

La operatoria de la escuela moderna o la civilización conjurando a la barbarie. Aportes del pensamiento de Rodolfo Kusch a la pedagogía crítica

Ariana Lisnevsky
María Mercedes Palumbo
Alejandro Burgos
Aceptado Septiembre 2013

Resumen

El presente escrito intenta ser un aporte a la comprensión del dispositivo escolar para pensar otras lógicas posibles a su interior. Sin lugar a dudas, la escuela –más allá de sus halos de neutralidad– ha sido una institución privilegiada para configurar una concepción del mundo y una construcción unívoca del otro que coinciden con la visión occidental, moderna y europea. Esto ha sido eficaz debido a que la operatoria escolar ocultó su carácter artificial y político, contribuyendo a extender una cosmovisión perteneciente a una clase particular en calidad de universal, basada en la eliminación de toda marca de subjetividad, de origen geopolítico, y en el universalismo como epistemología.

El planteo kuschiano que proponemos para la reflexión es una invitación radical. Una cosa es abrirnos a lo diferente de lo mismo, es decir, deconstruir una mirada sobre lo escolar poniendo énfasis en lo proto-óntico –en el «ser alguien diferente de lo mismo»– y otra es la preocupación por el estar, el meramente estar, el plano de lo pre-óntico. Este último es un lugar de crítica poco explorado. Implica revolucionar la máscara que tapa la propia miseria burguesa, desafiar al pretender «ser sin estar» negando la condición humana.

Palabras clave: dispositivo escolar - subjetividad - estar - ser alguien - pedagogía crítica

Abstract

This article intends to be a contribution to the understanding of the school system, exploring other ways that can be possible within it. Certainly, school –beyond its pretension of

neutrality— has been a privileged institution to configure a conception of the world and an unequivocal image of the *Other* which correspond to the occidental, modern and European cosmovision. The successful of this configuration consists in the concealment of the artificial and political nature of the school operation, contributing to the expansion of a cosmovision that belongs to a particular social class, promoted as a universal one. This cosmovision is based on the elimination of any trace of subjectivity or geopolitical origin in the pursuit of universalism as the unique epistemology.

The perspective of Rodolfo Kusch is an invitation to a radical thinking. One option to open ourselves to the *Other* of the *Same*, to deconstruct the approach of the school as an object of study emphasizing the «proto-ontic» condition: «to be someone different of the Same»; and another theoretical concern is about the *estar*, mere *estar*, the «pre-ontic» condition. This level of analysis allows a sort of criticism that has hardly been explored. It involves the «revolution of the mask which covers the own bourgeois misery» and the challenge to the pretension of «being without *estar*», denying our human condition.

Key words: school system - subjectivity - to be (*ser*) - *estar* - critical pedagogy

Introducción

Partiendo de la pregunta ¿qué le puede aportar el pensamiento de Rodolfo Kusch a las pedagogías críticas?, en este trabajo propondremos agudizar una mirada sobre el dispositivo escolar para pensar otras lógicas posibles al interior de la escuela. Sin embargo, esta proposición conlleva un desafío en sí misma ya que solemos comenzar la crítica a la institución escolar desde una mirada deconstructiva. El planteo kuschiano es una invitación más radical. Una cosa es abrirnos a lo diferente de lo mismo, es decir, deconstruir una mirada sobre lo escolar poniendo énfasis en lo proto-óntico —en el «ser alguien diferente de lo mismo»— y otra es la preocupación por el estar, en el meramente estar, en el plano de lo pre-óntico. Este último es un lugar de crítica poco explorado. Implica revolucionar la máscara que tapa la propia miseria burguesa, desafiar al pretender «ser sin estar» negando la condición humana.

Sin lugar a dudas, la escuela —más allá de sus halos de neutralidad— ha sido una institución privilegiada para configurar una concepción del mundo y una construcción unívoca del otro que coinciden con la visión occidental, moderna y europea. Esto ha sido eficaz debido a que la operatoria escolar ocultó su carácter artificial y político, contribuyendo a extender una cosmovisión perteneciente a una clase particular en calidad de universal, basada por un lado en la eliminación de toda marca de subjetividad y de origen geopolítico y, por otro, en el universalismo como epistemología. Así, la escuela moderna se constituyó en una institución monopolizadora de la reproducción del saber siendo partícipe de una doble operación por la cual el saber se vuelve universal, neutral, ahistórico, descontextualizado y,

a la vez, desconoce los pliegues de la conflictividad social en los que la escuela está inmersa.

De este modo, la gramática escolar deslegitimó e ignoró el saber popular a partir de la conformación de una subjetividad escolar subordinada a una serie de pilares cuyo fin último consistió en alentar sujetos social y económicamente (re)productivos. En esa misma línea, la diferencia y el otro –que no correspondía al sujeto moderno europeo– no fueron pensados como otros sino como seres pasibles de ser asimilados e incorporados a un modelo único de sujeto, de conocimiento y de humanidad.

Con la mirada hacia el interior del ámbito educativo, en este escrito pretendemos visibilizar la especificidad de los procesos de reproducción desde los aspectos más cotidianos y simples de la cultura escolar. Para ello tomaremos tres ejes que constituyen el basamento de la edificación de la escuela moderna: un modo de «ser», un modo de «conocer» y un modo de «actuar». Por consiguiente, esto nos llevaría a señalar una tensión entre el carácter reproductivista de la escuela en función de la trama social más amplia en la que se inserta, siguiendo lecturas que sostienen un círculo inquebrantable de reproducción sin dar lugar a la resistencia, y la posibilidad de pensar otras lógicas posibles factibles de ser incorporadas a la institución escolar que requieren una crítica de sus principales determinantes duros. En este sentido, el pensamiento de Rodolfo Kusch será una herramienta para habilitar la construcción de otros modos posibles del dispositivo escolar. En última instancia, pensar lo otro de la escuela es intentar reflexionar sobre lo popular.

Problematizando los pilares de la escuela moderna. Un modo de «ser» en la escuela: el afán por ser alguien (normal)

Y la verdad es que el mero estar enseña que el ser es una simple transición pero no un estado durable

(Kusch, 2000: 209)

Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se desarrollaron los sistemas educativos modernos debido a la necesidad creciente de los Estados de proporcionar una educación de masas. Ello tuvo por objeto la creación de sujetos disciplinados que cumplieran con la doble condición de ser trabajadores productivos y ciudadanos obedientes. Más aún en un contexto de reciente formación de los Estados latinoamericanos cuyos proyectos civilizadores y modernizadores pretendían contener a un pueblo «homogéneo» racial y culturalmente. El modelo era Europa: era cuestión de que una historia local –la historia Argentina– se insertara en un diseño global; o en palabras más afines a Kusch, el mandato epocal llamaba a incorporarse a la pequeña historia de Occidente cancelando la «prehistoria»:

Era cosa de fundar lo argentino en la línea europea frente a lo indígena y luego seguir adelante. Quizá todo se arreglaba luego con escuelas, en donde todos se empeñarían en volcar ese afán de teoría y coacción que era necesario para mantener en pie la victoria obtenida por San Martín (Kusch, 2000: 183).

Sin embargo, la eliminación total del «polo bárbaro», sea por la espada (regando la tierra con sangre de gaucho), sea por la pluma (educando al soberano), no fue más que una ilusión.

La institución escolar asume este proceso de homogeneización de una realidad colectiva con inspiraciones foráneas constituyendo una educación común para «todos». Protagonista de una propuesta en apariencia universalista, la escuela expresará el conjunto de valores, creencias y principios en los que se funda el nuevo orden social dominante. De este modo, esta realidad homogeneizadora que presenta la institución escolar prescinde de los diversos e invisibles rostros del Otro –como sostiene Dussel (1998)– al configurar lo no-igual o lo no-idéntico como lo otro, en tanto exterioridad (constitutiva). Cabe señalar que lo otro no es considerado únicamente como lo diferente sino también como lo desigual bajo la representación del no-ser, la nada o lo absurdo; en fin, la barbarie de lo popular. Como resultado, en la escuela no entran en juego otras racionalidades que no respondan a la racionalidad moderna occidental y, de manifestarse, requieren ser sujetas a una serie de mecanismos alternativos de incorporación del otro a lo mismo que van desde la negación de la alteridad, la asimilación y hasta la integración plena por medio de la reinención del sujeto vía una conversión civilizatoria. La norma borra, de este modo, una identidad que le es propia a cada sujeto para «ser» como los demás.

Ahora, esta norma presente en la escuela que establece el parámetro válido del «ser alguien», expulsa lo otro –el caos, la barbarie y, en última instancia, el estar– constituyéndose como límite que no se debe franquear, pero que es paradójicamente constitutivo del ser. Al respecto, apuntan Larrosa y Pérez de Lara (citado en Skliar y Duschazky, 2003)

(...) la alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad (p. 4).

En este marco, la profecía autocumplida opera preestableciendo la asignación de los lugares de éxito y fracaso escolar dependiendo de determinadas características familiares y culturales (según estén más o menos alejadas del patrón normal). El fracasado es, en este caso, el diferente. Siguiendo a Cullen:

(...) pero sea por presencias o por fantasmas la referencia es a una totalidad y mismidad que, en última instancia, no admite ni la exterioridad interpelante del otro en cuanto otro, ni la indigencia originaria del estar, meramente estar. Es que sólo se admite el núcleo y el borde: más allá o más acá del ser –como fundamento o como acontecer– simplemente no hay nada (2010a: 2).

Esta profecía es avalada por un saber científico que estratégicamente estableció formas de nominación asignando patrones de normalidad y diferencia que influyen en la configuración de una subjetividad escolar «normal». Una serie de disciplinas como la psicología, la medicina y la pedagogía generaron categorías y tecnicismos clasificatorios mediante mediciones de la inteligencia, la medicalización y la definición de grados de educabilidad (Baquero, 2002). De este modo, se dispuso un desarrollo único y lineal que definió además ritmos esperables y normales del desarrollo. Entonces, la determinación de la subjetividad escolar –con el apoyo de las distintas disciplinas asociadas al discurso médico– se configura bajo la lógica del afán por «ser» alguien (normal). Las categorizaciones que acompañan el diagnóstico – en la escuela y en otros espacios– dejan de lado la potencia del estar para afirmarlo en un aquí y ahora determinado, como si en la nominación adjudicada se condensara al sujeto (una maestra dice: «*este alumno es ADD, este TGH y este otro es Retrasado*»). En consecuencia, lo que el sujeto no era antes lo pasa a ser en la escuela.

En última instancia, todo es una ficción y un simulacro que enmascara al ser normal frente «a lo que era antes», frente a la América profunda, frente a la experiencia del suelo con la que el alumno ingresa en la escuela:

Y precisamente nuestra ventaja en América es saber que todo lo del ser es un simulacro, ya que lo absoluto se ha ubicado a nuestras espaldas, como un residuo que ha quedado de una sobresaturación ontológica de Occidente. ¿Es que esta cultura está enferma de ser y ha perdido el misterio del estar? (Kusch, 2000: 370).

A diferencia de estas pretensiones de la escuela moderna –como parte del proyecto global moderno occidental– Kusch nos invita a pensar una totalidad que parta y contemple las diferencias en un diálogo de culturas. Aquello que la totalidad moderna olvida es la coexistencia de las diferencias en un mismo espacio-tiempo histórico y, a partir de este hecho, pretende una imposición violenta de un solo punto de fuga en aras del progreso donde los otros (sujetos, saberes y proyectos) se encontrarían en etapas de desarrollo anteriores que deben ser superadas. Aquello que la totalidad moderna olvida es el sentido inapropiable de la alteridad y el entrecruzamiento entre el sí mismo y el otro en una coexistencia. En este sentido, cabe problematizar los programas escolares compensatorios para la diferencia, característicos de las reformas neoliberales, que operan no sólo segregando y estigmatizando al otro como diferente –y en este sentido requiere una política focalizada–

sin contemplar a la propia población escolar como sujeto diverso, sino que, además, se quedan en el plano de la reivindicación y el reconocimiento de la diferencia –en el multiculturalismo– sin indagar las desigualdades que las diferencias de identidad conllevan y que es necesario revertir, más allá de la simple declamación discursiva de la diferencia, con miras a la construcción de un «nosotros» compartido, de un horizonte simbólico desde donde partir y dialogar, de la interculturalidad.

Un modo de «conocer» en la escuela: el miedo a «pensar»

Es pensar la casa, los utensilios, pero también la siembra, la cosecha, pero es también pensar la vida, la muerte, y es también, y eso es lo peor, remontar aún más el pensamiento sin encontrar la senda hacia la verdad final que, sin embargo, presiona.

(Kusch, 2000: 366)

La escuela moderna se instauró como institución monopolizadora de la reproducción del saber, delimitando unilateralmente los contenidos a enseñar así como las formas de desenvolvimiento de la relación enseñanza-aprendizaje. Justamente, una de las crisis que sitúa Cullen (2010a) en lo que respecta a la ecuación educación y modernidad es la del pensamiento único caracterizado por desvalorizar una amplia gama de saberes populares a los cuales se les impide el ingreso en la escuela. En la escuela no hay lugar para el otro, no hay lugar para la barbarie, no hay lugar para el ridículo, no hay lugar para la pequeña historia. La escuela se muestra en su pulcritud y estudia la historia del progreso importada por las élites nacionales de latitudes foráneas. En última instancia, la crisis del pensamiento único pone de manifiesto y a las claras la reflexión sobre la geocultura del conocimiento.

La geocultura del conocimiento consiste en la inscripción del saber en una determinada cultura –de la cual emana y a la cual remite– que domicilia al hombre dándole un margen de seguridad interna y siendo fuente de producción de sentido sobre el mundo. Así, la geocultura nos conduce al suelo que «no es ni cosa, ni se toca, pero pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener» (Kusch, 2000: 110). En este sentido, el saber escolar se retraduce en la necesidad de una ruptura de la experiencia previa de los alumnos y de sus contextos cotidianos de crianza. Frente a un saber ligado al suelo, la escuela intenta presentar un saber artificial en tanto se encuentra desgravitado del suelo, jactándose de su carácter ahistórico, neutral y universal. De allí las imágenes de la escuela como institución intramuros –al estilo del monasterio– alejada de la realidad social. Así, se supone que en la escuela somos salvados, por la tradición del iluminismo occidental, de las fuerzas contaminantes de la cultura de masas siendo su estrategia principal volver «extraños» los otros conocimientos

en juego desarrollando «una conceptualización de la enseñanza como un compromiso con lo inhabitual en el que se hace de lo familiar una cosa extraña, y de lo extraño una cosa familiar» (Mc Laren, 1996: 20).

Las formas de negación de esta geocultura del pensamiento por parte de la escuela son múltiples. Quizás la más importante, de la cual se derivan todas las demás, consiste en la reproducción al interior de la institución de los binarismos fundantes de la Modernidad: teoría-praxis, sujeto-objeto, razón-emoción, cultura-naturaleza, mente-cuerpo, saberes académicos-otros saberes, educación formal-educación popular, nivel macro-nivel micro. Este dualismo se caracteriza por tomar al segundo término de los pares enunciados como agente siempre pasivo y sometido a la dominación del primer término.

En el ámbito escolar, el binomio razón-emoción es fundamental para entender la imposición de la razón como único camino válido de acercamiento y conocimiento de los objetos y la invisibilización de un plano de emocionalidad que al fin y al cabo, diría Kusch –rompiendo con las concepciones hegemónicas– efectiviza la posibilidad de vivir. Si en el apartado anterior mencionábamos una operatoria escolar que nombraba al alumno como responsable de su fracaso escolar –reduciendo la situación escolar a lo individual– en este punto podemos agregar que esta lógica divisoria no sólo se dio en relación a los sujetos, sino también al interior de ellos. Es así que se configuró el aprendizaje como un proceso unidimensional centralmente cognitivo (Baquero, 2002), poniendo el cuerpo al servicio de la mente. En este sentido, no hay lugar para «oler la Biblia, como Atahualpa» (Cullen, 2010b: 6).

De este modo, se asocia linealmente lo emocional con lo irracional y lo subjetivo (Morin, 1999: 7) al carecer de una terminología que nombre aquello que escapa a la operatoria de la lógica binaria. Un ejemplo es la filosofía –ámbito privilegiado de despliegue de la razón– donde el ser en tanto categoría filosófica central posee como contrapartida la nada. El pensamiento de Kusch nos enseña que la contrapartida del ser ya no es la nada sino el estar, y que el plano emocional debe rejerarquizarse dado que allí se crea un orden moral que da sentido a la vida, que es fuente inagotable de producción cultural y que sostiene el proyecto existencial del pueblo. Por lo tanto, interpelando al supuesto emanado de la lógica de la razón, según el cual «soy más culto (ser) cuánto menos me dejo llevar por lo natural, por lo emocional (estar)»: ¿de qué sirve ganar una vida racional y pulcra –conjurando el mito premoderno– si la propia vida pierde su fuente de sentido? Siguiendo a Cullen (2010b) «Se trata de romper con una represión de lo emocional, que lleva al pensamiento a estar siempre ‘saliendo’. Es un pensar de ‘entrañia’, no de ‘saliencia’. Y por eso de entrañas, no de máscaras» (p. 3). Un pensamiento de saliencia hacia el ser, hacia Europa, hacia la ciencia; a diferencia de un pensamiento de entrañia hacia el estar, hacia América profunda, hacia la doxa, hacia lo humano. En última instancia, la potencialidad del pensar es la apertura a todo lo humano.

En consonancia con lo anterior, se desprende la caracterización realizada por el autor de las

nociones de pensar y conocer que, al tiempo que se diferencian en su objetivo, también se plantea la ruptura con su falsa oposición binaria (la clásica oposición doxa-episteme, pensamiento culto-pensamiento popular). Como sostiene Kusch (2000):

El problema radical del pensar consiste entonces en fundar la existencia y no en el conocer mismo. De ahí la validez total de la opinión. Ella no somete el juicio a la instancia de verificabilidad, sino que incorpora el antidiscurso, y deja librada la fuente de decisión al área emocional (p. 592).

De allí la radicalidad de las categorías de acierto fundante y de operadores seminales como formas de pensar asociadas al estar donde ya no existe un fundamento –un suelo firme que en última instancia niega el suelo kuschiano– ni una relación de causalidad entre fenómenos; donde ya no es el método el que guía el conocer sino más bien el juego existencial de pensar desde la experiencia. Así, el símbolo y el gesto priman frente al concepto, la palabra y la escritura en una apuesta por encontrar azarosamente un conjunto de certezas –claro está de menor grado de «validez»– en un mar de indeterminación que nos rodea, frente al interés de la ciencia por anular cualquier espacio de incertidumbre que escape al control total del hombre.

Por supuesto, cuesta comprender que el sentido de América no debe buscarse por el lado de la ciencia universal. Y cuesta comprender que ésta pretende un logos único que nuestro continente no puede otorgarle. Sin embargo, se deben resignar (en parte) las certezas, lo denotable, lo aprehensible –en última instancia el sujeto (de la ciencia) que se impone sobre los objetos– para ingresar en el camino menos certero de lo simbólico, de lo emocional, de lo popular y de lo humano. Lo popular es, de este modo, un esfuerzo constante «por estar siendo» y es allí donde se encuentra lo humano como condición de posibilidad del poder pensar. Asimismo, dado que no hay símbolos privados sino que se construyen en colectivo, la apuesta reside también en el encuentro de un nosotros del cual surja el pensar, un nosotros que no se reduzca a ninguna de sus partes constitutivas.

En reconstruir la idea de lo humano desde las experiencias y saberes cotidianos de los pueblos marginados de Nuestra América, en hacernos cargo de lo profundo situado en la cultura popular, en activar las diversas estrategias de supervivencias, las muchas modalidades de creación y recreación del mundo, en todo esto, se juega la posibilidad de restituirle sentido –en los términos de reconocer y legitimar– a las formas particulares de significar y aprehender el mundo de los saberes populares y a los alumnos portadores de los mismos. Cabe preguntarnos, para concluir, si este intento (forzado) de atentar contra el margen de arraigo de los saberes implicados en el aula no fue una de las causas por las cuales las consecuencias del neoliberalismo impactaron tan fuertemente en el ámbito escolar: frente a una institución que buscaba aislarse de la cultura en la que se encontraba inscripta, la realidad social estalla en el seno de la escuela y cuestiona el centro mismo de su poder.

Siguiendo a Dussel (1998) «Se trata de un punto de partida material, económico y político. Toda educación posible parte de la realidad en la que se encuentra el educando. Son estructuras de dominación que constituyen al educando como oprimido» (pp. 432-433).

Un modo de «actuar» en la escuela: entre la legitimación de un único modo de hacer y la muerte de la alteridad

No logramos entendernos si no es por medio de las máscaras que nos brindan los mismo mercaderes. ¿Tendremos miedo de sentirnos seres vivientes y de fracasar cuando retomemos la vida plenamente? ¿Por qué ese secreto afán de destruir todo lo espontáneo? ¿Será que queremos ocultar nuestro mero aquí, como quien oculta su pobreza irremediable?

(Kusch, 2000: 214)

Los binarismos fundantes de la Modernidad, como se desarrollaba en el apartado anterior, establecieron modos específicos de pensar y negar al mismo tiempo. Por tanto, frente a la obsesión por la racionalidad, Kusch señala que toda otra posibilidad de pensamiento será ubicado dentro de lo irracional. Si nos atenemos a la idea de progreso y desarrollo lineal, cabría entonces la posibilidad de desplegar un pensamiento racional –superior, avanzado, científico, técnico– a partir de un pensamiento irracional –inferior, primitivo, mágico, intuitivo–. Esta concepción es uno de los supuestos básicos, y al parecer incuestionable, que asume la escuela para justificar su acción educativa.

Lo irracional necesita por tanto ser completado. En línea con lo planteado por Skliar (2007) el argumento de la incompletud asume tres implicancias:

- a) que la incompletud del otro (sea este otro infancia, la juventud, la discapacidad, raza, género, clase social, etnia, cuerpo, sexualidad, etc.) se configura como un dato inicial, habitual, naturalizado; b) que toda incompletud debe ser vista, necesariamente, como negativa; c) que es función básica y crucial de la educación promover el completamiento del otro, es decir, que la educación es el completamiento del otro (p. 64).

En este sentido, el alumno se constituye en un ser frágil, inocente e inacabado, justificando la necesidad de dependencia y su heteronomía. Al igual que el infante, el alumno se asume también como un ser inconcluso –más allá de cuál sea su edad– siendo la condición de iletrado un punto central para la adjudicación de esa posición.

Frente a este ser ignorante e indefenso se eleva la figura del maestro, quien –gracias a su saber y pertenencia a un mundo adulto y por qué no europeizante– asume una posición civilizatoria entendiendo la enseñanza como un hecho normativo (Mc Laren, 1996) que viene a completar y moldear al ser –en un acto de «purificación»– borrando el hedor del estar. La escuela no sólo va a desplegar lo no desarrollado, sino que también indica una direccionalidad específica que anula otras formas o las define como subalternas. Así, la enseñanza asume un proceso de desgravitación del suelo para entrar en el mundo letrado europeo. Educar para civilizar implica la reducción del otro a lo mismo y para ello es preciso matar la alteridad. Si en el «estar se da la potencialidad de todas las cosas» (Kusch, 2000: 358), la escuela anula esa potencialidad regulando el espacio, el tiempo, el habla y las formas de pensar. Es así que la racionalidad occidental única, que se estipula como un punto de llegada, «legitima el hacer, hace a un solo modo de operar y ante todo a un cómo hacer» (Kusch, 2000: 355).

La mecanización del tiempo, la distribución del espacio, la configuración de roles asimétricos, la constitución de una realidad colectiva son dispositivos concretos que la institución escolar asume para matar la alteridad y, al mismo tiempo, legitimar un único modo de hacer. A continuación haremos referencia a cada uno de estos puntos que en distinta medida fueron estratégicos para la negación de lo popular y por ende, para desviar a la escuela latinoamericana de una reflexión por una América profunda que al fin y al cabo remite a la pregunta por lo humano.

La separación de un lugar y de un tiempo para el juego –el patio– y el lugar del conocimiento –el aula– fueron elementos constitutivos de la maquinaria escolar privilegiando los procesos intelectuales para los que era necesario inmovilizar los cuerpos (Pineau, 1998). A la vez, el aprendizaje se constituyó ante todo como un proceso individual. La configuración de espacios separados, clasificables y visibles como la distribución de los bancos dentro del aula y el ordenamiento en filas, fueron aspectos centrales que negaron lo que, en términos americanos, define al ayllu (comunidad) que a su vez es hatha, es decir, semilla de todas las cosas (Kusch, 2000). Si el comportamiento popular se arraiga a la idea de una comunidad fuertemente cohesionada, la escuela –violentando el estar– exige al sujeto que tome conciencia de su individualidad. Esto también se refleja en el sistema de evaluación impuesto, a través del cual se extiende una visión occidental iluminista que vincula los méritos y las habilidades personales al status social y económico. Es lo que le pasa a Garcí Diez, un recaudador del siglo XVI cuando «no logra concebir por qué los indígenas no querían vender sus tejidos directamente al español, sino que preferían seguir la costumbre ceremonial de entregárselos al jefe de la comunidad, a fin de que él arbitre las medidas necesarias para el caso» (Kusch, 2000: 92).

Asimismo, la escuela definió momentos, días, épocas más aptas para la enseñanza. También ritmos esperables para el desarrollo y la segmentación en grados –fundamentada por las ciencias pedagógicas, psicológicas y médicas como se mencionaba anteriormente–

estipulando lo esperable, el «ser alguien» (normal). Esta regulación del tiempo respondió a un canon occidental incompatible con la realidad del pueblo indígena, la cual se acompasa en función de la tierra, de los ciclos de la naturaleza, de la vida cotidiana entrelazada con las festividades religiosas, realidad que pretende desconocer la sociedad dominante (Cabrera, 1995). Nos cambiaron el ciclo del pan por el ciclo del mercader, diría Kusch. La cultura indígena es una cultura ritualizada, ¿será que la escuela ha percibido esto tan bien que impuso por sobre ello otros rituales? ¿Será que la escuela comprendió que, al decir de Kusch (2000), «un hombre no es sólo su cuerpo, sino también su manera de comer, su forma de pensar, sus costumbres, su religión, o incluso su falta de religión» (p. 99) e impuso la temporalidad escolar al compás de los tiempos de la urbe y de la producción industrial para introducir los cuerpos en una lógica de (re)producción?

En consonancia con lo anterior, la configuración de roles asimétricos dentro de la pedagogía, promovió la idea incuestionable del docente como portador del saber frente al alumno que no sabe. Es la metáfora que Freire (1996) utiliza para describir la educación bancaria, el alumno como recipiente al cual se lo llena de contenido. En este sentido, la obediencia del alumno se establece como una retribución a la labor civilizatoria del docente (Narodowski, 1999), estableciéndose la posición desigual como única posible. Esto habilita a la transferencia de contenido como forma privilegiada para enseñar. Las estrategias didácticas alientan, por ende, la comprobación de un saber único y las clases magistrales se instituyen en los diferentes niveles como el modo predilecto de enseñanza. No hay una separación entre el acto de enseñar y el de aprender, sino que más bien se establece una relación causal entre ellos. ¿Será entonces un punto de partida, al decir de Dussel (1998), que el educador empiece por aprender el mundo del educando? ¿En qué sentido se habilita la búsqueda, la interrogación, la problematización? En la escuela se anula la sorpresa, desaparece lo lúdico y lo contingente.

Cabe aclarar que esto no hubiera sido posible si, a la vez, la escuela no constituyera una realidad colectiva que muestra sus beneficios en dos aspectos: por un lado se presenta como un dispositivo económico, en tanto es una forma de enseñar a muchos a la vez, y por otro alienta la competencia sustentando la idea de homogeneidad (Pineau, 1998).

En este sentido, es relevante retomar la noción de desarrollo externo de Kusch entendida como la mutación del ethos popular a un ethos ciudadano a partir de la modificación de elementos externos, olvidando el carácter local de los saberes, sentidos y de subjetividades en juego. Nuevamente aquí reaparece esta postura binaria y evolucionista de pasaje de una conciencia ingenua –el ethos popular– a una conciencia plena e iluminada, presente incluso en el pensamiento de Freire.

De esta manera y con referencia al desarrollo conviene insistir en que existe una forma exterior de entenderlo y otra interior. Ambas formas se distancian en la misma manera como se diferencia el entender del

comprender. Este último compone, totaliza, aquél, en cambio, desarma y desmonta las piezas (Kusch, 2000: 126).

La escuela es partícipe de este modelo de desarrollo y uno de sus ejemplos más patentes consiste en los programas y modelos educativos importados desde el exterior –la reforma del EGB– así como la ausencia de una adaptación de los manuales escolares a las distintas realidades regionales al interior del país.

En función de concluir este punto y retomando los anteriores, podemos advertir que en la escuela, el modo de actuar no es sino la intención de «fundar lo argentino en la línea europea frente a lo indígena» (Kusch, 2000: 183). La escuela alentó esa ficción. La constitución de símbolos como la bandera, el himno nacional, la creación de una historia única, los discursos patrióticos, las efemérides son claro reflejo del mundo que la escuela pretende crear distanciando cada vez más el ser del estar. Símbolos nacionales que no representan a las comunidades indígenas, ni a la pequeña historia. La escuela pretendió albergar un lenguaje común que «está en el plano del afán neurótico de estar haciendo un país y fingirnos ciudadanos» (Kusch, 2000: 192). La escuela ocultó el hedor de América, pero lo puso bajo la alfombra avisándose por los costados.

A modo de reflexión final: en busca del sentido de la escuela

¿Y por qué no creamos el mundo de vuelta? He aquí la cobardía que tenemos los sudamericanos. Andamos siempre con armas para jugarnos la vida, pero somos cobardes para enfrentar nuestra misión creadora.

(Kusch, 2000: 108)

El sentido moderno de la escuela está estallado. La escuela se cerró en los muros de una certeza única a costa de negar lo popular, lo otro, lo imponderable y contingente. Pero el problema no está en el conocimiento o en los avances de la técnica, sino en creer que ello nos va a conducir al progreso (entendido de manera unívoca). Tampoco se trata de recuperar lo popular y establecerlo como lo hegemónico, en una especie de revancha del estar sobre el ser. El desafío es pensar la educación desde el estar, animarse a conjugar los opuestos. Porque en el fondo no estoy yo, estamos nosotros.

En el presente trabajo, intentamos interpelar a la realidad escolar actual a partir de las matrices de pensamiento kuschianas. En esa clave, fuimos pensando (inspirados por nuestra propia experiencia como educadores) una serie de tensiones entre la lógica escolar y la

lógica de Kusch. Así, en primer lugar, recorrimos la forma en que la escuela moldea un modo de «ser alguien (normal)» que contribuye a recrear y a mantener la máscara que vela la realidad de la propia miseria burguesa, del otro en cuanto otro, de la realidad de nuestra Latinoamérica profunda. Justamente, este lugar del ser alguien aparece como un terreno seguro desde donde el hombre domina la naturaleza con la compañía de la ciencia en tanto aliada fiel. Así, la segunda tensión planteada consistió en problematizar un modo de conocer presente en la escuela –pero que excede ampliamente ese ámbito– a partir de asumir la indigencia originaria, la desnudez de la condición humana, nuestra fragilidad, nuestra carencia de omnipresencia. Desde allí, ya no es posible un control total del otro –sea hombre o naturaleza– sino un conjunto de aciertos fundantes que nos permitan efectivizar el vivir. Por último, frente al patrón único que establece el dispositivo escolar de disciplinamiento de los cuerpos y de las mentes de los alumnos imponiendo un modo de actuar ligado a la pretensión del «ser alguien», aparece la opción por «estar siendo» en un complejo intento de conjurar los opuestos en un plano de interculturalidad.

La crisis de la escuela radica en pretender ser sin estar. Asumimos un ideal moderno que fue pertenecer a una nación para dejar de ser un pueblo bárbaro. Pero en la escuela, regurgita lo popular, que es a la vez, elemento de resistencia. ¿Qué irrumpió en la escuela: el rostro del Otro (el huérfano, el pobre, el inmigrante, el adolescente, el indígena, el villero)? El tema es que lo seguimos escondiendo. Nos refugiamos en el pánico, en el miedo porque sabemos que una profunda opción por América implica revolucionar la máscara que tapa la propia miseria burguesa. Y entonces, lo central es no pretender que el otro piense como yo. Y más aún, es trascender el discurso de la tolerancia. Trascender el vacío intercultural renunciando al dominio para encontrarnos en la Tierra de Nadie. Crear el mundo de vuelta sin renunciar a mi paisaje ni negando el del otro, sino estableciendo el diálogo ya que, al decir de Kusch, tu paisaje como el mío son intentos de encontrar sentido a la vida, a que sea habitable.

Bibliografía

- BAQUERO, R. (2002) «Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional», *Revista Perfiles Educativos*, 24, 57-75. México.
- CABRERA, O. (1995) «Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina», *Revista interamericana de educación de adultos*, 3, 67-99. México. Obtenido de http://crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1995_1/onavis.pdf
- CULLEN, C. (2010a) «Pensar la educación desde el estar y como respuesta a la interpelación del otro». En VII Congreso de Educación del Centro de la Provincia de Córdoba, Villa María.

- _____ (2010b) «La América Profunda busca su sujeto. De cómo entiende la filosofía Rodolfo Kusch», *Revista Espacios*, 43, agosto, 88-97. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- DUSSEL, E. (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta.
- FREIRE, P. (1999) *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.
- KUSCH, R. (2000) *Obras Completas*, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- MCLAREN, P. (1996) «Pedagogía Crítica: construcción de un arco de sueño social y de una entrada a la esperanza». En *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique.
- MORIN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, UNESCO.
- NARODOWSKI, M. (1999) «El lento camino de la desinfantilización». En *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Colección Educausa, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PINEAU, P. (1998) «¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela respondió: Yo me ocupó». En: *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- SKLIAR, C. (2007) *La Educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- _____ y DUCHATSKY, S. (2000) «La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas», *Cuadernos de Pedagogía*, 7, marzo-abril, 34-47, Rosario.

Ariana Lisnevsky: Lic. en Psicología, UBA. Maestranda de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, FFyL, UBA. Docente Facultad de Psicología, UBA. Investigadora UBA. ariana.lisnevsky@gmail.com

María Mercedes Palumbo: Lic. en Ciencia Política, UBA. Prof. de Enseñanza Media y Universitaria en Ciencia Política, UBA. Maestranda de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, FFyL, UBA. Docente Facultad de Ciencias Sociales, UBA y Facultad de Derecho, UBA. Investigadora UBA. mer.palumbo@gmail.com

Alejandro Burgos: Lic. en Educación, UNGS. Maestrando de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, FFyL, UBA. Investigador UBA y PREJET-IDES. edgardoalejandroburos@yahoo.com.ar