre conceptos y no de relaciones ‘verdaderamente existentes’ dentro de los datos fácticos brutos”.⁽³⁾ Dentro de ese aparente orden, diríamos, hay caos invisibilizado.

En segundo lugar, orden y caos como instancias secuenciadas: uno después del otro. Educar del orden al caos. Educar del caos al orden. ¿Son posibilidades de prefigurar criterios didácticos? Lo primero, demanda acompañar la actitud de sospecha que permite reconocer las grietas que esconde toda apariencia de orden (las injusticias dentro de los sistemas de justicia, las dis-

criminales dentro de las políticas anti-discriminatorias, etc.). Educar del caos al orden, por otro lado, sería acompañar un proceso de construcción, de ordenamientos posibles, de ensayos de la forma. Quien enseña tiene un esquema gráfico con todas las “verdades” que presenta en su asignatura. ¿Lo muestra el primer día? ¿Lo construye junto con lxs estudiantes a lo largo del semestre? ¿Cuándo hace falta la figura que estabiliza, y cuándo la mezcla que inspira y desafía?

Finalmente, orden y caos como instancias confluyentes. Uno junto con el otro, articulándose. El orden es fuente de comodidad, de tranquilidad. El orden nos ayuda a no tener que pensar. Los marcos teóricos prefabricados que tanto usa la teoría social, y que este libro bellamente elude, son un ejemplo elocuente. El caos, por el contrario, nos desafía, y también nos incomoda. La fórmula “comodidad afectiva e incomodidad intelectual”, una de las imágenes más bellas que aquí se propone, puede entonces leerse en clave de caos y orden, como un modo de poner cada cosa en su sitio, para disparar la ordenada y caótica imaginación pedagógica de lxs maestrxs.

Daniel Brailovsky, septiembre de 2016.

“Colectivo, luego pienso...”

Introducción

-Veo, veo.

-¿Qué ves?

-La posibilidad de ampliar lo que solemos ver.

Pensar, lo que se dice pensar, sólo lo realiza la comunidad. Representarnos al pensamiento como una acción individual, llevada a cabo por una sola persona es una ficción que deberíamos ir archivando en los anaqueles de la historia de la filosofía. ¿Alguna vez se dijo, se pensó, se escribió, algún pensamiento, palabra o idea que no esté destinada a otrx? ¿Que no esté signada por su presencia? Aun cuando nos hablamos a nosotrxs mismxs ¿no estamos realizando una escisión? ¿No nos desdoblamos en nuestro interior? En ese caso ya no somos unx. Robinson Crusoe, al igual que su correlato filosófico, Descartes, son una ficción. He aquí el nuevo *cogito*: “comunidad, luego pensamiento”. El Yo no piensa. El pensamiento es una posibilidad que se abre en la relación entre dos o más. El pensamiento solamente es una posibilidad de la comunidad.

El Colectivo *Filosofarconchicxs* se dedica a eso. Es una comunidad que abre nuevos espacios compartidos, para así poder darle aire al pensamiento. Para poder liberarlo del atomismo que lo apresa. Ya sea en escuelas, bachilleratos populares, congresos, talleres de formación docente y encuentros de toda índole, lo que busca es conformar una comunidad para poder pensar. El Colectivo es una comunidad. Y ser una comunidad es una intención *a priori* pero que sólo puede conformarse a partir de una experiencia.

La intención a priori. Nos juntamos porque compartíamos ciertas ideas acerca de la filosofía y de lo que implicaba ser filósofs, para generar un espacio que como individuxs nos estaba vedado, por individuxs, y porque no había espacios propicios para

esta filosofía en “la Academia”. Si entendemos a la filosofía como una experiencia abierta a todxs lxs que quieran reflexionar acerca de su mirada sobre el mundo, entonces, no es indispensable un conocimiento erudito, sino simplemente una disposición al encuentro. La propuesta de filosofar con chicxs fue la ocasión de abrírnos a esa experiencia que buscábamos. Entrar a la escuela, a filosofar con ellxs en el aula, nos marcó de forma inusitada. Conformó nuestra identidad colectiva. Generar una comunidad en el aula, nos hizo entender que este requisito del filosofar no es sólo aplicable a la práctica filosófica con niñxs, sino que es indispensable en tanto educadorxs. Un interrogante que siempre acecha a lxs docentxs es cuán significativa es su clase para lxs estudiantes. Y si bien creemos que seguramente para muchxs lo fue, lo que es indiscutible es lo significativo que fue y es para nosotrxs. En el aula, con lxs niñxs, en el proceso de conformación de comunidades de indagación, aprendimos que ésta sólo es posible desde la circulación horizontal del poder y el conocer, y que esto se genera cuando prevalece la comodidad afectiva. Que todxs a partir de nuestras diferencias y singularidades aportemos en la indagación colectiva es lo que permite la transformación del grupo del aula o de docentxs en una comunidad.

Devenir cuerpo colectivo. Este aprendizaje hizo que viéramos nuestro propio trabajo desde esta fundamental perspectiva. La afectividad en nuestro Colectivo posibilitaba cualquier desarrollo intelectual, y nuestra práctica filosófica es nuestra filosofía. Este nuevo cuerpo, que siente, que piensa, que imagina, que duda e indaga, que desea, no funciona por la suma de sus partes. Este cuerpo deviene pensamiento, investigación, trabajo, clase, encuentro, carcajada, por su propia vitalidad. Este cuerpo es la afirmación de una experiencia, de una vida.

Experiencia Colectiva. Nuestro trayecto en un primer momento se enfocó en cómo llevar a cabo la propuesta de filosofar con niñxs, desde nuestro punto de vista particular. Sin embargo, a medida que íbamos desarrollando nuestros propios conceptos sobre la filosofía con chicxs, nos dimos cuenta de que esta manera alternativa de entender y hacer filosofía nos llevaba a pensar en la educación en general. Entendimos que estas nuevas experiencias y reflexiones podían realizar un aporte significativo a la

educación, tanto escolar como universitaria, tanto formal como no formal, para pensar todo encuentro pedagógico. Fuimos construyendo nuestra visión sobre la educación, desde una perspectiva filosófica, y sobre las posibilidades de llevar adelante una nueva forma de habitar los espacios educativos.

Trabajo con nosotrxs mismxs. ¿Cómo transformar lo que vemos? Partimos del extrañamiento de nuestra propia mirada. Nuestra experiencia filosófica nos fue llevando a problematizar nuestras propias representaciones. Encontramos que las formas instituidas del rol de docentes y estudiantes, de la clase, del tiempo educativo, del aprender y el enseñar, de la escuela misma y de su función social, se podían problematizar a la luz de la experiencia que veníamos realizando. Esta problematización se constituyó como punto de partida y condición para construir nuevas representaciones.

En el primer capítulo de este libro, nos propusimos transformar la mirada docente a partir del concepto de *caos-acontecimiento*. El *caos-acontecimiento* entendido como condición de posibilidad de la creación, de la producción de sentido, como aquello que permite el devenir de algo nuevo; que desarticula y reconfigura la mirada docente en relación al orden esperado en la clase; que permite valorar desde otra perspectiva lo acontecido en el encuentro educativo.

Un cuerpo siempre está entre otros cuerpos. En este caso ampliamos la mirada hacia el horizonte político. El espacio áulico no es una isla, habitar el aula también es habitar la escuela y la sociedad. Las representaciones de las relaciones sociales y pedagógicas, de la función que cumple la escuela, son fundamentales a la hora de pensar lo que hacemos.

En el segundo capítulo, nos preguntamos cómo pensar una nueva escuela. Cómo hacerlo sin proponer una única nueva escuela. Cómo transformar el futuro desde nuestro presente, sin caer en dogmatismos ni cambiar la escuela moderna por otra única forma posible de lo escolar. Cómo habilitar todos los posibles sin desconocer nuestras ideas. *Prefigurar*, anticipar en el presente la escuela y la sociedad que deseamos.

Cuerpos sin límites. ¿Cómo escapar a las representaciones que nos constituyen y que condicionan nuestra mirada? Imaginando lo (im)posible. Si el *caos-acontecimiento* es posibilidad de creación

y la *pedagogía prefigurativa* nos sitúa en el presente y en nuestro contexto junto a otrxs, movilizar la *imaginación radical* posibilita cambiar nuestras representaciones históricas de la educación y preguntarnos por lxs sujetxs con quienes queremos construirlas.

En el tercer y último capítulo indagamos algunas posibles razones por las cuales, habiendo tantas y diversas alternativas pedagógicas que pretenden modificar las prácticas educativas, aún lo instituido sigue persistiendo, aún seguimos transitando la forma tradicional de la escuela. ¿Podrían los deseos, lo inconsciente, los sentimientos, lo irracional, los cuerpos, la sexualidad, hacerse visibles y desbordar los límites de la experiencia escolar?

Este libro, plagado de preguntas y respuestas-ensayo, reconoce las tensiones y disputas que se dan en el campo educativo e intenta ser un aporte para repensar la función social de la escuela y nuestras representaciones sobre ella, con la pretensión de construir subjetividades protagonistas de las transformaciones educativas, políticas y sociales.

Figuras del Caos en el espacio escolar

(o ¿qué esperamos de una “buena” clase de filosofía en la escuela?)⁽⁴⁾

Caos, profunda y larga noche que no es sino otra metáfora con la que tratamos de pensar lo estrictamente impensable, el enigma, el misterio, aquello que está fuera de todo pensamiento. Noche entregada a sí misma en el abandono de una oscuridad que jamás será tocada por la luz del instante-razón.

Marcelo Gauchat

≈ La escuela diagramada: el orden como fundamento

El concepto de “orden” ha tenido un protagonismo central en los discursos vinculados a la escuela y a la forma en que se han pensado la organización de las clases, el tiempo, el espacio, y otras variables escolares, a través de los conceptos de “disciplina”, “silencio”, “secuencia”, “corrección”, “planificación”, entre otros.

Resulta relevante indagar, en primer lugar, en el concepto de “orden” y en la forma en que tendemos a entenderlo lxs docentes. Si bien “orden” podría ser entendido de múltiples maneras (como armonía, como encuentro de elementos disímiles), la escolaridad moderna se apropió de una idea de orden asociada a un legítimo ejercicio del poder sobre los cuerpos y las mentes. Así el orden devino disciplinamiento, y el caos, indisciplina.

¿Por qué seguimos entendiendo el “orden” como negación del cuerpo, del ruido, del movimiento, del azar? ¿Por qué orden equivale necesariamente a disciplina?

Una explicación histórica puede encontrarse en los trabajos de Foucault, quien ha indagado de manera documentada la forma en que el poder disciplinario (ligado al ordenamiento de los cuerpos en el espacio y en el tiempo, y al encauzamiento de la conducta) forma parte indisoluble del origen de la escuela, tal como la conocemos hoy.

El siglo XIX, que recoge e institucionaliza los planteos de Comenio y Lasalle respecto a la enseñanza sistemática y universal de lxs niñxs, fue escenario de la institución de los sistemas educativos modernos, formados por escuelas organizadas en torno de una estrategia disciplinaria general: lxs docentes y directivxs ejercen sobre el cuerpo infantil una vigilancia constante, a fines de prevenir la producción de faltas, provocando en lxs niñxs la sensación constante de estar siendo vigiladxs. A esto Foucault lo llamó “diagrama panóptico”, retomando los planteos de Bentham para las prisiones.

A su vez, esta cadena de control es jerárquica, por lo que incluso lxs profesores son vigiladxs en su quehacer diario. La vigilancia opera de arriba para abajo, pero también eventualmente de abajo para arriba, así como lateralmente. Se utiliza el silencio como instrumento de control, ya que permite detectar pequeñas desviaciones. Lxs docentes, quienes ocupan en el aula el lugar del saber, son quienes administran la palabra, los silencios, los momentos para hablar y para callar. El espacio se organiza según el “principio de localización elemental o de división en zonas”, es decir, “A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo” (Foucault, 2006: p. 146), a fin de evitar las agrupaciones confusas y de poder localizar a cada persona, saber cuándo está y cuándo falta. A su vez, la arquitectura dispone una organización panóptica del espacio la cual, tal como su nombre lo indica, a través de un dispositivo económico (que habilita que una sola persona controle a muchas) y de efectos permanentes, permite que quien ejerce el rol docente pueda tener a todo el curso bajo su mirada.

La escuela disciplinante, de la vigilancia y del silencio, fue el modelo escolar prevaeciente durante largo tiempo, y su estatus fue cuestionado recién a partir de la década del 20, a raíz de las discusiones aportadas por la Escuela Nueva. No obstante, cualquiera que haya transitado una escuela o institución educativa, podrá reconocer estos elementos como constitutivos del “orden escolar”.

¿Por qué insistir con ese particular y recortado concepto de “orden”? ¿Y por qué esa casi obstinada certeza respecto de su carácter indispensable a la hora de determinar las condiciones de posibilidad de una “buena clase” o de una “buena educación”?

≈ En busca del orden perdido

Desde cierto punto de vista hegemónico, se considera que el “orden” es un atributo fundamental de lo que podríamos llamar una “buena clase” o un correcto funcionamiento del quehacer educativo. Si bien en las postrimerías de la Modernidad, se enuncia que la “disciplina” ya no es lo que era, esto siempre se produce desde un discurso nostálgico en que la tan mentada “crisis de la autoridad” pareciera llamar a un orden escolar que se busca restituir.

¿Cuánto tiempo y recursos invertidos en la batalla en favor del orden? ¿No parece de todas maneras cada vez más lejana aquella imagen alguna vez alcanzada y hoy en día desdibujada? En lugar de padecer el “desorden” en las clases, ¿no estamos “padeciendo” esa imagen de orden? Nuestras expectativas como docentes modelan las realidades que percibimos y afectan nuestra capacidad de acción. La falta de orden como algo inquietante, peligroso, a evitar, deriva de cierta expectativa áulica. ¿Podemos cambiar la mirada? ¿Podemos desarticular este criterio y pasar del temor a la apertura de sentidos? Frente a la falta de orden podemos ser indiferentes, intentar imponerlo, o ver ahí algo más...

≈ Sentidos del caos o el caos como condición del sentido

Nos interesa pensar un concepto que parece entrar en directa tensión con la noción de “orden”, a saber, el concepto de “caos”. Buscamos indagar en los múltiples sentidos que dicho concepto

puede abrir, postulándolo como figura clave para pensar otra dinámica de las clases en la escuela. Y otra forma de posicionarnos frente a lo que acontece en nuestras clases. ¿Cuándo el caos constituye un problema? ¿Es el caos necesariamente un estado improductivo en el que el hecho educativo no puede acaecer? ¿Qué otras figuras del caos se pueden postular y cuál es su potencia?

Podemos tomar como punto de partida la imagen del Caos que tenían los antiguos griegos como Abertura, “vacío negro en el que nada se puede distinguir” (Vernant, 2000: p. 15), pero del que todo lo demás emerge. “Caos” es a su vez “abismo”, heterogéneo, múltiple e inescrutable, lo disperso (Gauchat, 1996). Para Hesíodo (siglo VIII AC), el Caos no es ni el revoltijo de todos los elementos del mundo, ni una nebulosa de elementos primeros, sino que es la Naturaleza (pasada, presente, futura) en estado de indeterminación, de germen, de intermediación consigo misma, la que a través de sucesivas mediaciones y transformaciones originará todas las cosas, incluidos los dioses (Gauchat, 1996). La idea del caos como condición de posibilidad del “sentido”, asoma ya desde la voz de los antiguos griegos. Algunos desarrollos de Deleuze y Guattari (1991, en González, 2002) nos permiten a su vez ahondar en una imagen de “caos” que no se opone directamente al concepto de “orden”, sino a la idea del determinismo y al sentido entendido en términos teleológicos. Si pensamos la práctica educativa a la luz de estas definiciones, podríamos entender al caos como un concepto que trata de rozar apenas aquello que no se puede anticipar, el emergente, el trazo no planificable de lo que acaece en las aulas, lo que escapa a toda predicción posible.

Consideramos que la noción de “orden”, que determina la forma en que miramos y evaluamos nuestra tarea educativa, no atrapa todo lo que sucede en una clase, e incluso, invisibiliza algunas de sus dimensiones fundamentales (lo afectivo, lo corporal, lo grupal, lo lúdico, lo inesperado, lo irracional). Lo que llamamos “orden” permite dar cuenta de ciertos aspectos que se vinculan con la dimensión más institucionalizada de lo escolar, es decir, lo planificable, lo cuantificable, lo teleológico, lo examinable. Sin embargo, hay múltiples elementos de las clases que no pueden ser atrapados en este concepto y que son, a nuestro entender, aspectos cualitativos de gran potencial y riqueza para compren-

der el fenómeno educativo y para repensar nuestras prácticas. En este sentido, el concepto de “caos” nos ofrece herramientas para pensar en esas dimensiones no reasignables al orden instituido.

La imagen mental del orden deviene en ciertas actitudes frente a la clase y se traduce en prácticas efectivas. La idea de orden remite a algo único, que se anticipa *a priori* como deseable. El orden modeliza la experiencia posible y la encauza. El orden es valorativo respecto de lo que hay que hacer y lo que no. En el orden se reflejan los aspectos cuantitativos de la experiencia escolar, mientras que el caos remite a lo cualitativo, permite nombrar todo aquello que no encaja en ese orden.

¿Cuándo ese caos se vuelve un espacio que coarta posibilidades y cuándo puede potenciar experiencias educativas más ricas, más singulares que abran otros caminos?

≈ Dos imágenes del caos

A raíz de lo anteriormente planteado, se distinguen dos nociones de “caos” que operan en nuestro lenguaje e imaginario y que quisiéramos despejar. Las mismas suponen diferentes posicionamientos ontológicos. En un primer sentido, el caos es entendido como lo opuesto al orden, lo desordenado, aquello que en términos escolares se asocia a la indisciplina. En el fondo, ese caos que se opone al orden, deriva ontológicamente de ese mismo concepto de orden que lo define y determina como “falta de”. En este sentido, el caos-indisciplina y el orden-disciplinar operan como términos auto excluyentes, que remiten a la dimensión instituida de la escuela moderna.

Pero hay un concepto de caos diferente, que no se coloca en el juego de opuestos previamente mencionado. Es el caos entendido como condición de posibilidad de la creación, como plano múltiple de producción de sentido. No es un caos que obtura el hacer, sino que se vuelve condición de ese hacer. Caos como momento que da lugar a algo nuevo. *Caos-acontecimiento*.

Con frecuencia, por evitar el caos entendido como indisciplina, terminamos obturando otras maneras de leer lo que sucede. La posibilidad de escapar del equívoco de la reducción de todo caos a la

primera de estas interpretaciones dependerá de la mirada que adopten lxs docentes frente a ciertas situaciones que consideran “caóticas”.

Frente al caos, podemos asumir una actitud “inmunizante”, protegernos de él; o podemos potenciar esa multiplicidad para posicionarnos en las clases con otra mirada y habilitar que otras cosas sucedan en la escuela. El acontecimiento caotiza el orden todo el tiempo, pero todo depende de qué actitud asumamos frente a ese caos y de la forma en que lo entendamos. La disposición, la actitud o el posicionamiento de la mirada que cada docente tome frente al caos, permite viabilizar u obturar el surgimiento de algo nuevo.

≈ Pensando las clases de Filosofía en la escuela

Estas reflexiones surgen con la intención de realizar un aporte para pensar en aquello que entendemos como “buenas clases” quienes trabajamos la filosofía en las aulas de nivel inicial y primario. Sin embargo, consideramos que pueden extenderse a un análisis de la práctica educativa en general.

Consideramos que hay distintas maneras de posicionarse ante el “caos”, pensándolo más allá de la indisciplina, pensándolo en sí mismo, como elemento inconmensurable y no dicotomizable, como *caos-acontecimiento*.

A lo largo de nuestra experiencia docente, hemos registrado repetidas calificaciones respecto de lo que sucede en el aula (“lxs chicxs se desordenan demasiado”, “gritan, se mueven, no se concentran”) y ciertas valoraciones de lxs chicxs (“no hacemos nada”, “no estudiamos”, “sólo jugamos y pensamos”). No es casual que esas calificaciones y valoraciones se presenten no sólo ante las clases de Filosofía sino ante todas las clases especiales (música, plástica, teatro, etc.) ¿Por qué existen estas diferencias? Tal vez el denominador común se relaciona con este ideal de orden del que hablamos anteriormente, aquello desde lo cual se piensan y se comparan los distintos escenarios de las clases y sus resultados. Hay un lugar desde el cual alumnxs y docentes valoran eso otro que surge en la escuela. Se parte de una situación ideal, de una imagen mental que persigue a lxs docentes y que lxs docentes acaban por perseguir. Esa imagen es la que opera como punto de apoyo y a partir de la cual se suceden los demás escenarios posibles.

Si analizamos la manera en que el problema está planteado vemos que el caos aparece, como ya vimos, como una situación negativa que brota de una imposibilidad: no se logró el orden deseado. Orden y caos se presenta como un par de opuestos entre los que existe una diferencia gradual: a medida que el orden va menguando, comienza a tomar fuerza la figura del caos, o existe el caos y hay que lograr reponer el orden perdido. Pero, ¿podemos plantear el problema en otros términos?

Proponemos no pensar lo que hay en términos de déficits, a partir de lo cual lo único que puede surgir es el gesto evitativo que sanciona, que inmuniza frente a lo disruptivo. La prevención impide la creación.

≈ Dimensiones del trabajo con el caos en el aula

Entendemos que existen dos dimensiones o planos del trabajo con el *caos-acontecimiento*. Una primera actitud que proponemos frente al caos, es mirarlo de otra manera, asumir un nuevo posicionamiento frente a él. En lo escolar sucede lo esperable porque unx sabe qué esperar, está lleno de respuestas, nombres y categorías para todo lo que les pasa a lxs chicxs. Las expectativas de cada docente crean realidades a partir de las cuales ciertas situaciones pasan a ser peligrosas o al menos inquietantes. Pero si cambiamos el lente, hay fuerzas allí para interrogar. Otra temporalidad y otra forma de habitarla, otras subjetividades, otras metas, otras formas de trabajar y de construir conocimiento; he aquí lo caótico. La primera actitud frente al desorden, es encontrar la potencia en lugar de aumentar los artilugios del orden. La potencia es hacer hablar al des-orden, preguntarse y habilitar la pregunta y la palabra, permitirse el desafío de nuevos “órdenes” multiplicados, originales, derivados de situaciones únicas.

El caos es una situación muy potente porque es genuina, porque manifiesta aquello único e irrepetible que caracteriza a cada aula, grupo, estudiante. El trabajo con el *caos-acontecimiento* tiene que ver con hacerse cargo de un escenario, con sus pros y sus contras, para trabajar sobre él sin imponerle una imagen modelo hacia la cual debería tender. El caos puede ser el momento en que hablan todxs juntxs, episodios de agresividad como una pelea verbal entre chicxs, la falta de interés, etc. Son situacio-

nes caóticas, a nuestro entender, porque salen de lo escolar/disciplinario, en ellas algo se sale de su lugar pre asignado. ¿Por qué trabajamos con el caos y no contra él? Trabajar en contra sería intentar reencauzar lo que emerge hacia el lugar del cual se “descarrió”. Para nuestras clases ese acontecimiento o situación es una excusa para crear nuevos vínculos, para relacionarse de otra manera con el tiempo, para habilitar la pregunta y la escucha, para mirar nuestros cuerpos y sus gestos. Es por esto que también reconocemos que no todo caos es fundador: el caos que prohíbe el vínculo con lxs otrxs, que impide en su totalidad la circulación de la palabra, no abona, y de allí nada puede surgir. El desafío, a nuestro entender, es abandonar el discurso del orden para, en su lugar, abrirnos a lo inquietante, a lo no escolar en lo escolar, a la corporalidad, a lo común, a las emociones.

La segunda actitud, se enfoca en propiciar el *caos-acontecimiento* desde propuestas en el aula, para fisurar el orden escolar instituido. Las clases de filosofía con chicxs invitan a repensar y desterritorializar algunos elementos del orden escolar, abriendo nuevas grietas para la producción de sentido, en un marco de afectividad, de corporalidades que se encuentran, de espacios y tiempos que se salen de sus goznes habituales. Destacamos de estas prácticas los efectos disruptivos generados por la flexibilidad en la disposición espacial y en las posiciones de los cuerpos, el intercambio de roles evidenciado en la no unidireccionalidad en el planteo de preguntas o temas que da lugar al descentramiento, aunque no al desdibujamiento del rol docente. Este descentramiento pone en cuestión y permite desnaturalizar los modos de construir conocimiento, así como a aquellxs que detentan su “posesión” y el carácter mismo del conocimiento.

El *caos-acontecimiento* es una realidad en sí que dispara, que inquieta, pero que al mismo tiempo nos da señales de que en la clase algo del orden del sentido está acaeciendo; es una invitación a repensar los criterios desde los cuales evaluamos una “buena clase”. El trabajo con y en el *caos-acontecimiento* nos permite pensar las bases y generar las condiciones de posibilidad de otra escuela que, a pesar de no poder ser configurada *a priori*, apostamos a pensar desde este lugar singular, prefigurando el futuro en el presente educativo.

Prefigurar órdenes escolares posibles:

el caos-acontecimiento como clave para pensar una nueva escuela⁽⁵⁾

*¿Cómo pensar en rupturas, fisuras,
grietas y embriones, que prefiguren, en
diferentes dimensiones e intensidades,
la sociedad futura?*

Hernán Ouviaña

*¿Qué escuela deseamos?
¿Qué escuela desea la infancia?
¿Cómo construir en la escuela del presente
la escuela que deseamos?*

≈ Caos-acontecimiento: apertura a los múltiples posibles

En el capítulo anterior indagamos acerca de cómo los conceptos de “orden” y “caos” (en algunas de sus acepciones y usos) atraviesan el discurso educativo y las prácticas escolares, y moldean la mirada de lxs docentes sobre sus clases. Propusimos la figura del *caos-acontecimiento* como una acepción del caos que, lejos de oponerse dicotómicamente al orden y a la disciplina, remite a las condiciones de posibilidad del sentido y de la creación, y opera por debajo, como dimensión fundante de cualquier experiencia de ordenamiento posterior.

Nos proponemos en este capítulo, pensar la dimensión política del concepto de *caos-acontecimiento* a partir de la idea de *prefiguración*, para postularla como una noción potente a la hora de pensar en nuevos órdenes escolares posibles que incorporen la voz de lxs niñxs como sujetxs fundamentales del encuentro educativo.

¿Por qué la escuela, ámbito a menudo asociado a la reproducción y al disciplinamiento, es el espacio propicio para filosofar con chicxs? ¿Es posible configurar una escuela con otras caracte-

rísticas, como espacio de emancipación y transformación de los vínculos y las prácticas hegemónicas?

El concepto de *caos-acontecimiento* y la perspectiva que éste abre, se nos presenta como condición de posibilidad para poder empezar a pensar otro tipo de educación y de escuela posible. Desde él se pueden establecer otros tipos de relaciones entre lxs sujetxs de la educación y entre ellxs con el saber. A su vez, posibilita un replanteo y transformación de los discursos éticos en el ámbito educativo, ampliando la visión de lxs docentes a la hora de valorar lo que acontece en el aula, y en consonancia, abriendo nuevas posibilidades en su actividad.

Si bien este concepto nos brinda un espacio de acción y pensamiento necesario para seguir en el camino hacia una nueva educación, a su vez nos condiciona a no repetir experiencias históricas anteriores. Si pensamos desde el *caos-acontecimiento*, no es posible preestablecer un plan único y delimitado para una nueva escuela. Perspectivas basadas en dogmatismos, homogenización, sujeción de lxs sujetxs, etc., dejan de ser viables. La noción de *caos-acontecimiento* como presencia de lo impredecible, habilita prefigurar otros órdenes escolares, es decir, vivir en el presente la/s escuela/s que deseamos.

Entonces nos preguntamos si es posible pensar una escuela desde esta clave teórica, si se puede pensar en otra educación sin predicciones posibles y si lo es, qué implicancias gnoseológicas, éticas y políticas tendría. ¿Se puede pensar un nuevo proyecto educativo, una nueva forma de escuela, que sea intencional, pero no rígida y dirigida? ¿Que diga pero que no ordene? ¿Que transmita conocimiento pero con la posibilidad de transformarlo y crear algo nuevo a partir de eso? ¿Que sea significativa para estudiantes y docentes, en el aquí y ahora del presente?

¿Cómo pensar una escuela que se configure en torno a la figura del *caos-acontecimiento* y no a la figura del *orden-disciplina*?

La apertura a la que el concepto de *caos-acontecimiento* da lugar, nos remite a la noción de *prefiguración*, en sentido político. Entendemos la “política prefigurativa” como “(...) un conjunto tanto de prácticas como de relaciones sociales y condiciones materiales de existencia que, en el momento presente, ‘anticipan’ los gérmenes de la sociedad futura” (Ouviaña, 2013: p. 88). Este

concepto de Ouviaña piensa lo social en su conjunto. Es un concepto amplio que involucra múltiples sujetos y aspectos (económicos, políticos y culturales) que implican dimensiones objetivas y subjetivas, con la intención de generar nuevas relaciones sociales contra-hegemónicas. En el presente capítulo situaremos dicha noción dentro del ámbito específico de la educación a través del concepto de “pedagogía prefigurativa”⁽⁶⁾.

El posicionamiento teórico-filosófico desde el *caos-acontecimiento* nos permite sortear la concepción disciplinaria y homogeneizante de la institución moderna, dándonos espacio para pensar nuevas prácticas y relaciones sociales dentro del ámbito educativo. Lo vinculamos con la noción de *pedagogía prefigurativa* para postular que es posible iniciar esta transformación en el presente, sin trazar un camino estático y pensado teleológicamente.

≈ Más allá de las utopías educativas

Históricamente, la escuela (o la educación de lxs niñxs) se pensó en función a un discurso utópico particular, ligado principalmente a la Iglesia o al Estado, que indicaba el camino a seguir (el modelo de ser humanx y sociedad deseables) y el medio de obtenerlo a través de la educación de lxs futurxs adultxs del mañana. Hoy en día, en épocas donde se proclama la crisis de las utopías y de los grandes relatos, parece ser el mercado el gran dispositivo que ha venido a reemplazar a la utopía, imponiendo un modelo de sociedad individualista y consumista, atada a un estado de “presente permanente”. El desafío al que nos enfrentamos radica en pensar una escuela distinta sin proponer una “utopía” que ocupe su lugar ni caer por otro lado en la proliferación de discursos fragmentados que pueden conducir a la lógica marketinera de las “utopías a la carta” (Narodowski, 1999).

Este racconto histórico nos sirve para pensar dos aspectos de la misma problemática. Por un lado, en una dimensión macro, acerca de la función social de la educación: ¿qué queda del sentido de la educación si no es la inserción laboral (ascenso social individual) o la formación de ciudadanxs para el futuro? Y por otro lado una dimensión micro ligada a las subjetividades. Si tenemos en cuenta el hecho de que las grandes utopías tuvieron asidero

real porque interpelaban algo del “deseo” de lxs partícipes de la sociedad, entonces, ¿cuáles serían los “deseos” o motivaciones subjetivas para la transformación de las escuelas actualmente conocidas? ¿Cómo podrían emerger dichas motivaciones en las condiciones actuales?

Apostamos a generar condiciones de posibilidad para lograr una circulación revolucionaria del deseo, que pueda zafarse de los dispositivos dominantes que regulan las prácticas individuales, y que habiliten la proliferación de deseos que se salgan de la esfera individual privada y puedan conectar su potencia en términos colectivos. Si la escuela hasta ahora ha estado ligada a la configuración de un deseo disciplinado e individualista, se trata de reformular las condiciones objetivas y subjetivas para habilitar el surgimiento de nuevas configuraciones deseantes. Ese cambio en las condiciones, en la escuela actual, puede ser punto de partida para la configuración de otras escuelas y de nuevas subjetividades.

≈ La educación en clave de pedagogía prefigurativa

Pensar la práctica de la Filosofía en la escuela en clave de *pedagogía prefigurativa* nos permite anticipar en el presente la escuela que deseamos, a través de la modificación de nuestro pensar, nuestro sentir y nuestro hacer en el seno de prácticas concretas, aun cuando el marco que las contiene tenga residuos de una escuela moderna, disciplinante, homogeneizante, y al mismo tiempo, reproductora de la desigualdad.

El concepto de “política prefigurativa” (Ouviña, 2013) se vincula a aquellos movimientos anticipatorios que, como los movimientos populares (movimiento Zapatista, asambleas barriales, Movimiento Sin Tierra, movimientos piqueteros), buscan reinventar una sociedad en el aquí y ahora sin esperar a que ocurra la revolución como horizonte de transformación radical de la estructura social y económica capitalista. Entre sus pilares encontramos las ideas de horizontalidad, solidaridad, conciencia crítica y acciones de organización territorial. Buscan generar las modificaciones para que cuando llegue el socialismo, previa

toma del poder político, la sociedad ya esté preparada para habitarlo y sostenerlo con sus prácticas diarias. Este cambio debe abarcar todas las dimensiones de la experiencia humana (política, económica, cultural, educativa, vincular), tanto en aspectos macro-políticos como en aquellos relativos a las relaciones de poder que se dan en la experiencia y en los vínculos cotidianos, en un nivel micro-subjetivo.

Siguiendo la línea de Ouviña, nuestro modo de entender la *pedagogía prefigurativa* incorpora las ideas de horizontalidad, solidaridad, conciencia crítica y acciones de organización, en la institución educativa, habilitando una transformación en las relaciones sociales entre docentes, estudiantes, equipos directivos y familias, es decir, en la totalidad de la comunidad educativa. ¿Cómo entender las ideas-eje en clave educativa?

La *horizontalidad* permite la emergencia de todas las voces en igualdad de condiciones, considerando de igual modo la suma de experiencias como la apertura a lo nuevo, teniendo en cuenta las tensiones entre lo instituido y lo instituyente, proceso en el cual se da lugar al surgimiento de lo nuevo a partir de lo dado, construido colectivamente, implicando nuevas relaciones sociales dentro de las escuelas.

La *solidaridad* apunta a un aspecto no moral sino ético, dando cuenta de lxs otrxs como sujetxs que sienten, piensan, desean, y atendiendo a estas solicitudes humanas, tanto las ajenas como las propias, en pos de poder construir nuevas relaciones y sentidos. La multiplicidad de deseos, sentimientos e ideas implican un diálogo complejo, reconociendo todos los aspectos de lo humano (las contradicciones, las múltiples maneras de existir) para que el vínculo posible sea genuino y así deseado, y no una simple “aceptación de la diferencia”.

La *conciencia crítica* implica la reflexión sobre el hacer cotidiano, teniendo en cuenta la dinámica de la experiencia y de las relaciones de poder dentro de las instituciones, habilitando nuevos sentidos y transformaciones de las prácticas existentes.

Las *acciones de organización* nos permiten pensar en sujetxs activxs dentro de una comunidad educativa que encuentran en el diálogo los posibles sentidos del hacer educativo. En este sentido nos referimos a producir ideas, herramientas y estrategias

que se enmarcan en la complejidad de las prácticas y visibilizan cambios sociales y políticos más amplios. Estas ideas-eje de la *pedagogía prefigurativa* se relacionan entre sí, adquiriendo su especificidad en los vínculos y ámbitos en los que se insertan.

Por otra parte, la noción de *prefiguración* nos quita el peso de tener que tener claro hacia dónde vamos y nos permite pensar con otrxs ese futuro, ir configurándolo sin utopías duras que regulen esa búsqueda. Es decir, produce un cambio de la temporalidad, desde un sentido teleológico a un presente que construye sentido/s propio/s.

Así, esta noción, articulada con la de *caos-acontecimiento*, nos brinda una posible respuesta a los dos interrogantes anteriormente planteados. La *pedagogía prefigurativa*, no implica una visión teleológica del sentido de la educación ni se enmarca en utopías pre-determinadas. A su vez, da un nuevo sentido centrado en el presente, en el aquí y ahora, pero que piensa una transformación para el futuro que debe construirse colectivamente en el marco de la complejidad humana y social. Por su parte, las ideas-eje dan cuenta del aspecto micro, intersubjetivo, que toda práctica social en busca de la transformación social (dimensión macro) debe contener, para configurarse como una realidad deseada y auto-construida.

En este sentido, lo consideramos un concepto teórico-práctico potente para pensar las prácticas pedagógicas alternativas en el seno de la escuela tradicional y para profundizar en las implicancias políticas que conlleva pensar en una educación emancipatoria que ponga el acento en la transformación de las prácticas y relaciones existentes.

≈ Filosofar con chicxs: más allá de las pedagogías a la carta

Las lógicas mercantiles que parecen apropiarse de las políticas y prácticas educativas actuales nos llevan a considerar posibles limitaciones o reapropiaciones que debilitan el carácter potencialmente disruptivo de la Filosofía con chicxs.

Walter Kohan (2006) alerta sobre ciertos riesgos en los que puede incurrir la práctica de la filosofía con niñxs en la escuela. Uno de ellos es la mercantilización de la propuesta y por ende de

la filosofía y la infancia, al presentar o vender la filosofía como cualquier otra práctica didáctica para “enseñar a pensar”, como una mercancía que “se ofrece y se demanda”, sometiéndola a las reglas del consumo, o como estrategia de marketing tal como se presentan en algunos colegios privados para aumentar la matrícula. Así, se le quita toda potencia transformadora y crítica. Por otro lado, otro riesgo es el del dogmatismo o la moralización. En este caso, se presenta a la filosofía como un “instrumento de catequesis”, utilizado para diseminar determinados valores que se presuponen, que se anticipan. Esta línea de pensamiento, nos lleva a preguntarnos: ¿pueden los riesgos antes mencionados afectar nuestra propuesta de prefigurar nuevos órdenes escolares a partir del trabajo en y con el *caos-acontecimiento*? ¿Cómo evitar que la educación que proponemos no se quede en la endogamia, en el ámbito acotado del aula, y no transforme nada? ¿Cómo evitar que la práctica de la filosofía en la escuela se convierta en mercancía o en una “moda” más?

Intentaremos responder a estos interrogantes atendiendo a los aspectos macro y micro políticos de las prácticas educativas. Por un lado, desde una mirada macro, nuestra apuesta pedagógica y filosófica apunta al desarrollo de la filosofía con *chicxs* en el contexto de la escuela pública, suponiendo una articulación entre distintas instituciones educativas. Si así fuera, el riesgo de la mercantilización de la educación no sería viable puesto que no se constituiría como una pedagogía de escuelas de élites o privadas, transformándose en una “pedagogía a la carta” adquirible en determinadas instituciones. En términos efectivos, la incorporación de la filosofía con *niñxs* en la escuela primaria pública está todavía en discusión y se va abriendo camino de a poco en algunas experiencias aisladas. La presencia de la filosofía en los contenidos curriculares del nivel primario es, a nuestro entender, una discusión necesaria y pendiente en términos de políticas educativas. No obstante, y desde el punto de vista de la prefiguración, creemos que es posible hoy pensar y propiciar una práctica escolar sensible a una mirada filosófica, a la interrogación colectiva y a los aspectos ligados al *caos-acontecimiento* como apertura de sentidos en el marco de la escuela pública actual.

Por otro lado, desde un aspecto micro, consideramos que las ideas ejes de la *pedagogía prefigurativa* son disruptivas de la lógica imperante del mercado. En este sentido, se propone la transformación a partir de una lógica que dista de la actual concepción individualista consumista. Finalmente, la condición de posibilidad que sostiene la *pedagogía prefigurativa*, el *caos-acontecimiento*, con su anclaje en el presente y en la valoración de la complejidad y singularidad de cada experiencia, imposibilitan que la transformación sea una y dirigida hacia un fin predeterminado, no admitiendo la creación de una nueva utopía cerrada ni de recetas rígidas que puedan ser reabsorbidas.

≈ Nuestra propuesta colectiva: la práctica de la filosofía en la escuela

Nuestra experiencia filosófica en los encuentros de filosofía con chixs, nos indica que las nociones de *caos-acontecimiento*, así como de *pedagogía prefigurativa* habilitan nuevas formas de acción en el aula, donde las subjetividades de la educación no quedan despojadas de su protagonismo.

Retomamos las nociones de "comodidad afectiva" e "incomodidad intelectual" (Colectivo *Filosofarconchicos*, 2008a) para indicar las que creemos condiciones fundamentales (éticas y gnoseológicas) de esas posibles configuraciones escolares no-disciplinarias que buscamos imaginar y crear a través de nuestras prácticas filosóficas en las aulas.

La *comodidad afectiva* habilita las condiciones de posibilidad para expresarse libremente (cognoscitiva, creativa y afectivamente) y corresponde a una dimensión ética de las relaciones intersubjetivas entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Por otra parte, la *incomodidad intelectual* remite a las condiciones que posibilitan preguntar, cuestionar y repensar (cognoscitiva, creativa y afectivamente) más allá de lo dado, permitiendo una relación diferente con el conocimiento y un acercamiento significativo al proceso de enseñanza/aprendizaje. Incorporamos tanto la noción de *comodidad afectiva* como la de *incomodidad intelectual* a nuestra concepción de *pedagogía prefigurativa*,

habilitando nuevos sentidos de la práctica educativa en las escuelas, dando lugar a las voces de lxs estudiantes y a la multiplicidad de experiencias y deseos que irrumpen en la linealidad de la planificación y en la mirada docente.

Lxs docentes, al igual que lxs estudiantes, se ven atravesadxs por ambas condiciones que cumplen un rol “puente” entre la multiplicidad de voces, deseos y experiencias que se abren al trabajar colectivamente. La apertura hacia la escucha de esta multiplicidad puede generar vínculos entre las condiciones de posibilidad y los deseos de lxs estudiantes, escuchando las inquietudes, pensando nuevos caminos ante las propuestas y ampliando las opciones de abordaje hacia las mismas. En este sentido, las posibilidades del hacer áulico son múltiples y lxs sujetxs de la educación, estudiantes y docentes, protagonistas de sus prácticas.

Consideramos que las nociones de *caos-acontecimiento* y de *pedagogía prefigurativa* son conceptos potentes para comenzar a pensar dinámicas alternativas en las instituciones educativas. Habilitan nuevas relaciones y prácticas que irrumpen en la imprecisa disciplinar y homogenizante de la educación en sentido tradicional, pero sin caer en acciones deterministas a la espera de un futuro preestablecido. Nuestro horizonte es abierto pero tiene como punto de partida la apuesta a la escuela pública como el lugar donde la práctica filosófica muestra su potencial transformador y cuestionador de la desigualdad, al ser el espacio que garantiza en términos políticos que la educación que soñamos sea una educación para todxs y no para unxs pocxs.

¡Qué aridez de imaginación pedagógica!

Pensar la escuela más allá de lo (im)posible ⁽⁷⁾

“Ahora bien, hoy, entre nosotros, ¡qué aridez de imaginación política! No podemos sino sorprendernos ante esta pobreza. En ese sentido, estamos en las antípodas de los hombres de los siglos XVIII y XIX.”

Foucault, 2012: p. 91

En una entrevista en 1978 (Foucault, 2012: p. 91), Foucault describe su época con la expresión recién citada, en referencia a la falta de herramientas teóricas superadoras del marxismo ortodoxo que existía en su momento. Hoy en día, aún cuando múltiples movimientos y organizaciones sociales intentan resistir el modo hegemónico de vida capitalista, nos cuesta imaginar la existencia de sistemas y modos de vida alternativos.

Si pensamos desde esta perspectiva el ámbito educativo, nos preguntamos: ¿Por qué, a pesar de todos los cambios político-curriculares y didácticos de los últimos tiempos, seguimos sintiendo que la escuela está encorsetada en la reproducción de lo mismo? ⁽⁸⁾ ¿Es posible realizar cambios que tengan como horizonte la transformación de la escuela tradicional? ¿Cómo pensarlos?

Podría suponerse que el delineado de los modos de educar, de enseñar y de aprender dependen de la puesta en juego de facultades tales como la razón. ¿Por qué entonces acudir a la imaginación en lugar de a la razón? Consideramos que todo ordenamiento racional, lleva implícitas ciertas formas de mirar y de concebir el mundo. Lo racional –instrumento por antonomasia de la modernidad– que ordena y jerarquiza, opera sobre representaciones sociales que ya están dadas y se configuran más allá

de la razón. Dichas representaciones se institucionalizan formando un determinado imaginario social, por lo cual, se puede concebir a la imaginación como la facultad capaz construirlo y de generar dichas representaciones. Creemos que la apelación a la imaginación tiene relevancia y potencia, porque sus producciones, lejos de constituir “reflejos” o “copias” de “lo real”, son creaciones que pueden siempre reconfigurarse ⁽⁹⁾.

Si pensamos a la imaginación como nuestra facultad de producir representaciones más allá de lo dado, la misma se presenta como una facultad ilimitada. Entonces, ¿acaso nuestra época no está signada por una falta de imaginación pedagógica? ¿No deberíamos ser más imaginativxs, para que sea posible producir cambios en el sistema educativo? Consideramos que aunque la imaginación se presente como una capacidad ilimitada, tiene demarcaciones, fronteras, en las que deberíamos adentrarnos para indagar y quizás así llegar a comprender el “a pesar de” en la pregunta que abre este capítulo.

≈ Tres campos de la imaginación

En un primer lugar, consideramos relevante dentro de la imaginación educativa en general, es decir, aquella que se pone en juego al momento de pensar la educación, delimitar diferentes campos de la misma, para indagar en su relación. Encontramos tres diferentes campos que denominaremos: imaginación pedagógica, imaginación política e imaginación didáctica.

Llamamos *imaginación política* a la facultad de imaginar nuevas formas de organizar lo social, de producir nuevas representaciones respecto de las posibilidades de la vida en común. Tiene que ver con la creación de alternativas a lo dado en la "polis" entendida como modo de organización de la vida colectiva. Si la pensamos desde el punto de vista de la educación, se manifiesta en la elaboración de políticas educativas, dentro de (y a veces innovando o modificando) los marcos curriculares y legislativos que regulan nuestras prácticas escolares. Muchas veces, por falta de articulación con la dimensión pedagógica de la imaginación, estos cambios a nivel macro-sistema terminan siendo transformaciones aparentes que no anclan en las subjetividades de lxs

actores ni en la realidad educativa concreta. Nos referimos a políticas diseñadas en el marco de discursos innovadores, pero que no arraigan del todo en las prácticas cotidianas en las aulas de las instituciones.

Con esto queremos indicar, que en el último tiempo, se realizaron a nivel político por medio de disposiciones legales, ciertas reformas en la educación pública primaria de nuestro país, pero que sin embargo, las mismas no se concretizan en las instituciones a las cuales están dirigidas dichas legislaciones, no se llevan efectivamente a las aulas o a la organización escolar, quedando en un ámbito formal de transformación. Consideramos que esto es en parte por no ser acompañadas de una reflexión pedagógica profunda, o por una movilización de la imaginación pedagógica que dé lugar a transformaciones reales y potentes, es decir, que no se da acompañando a la legislación una reflexión en las instituciones junto con todos los actores educativos, ni antes de impulsarlas ni después, lo que podría llevar a que la transformación sea más real que formal. ⁽¹⁰⁾

Por *imaginación didáctica* entendemos la facultad de ser creativos a la hora de inventar “actividades y recursos”, que se relaciona con el ámbito del cómo enseñar, con el espacio micro del aula. Este tipo de imaginación puede derivar en la mera aplicación de técnicas, procedimientos y recursos vacíos cuando carece de concepciones pedagógicas que le sirvan de marco. Incluso estas prácticas pueden entrar en tensión con imaginarios pedagógicos reaccionarios que desactivan su potencial transformador. Por ejemplo, cuando por innovar se propone una disposición espacial de los estudiantes en ronda, pero hablan solamente los docentes.

Entonces, la *imaginación pedagógica*, que se representa las formas de pensar y vivir la educación (representaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol de los docentes y estudiantes, la función social de la escuela, etc.) debería articularse con la imaginación política y la imaginación didáctica, para darles un sentido más profundo y posibilitar cambios estructurales, porque los tipos de imaginación que diferenciamos, son aspectos dinámicos de la imaginación, que se relacionan, articulan e influyen entre sí.

Creemos que es importante tener en cuenta la complejidad de este campo y evidenciar cuando ocurren cambios desarticulados que no devienen en transformaciones significativas.⁽¹¹⁾ Nos interesa penetrar y profundizar en la noción de imaginación pedagógica para así relacionarla con los otros ámbitos y aportar al desencorsetamiento de la educación. Propondremos otra demarcación importante respecto de la imaginación pedagógica, que lleva a pensar dos aspectos de la misma.

≈ La doble configuración de la imaginación pedagógica

La manera en que nos representamos la escuela sigue operando en función a un orden de cosas que no ha cambiado, o que no ha cambiado lo suficiente. Se hace necesario entonces indagar la manera en que nuestra imaginación pedagógica está configurada en la actualidad.

Entendemos que más allá de algunas valiosas transformaciones en los sistemas educativos actuales, nuestra forma de pensar y vivir la educación aún se encuentra fagocitada, de alguna manera, por las representaciones, valoraciones y criterios modernos de lo escolar. Esto afecta incluso a las posturas que se presentan como alternativas, ya que se definen en oposición a dicho modelo moderno. Nuestra imaginación parece sucumbir ante un modelo del que sorprenden sus simultáneas longevidad y vigencia. Aún algunos intentos de desarrollo de nuevas prácticas y pedagogías innovadoras como la introducción a gran escala de las nuevas tecnologías al interior del aula (TIC: Tecnología de la Información y Comunicación), la valorización de los conocimientos previos de lxs alumnxs como disparadores de indagaciones, la incorporación de la auto-evaluación de lxs estudiantes, entre otras, corren el riesgo de ser reabsorbidas por un sistema cuya capacidad de adaptación y mutación redundan en este paradójico carácter antiguo-actual. Parece ser que la imaginación y puesta en práctica de determinados cambios a pequeña escala en el día a día de la educación terminan siendo cooptados por una gran estructura escolar que no sufre modificaciones. Podríamos pensar aquí, siguiendo los ejemplos mencionados anteriormente, en la utilización de una pizarra digital del mismo modo y con el mis-

mo sentido con el que se utilizaba previamente el pizarrón, en la búsqueda de conocimientos previos que luego serán dejados de lado, o en la utilización de la auto-evaluación como una evaluación más en relación a lo que lxs adultxs esperan de lxs niñxs.

En este sentido, si el sistema escolar hegemónico se apropia de la imaginación, no sólo de sus límites sino también de sus medios de producción, los regula e institucionaliza, ésta deja de ser lo que se esperaba de ella y pasa a ser parte del status quo. ¿Cómo recuperar una imaginación que nos permita ir más allá del orden escolar conocido?

Toda formación histórica tiene una manera de imaginar pedagógicamente, así como de imaginar didácticamente e imaginar políticamente, para remitir nuevamente a la expresión foucaultiana⁽¹²⁾ (Foucault, 2012: p. 91). En la actualidad, aún seguimos atados a la imaginación pedagógica moderna.⁽¹³⁾ Podemos, no obstante, identificar ciertas prácticas y/o discursos que han permitido salir de ese plano de representaciones, pero creemos que todavía hace falta producir nuevas formas de concebir lo escolar.

Este análisis nos lleva a plantear dos connotaciones diferentes de la noción de “imaginación pedagógica”. Por un lado, una que podríamos llamar “situada”, definida como la facultad que tiene toda época de imaginar pedagógicamente, es decir, de producir representaciones respecto a la educación. Esta facultad de constituir un imaginario es, en este primer sentido, propia de cada época y configura las maneras de percibir lo real de lxs sujetxs que viven en una formación histórica determinada. Es así que toda formación histórica tendría cierta imaginación pedagógica como campo o plano.

Por otro lado, existe otra connotación que tiene una implicación más propositiva, ligada al ámbito de lo deseable, que permite romper con ese imaginario establecido, con el campo de lo ya dado y que llamaremos, tomando los aportes conceptuales de Castoriadis (2007)⁽¹⁴⁾: *imaginación pedagógica radical*.

Entonces en este sentido más “radical”, la imaginación pedagógica radical, sería imaginar y producir otras representaciones de lo real, para poder crear alternativas a lo que ya existe. Esto es, el gesto de imaginar nuevos modos de habitar la educación, aun cuando las nuevas representaciones sean difusas, abiertas,

flexibles y no estén predeterminadas de antemano. La imaginación pedagógica radical es la capacidad de pensar más allá de las representaciones habituales de lo que pasa, o puede pasar, en la escuela, y conlleva e implica una movilización del deseo.

Pensamos que los modos de representarnos lo escolar, ligados a la Modernidad y la educación tradicional, sólo podrían cambiar si se dan en términos sociales ciertas prácticas que nosotros llamamos gestos de imaginación pedagógica radical. Estos gestos potentes y efectivos pueden ser pensados como condiciones para la producción de alternativas a lo posible en el campo de lo que entendemos por “educación”.

Consideramos que ha habido grandes gestos de imaginación pedagógica radical en la historia de la educación y de la filosofía⁽¹⁶⁾, que ilustran lo antes propuesto. Éstos inciden en el modo en que se distribuyen las visibilidades y las invisibilidades de lo que logramos o no concebir como posible. En esta clave, releemos los aportes de algunos autores como Matthew Lipman, Jacques Rancière y Walter Kohan.⁽¹⁷⁾

Matthew Lipman (Lipman, 1996) manifestó un gesto que movilizó el campo de la imaginación pedagógica cuando se atrevió a modificar la representación tradicional de la filosofía, que la planteaba alejada de la infancia, y de una representación tradicional de la infancia, que la postulaba como totalmente ajena a la filosofía, proponiendo el encuentro entre las mismas en el ámbito de la escuela.⁽¹⁸⁾ Este aporte que es reconocido por varios autores como Walter Kohan (Kohan, 2004) y Gustavo Santiago (Santiago, 2007: p. 78-81), es interpretado entonces como un gesto de imaginación pedagógica radical.

Jaques Rancière (Rancière, 2002) corrió nuestras representaciones colectivas de la imagen de lxs docentes sabios, que ocupan el lugar sagrado o poderoso del saber, postulando que “se puede enseñar lo que no se sabe” y que lxs maestrxs que realmente emancipan son aquellxs que se asumen como ignorantes frente a aquellxs a quienes enseñan, retomando, aunque en tensión con él, un viejo gesto socrático.⁽¹⁹⁾

La filosofía de Walter Kohan (Kohan e Waksman, 2005: p. 69-80), profundizando el gesto lipmaniano⁽²⁰⁾, abre nuevos interrogantes que invitan a repensar el encuentro de la filosofía con

la infancia. Sus grandes preguntas significaron una ampliación de la imaginación pedagógica a la hora de pensar la filosofía en relación a lxs niñxs. Nos referimos a preguntas como: ¿Puede reducirse la enseñanza de la filosofía a la transmisión de habilidades lógicas y dialógicas? ¿Existe un método adecuado para la enseñanza de la filosofía que garantice un aprendizaje “exitoso”? ¿Discutimos filosóficamente sólo para ponernos de acuerdo? ¿Es la infancia asimilable a la niñez? ¿Se define esta cronológicamente?, entre otras.

La imaginación pedagógica radical implica un corrimiento de la mirada, de lo mirado y lo mirable. Este corrimiento es condición de una praxis transformadora y al mismo tiempo es movilizadopor y se manifiesta en ella. En este sentido nos parece importante aclarar que no hay un solo movimiento transformador de la imaginación sino actos creadores, corrimientos de la mirada, que son siempre colectivos, aunque encarnen en individuux que vehiculizan esos cambios con sus ideas y obras. La imaginación pedagógica radical no está anclada en un yo o en una unidad subjetiva (individualidad), sino que pertenece al campo de lo impersonal-colectivo que a menudo aparece como irrupciones a través de pensamientos que invaden y trastocan el ámbito de lo pensable en educación.

Consideramos que estos gestos permiten movilizar, quebrar y subvertir el plano de la antes llamada imaginación pedagógica situada particular de cada contexto histórico. Y es nuestra intención en el presente capítulo, brindar aportes en consonancia con los movimientos propuestos en esta serie. Creemos que el pensar la educación en torno a las nociones de caos-acontecimiento y pedagogía prefigurativa, desarrolladas en los capítulos anteriores, implica un gesto de movilización de la imaginación pedagógica radical, que puede dar lugar a miradas y representaciones sobre lo escolar que abonen nuevas configuraciones sobre lo que sucede o puede suceder en la escuela y el campo educativo.

Dado que todos estos gestos disruptivos se dan en el marco de una determinada formación histórica, que como dijimos pone límites a la imaginación pedagógica, podemos profundizar esta reflexión preguntándonos ¿por qué la imaginación sigue ancla-

da en el orden escolar conocido? ¿Por qué el imaginar insiste en sostenerse en lo dado y no se arriesga a pensar lo (im)posible?

Sostuvimos antes que la imaginación pedagógica radical produce diversos modos de concebir lo real que permiten movilizar el deseo para crear alternativas a lo que ya existe. Entonces, deberíamos indagar sobre los agenciamientos sociales de ese deseo que también encauzan y moldean la imaginación. La apuesta del siguiente apartado tiene que ver con una apelación a la figura de la imaginación pedagógica radical filiada ontológica y estratégicamente al deseo instituyente. La *imaginación pedagógica radical* es aquella que, movilizada por los derrames del deseo colectivo respecto del deseo socialmente agenciado, permite producir alternativas a los imaginarios dados en una época. Dicha imaginación, como un avanzar de un deseo inconsciente pero distinto al instituido (es decir, instituyente), es una instancia necesaria para dar lugar a algo nuevo.

≈ Claves para la dilucidación de un deseo instituido y la movilización de un deseo instituyente en el campo pedagógico

Partimos en este apartado del concepto deleuzeano de deseo (Deleuze e Guattari, 1995), y sostenemos que el deseo nunca es carencia –no es lo que falta sino justamente “producción de lo que hay”– y que es moldeado socialmente. Esto es, el deseo nunca está suelto, siempre está “agenciado”, moldeado en alguna formación social e histórica determinada. No hay un deseo “libre”, pero sí flujos de deseo que se pueden escapar de los códigos de una época, “derramando” o “chorreando” los agenciamientos a través de los cuales el deseo se encuentra organizado, y esto posibilita la dinámica social. Cuando algo pasa en la sociedad, hay una maquinaria deseante que lo sostiene. Entonces, si el imaginario moderno todavía no puede abrirse hacia un nuevo campo de la imaginación pedagógica, es porque aún está investido por nuestro deseo (o el deseo de muchxs). Por algún motivo seguimos deseando la escuela moderna, del mismo modo que para Deleuze y Guattari (1995) seguimos deseando el capitalismo (aunque

nuestras conciencias digan otra cosa) o como para Spinoza (Deleuze, 2006: p. 18) o Rousseau (1995: p. 179-181) las personas se someten a servidumbres voluntarias, aunque nadie los obligue.

En el *Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Deleuze y Guattari (1995) hacen una distinción entre *deseo* y *conciencia* muy interesante para analizar algunas cuestiones sociales. Por ejemplo, afirman que una agrupación de izquierda puede querer conscientemente eliminar las relaciones jerárquicas, pero seguir al mismo tiempo reproduciendo ciertas prácticas verticalistas (porque el querer consciente no coincide con el deseo inconsciente). En ese sentido, los dispositivos de poder operan más con el deseo inconsciente que con las construcciones conscientes. Hasta que no se modifiquen unas será muy difícil que las otras sean significativamente transformadoras. Entonces, si bien desde la conciencia (o las catexis de interés, siguiendo la terminología propuesta por estos autores) podemos decir que no queremos más la escuela moderna, algo de nuestro profundo deseo (catexis del inconsciente) sigue manteniéndonos atados a esas estructuras.

El deseo de una escuela en clave moderna puede pensarse hoy como un deseo instituido (que se habría gestado desde la Modernidad) que ahora se ve tensionado por un deseo instituyente, de otra escuela, que genera intentos de cambio y cuestionamientos parciales. En un sentido similar hemos planteado la existencia de dos tipos de imaginación pedagógica en tensión: una situada o enmarcada por una determinada formación histórica, y otra que tiene gestos que la trascienden, que es la que llamamos imaginación pedagógica radical.

¿Qué tipo de lógicas reproducimos y sostenemos al continuar deseando la escuela moderna? ¿A qué imágenes siguen atadas nuestras prácticas educativas y subjetividades docentes? ¿Cómo hacer para desactivar esos mecanismos de deseo y transformarlos en un deseo radical, transformador?

Creemos que el deseo instituyente (de otra educación y otra escuela) podría generar nuevas condiciones para que se pueda empezar a desear de otra manera. Pero despegar el deseo (instituido y parcialmente inconsciente) de esos viejos esquemas implica realmente un análisis de por qué los deseamos. Según De-

leuze y Guattari (1995), la dilucidación del deseo es importante para poder generar movimientos. Se vuelve necesario entonces analizar las prácticas concretas y sus efectos para ver en qué medida y cómo podemos generar acciones para transformarlas. Y si bien este no es el espacio para una empresa de dilucidación de deseo tan compleja, problemática y pretenciosa, nos contentaremos con señalar algunas claves que consideramos pertinentes tener en cuenta a la hora de pensar tanto la escuela actual, como las subjetividades que la habitan.

≈ Caos-acontecimiento, pedagogía prefigurativa e imaginación pedagógica. Aportes y apuestas posibles

En este apartado profundizaremos en ciertos gestos de imaginación pedagógica radical en los cuales vislumbramos algunas claves para pensar más allá de la escuela moderna: por un lado en relación a la figura del caos-acontecimiento, que permite pararnos en las aulas más allá del orden-disciplina y las expectativas que este genera, y por otro lado, en articulación con la prefiguración pedagógica, entendida como una posición no teleológica en relación a la educación. Por último, nos preguntaremos si es posible pensar nuevos órdenes escolares junto a niños y jóvenes, que construyan, piensen e imaginen la escuela que desean y deseamos habitar, aportando nuevos sentidos de la educación que posibiliten sociedades más igualitarias.

En primer lugar, retomando las consideraciones realizadas en el primer capítulo, afirmamos que el concepto de orden escolar moderno sigue operando en lo que se constituye como esperable y deseable para los docentes; un orden entendido como silencio, inmovilidad, disciplina. De la misma manera opera el concepto opuesto, que señala aquello a evitar: el caos, la indisciplina. Nuestras expectativas como docentes –configuradas en torno a la noción y criterios de la figura del orden– modelan las realidades que percibimos. El gesto evitativo, la inmunización con respecto a lo caótico, nos hace intentar imponer una realidad que está en la mente de los docentes, determinada de antemano, impidiéndonos ver la potencia de aquello que rompe con lo espe-

nable. Creemos que este tipo de posicionamiento inmunizador y rígido de lxs docentes también señala una “zona de confort” de la que a veces resulta muy difícil e indeseable salir. El miedo a la incertidumbre y la dificultad de imaginar y dar lugar a otras posibilidades, parecen abonar un deseo de lo mismo, de lo cómodo y lo estable. Esto podría ser así por múltiples aspectos en donde los dispositivos de poder anclan: la comodidad que implica seguir ocupando el lugar del saber y del poder en el aula, la seguridad que genera ser el centro de la voz y el criterio de lo que puede pasar en las escuelas. Porque trabajar en el caos genera inseguridad, ansiedades, incluso sensación de que no se podrá cumplir con las expectativas planteadas por el sistema macro en el cual toda la experiencia escolar se inserta. No hay que olvidar que lxs docentes somos trabajadorxs en prácticas sistémicas que nos alienan y que demandan de nosotrxs ciertos resultados medibles. Por lo tanto, los dispositivos de poder operan sobre los deseos inconscientes instituidos y hacen que seamos nosotrxs lxs que de alguna manera reproducimos el sistema que por otro lado decimos rechazar.

Pero si en vez de sucumbir ante representaciones y expectativas modeladas a partir de una (y sólo una, única, fija e inmutable) noción de orden, dejamos de ver al caos como su opuesto, como aquello a evitar y reencauzar en él, estaremos predispuestos a encontrarnos con aquello que acontece, que emerge en un aula, que no es reasignable al orden instituido. Dejar de pensar en términos de pares opuestos, uno a mantener-reponer (el orden) y otro a evitar (el caos), nos permite habilitar un nuevo sentido del caos: el *caos-acontecimiento*. El caos entendido como aquello que da lugar y posibilita tanto la creación como la producción de sentido. El caos-acontecimiento tiene que ver con admitir una realidad, con sus puntos a favor y sus puntos en contra, para trabajar sobre ella evitando imponerle una imagen “modelo” hacia la cual debería tender. En el caos-acontecimiento se visibilizan otras dimensiones, antes “ocultas”, fundamentales de lo que sucede en una clase: lo afectivo, lo corporal, lo grupal, lo lúdico, lo inesperado, lo irracional, aspectos cualitativos de gran potencial y riqueza para comprender el fenómeno educativo, para repensar nuestras prácticas e imaginar radicalmente. Lxs docentes pueden

establecer una enorme diferencia de valoración con sus miradas y actitudes frente a lo que encuentran que está sucediendo en un aula. Evitar las valoraciones negativas inmediatas por el hecho de que no representan aquello que nos habíamos imaginado, es una clave de lectura transformadora. Leer una situación, analizarla y tomarla como materia prima para el trabajo sin modelos que la anticipen es el desafío. El orden/disciplina y el caos/indisciplina pueden suceder en cualquier clase, pero hay distintas maneras de plantarse ante el "caos", pensándolo más allá de la indisciplina, pensándolo en sí mismo, como elemento inconmensurable y no dicotomizable; como caos-acontecimiento.

En segundo lugar, la noción de pedagogía prefigurativa, tratada en el capítulo segundo, retomada y asume en su dimensión política a la figura del caos-acontecimiento. Desde sus orígenes la educación estuvo guiada por modelos de ser humanx y de sociedad que debía seguir, regidos por un modelo disciplinante y homogeneizante, que aún perdura en la actualidad. Nos alejamos de este modelo formativo y teleológico al proponer una perspectiva pedagógica en clave prefigurativa que abone la construcción colectiva de los nuevos órdenes escolares que deseamos. Como antes mencionamos, la noción de pedagogía prefigurativa nos permite anticipar en el presente la escuela que deseamos, a través de la modificación de nuestro pensar, nuestro sentir y nuestro hacer en el seno de prácticas concretas, aun cuando el marco que las contiene tenga residuos de una escuela moderna, disciplinante, homogeneizante, y al mismo tiempo, reproductora de la desigualdad. Si observamos desde una mirada en clave prefigurativa, percibimos ciertas prácticas que, aun cuando parecen hechos aislados, tienen repercusión en el ámbito educativo y que irrumpen o "desbordan" algunas de las características constitutivas del orden escolar moderno. Son entonces prácticas que habilitan a pensar relaciones no jerárquicas entre docentes y estudiantes, a abrir sentidos o a modificar la relación con el conocimiento y por lo tanto movilizan nuevos sentidos de la educación.⁽²¹⁾

Por último, frente a esta apertura, pero aún en los límites del orden moderno que conocemos nos preguntamos: ¿cuál es el fundamento de la educación si corremos el aspecto teleológico de su función? ¿Si desarticulamos a la escuela como institución

formativa de “futurxs ciudadanxs y/o trabajadorxs”? ¿Qué otros compromisos sociales puede asumir la escuela del presente? ¿Y si la enmarcamos en nuevos modos de relacionarnos con lxs niñxs y jóvenes? ¿Por qué educar para el futuro y no para el presente? ¿Por qué no pensar que son lxs estudiantes quienes tienen algo para decir y mostrar a lxs docentes y a sus pares? Dado que la escuela se ha pensado tradicionalmente como dadora de saberes, ¿en qué medida la misma se posiciona de manera receptiva frente a las experiencias vitales de lxs estudiantes? ¿Cómo pensar mecanismos que incorporen las miradas, sentidos y experiencias de niñxs y jóvenes, para pensar nuevos órdenes escolares? Si ampliáramos las percepciones y miradas, incluyendo estas voces, ¿podríamos concebir la escuela como un espacio en el cual pensar e imaginar juntxs cómo transformar las condiciones del sistema en el cual habitamos?

Nos referimos a la posibilidad de pensar mecanismos que habiliten el ejercicio efectivo de pensamientos y acciones de niñxs y jóvenes para intervenir en el ámbito educativo. No sólo en relación a la dinámica y contenidos al interior del aula sino también en relación a la organización institucional y a los sentidos de la educación en general, a través de la propuesta de políticas educativas que representen y visibilicen los deseos, necesidades e intereses de lxs estudiantes. Desde esta perspectiva, lxs niñxs y jóvenes son concebidos como sujetxs políticxs y deseantes en su presente, que contribuyen a la movilización de la imaginación pedagógica radical y a través de su participación aportan a la transformación de los sentidos de la educación en la construcción de nuevos órdenes posibles. No buscamos de esta forma volver adultxs a lxs niñxs, ni invertir el peso de las responsabilidades en la relación intrageneracional, sino poder habilitar la escucha y los mecanismos político-institucionales que pongan en juego lo que niñxs y jóvenes piensan y tienen para decir sobre sí mismxs, sobre el mundo que lxs rodea y sobre la educación.

“(…) Serán los niños quienes construirán sus filosofías y sus modos de producirlas. No es mostrando que los niños pueden razonar como adultos que vamos a revocar el destierro de su voz, las voces de los sin voz, los in-fans.

Por el contrario, en ese caso las habremos cooptado, lo que constituye otra forma de silenciarlas. Más bien, deberíamos prepararnos para escuchar voces diferentes como expresiones de filosofías diferentes, razones diferentes, teorías del conocimiento diferentes, éticas diferentes y políticas diferentes: aquella voz históricamente silenciada por el simple hecho de emanar de personas estigmatizadas en la categoría de niños, los no adultos (...)” (Kohan, 2000, p. 20).

En este sentido, no hay que desatender el hecho de que, a pesar de ciertas experiencias que expresan gestos de pedagogía prefigurativa, la escuela continúa manifestando en su interior relaciones sociales propias de las sociedades desiguales en las que nos encontramos. Las instituciones educativas se ven atravesadas por relaciones de poder inter e intrageneracionales que limitan la posibilidad de concebir en términos generales nuevos órdenes escolares. La funcionalidad de la escuela para el sistema social y la inserción de la escuela en la maquinaria capitalista, hacen de la productividad y la búsqueda de resultados medibles, entre tantos otros, aspectos fundamentales que devienen en criterios de lo escolar, y que a su vez evidencian el adultocentrismo⁽²²⁾ imperante en las reflexiones y las prácticas educativas. El mismo reproduce en la escuela las jerarquías sociales y las relaciones de poder –y podríamos agregar, imposiciones de deseo– opresivas con las cuales el sistema capitalista suele organizarse.

De lo que se trata es de dilucidar esos mecanismos alienantes y la manera en que nuestros mismos deseos colectivos los sostienen y perpetúan. Incluso deberíamos interrogar nuestra propia relación con el poder en los modos que tenemos de ejercerlo sobre lxs estudiantes. No para auto-culparnos como si todo dependiera de nuestras buenas (o malas) voluntades individuales, sino para señalar en qué medida nuestras miradas y nuestras prácticas son configuradas por dispositivos socio-históricos y por representaciones que se materializan en relaciones jerárquicas y adultocéntricas. Dichos aspectos, sumados a las limitaciones que cada formación histórica genera en la posibilidad de pensar cambios en la escuela, pueden ser desactivados si apelamos a la

imaginación pedagógica radical como motor de transformaciones epocales de las prácticas.

En síntesis, creemos que pensar e imaginar la educación desde la connotación afirmativa que propone la imaginación pedagógica radical nos posibilita encontrar alternativas a lo que aparece como dado y nos invita a crear las condiciones para desbordar los límites del deseo. Asimismo, entendemos que los conceptos de pedagogía prefigurativa y caos-acontecimiento abren la posibilidad de construir una escuela que tenga valor y sentido por sí misma, y no sólo esté pensada en términos de producción social futura, aun cuando asumimos un compromiso con una escuela que aporte a una sociedad más igualitaria (y que se cuestione en qué medida reproduce desigualdades existentes, como las de clase y las de género). Al representar nuevas formas de mirar las prácticas, los sentidos y los sujetos de la educación, las nociones de caos-acontecimiento y pedagogía prefigurativa expresan gestos de imaginación pedagógica radical hacia lo que aún no está dado, y lo que deseamos colectivamente. Si bien se mediatiza y manifiesta a través de ellos, la imaginación pedagógica radical no sólo es expresión, sino que es también condición de posibilidad que moviliza y potencia una pedagogía prefigurativa y un trabajo a partir del caos-acontecimiento como praxis transformadoras. Praxis que a su vez habilitan nuevos canales a través de los cuales la imaginación radical y el deseo podrán “chorrear” o desbordar lo ya dado, generando nuevas representaciones y configuraciones de lo real y lo posible, nuevas prefiguraciones y acontecimientos, para generar una dinámica transformadora.

La imaginación pedagógica radical nos abre desde una mirada filosófica la posibilidad de irrumpir en los dispositivos de la escuela moderna. Se abre de este modo un nuevo campo en el cual trabajar. Una apuesta y a la vez un salto al vacío. Al vacío de lo incierto. De lo que se vislumbra, pero se pierde o se deshace al intentar ser razonado y argumentado. De lo que escapa a la lógica imperante y excede al campo de la razón. Entendemos y proponemos el trabajo con el acontecimiento, la prefiguración y la imaginación pedagógica radical como modos y claves para habitar ese vacío, volviéndolo potente y transformador.

Anexo a la segunda edición

Caos: implicancias y resistencias frente a un concepto polisémico

Yo os digo: es preciso tener todavía caos dentro de sí para poder dar a luz una estrella danzarina. Yo os digo: vosotros tenéis todavía caos dentro de vosotros.

F. Nietzsche

La noción de "Pedagogías del Caos" engloba un conjunto de prácticas educativas que buscan desarticular los enfoques más tradicionales de la escuela y la educación de niñas y jóvenes. El concepto de caos-acontecimiento constituye el pilar de una praxis pedagógica que consideramos emancipadora y que habilita a pensar otros órdenes escolares posibles. Luego de la primera edición del presente libro y a partir de los aportes y comentarios que elaboraron colegas y compañerxs, se nos hizo necesario repensar cuáles son las posibles resistencias y equívocos en relación al concepto de "caos" y sus implicancias en relación a nuestra propuesta de caos-acontecimiento.

¿Por qué el mencionado concepto parece generar resistencias entre docentes, directivxs y miembrxs de la comunidad escolar en general? Para resolver este interrogante, haremos un recorrido por las connotaciones negativas que los conceptos de caos y acontecimiento presentan en diversos campos de la praxis humana. Al mismo tiempo, profundizaremos nuestra caracterización del caos-acontecimiento, tendiendo lazos teóricos y prácticos con el *paradigma de participación protagónica de niñas y jóvenes* y su crítica al orden adultocéntrico que aún sostiene gran parte de las prácticas educativas del presente.

≈ La polisemia del concepto de caos

La pedagogía del caos se presenta como una propuesta orientada a problematizar los enfoques tradicionales de la educación que configuran diversas "pedagogías del orden", donde "orden" es entendido como una multiplicidad de aspectos que guían y condicionan nuestras prácticas actuales. La pedagogía tradicional y la educación normal, se configuraron sobre la base del disciplinamiento como dispositivo de ordenamiento y homogeneización de los cuerpos, y de distribución del tiempo y del espacio dentro de las instituciones educativas.

La escolaridad moderna entendió al orden en sentido de "disciplina", en tanto ejercicio de poder sobre los cuerpos y las mentes, en tanto encauzamiento de las conductas. El silencio, la vigilancia, la mirada panóptica, la obediencia, la sumisión, la asepsia, la quietud, la pasividad, fueron claves para evaluar las prácticas educativas y para moldear las expectativas de lo que debía ocurrir en las aulas. Esta idea de orden estaba acompañada por una fuerte concepción asimétrica del vínculo entre docentes y estudiantes, que justificaba conductas autoritarias por parte de los adultxs hacia lxs niñxs y jóvenes. De esta manera, todo aquello que escapaba al concepto orden fue caracterizado como desorden, in-disciplina. Podríamos caracterizar lo anteriormente dicho como un lugar común, una zona por demás transitada desde de los análisis realizados por Foucault en "Vigilar y castigar" (Foucault, 2006) hacia adelante, si no fuera porque la mirada del "orden" sigue operando como grilla de inteligibilidad y de evaluación de nuestras prácticas educativas actuales.

Creemos que las representaciones del caos en oposición a este orden disciplinar, generan resistencias que recaen en lo que podríamos nombrar como una nostalgia del orden perdido. A su vez, estas representaciones no sólo circulan en el ámbito educativo, sino que se encuentran en discursos hegemónicos sociales, mediáticos y políticos, debido a lo cual consideramos que las resistencias que la idea de "pedagogía del caos" pueda generar, tienen que ser analizadas a la luz de estos discursos que llaman al orden y de las nociones de caos que utilizan.

El caos es entendido como "indisciplina" o "desorden". La mirada que busca el orden encuentra "caos" en todo aquello que desborda lo esperado. Así, las interrupciones, las emociones, el movimiento de los cuerpos, las peleas, los temas molestos, las problemáticas familiares y personales que se cuelan en las aulas, la sexualidad, el cuestionamiento de la autoridad docente, son interpretados negativamente por aquellxs que no puede ver más que obstáculos y problemas en estos desbordes, en estos rebasamientos de lo instituido.

Si bien aquí planteamos un concepto de caos distinto, irreductible a la oposición previamente mencionada, detengámonos en las connotaciones que este concepto parece tener más allá del ámbito escolar, en los discursos sociales y políticos hegemónicos.

Un recorrido rápido por algunas noticias actuales en los medios masivos de comunicación nos permite ver que la palabra "caos" se asocia habitualmente a desórdenes en el tránsito, a protestas sociales, a disturbios en espacios públicos o a los efectos de fenómenos naturales devastadores.

En general, son todos episodios de ruptura efectiva, momentánea o potencial de lo instituido, del orden cotidiano o del status quo. Esta concepción dominante de caos remite al peligro de lo imprevisible, lo complejo, lo incalculable, lo inapresable, lo que se escapa de los límites establecidos, lo que irrumpe, lo que moviliza las cosas del lugar en el que estaban. Desde esta perspectiva, hay en todo caos una amenaza al orden, porque el movimiento que genera el caos podría ser potencialmente la oportunidad para mover las piezas y generar un orden nuevo.

Ahora bien, ¿por qué es que en lugar de desear nuevos órdenes posibles aspiramos a reconstituir y mantener órdenes ya conocidos? En el caos unx no puede manejarse con las herramientas de siempre, en el caos las fórmulas no funcionan, por eso en el caos se corren riesgos. La pedagogía del orden, en el fondo, es una pedagogía del miedo (fundada en el miedo y sostenida desde él). Así, el miedo no permite ver el caos que duerme debajo de todo aparente orden establecido; el miedo invisibiliza la construcción socio-histórica de órdenes contingentes.

"El orden se piensa como contrapuesto al caos. Está sometido a reglas, medidas y razón. Parecería que se produce de manera necesaria, forzosa, irreversible, que la naturaleza lo reclamara. No se tiene en cuenta, por cierto, que el orden es una construcción teórica, humana, política y social, más que una realidad inalterable. El pensamiento occidental se preocupó por establecer que el caos -lo incontrolable, lo rebelde a las normas, lo opuesto a las leyes - finalmente devino orden. Y consideró que si bien en el principio fue el caos, finalmente el universo se sometió a leyes racionales y se domesticó. La gran ventaja de forzar el inestable estado de las cosas y someterlo a supuestas regularidades previsible es que la naturaleza se torna comprensible, mensurable, manejable. El orden, tal como se ha establecido desde los dispositivos cognoscitivos, confesionales y políticos es condición de inteligibilidad de lo existente, a condición de que se someta a normas" (Díaz, s.f.: p. 3).

En el contexto político y social, las representaciones dominantes de caos suelen designar situaciones insurgentes, intentos colectivos de transformar (de manera más o menos violenta, de manera más o menos espontánea u organizada), el orden establecido, generando por ende una suspensión del statu quo con efectos en las cotidianidades y en las relaciones sociales existentes. Estas situaciones, que pueden ser leídas a la luz de las luchas revolucionarias y de la protesta social, suelen ser recodificadas por el discurso político y mediático como estados de anomia, de anarquía, de conflicto, de inestabilidad, de alteración de las normas, que deben ser reconducidos inmediatamente al orden y a la ley, justificando muchas veces la represión violenta por parte del Estado. Esta dinámica aparente entre desorden social y orden represivo ha dejado huellas en nuestra historia reciente y sigue operando en el imaginario toda vez que el pueblo vuelve a salir a la calle y que el orden represivo se profundiza. Así vuelve a operar el miedo como dispositivo obturador del pensamiento y de la acción colectiva. Este, creemos, es uno de los obstáculos

epistemológicos que operan en las representaciones sociales a la hora de poder pensar en los aspectos más potentes del "caos".⁽²³⁾

≈ Sentidos del acontecimiento

Ahora bien, también queremos tomar distancia aquí de una trampa ideológica que reposa detrás del concepto de "acontecimiento". Sabemos que la idea de "vivir en la incertidumbre" es uno de los pilares de los discursos neoliberales que pretenden que lxs individuxs se adapten a condiciones inestables, a precariedades, a la flexibilización laboral, a la fluctuación de los mercados, a la ausencia del Estado. Sabemos entonces que el mercado nos quiere flexibles, creatívxs, cooperatívx, adaptatívx a sus necesidades productivas. Es decir, detrás de la invitación a "vivir peligrosamente" no hay un caos-acontecimiento operando, sino un orden neoliberal, de mercado, que opera en base a una reconfiguración constante de las reglas de juego.

"El individuo desordenado, lejos de arrastrar debilidades, cuenta con varias ventajas a su favor. En tiempos cambiantes, como los actuales, se adapta mejor, de forma más drástica y con mucho menor esfuerzo. En cambio, los sistemas o las personas ordenadas son muchos más rígidos, lentos, tienen que seguir protocolos establecidos y los cambios que introducen suelen ser lentos y pequeños" (Moreno, 2009, p.:11).

Los desarrollos de Lazzarato (2006) nos permiten indagar en las connotaciones políticas que el concepto de caos-acontecimiento (noción que escapa a la engañosa dicotomía orden/caos) habilita. Nos interesa detenernos en las connotaciones y en las posibilidades que inaugura la noción de "políticas del acontecimiento" entendidas como aquellos devenires no teleológicos que transforman una sociedad a partir de episodios emergentes, colectivos, auto-organizados y no ajustables a las concepciones clásicas de la praxis política en sentido teleológico. Los momentos insurgentes son aquellos que efectivizan una serie de posi-

bles que irrumpen en el orden establecido abriendo posibilidades nuevas y prefigurando otros órdenes sociales diferentes. En esos momentos en el que irrumpe el acontecimiento se abren múltiples posibilidades que invitan a crear alternativas de manera colectiva.

"En el caso de situaciones turbulentas y de crisis política, la transición de la que tanto se habla no necesariamente sigue un solo camino, lineal y determinístico, sino que, por el contrario, las posibilidades son muchas, las opciones múltiples en tanto que los factores que están presentes conforman una realidad compleja, en donde la cultura, vista desde una perspectiva fractal, adquiere una relevancia fundamental, en tanto generadora como reproductora de estructuras auto-similares que replican en sí mismas el ejercicio del poder a todos los niveles de la sociedad, pero también como una contracultura que genera procesos de auto-organización, que cuestionan y se oponen al poder establecido. (Moreno, p. 13)".

Retomando la indagación por los sentidos de *caos* y de *acontecimiento*, encontramos que las resistencias al concepto de caos-acontecimiento se relacionan a los sentidos dominantes del orden instituido. No hay necesidad de restituir un orden viejo frente al caos, ni tampoco un orden teleológico frente al acontecimiento, sino que hay un caos-acontecimiento que motoriza una situación novedosa y que invita a unir las potencias para reconfigurar otras posibilidades de organización y de vida colectiva: unx nunca sabe lo que un cuerpo colectivo puede.

El posicionamiento teórico-filosófico desde el caos-acontecimiento nos permite sortear la concepción disciplinaria y homogeneizante de la institución moderna, a la vez que nos permite estar alertas sobre las demandas neoliberales, dándonos espacio para pensar nuevas prácticas y relaciones sociales dentro del ámbito educativo. En el segundo capítulo de este libro, vinculamos este concepto a otra noción, la de pedagogía prefigurativa, para postular que es posible iniciar esta transformación en el presente, sin trazar un camino estático y pensado teleológicamente. ¿Cómo

escapar del orden-disciplinario sin caer en la trampa neoliberal del mercado flexible e incierto? Creemos que la alternativa más potente es la construcción colectiva, crítica, participativa, organizada, de nuevos mundos (órdenes) posibles que escapen a las falsas dicotomías antes mencionadas.

≈ Dimensión educativa de los sentidos del caos-acontecimiento

Además de la "trampa neoliberal" y de la "nostalgia conservadora" que hemos mencionado, ¿cuáles pueden ser otras implicancias negativas del concepto de caos-acontecimiento a la hora de pensar en las escuelas actuales? Algunxs se podrán preguntar: ¿más caos queremos introducir en las escuelas? Partimos de la constatación de que la infancia actual que habita las instituciones educativas no es ya la infancia de la que hablaba Michel Foucault o lxs pensadorxs de la pedagogía crítica (de Freire a Giroux, por mencionar algunxs). Desde una primera mirada podríamos decir que hoy la niñez no se encuentra sometida a órdenes disciplinarios, obedientes y sumisos. De hecho circula, desde ciertos discursos, más bien una especie de sensación generalizada de que lxs adultxs han perdido autoridad y legitimidad. Familias y docentes se muestran hoy desesperadxs por reconducir a ese viejo orden que parece operar como un topos nostálgico al cual regresar. Entonces, ¿es cierto que lxs chicxs están sometidxs y no tienen voz en la escuela?

Narodowski (2016) se pregunta hasta qué punto en las escuelas contemporáneas se ha logrado la "liberación de los niños" del "yugo adulto" (p. 112), idea por la que abogaban las pedagogías activas y el movimiento escolanovista⁽²⁴⁾. Sugiere así que acaso son "los adultos los que se han liberado de los niños" (ibíd.), dejando la formación y educación de las infancias a merced de los medios de comunicación y de la publicidad. Entonces, podríamos preguntarnos: ¿Qué tipo de voz se les da a lxs niñxs y jóvenxs? Siguiendo esta perspectiva, es el mercado el que les habla, lxs interpela y les da la voz. Pero acaso, ¿es esta niñez "consumi-

dora adicta a las pantallas”, construida por el mercado, la niñez emancipada?

Nos interesa problematizar y complejizar esta hipótesis en relación a las influencias del mercado en la reproducción de representaciones dominantes de niñez. El mercado construye tres aspectos sobre la infancia. En primer lugar, moldea la mirada adulta sobre lxs niñxs construyendo las representaciones hegemónicas de la niñez. En segundo lugar, promueve y reproduce su propia lógica en la construcción de nuevxs consumidores (Alfageme, Martínez, Cantos, 2003: 26) y ofrece a la infancia la ilusión de participación pública, aún cuando las posibilidades de consumo son lejanas (Cussianovich, 2004). A su vez, estos aspectos imponen una mirada universalizada de la infancia, borrando toda diferencia cultural, de clase o género. ¿Cómo escapar entonces a las lógicas mercantilizadas de la niñez?

Creemos que, teniendo en cuenta el tipo de "caos" que se dice se ha instalado en las escuelas y en qué medida esa idea de "caos" responde a una construcción mediática y a una representación social del renovador (pero conservador) "llamado al orden", podemos plantear otro tipo de caos, que no implique el reencauzamiento hacia aquel orden perdido, sino a la necesidad e importancia de la participación infantil y juvenil en los procesos de aprendizaje.

≈ Co-participación protagónica de la niñez como instanciación del caos-acontecimiento.

Consideramos que el paradigma de "participación co-protagónica de niñxs y jóvenes"⁽²⁵⁾ es fundamental a la hora de pensar en los nuevos órdenes escolares. Lxs docentes, al igual que lxs estudiantes, cumplen un rol “puente” entre la multiplicidad de voces, deseos y experiencias que se abren al trabajar colectivamente. La apertura hacia la escucha de esta multiplicidad puede generar vínculos entre las condiciones de posibilidad y los deseos de lxs estudiantes, escuchando las inquietudes, pensando nuevos caminos ante las propuestas y ampliando las opciones de abordaje hacia las mismas. En este sentido, las posibilidades del hacer

áulico son múltiples y lxs sujetxs de la educación (estudiantes y docentes), son los protagonistas de sus prácticas, lo que refiere al compromiso de tener en cuenta a lxs estudiantes como voces autorizadas a la hora de hablar de la escuela que quieren, que desean, que imaginan. Es decir, acompañarlx, desde la experiencia adulta, y desde una posición que escape a las dinámicas del mercado y de los medios de comunicación, a transitar la experiencia de pensar el mundo que desean habitar.

¿Cómo escucharlx sin creer que abandonamos así nuestro lugar de adultxs? ¿Cómo acompañarlx a construir su libertad frente a un mercado que lxs posiciona como consumidorxs libres y autónomxs? ¿Qué otras cosas tienen para decirnos niñxs y jóvenxs? ¿Cómo hacerlx partícipes de los procesos sociales sin creer que por eso lxs estamos exponiendo, adoctrinando o abandonando?

La participación co-protagónica nos interpela, en primer lugar, a repensar las relaciones sociales entre adultxs y niñxs. Diversxs autorxs han analizado la matriz adultocéntrica dentro de sociedades capitalistas modernas (Alfageme y otros, 2003; Cussianovich, 2010). Esta matriz se fundamenta en las representaciones sociales sobre la niñez, es decir, las prácticas, discursos e imaginarios sociales sobre lo que lxs niñxs son o pueden ser. Esta construcción de la noción de niñez dominante se encuentra fuertemente relacionada al surgimiento del sistema educativo en tanto orden-disciplinar.

Consideramos que las relaciones sociales adultocéntricas propias de nuestras sociedades se ven reflejadas en los vínculos pedagógicos jerárquicos y en las prácticas homogeneizantes y disciplinadoras que hemos analizado. No es menor subrayar, como afirma Walter Kohan (2007: 10) que la etimología latina de la palabra infancia sea “ausencia del habla”, aún cuando hacemos referencia a niñxs que pueden expresarse y pensar sobre sí mismxs y el mundo que lxs rodea.

El *caos-acontecimiento* abre la escucha a la niñez desde miradas no imperativas ni dogmáticas y nos habilita a preguntarnos e imaginar nuevos espacios para la participación co-protagónica de la infancia. Es válido preguntarnos ahora, ¿qué espacios propiciamos en las instituciones educativas que son destinadas a lxs

ninxs? ¿Cuáles son los temas que habilitamos a pensar y debatir con ellxs? ¿Qué implica la escucha hacia lxs niñxs y jóvenes? Suele ser fácil encontrar ejemplos de adultxs desacreditando toda expresión o propuesta de niñxs ante temáticas que no les son consideradas “propias”, más aún si sus opiniones están relacionadas a problemáticas sociales y/o educativas. Reconocer y propiciar espacios de escucha que recuperen la voz y el pensamiento de lxs niñxs, implica entonces modificar las relaciones pedagógicas y nos desafía a construir nuevos vínculos y estructuras institucionales escolares que habiliten a que esa escucha pueda tener incidencia genuina para transformar su entorno. Por este motivo, se designó el término co-protagonismo, dando cuenta del acompañamiento adulto en el proceso de participación y organización de lxs niñxs así como la modificación necesaria de las relaciones entre adultxs y niñxs que esto supone.

El caos-acontecimiento, la participación protagónica y la concepción de niñez y juventud que estos promueven desafían nuestra imaginación pedagógica y nos interpela a ampliarla y potenciarla (radicalizarla): ¿Nos imaginamos a niñxs participando en asambleas y problematizando las prácticas sociales, políticas, laborales, del mundo en el que habitan? ¿Lxs imaginamos tomando decisiones y aportando miradas sobre el currículum escolar, sobre las normas institucionales, sobre el uso de los tiempos y de los espacios, sobre las propuestas pedagógicas en las escuelas que habitan? ¿Nos imaginamos a una niñez organizada para interpelar al patriarcado y el adultocentrismo que atraviesa a las instituciones educativas así como a las prácticas sociales en su totalidad?

Según Cussianovich⁽²⁶⁾ (2010:38) la formulación de co-protagonismo surge como respuesta a las incomodidades que genera en lxs adultxs aceptar el protagonismo de la infancia y a su vez, busca repensar las relaciones intergeneracionales desde otro paradigma. Esta reconfiguración de las relaciones, no implica, por supuesto, un traspaso de poder de la adultez a la niñez, sino que modifica las concepciones dominantes de la niñez, históricamente silenciada o ignorada. No hace falta revisar el surgimiento del sistema educativo para dar cuenta de la ausencia de la niñez y juventud en la construcción y el sentido de su propia formación.

Por otra parte, consideramos importante eludir todo intento de reproducir lógicas formativas o dogmáticas, imponiendo “modalidades adultas” de participación, de la misma manera que no esperamos que la niñez sea el medio, en tanto sujetos transformadores, para alcanzar el mundo que los adultos desean habitar. Esto último, no busca una despolitización de la práctica pedagógica ni intenta diluir la dimensión política de nuestra tarea educativa, simplemente consideramos que su construcción debe darse necesariamente de manera conjunta con niños y jóvenes. Las ideas-ejes expuestas a través de la *pedagogía prefigurativa* (desarrolladas en el segundo capítulo de este libro), nos proporcionan tanto un horizonte ético-político de nuestra práctica como las posiciones pedagógicas a través de las cuales es posible un diálogo intergeneracional abierto a la escucha de la niñez. El paradigma de participación co-protagónica nos ayuda a repensar las relaciones intergeneracionales y las estructuras institucionales que inhabilitan o limitan a la niñez como sujetos con capacidad de pensamiento, decisión y acción propias.

Por último, es importante destacar que esta perspectiva no promueve un protagonismo individual ni simbólico, ya que registrar el carácter protagónico de la niñez y juventud implica el reconocimiento social de un sujeto colectivo (Alfageme y otros, 2003:48). En este sentido, puede pensarse la participación co-protagónica como instanciación del caos-acontecimiento, en tanto desborda los límites del orden escolar moderno y despierta la necesidad de pensar una nueva subjetividad adulta que se permita interpelar por la niñez sin desdibujar su rol político-pedagógico. Abre así otra dimensión para habilitar nuevos órdenes escolares que incluyan las subjetividades niñas.

≈ Apostar a la pedagogía del caos: aportes de la filosofía en la escuela

¿Cómo opera el "miedo al caos" en la escuela? Toda vez que algo se sale de sus "goznes", toda vez que nuestras expectativas áulicas respecto a cómo debe ser la situación de enseñanza y aprendizaje chocan con una realidad diferente, compleja, desor-

denada, diagnosticamos que el caos se ha apoderado de las escuelas. Cuando percibimos que lxs niñxs o adolescentes "ya no son lo que eran", "ya no respetan nuestra autoridad", "no se interesan", "invaden las aulas con sus problemáticas de vida" o "no se enganchan en nuestras propuestas pedagógicas", sentimos que la situación se nos va de las manos y desesperamos. Pero, como propusimos nos parece indispensable pensar si esta sensación de caos no es producto de nuestras representaciones, de fuerte raíz moderna, sobre lo que un aula ordenada debería ser. También respecto de cómo se ponen en juego, en estas miradas alarmistas, ciertas representaciones hegemónicas de la niñez y de la juventud y el "miedo a perder" nuestra posición de privilegios adultocéntricos. Para poder a la vez vislumbrar en qué medida los llamados al orden son subsidiarios de una representación de la infancia como sumisa, incompleta, obediente e incapaz de pensar y desear por sí misma.

Numerosos testimonios teóricos y experienciales, parecen indicar que esas aulas disciplinarias ya no existen; que el orden moderno, más que representar aquel lugar al que deberíamos volver, es una especie de época dorada imposible de reconstituir en las condiciones actuales de enseñanza. Uno de los fantasmas que aparece, en forma de "miedo al caos", es la cuestión de la responsabilidad civil y de la judicialización de lo que pasa en la escuela. Otra vez el miedo detrás de la resistencia al caos. ¿Qué hacer cuando las situaciones "se nos van de las manos"? ¿Qué pasa si un aparente desorden desemboca en un problema mayor la escuela, en una época que la encuentra debilitada frente a la sociedad en general y frente a los medios de comunicación? Entonces, parece nuevamente que los escenarios "ordenados" garantizaran cierta seguridad y control por parte de lxs adultxs responsables. ¿Pero cuál es el costo de tratar de mantener ese orden-disciplinario? ¿Cómo sacar de este nuevo escenario nuevas potencias? Quizás cambiando la mirada sobre lo que pasa en las aulas, sobre la presencia de la niñez y la juventud en ellas y sobre la potencia transformadora que tiene el protagonismo infantil para la educación en general.

Frente a esto que entendemos como "caos", podemos asumir una actitud "inmunizante", protegernos de él; o podemos poten-

ciar esa multiplicidad para posicionarnos en las clases con otra mirada y habilitar que otras cosas sucedan en la escuela. El acontecimiento caotiza el orden todo el tiempo, pero todo depende de qué actitud asumamos frente a ese caos y de la forma en que lo entendamos. La disposición, la actitud o el posicionamiento de la mirada que cada docente tome frente al caos, permite tanto viabilizar como obturar el surgimiento de algo nuevo.

¿Cómo pensar en un abordaje pedagógico del caos? ¿Qué es la "pedagogía del caos" de la que venimos hablando desde el comienzo de este trabajo? ¿Cuál es el rol que tienen niñxs, adolescentes y jóvenes a la hora de caotizar la pedagogía actual? Es una posición pedagógica que no busca inmunizarse frente al caos, sino ver detrás del aparente "desorden" una oportunidad para proponer nuevos órdenes escolares posibles, más abiertos al acontecimiento y al protagonismo infantil.

Esta idea de "pedagogía del caos" fue originalmente pensada a partir de nuestras prácticas docentes en espacios de enseñanza de la filosofía, particularmente de la enseñanza de la filosofía con niñxs. La experiencia en las aulas con niñxs y jóvenes nos permitió vislumbrar cómo, cuando se abre un espacio para el pensamiento en las aulas cotidianas, algo del caos se presenta, pero ese caos es el que habilita la aparición de algo nuevo, de algo del orden del sentido, del goce de aprender, de la tensión del pensar compartido. Una enseñanza desde el caos, y no contra el caos, implica abandonar las representaciones habituales de lo que es una "buena clase" para dejarse penetrar por las condiciones, siempre inesperadas, de las escuelas actuales.

Pensamos que la filosofía es, entre las disciplinas escolares, aquella que por definición parece estar más abierta al emergente, a lo no planificado, porque uno nunca sabe cuáles son los problemas y las preguntas que se abrirán en un grupo, cuáles son los conceptos que resonarán más en el aula, qué relaciones, qué vinculaciones con el presente podrán establecer lxs estudiantes, a qué preguntas incómodas deberemos enfrentarnos. Además, si la filosofía tiene por función "criticar lo establecido", es de esperar que su presencia transversal en la escuela nos permita la oportunidad de cuestionar y dislocar órdenes sociales, educati-

vos, políticos, económicos, adultocéntricos, es decir, órdenes hegemónicos existentes, y habilite otros modos éticos y políticos de vincularnos entre docentes y estudiantes, entre lxs adultxs y las infancias en las aulas.

Es así que la propuesta de filosofar con niñxs y jóvenes en las aulas asume para nosotrxs un carácter más amplio que el de los sentidos que tradicionalmente se asocian a ella, entendiéndola no sólo como una propuesta didáctica para trabajar en la escuela sino como una manera de poner en cuestión a la educación misma en tanto orden de sentidos establecidos, interpelando nuestras prácticas y nuestras subjetividades docentes, convirtiéndose así en una filosofía de la educación.

Epílogo

Crear es un acto de belleza inconmensurable, un verdadero acontecimiento. Escribir después del logos, del discurso construido es un desafío que parte de lo dado hacia lo no dicho y lo indeterminado.

Se expusieron en este libro distintos aspectos de ese proceso de creación situado particularmente en la escuela. ¿Es posible pensar el acto de creación en el seno de la institución escolar? ¿No es, en el contexto de nuestra sociedad actual, una de las funciones esperables de la escuela enseñar a desear el conocimiento? Querer aprender cualquier cosa, por aprender nomás, por ese gusto de tener la posibilidad de enfrentarse a algo desconocido e intentar acercarse, modificarlo, reconfigurarlo...

Desarrollar la capacidad de ver lo no visto es crucial, pero ¿cómo habilitar condiciones de posibilidad para ello en la escuela? Por un lado, es de vital importancia suspender la interpretación, convivir con el caos, aceptarlo sin más, sin juzgarlo, sin querer clasificarlo. Es sólo percibir y luego, paulatinamente, ir descomponiendo la imagen de todas las maneras posibles, incluso de las que desafían las leyes físicas, las convenciones morales, las formas de organizarnos políticamente como sociedad. Sólo así, finalmente, se pueden componer, con nuestra imaginación, conjeturas posibles.

El material para esas conjeturas, para esos anclajes de la imaginación, lo da ese acontecimiento que vivimos sin cosificar, pero no lo da claramente. Las posibilidades de crear son infinitas, o sólo limitadas por nuestra capacidad de imaginar, capacidad que se ve multiplicada si compartimos nuestra imaginación con otros, dispuestos también a imaginar con nosotros. Es allí en donde radica toda la potencialidad del *caos-acontecimiento*, un *fundamento abisal*.

La propuesta *Filosofarconchicxs* habita esa espacialidad sin nombre, esa imaginación des-ordenada. Pero, ¿para qué habitar nuestras imaginaciones des-ordenadas?, ¿cuáles son los sentidos

de potenciarlas en la escuela?, ¿por qué compartirlas con otrxs? Creemos que es allí en donde el caos toma forma, donde se choca con otras ideas, se moldea, se mezcla, se retrae, o incluso rechaza. En pocas palabras, no es posible jugar ni con-jugar sin tener en cuenta la alteridad. No es posible. Ejemplo de ello es el texto del presente libro, escrito en conjunto (y en simultáneo) por todxs lxs autorxs, todxs en un mismo sitio, en un mismo tiempo compartiendo sus “imaginaciones”. Un proceso de construcción colectiva que parte de habitar el caos para transformarlo en condición de posibilidad de la creación. A nuestro entender, un gesto de *imaginación pedagógica radical*, no porque haya sido construido en la escuela sino porque desafía las formas tradicionales e individuales de producción de saber.

Para poder lograr un objetivo tan arduo, el de escribir con otrxs, hay que reescribir las reglas de ordenamiento social, pedagógico y cultural. Necesitamos lograr que la palabra circule horizontalmente, esto implica que nadie pueda monopolizarla, que el poder se reconfigure para dar lugar a nuevas formas de relaciones políticas y pedagógicas. Cada palabra que se dice, se hace pública; ya no es mía; es de todxs. Tu palabra es mi palabra y la mía termina siendo tuya. O, mejor aún, es nuestra.

Este libro, producido colectivamente, no es una receta sino una invitación a pensar y a construir diversas estrategias que valoricen a cada sujetx en particular y que jerarquicen por encima de ese particular la creación colectiva en nuestro aquí y ahora, para nuestra escuela actual, dentro de estas aulas concretas que compartimos cada día.

Es una invitación a habitar el sinsentido del sentido del caos, a desear conocer y crear; una invitación a la belleza.

Gracias.

María Laura Colombo y Sebastián Sabatini

Notas

- ⁽¹⁾ Scheines, G. (1998) *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- ⁽²⁾ Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- ⁽³⁾ Leach, E. (1976) *Sistemas políticos de la alta Birmania. Estudio sobre la estructura social Kachin*, Barcelona: Anagrama (p. 21).
- ⁽⁴⁾ Una primera versión de este texto se presentó en las “Jornadas de Intercambio y Reflexión Argentina-Chile en Arte y Filosofía con Niños”, de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, pcia. de Buenos Aires (29-31 de mayo de 2014). Asimismo, en 2016 fue publicado en *400 Golpes. Revista de Filosofía*. Número 3/Año 3/2016.
- ⁽⁵⁾ Una primera versión de este texto se presentó en las “I Jornadas Nacionales de Filosofía” del Departamento de Filosofía de la FFyL-UBA (25-28 de noviembre de 2014).
- ⁽⁶⁾ Según Ouviaña (2016), el concepto de “pedagogía prefigurativa” puede desprenderse de una relectura de la problemática educativa como eje transversal en la vida y obra de Antonio Gramsci. Así, la enmarca en “(...) una concepción dialéctica, tanto del vínculo enseñanza-aprendizaje como de la construcción y socialización del conocimiento, que podemos denominar prefigurativa en la medida en que, además de impugnar las prácticas escolares propias del orden social dominante, intenta anticipar en los diferentes espacios que configuran a la vida cotidiana, los embriones o gérmenes de la educación futura” (2016: p. 143).
- ⁽⁷⁾ Texto publicado en la Revista *Childhood & Philosophy*. V. 13, n. 26 (2017): jan./abr. ISSN 1984-5987.
- ⁽⁸⁾ Con esta pregunta lo que intentamos problematizar es una percepción que compartimos en lo que respecta a algunas transformaciones que se han realizado en la escuela pública de nuestro país, durante las últimas décadas. Las fuentes de esta percepción y el cuestionamiento que nos realizamos, son tanto las lecturas teóricas realizadas de diversos textos que repiensen la educación moderna y la actual, como también la experiencia del propio tránsito por estas instituciones educativas que hemos tenido como estudiantes en la década de los ´80 y luego como docentes hacia finales de la primera década del 2000. Para nosotrxs es innegable que en este contexto educativo han ha-

bido modificaciones e innovaciones, como por ejemplo: la introducción de la tecnología y la explosión de sus posibilidades al interior y al exterior del aula, la valoración y el respeto por la palabra de lxs chicxs, la importancia de los saberes previos a la hora de introducir temas, el cuestionamiento del castigo como una forma de aprendizaje, la pérdida de la importancia del aprendizaje memorístico, entre otros. Pero también consideramos que más allá de estos cambios se puede constatar, al interior de las instituciones, determinadas estructuras y modos de organización que no han sido modificados. Estas constantes permiten la vigencia de la idea en ciertos discursos, sentidos comunes e investigaciones, de lo que se llama y se engloba con la caracterización de “crisis de las instituciones educativas modernas”, así como también la vigencia de investigaciones que procuran cuestionarlas y transformarlas. Ejemplos de estas constantes que todavía se puede experimentar al transitar estas instituciones pueden ser: la distribución del tiempo (un tiempo lineal, con metas prefijadas de antemano, división tajante entre tiempo de ocio y tiempo de estudio, etc.) y del espacio (tanto con respecto al mobiliario y la dificultad de cambiar de lugar bancos o escritorios, así como al lugar asignado tanto al docente como al estudiante), la fragmentación de las disciplinas, la división de lxs niñxs por edades, la jerarquía en la toma de decisiones que deja a un lado los deseos y voluntades de lxs chicxs en el modo y en el contenido de su educación, entre otras. Estas estructuras se generaron con la concepción de la educación moderna y a eso nos referimos con la frase “reproducción de lo mismo”, ya que intentamos pensar la posibilidad de una educación que sea radicalmente distinta de la anterior. Más adelante se retoma específicamente esta cuestión.

⁹⁾ Esta decisión teórica de privilegiar la facultad de la imaginación por sobre la facultad de la razón, se basa fundamentalmente en la delimitación que realiza Castoriadis (2007) de dichas facultades y sus funciones. El autor propone, y acordamos con él, que la imaginación es la productora de representaciones, formando un determinado imaginario social, y la razón es la encargada de ordenarlas, jerarquizarlas, evaluarlas. La imaginación no se opone a lo real sino a lo racional (Fressard, 2006), que ordena y determina, produce lo determinado, es decir, establece límites y distinciones, mientras que la potencia creadora tiene que ver con la imaginación, que produce lo nuevo, lo indeterminado. El imaginario social es un marco socio-histórico de representaciones que modelan la subjetividad, que se instituyen racionalmente, pero que a su vez, pueden ser transformadas porque siempre algo de la imaginación desborda los moldes de lo determinado, dejando lugar a

lo instituyente. Esta distinción también se puede encontrar en otros trabajos, como por ejemplo el de Maximiliano López (López, 2008), que cuando analiza la “Historia de la Locura en la Época Clásica” de Foucault, asocia a la facultad de la razón al ordenamiento, al poner límites a lo dado, a ciertas representaciones que serían producidas por otra facultad.

⁽¹⁰⁾ Entre otros ejemplos se pueden mencionar la legislación en torno a la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas o aulas. La ESI es el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) creado por la Ley Nacional N°26.150 del año 2006, que establece la responsabilidad del Estado en hacer cumplir el derecho de los niñxs y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente. Y si bien consideramos es una reforma en muchos sentidos. Este Programa tiene un carácter universal, porque debe incluir a todxs lxs niñxs y jóvenes. Además se abordará desde una perspectiva integral, es decir, que debe abarcar todos los temas referidos a la sexualidad. Y a su vez, respecto de la temática de la diversidad de géneros y sexual, también se registrar un intento de inclusión y de abordaje crítico respecto de estereotipos de sujetxs, roles, familias, deseos, etc. Asimismo, da un lugar principal a las temáticas referidas al cuerpo. Entonces en este sentido se podría tomar como un gran avance para la educación y la sociedad en general incluir estas temáticas en la escuela. Sin embargo, se puede ver como en muchos casos concretos genera prácticas dogmáticas, encubridoras, o incluso heteronormativas. A partir de los contenidos propuestos por el Programa se puede determinar que es un discurso altamente normativo y regulador. Prescribe qué es la sexualidad, qué temas incluye y cuáles son los contenidos "normales" y "correctos" según la edad de lxs sujetxs. Entonces, todo lo que no se nombre dentro de estos contenidos y definiciones queda por fuera del ámbito de la sexualidad aceptada y correcta. Asimismo, respecto de la diversidad sexual y de género, anuncia y oculta determinadas cuestiones. Por un lado, presenta un alto nivel de binarismo en la enunciación de lxs sujetxs, es decir que se habla sólo de géneros masculinos y femeninos. Estos pueden intercambiar roles que antes estaban prescriptos para cada género y además incluye la posibilidad de no responder a sus estereotipos tradicionales, pero sin embargo, siguen siendo las dos únicas opciones de género en la que todxs pueden y deben reconocer. En este sentido nos parece un buen ejemplo de estas políticas educativas que se presentan como inclusivas pero que terminan teniendo

lógicas reproductivistas asociadas a la concepción de escuela moderna, que tiene el claro objetivo de formar y controlar las subjetividades correctas.

⁽¹¹⁾ Esta fragmentación en las acciones que se realizan al interior de los campos mencionados, deriva en tensiones que se suscitan en el ámbito educativo. Por ejemplo, nos referimos a la simplificación de lxs docentes como meros ejecutores de políticas educativas, creadas por fuera de los espacios y realidades áulicas. Esto implica una mirada verticalista de las decisiones y cambios, que funcionan de forma descontextualizada y/o con pretensiones universalistas. Del mismo modo, podríamos mencionar que las prácticas innovadoras realizadas por lxs docentes en las aulas, no llevan a una reflexión general de transformación educativa ni repercuten en políticas concretas. En este caso, lxs docentes no se representan como sujetos capaces de transformar la educación más allá de las aulas. Consideramos importante aclarar que esto no depende de un puro voluntarismo docente, sino que se ve determinado por las actuales condiciones materiales: ausencia de espacios y tiempo de reflexión colectiva con pares e intercambios con otrxs actorxs del ámbito de la educación, precarización del trabajo docente, diversidad de contextos socio económicos de las realidades en que se insertan las prácticas y una formación docente que no alcanza a desarticular estas problemáticas.

⁽¹²⁾ A este respecto, puede resultar pertinente la siguiente definición y análisis: "...Las representaciones sociales son aquellas imágenes, visiones, percepciones, que funcionan como un mecanismo de interpretación colectiva sobre la realidad social y que dependen de los valores, creencias y formas de percibir e interpretar dicha realidad social. (...) Estas imágenes sociales son las que guían los discursos, las acciones, las formas de relacionarse, las normas sociales y legislativas, las políticas de infancia, las intervenciones. En definitiva, cualquier tipo de acción va a estar determinada por las representaciones sociales previas que sobre un tema o colectivo se tengan. Sin embargo, la propia naturaleza socialmente construida de las representaciones nos permite modificar su significado; por ello las representaciones sociales son repensables y susceptibles de ser negociadas..." (Anavitarte, Cantos Vicent e Martínez Muñoz, 2003: p. 22).

⁽¹³⁾ Con este concepto nos referimos al imaginario formado en el siglo XIX, que recoge e institucionaliza los planteos de Comenio (Comenius, 1998 - 8^{ta} edición) (Palacios González, 1979: p. 7-13) respecto a la enseñanza sistemática y universal de los niñxs, que fue escenario de la institución de los sistemas educativos modernos, formados por escuelas organizadas en torno de una estrategia disciplinaria general: lxs docentes y directivos ejercen so-

bre el cuerpo infantil una vigilancia constante, a fines de prevenir la producción de faltas, provocando en los niños la sensación constante de estar siendo vigilados. A esto Foucault (Foucault, 2006: p. 146) le llamó “diagrama panóptico”: donde el espacio se organiza según el “principio de localización elemental o de división en zonas”, es decir, “A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo”, a fines de evitar las agrupaciones confusas y de poder localizar a cada individuo, saber cuándo está y cuándo falta. A su vez, la arquitectura dispone una organización panóptica del espacio la cual, tal como su nombre lo indica, a través de un dispositivo económico (que habilita que un individuo controle a muchos) y de efectos permanentes, permite que el/la docente pueda tener a todo el curso bajo su mirada.

⁽¹⁴⁾Nos referimos al concepto de “Imaginación radical” que Castoriadis (Castoriadis, 2007) acuña para intentar dar respuesta a cómo se dan los cambios sociales y como se instituyen las representaciones en una sociedad, partiendo de la teoría marxista y discutiendo con esta. Dicha corriente plantea que las condiciones materiales determinan la existencia, y Castoriadis se pregunta entonces: cómo surge lo nuevo si está todo condicionado, dónde está la libertad de los sujetos, si todo depende de las bases económicas y las relaciones de poder que se dan en esa base. Propone entonces, que más allá de las representaciones instituidas que tienen que ver con la base económica, hay una dimensión de la subjetividad, que permite ir más allá de lo instituido y movilizar una dimensión instituyente, a partir de la cual se pueden realizar cambios en la historia. En las instituciones y en las subjetividades hay tanto una dimensión con determinada funcionalidad (instituida) como una dimensión imaginaria, que no está totalmente determinada por lo instituido, y que es lo que permite el surgimiento de lo nuevo a partir de lo ya instituido. Esta dimensión llamada “imaginario radical” es la capacidad de producción de lo nuevo más allá de lo dado, nuevas representaciones que son diferentes de todo lo que hay y diferentes a todo lo representado hasta el momento. La imaginación radical es definida como: “Lo imaginario del que hablo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico-social y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de «alguna cosa». Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de ello.” (Castoriadis, 2007: p. 12), “Capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. Es radical en tanto que es fuente de creación. Esta noción se diferencia de toda idea de la imaginación como señuelo, engaño, etcétera, para acentuar la poiesis, la creación”. (Erreguerena Albaiteiro, 2002: p. 43)

⁽¹⁵⁾ Nos referimos al concepto de “Imaginación radical” que Castoriadis (Castoriadis, 2007) acuña para intentar dar respuesta a cómo se dan los cambios sociales y como se instituyen las representaciones en una sociedad, partiendo de la teoría marxista y discutiendo con esta. Dicha corriente plantea que las condiciones materiales determinan la existencia, y Castoriadis se pregunta entonces: cómo surge lo nuevo si está todo condicionado, dónde está la libertad de lxs sujetxs, si todo depende de las bases económicas y las relaciones de poder que se dan en esa base. Propone entonces, que más allá de las representaciones instituidas que tienen que ver con la base económica, hay una dimensión de la subjetividad, que permite ir más allá de lo instituido y movilizar una dimensión instituyente, a partir de la cual se pueden realizar cambios en la historia. En las instituciones y en las subjetividades hay tanto una dimensión con determinada funcionalidad (instituida) como una dimensión imaginaria, que no está totalmente determinada por lo instituido, y que es lo que permite el surgimiento de lo nuevo a partir de lo ya instituido. Esta dimensión llamada “imaginario radical” es la capacidad de producción de lo nuevo más allá de lo dado, nuevas representaciones que son diferentes de todo lo que hay y diferentes a todo lo representado hasta el momento. La imaginación radical es definida como: “Lo imaginario del que hablo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico-social y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de «alguna cosa». Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de ello.” (Castoriadis, 2007: p. 12), “Capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. Es radical en tanto que es fuente de creación. Esta noción se diferencia de toda idea de la imaginación como señuelo, engaño, etcétera, para acentuar la poiesis, la creación”. (Erreguerena Albaiteiro, 2002: p. 43)

⁽¹⁶⁾ Los tres autores que se nombran y en relación específicamente a los postulados que mencionamos, sin querer con esto abarcar toda su producción y sentido de la misma, son interpretados por nosotrxs como gestos de imaginación pedagógica radical, es decir que los utilizamos como ejemplos ilustrativos de esto, a partir de una interpretación propia.

⁽¹⁷⁾ También se podría incluir como ejemplo de estos gestos los trabajos de Valeria Flores (Flores, 2009), docente y militante feminista que investiga cuestiones de género y diversidad sexual, y que interroga nuestra imaginación pedagógica cuando en sus reflexiones sobre las modalidades que adopta la educación sexual en la escuela, cuestiona las maneras en que ese territorio

de la imaginación se encuentra fagocitado por representaciones tradicionales y moralizantes de la sexualidad de adolescentes y niños.

⁽¹⁸⁾ Además de su extensa producción en relación a la filosofía y la infancia, este gesto se evidencia, por ejemplo, en la creación de novelas filosóficas específicamente para chicos de determinadas edades y su trabajo con ellas en la escuela con su programa Filosofía para Niños.

⁽¹⁹⁾ Dice Rancière respecto del método socrático como: “Es por eso que el método socrático, aparentemente tan cerca de la enseñanza universal, representa la forma más temible del atontamiento. El método socrático de la interrogación que pretende conducir al alumno a su propio saber es, en realidad, el de un domador de caballos: «Ordena los progresos, los avances y los contra avances. En cuanto a él, tiene el descanso y la dignidad del mando durante la doma del espíritu dirigido. De rodeo en rodeo, el espíritu llega a un fin que no había previsto en el momento de la salida. Se asombra de alcanzarlo, se vuelve, percibe su guía, el asombro se transforma en admiración y esta admiración le atonta. El alumno siente que, solo y abandonado a sí mismo, no hubiera hecho ese camino” (Rancière, 2002: p. 35).

⁽²⁰⁾ Mathew Lipman es considerado el creador de la propuesta “filosofía para niños” como una respuesta a las falencias que él mismo encontraba en los alcances de la educación tradicional, principalmente en cuanto a la idea de pensamiento que subyacía a aquella. Él descubrió que los estudiantes llegaban a la universidad sin haber generado un pensamiento crítico y que a estos les costaba argumentar y dar cuenta de los supuestos y razones en que apoyaban sus conocimientos. A raíz de ello, genera un programa cuyo objetivo es desarrollar en los alumnos habilidades lógicas y argumentativas que les permitan tener otro tipo de acercamiento a los conocimientos que se les presentan. A lo largo de su obra, desarrollará, frente a la preeminencia de esta dimensión crítica, también las dimensiones afectiva y creativa. No es que Lipman no haya considerado las últimas dimensiones, sino que puso el acento notablemente en la primera. En América Latina, Walter Kohan (Kohan e Waksman, 2005) y Gustavo Santiago (Santiago, 2007), entre otros, retoman en su propuesta “Filosofía con niños” estas dimensiones, asimilando la dimensión crítica a: aquella que permite evaluar, juzgar, analizar, establecer conexiones, predecir, etc., situándola como una herramienta para hacer frente a la lógica del consumo reinante en la sociedad actual. Pero además, ponen el acento en la dimensión creativa, como “aquella

que nos permite ir más allá de lo dado, construir algo diferente” y en la dimensión ética como aquella que se basa en considerar que “pensar mejor es pensar teniendo en cuenta a los demás”. (Kohan e Waksman, 2005: p. 69-80).

⁽²¹⁾ Recientemente y cada vez con mayor regularidad leemos que unx docente retoma y valora los saberes de un estudiante que considera “no sabe nada” (La Nación, 2016) frente a una instancia de evaluación o jóvenes varones de escuelas medias (O Globo de Brasil, 2014) deciden ir al colegio en pollera como medida de apoyo a una compañera trans a la que se le había inhabilitado el ingreso a la institución escolar, o que estudiantes realizan una toma del colegio como protesta por acoso del personal institucional a sus compañeras mujeres (Página 12, 2016). Fuentes mencionadas: La Nación. (12 de Abril de 2016). *La docente que aprobó a una alumna que "no sabía nada"*. Obtenido de <http://www.lanacion.com.ar/1888837-la-docente-que-aprobo-a-una-alumna-que-no-sabia-nada>; O Globo de Brasil. (15 de Septiembre de 2014). *Estudiantes van en falda al colegio en apoyo a compañera transexual*. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/mundo/latinoamerica/estudiantes-visten-con-falda-en-apoyo-a-companeratansexual/14537975>; Página 12. (19 de Abril de 2016). *El traslado de los preceptores*. Obtenido de <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-297278-2016-04-19.html>.

⁽²²⁾ Tomamos el concepto de “adultocentrismo” como categoría que designa en nuestras sociedades occidentales, una relación asimétrica y tensional de poder entre generaciones y al interior de las mismas. Su objeto de estudio es el poder en las relaciones inter-intra generacional, no así una oposición adultx-niñx.

⁽²³⁾ La dicotomía entre orden y caos puede verse reflejada también en los análisis de los problemas sociales enmarcados en dos modelos antagónicos dentro de la historia de la teoría social, conocidas como las teorías del orden y del conflicto (los enfoques funcionalistas son ejemplos de las primeras, los desarrollos de Marx y Weber, a pesar de sus diferencias intrínsecas, son ejemplos de la segundas).

⁽²⁴⁾ El movimiento escolanovista o Escuela Nueva tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX y nuclea aportes de diversas perspectivas pedagógicas (tales como las de John Dewey o María Montessori, por citar algunos ejemplos) que comparten entre sí la centralidad en lxs niñxs, la educación para la libertad, la exploración creativa, la importancia del juego y la atención a la singularidad de cada niñx, clara-

mente dejadas a un lado por la pedagogía disciplinaria. A su vez, estas experiencias van acompañadas por duras críticas al dispositivo escolar moderno. Se acusa a la escuela tradicional de enciclopedista, autoritaria, aburrida, repetitiva, homogeneizante. Invita a repensar y cuestionar una escuela centrada en la reproducción y en la formación para la sociedad industrial, en el adiestramiento y en el encauzamiento de las conductas infantiles, proponiendo propuestas superadoras que se centren en las necesidades, deseos y singularidades de cada niñx en pos del desarrollo de una personalidad plena y autónoma.

⁽²⁵⁾ La participación protagónica tiene su origen en los movimientos de niñxs trabajadorxs de la década del sesenta, y la lucha de los movimientos sociales por mejorar sus condiciones de vida. Esta corriente vinculada a la educación popular, reivindica el reconocimiento de la niñez como sujetx capaz y protagónicx de su desarrollo. (Alfageme y otros, 2005). Así, el paradigma de participación protagónica entiende la niñez no sólo como sujetx de derecho sino como sujetx políticx, capaz de tomar decisiones de manera colectiva sobre su propia vida y su entorno.

⁽²⁶⁾ Según el autor, este término fue utilizado por primera vez por los mismos movimientos de niñxs y jóvenes de América Latina en el Segundo Congreso Mundial sobre los Derechos del Niño en 2005.

Referencias bibliográficas

Alfageme, E.; Martínez, M. y Cantos, R. (2003) *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Edición Plataforma de organizaciones de Infancia.

Berti, G. (2012) *Gilles Deleuze, Caos y pensamiento*. Revista Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas, 9 (2011), ISSN: 1666-2849, ISSN (en línea): 1853-2144, pp. 117-137.

Castoriadis, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Colectivo *Filosofarconchicos* (2014) “Figuras del Caos en el espacio escolar (o ¿qué esperamos de una “buena” clase de filosofía en la escuela?)”. 400 Golpes. Revista de Filosofía. Número 3/Año 3/2016.

Colectivo *FilosofarconChicos* (2008a) “Comodidades e incomodidades. Re-pensando la comunidad del aula a partir de la mayéutica socrática y del programa de Filosofía con Chicos”, XV Jornadas de Enseñanza de Filosofía, Buenos Aires, Octubre 2008 disponible en http://www.filosofarconchicos.com.ar/trabajos/comodidades_e_incomodidades.pdf

Colectivo *FilosofarconChicos* (2008b) “Filosofar con Chicos: Habitando críticamente la escuela”, IX Coloquio Internacional Bariloche de Filosofía, 1 a 3 de Octubre de 2008.

Colectivo *FilosofarconChicos* (2015) “Prefigurar órdenes escolares posibles: el caos como clave para pensar un nueva escuela”, CABA, 7 Mayo 2015b. Disponible en: <https://filosofarconchicos.wordpress.com/2015/05/07/prefigurar-ordenes-escolares-posibles-el-caos-como-clave-para-pensar-una-nueva-escuela/>

Cussianovich, A. (2010) *Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia*. En: Historia del pensamiento social sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.86-102)

Deleuze, G. (2006). *Spinoza: Filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1995) *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz, E. (2008) *La teoría del caos y el concepto de rizoma como modelos posibles para pensar la interdisciplinariedad*. En www.imd.uncu.edu.ar

Flores, V. (2011) *Industrias del cuerpo. Ficciones feministas, fábulas epistemológicas y políticas del desacato*, Buenos Aires. Disponible en <http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2013/05/Flores-Valeria-Industrias-del-cuerpo.pdf>

Foucault, M. (2006) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2012) *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gauchat, M. (1996) “Del Caos”. Elementos, N° 25, Vol. 4, pp. 9-12.

González Velasco, W. (2002) “Deleuze/Guattari: caos filosófico y control por el lenguaje”. Colombia, Praxis Filosófica ISSN: 0120-4688, 2002 vol:1 fasc: 12 págs: 37 – 62.

Guattari, F. (2013) *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.

Kohan, W. O. (2000) “Filosofía e Infancia. La pregunta por sí misma”. En Kohan, W. O.; Waksman, V. *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kohan, W. (2004) *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Kohan, W. (2006) “Sobre riesgos y posibilidades de la filosofía con niñ@s”. En *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Kohan, W. (2007) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Lazzarato, M. (2006) *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Lipman, M. (1996). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

López, M. (2008) *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Noveduc.

Moreno, A. S. (2009) "Crisis, conflicto y caos social", en *Teoría del caos social*. Disponible en: http://www.oxigeme.com/wp-content/uploads/2014/10/Teoria_caos_social.pdf

Narodowski, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Noveduc.

Narodowski, M. (2016) *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Buenos Aires: Debate.

Ouviña, H. (2011) "La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura". En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina (14-172)*. Buenos Aires: Noveduc.

Ouviña, H. (2013) "La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales". *Acta Sociológica* N° 62, septiembre-diciembre, 2013, pp-77-104.

Rancière, J. (1996) *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Rousseau, J.-J. (1995). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Técnos.

Santiago, G. (2007). *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires: Paidós.

Vernant, J.P. (2000) *Érase una vez... El Universo, los Dioses, los Hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.



Pensar, lo que se dice pensar, sólo lo realiza la comunidad. Representarnos al pensamiento como una acción individual, realizada por una sola persona es una ficción que deberíamos ir archivando en los anaqueles de la historia de la filosofía. ¿Alguna vez se dijo, se pensó, se escribió, algún pensamiento, palabra o idea que no esté destinada a otrx? ¿Qué no esté signada por su presencia? Aun cuando nos hablamos a nosotrxs mismxs ¿no estamos realizando una escisión? ¿No nos desdoblamos en nuestro interior? En ese caso ya no somos unx. Robinson Crusoe, al igual que su correlato filosófico, Descartes, son una ficción. He aquí el nuevo cogito: "comunidad, luego pensamiento". El Yo no piensa. El pensamiento es una posibilidad que se abre en la relación entre dos o más. El pensamiento solamente es una posibilidad de la comunidad.

