

Prácticas Afirmativas De Organización Áulica en Situaciones Conflictivas

Daniel Gómez Ramos¹ & Ivonne Ponce Naranjo²

Resumen

El presente trabajo está asociado a la colaboración de los autores en dos proyectos³ de investigación vinculados a la observación de la práctica docente. El enfoque del estudio es la investigación de la experiencia y la pregunta fundamental circunda las posibilidades de organización del aula en medio de situaciones conflictivas. A través de conversaciones hermenéuticas con profesores y la directora de un centro educativo se hallan como categorías de estudio: caos, desorden y afuera o exterioridad, que representan los desplazamientos del oficio docente. Los resultados reflejan una práctica afirmativa fruto de una situación límite que se presenta ante las dificultades para la aplicación de esquemas escolares y pedagógicos preconcebidos.

keywords: School organization; teacher-student relationship; pedagogical reflection; chaos; exteriority.

1 Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. E-mail: danielgomezramos84@gmail.com - ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4041-1512>

2 Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. E-mail: ivonneponcena@gmail.com - ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1089-3888>

3 «Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas» (EDU2016-77576-P), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades para el período 2017-2019, dirigido por el Dr. José Contreras Domingo de la Universidad de Barcelona. Y «Casos en red para la formación: estudio empírico, creación de un depósito digital e identificación de buenas prácticas en su uso» (REDICE 14-1478), período 2014-2018, dirigido por el Dr. Artur Parcerisa Aran de la Universidad de Barcelona.

Práticas afirmativas de organização de sala de aula em situações conflitivas

Resumo

O presente trabalho está associado à colaboração dos autores em dois projetos de pesquisa ligados à observação da prática docente. O estudo centra-se na investigação da experiência e a questão fundamental envolve as possibilidades de organização da sala de aula em meio a situações conflitivas. Através de conversas hermenêuticas com professores e com a diretora de uma escola. Três categorias foram encontradas: caos, desordem e exterioridade ou exterioridade, que representam os deslocamentos da profissão docente. Os resultados refletem uma prática afirmativa para a organização da sala de aula. Esta prática significa a abertura para o relacionamento, dando valor aos outros. É o resultado de uma situação limite devido às dificuldades em manter a ordem e a aplicação de esquemas preconcebidos para alunos e professores.

Palavras-chave: Organização escolar; relação professor-aluno; reflexão pedagógica; caos; exterioridade.

Affirmative practices of classroom organization in conflictive situations

Abstract

The present work is associated with the collaboration of the authors in two research projects linked to the observation of teaching practice. The study focuses on the investigation of the experience and the fundamental question surrounds the possibilities of organizing the classroom amid of conflictive situations. Through hermeneutical conversations with teachers and the woman director of a school. Three categories were found: chaos, disorder and outside or exteriority, which represent the displacements of the teaching profession. The results reflect an affirmative practice for the classroom organization. This practice means the opening to the relationship, value-giving to others. It is the result of a limit situation due the difficulties in maintaining order and the application of preconceived schemes for students and teachers.

Keywords: History of Education; epistemology; School; evolutionism

Introducción

En el trayecto investigativo, este artículo se propone ofrecer recursos activos que tengan la potencia de abrir nuevos campos de acción en la adversidad del tiempo actual. Ante la crisis de las figuras pedagógicas tradicionales, un tiempo en el que las promesas civilizatorias de la escuela parecen estar desvaneciéndose progresivamente (Niedzwiecki et al., 2015; Recalcati, 2016; Meirieu, 2019), en el que diversas experiencias muestran la impotencia de una organización áulica que se erosiona en sus pilares fundacionales y que se difumina en sus prescripciones de formato único.

Los conflictos organizativos no se discuten en el correcto o incorrecto funcionamiento de las aulas de centros con mayor o menor infraestructura, o con más o menos calificación en las pruebas de calidad internacionales. Más allá de los modos concretos en que el modelo escolar se realiza en cada contexto, la crisis educativa manifiesta una mutación en el orden simbólico que venía regulando la relación entre profesores y alumnos (Meirieu, 2016). La institución ha dejado de proveer el sentido y la narrativa para la cons-titución de una colectividad pedagógica.

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

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

los jóvenes hablen (Frigerio, Korinfeld & Rodríguez, 2017) y su potencia consiste en proponer condiciones para el encuentro y el intercambio en el aula.

Marco Teórico

Una ética afirmativa consiste en considerar siempre la posibilidad de relación, que el deseo busca ligarse a otros deseos para generar mundo, y que el trabajo docente es favorecer un suelo valorativo que logre conexiones entre los sujetos. En el momento en el que los profesores convierten el callejón sin salida que les agota en un *problema afirmativo* (Semetsky, 2008; Semetsky & Masny, 2013), en una *pregunta* que demanda ser pensada, producen un umbral por el que algo se escapa y les arrastra: devienen otra organización.

¿Con qué *cuerpo* habitan los docentes las situaciones que “caotizan” el orden y parecen no dejar de aquejarles? Ser un cuerpo significa, para Spinoza, tener una capacidad de afectar y una capacidad de ser afectado (Deleuze, 2006), tener una cualidad sensible desde la que uno investiga el mundo. El caos no se caracteriza tanto por un desorden sino por un movimiento inagotable donde las cosas se han soltado del esquema de inteligibilidad que les daba consistencia (Deleuze & Guattari, 2013). En lo caótico, las cosas y los cuerpos se anudan y desanudan de modos diferentes e indefinibles por una lógica de re-presentaciones cerradas y absolutas. Hay una potencia de creación, por tanto, en lo mutante que se abre en las inconsistencias caotizantes.

El vacío no es una *nada* porque ya contiene, por extraer, todas las múltiples y diferentes formas de vida posibles (Íbid.). El caos, entonces, es inseparable de una criba que hace que de él surja algo más bien que nada. ¿Qué pasaría cuando un equipo docente se pone a investigar la potencia que hay en el caos? ¿Qué signos se ven en la situación y en las presencias de los cuerpos? En lugar de fijarse en el déficit y en la carencia –lo que no hay, lo que debería o no de haber–, pensar a partir de lo que sí aparece y se hace efectivo.

El pensamiento acontece por una violencia del “afuera”, algo no pensado irrumpe en la percepción, en la inteligencia o en la memoria (Deleuze, 2002). Se siente de otra manera, se ve de otra manera y no se puede hacer otra cosa que pensar; se piensa por necesidad, o sea, cuando una situación se vuelve intolerable. No se piensa voluntariamente sino sacudido por una necesidad imperiosa de derivar otra forma de estar en el mundo. Pensar no tiene que ver con el binarismo de la deontología (bien o mal, aceptable o inaceptable) ni en función de imágenes preconcebidas (civilizado,

tolerante, competente): una fuerza altera sensiblemente el propio cuerpo hasta el punto de obligar a pensar en dirección a lo desco-nocido.

El efecto del *signo* -afuera impensado- es dar cuenta del “no poder” natural del pensamiento y, paradoja coherente (Íbid.), activar las facultades de su mayor potencia. *Problematizar* es formular una pregunta que tenga la capacidad de causar un desplazamiento en los cuerpos y en la situación. Es tomar nuestras reacciones y afecciones ante el acontecimiento de un afuera para pensar lo que no se supo pensar todavía (Deleuze, 2016). Porque pensar es estar intranquilo por una *pasión del afuera* e implica un trabajo de investigación que pone en tela de juicio lo establecido.

Las oportunidades de que se juegue algo interesante en el aula tienen más que ver con habitar el presente que con recorrer un camino preexistente en un papel predeterminado. Este estudio evidencia que al desplazarse de la obsesión por los resultados y las finalidades de cierto orden pedagógico se activa la energía *deseante* (Guattari & Rolnik, 2007) de los jóvenes y la disponibilidad de los profesores para *estar ahí*. La investigación señala que las líneas duras de la institucionalización producen desinterés, cansancio y falta de sentido vital: amenazas del abandono. La evaporación del esquema disciplinario se constata en que la organización del aula debe preguntarse por la conjunción entre deseos de estudiantes y profesores.

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

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

Metodología

Con el objetivo de percibir las cualidades del fenómeno estudiado con mayor claridad y amplitud de matices, la indagación se desarrolló en un centro educativo ubicado en un contexto empobrecido de la periferia de Barcelona a la que asistían niños y jóvenes en particulares circunstancias de vulneración. La mayoría de los estudiantes pertenecían a grupos familiares marcados por la ausencia de una o ambas figuras paternas, muchos habían crecido con sus abuelos y, algunos, ahora se hacían cargo de cuidarlos. En condiciones materiales limítrofes y con una notoria necesidad de referencias adultas confiables y afectivas, la mitad de los chicos y chicas eran hijos de inmigrantes de primera o segunda generación.

Se acompañó a tres profesores y a la directora del centro, todos ellos especialmente preocupados por la relación educativa con la juventud e insertos en la discusión por la responsabilidad pedagógica. En el momento del trabajo de campo: la profesora de Historia (FC_14 y FC_19), licenciada en Filosofía además de en Historia, contaba con 23 años de experiencia en colegios de secundaria; el profesor de Lengua y Literatura (FC_17 y FC_21) llevaba 19 años dando clases a jóvenes en centros educativos que, por decisión propia, siempre estaban ubicados en barrios precarizados; para la profesora de Física y Química (FC_23 y FC_25) era el noveno año en la enseñanza secundaria y, desde que inició sus estudios universitarios, colaboraba como voluntaria en un Centro de Acogida para niños y adolescentes; por último, la sexagenaria Directora del Centro (FC_16 y FC_20) contaba con 32 años de experiencia, 15 de ellos como maestra de educación primaria y los 17 restantes dedicados la enseñanza de las Ciencias Sociales y a la gestión y organización del centro educativo donde se realizó esta investigación.

En los encuentros con las y el docente se mantuvieron *conversaciones hermenéuticas* (Sierra & Blanco, 2017) profundizando en las inquietudes de este estudio y ampliándolas a lo largo de un curso escolar. Las cuales se realizaron en variados encuentros que tuvieron el propósito de vivirse como experiencias de reflexión colectiva y producción de significados personales, buscando dar sentido pedagógico a las prácticas emprendidas en torno a un grupo de cierta complejidad.

Las conversaciones se centraron en un grupo-clase de educación secundaria en el que, día a día, chicos y chicas de entre 13 y 15 años desafiaban los límites definitorios del "aula escolar" a través de diversas actuaciones disruptivas, interrupciones inesperadas y con ausencias o abandonos constantes. El curso anterior, los cuatro docentes del estudio habían atravesado un largo itinerario de intervenciones ineficaces, dejándoles sensaciones de impotencia, desgaste y agotamiento en sus modos de hacer frente al desorden que causaban los adolescentes. Esta investigación se llevó

a cabo al año siguiente, cuando el equipo docente se hallaba inmerso en un proceso muy distinto de creación de dinámicas organizacionales y posiciones subjetivas que permitían activar nuevos agenciamientos educativos.

La intención de las conversaciones hermenéuticas no fue ahondar en los saberes propios del equipo docente ni identificar y documentar las buenas prácticas de su proceder, sino recibir sus formas de hacer y de pensar como situaciones *experienciales* (Contreras, 2017). Es decir, como acontecimientos *novedosos* que requerían ser pensados en colaboración con los investigadores para producir los sentidos y los significados que revelarían las diversas dimensiones pedagógicas que la responsabilidad y el cuidado verifican en el mundo empírico (Clandinin, 2018).

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

Si algo resuena subjetivamente es porque la conversación funciona como una *experiencia vivida* que despierta una pregunta o conecta con una necesidad, signos que hablan de una búsqueda de sentido pedagógico (Van Manen, 2015). El hilo de sentido es experimentado por la reflexividad como el acontecer de una exterioridad que nos “deja pensando” o que nos “da que pensar”. Desde diversas orientaciones (Bárcena & Mèlich, 2014; Biesta, 2017; Najmanovich, 2019) se entiende el acontecimiento como un *encuentro* entre la experiencia y el pensamiento que tiene el poder de extrañarnos de lo conocido, desplazarnos del propio punto de vista, incomodar nuestros presupuestos y hacernos dudar de nuestras palabras. Lo que acontece en la experiencia de conversación con los docentes contiene la posibilidad de producir una nueva elaboración de los significados de nuestras acciones y actitudes.

Los momentos metodológicos pueden enumerarse con la siguiente secuencia: (1) percepción del fenómeno durante las conversaciones hermenéuticas (2) grabación y transcripción de las conversaciones (3) dilucidación de interrogantes e hilos de sentido, (4) construcción de fragmentos de conversación –textos de campo–, (5)

amplia consulta de corpus teórico y (6) comprensión a través del ensayo como modo de interpretación y reflexión –textos de investigación–. Durante el proceso se llevó a cabo una triangulación ambiental (Meneses, Rodríguez & Valero, 2019): al regresar cada día a la institución y a las conversaciones con los docentes, lo escuchado y analizado volvía a contrastarse y dilucidarse dando origen también a una nueva revisión y alimentación teórica para, finalmente, desembocar en el tratamiento investigativo como una comprensión más profunda y contextualizada del tema estudiado.

Después de la percepción del fenómeno en las conversaciones, se usaba un diario de campo para tomar notas descriptivas de las palabras compartidas con los profesores, y de lo vivido y de lo pensado junto a ellos en la institución. A partir de esas anotaciones y de las transcripciones de las grabaciones, se relataron varios *fragmentos de conversación* (FC) como textos de campo.

Un fragmento de conversación muestra un *material sensible* con el que seguir elaborando un *pensar con la experiencia* con el que trazar diversos caminos de escritura mediante los que ir ahondando reflexivamente en las dimensiones pedagógicas que había implicadas en el fenómeno registrado (Ayala, 2018). El diálogo entre los textos del material experiencial-sensible y la documentación de literatura teórica fue descubriendo temáticas de investigación, enfocando con precisión las preguntas y captando los hilos de sentido susceptibles de ser explorados.

Para los textos investigativos se empleó la escritura ensayística (Lukács, 2016; Adorno, 2018; Agamben, 2018), que permitió sostener un trabajo de ampliación y profundización en el abordaje de las cuestiones educativas que residían en los textos compuestos durante la estancia en la institución y los encuentros con los docentes. El lenguaje del ensayo es un lenguaje con *alguien* dentro, un lenguaje frágil y heterogéneo, cuyas palabras se quieren evocativas pero siempre preocupadas por la pluralidad y la transferencia de conocimiento de la investigación educativa.

Resultados y discusión

Como resultados se presentan tres hilos de sentido tejidos en una trama de categorías cuya elaboración fue realizada a partir de la articulación entre: (1) los propósitos de la investigación, (2) la experiencia vivida en las conversaciones, (3) la identificación de diferentes signos de los acontecimientos y (4) la elaboración conceptual (Deleuze & Guattari, 2013) mediante un pensamiento entendido como producción de nuevos *efectos de sentido* que tratan de hacer justicia a la multiplicidad semántica de lo real (Larrosa, 2017).

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

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

Lo caótico como oportunidad para otra organización

“El aula es un espacio de conflicto casi permanente. El núcleo de las clases lo ocupa sin duda el encadenamiento de conflictos. Además de sentir una sincronía constante de comentarios, discusiones, ruidos, preguntas, cuchicheos, peleas, entradas y salidas del espacio... que no puedo sino percibir como elementos que traen caos al orden de una clase, entre comillas, normal. Este es mi trabajo, jugar con lo que no deja de desmembrarse y tratar que no decaiga la posibilidad de la experiencia. [...] Un día un estudiante se negó a compartir lo que pensaba de un fragmento de Memorias de Adriano que les acababa de leer, justificando que un libro antiguo no tenía ningún valor hoy, con lo que tuve que hablarles de la importancia de poder escuchar algo extraño a lo que uno está acostumbrado y de pensar por uno mismo para dar significado personal a lo que se vive cada día. Otro día alguien se marchó de clase mientras explicaba que Nietzsche dijo que Dios había muerto, además se inició una fuerte discusión en la que criticaban lo que ni siquiera había tenido tiempo de introducir, así que intenté contarles en mitad de innumerables interrupciones qué había querido decir Nietzsche con eso. O por ejemplo, tuvimos que discutir que los hombres no deben cobrar más que las mujeres por hacer el mismo trabajo, o explicar la definición de entropía, o evitar que dos chicos se golpeen por una chica sugiriéndoles que ambos conversen con ella (Profesora de Historia_FC_14)”.

La sucesión de conflictos y distracciones que se alojan en el aula *caotizan* la lógica de una clase “normal”, o sea, causan una serie de inconsistencias en las expectativas del dispositivo escolar (Lapoujade, 2017). Cuando la profesora procura impartir su clase, se halla convocada a acoger una refriega de diálogos acelerados y simultáneos. Interpelaciones que la llevan a una secuencia de intercambios rápidos, sorpresivos y provocadores que hacen que la escena deambule en los límites de lo pedagógico. Que estas discontinuidades no colapsen completamente la vía para el encuentro es posible gracias a que la docente es consciente de que su acción educativa comprende la relación con la dispersión. Se ejercita en una *flexibilidad* y en una *sensibilidad* que no coincide con el rol instituido del docente (Skliar, 2018), el cual no dispone de los recursos para tratar con el poder de una adolescencia desafiante.

La profesora del relato sostiene una atención paciente, perceptiva, dispuesta a recibir el momento oportuno para establecer un lazo con la enseñanza. Esta manera de participar le permite recibir como valiosos todos los hechos que acontecen diseminados y superpuestos en la clase. Va tejiendo una trama hecha de fragmentos aparentemente inconexos, pero que al final conceden una cierta consistencia a la experiencia educativa.

El equipo docente deja de pensar a los adolescentes como un sector de la población o como un ámbito de intervención (Brailovsky, 2019), sus prácticas dislocan la tendencia escolar de limitarse a transmitir normas y conocimientos provechosos para incluir a la juventud en la esfera socio-laboral. Los profesores comienza a interrogarse seriamente, junto a los jóvenes, por las formas de existencia de éstos; y el aula se torna un plano de ejer-citación en el tratamiento de la conflictividad propia de cualquier institución.

“Se trata de desvelar las tensiones que fondean los conflictos, descubriéndolas pueden ofrecernos la información que necesitamos para saber qué está sucediendo realmente, qué intervenciones serían interesantes plantear y qué devenires pueden activarse en ellas (Profesor de Lengua y Literatura_FC_17)”.

Dejando de lado los sistemas morales que persiguen una cierta seguridad en la homogeneidad, estos docentes experimentan con la divergencia que exige el despliegue de una percepción más aguzada y el desarrollo de recursos insólitos para obtener ocasiones de enseñanza.

Estos profesores hablan de una *práctica del diálogo* en la que no preexiste una finalidad y que no se sabe a priori cuándo o cómo terminará (Skliar, 2018). Se trata de imprimir una variación en el propio punto de vista: los jóvenes no buscan malograr la clase ni hacer daño al docente, están en el aula intentando averiguar cómo

vincularse con lo que está pasando y qué estrategias seguir para participar de ello. Aunque están en el aula de una escuela, su subjetividad no corresponde con la subjetividad pedagógica; es más, sus presencias comportan una energía, una intensidad y un movimiento que desborda la perspectiva del imaginario escolar.

“Partimos de la imposibilidad de hacer que la clase sea como “debería ser” y aceptamos que nuestro trabajo circula en la prueba, en la tentativa, en el ensayo, en la verificación, en el aprendizaje, en el desaprendizaje. [...] No la negamos, sino que afirmamos la tensión entre nuestros objetivos educativos y el intento de establecer alianzas e intercambios con los alumnos. Lo cual nos introduce en la incertidumbre de un desequilibrio, en el proceso de mutación de nuestra percepción de las cosas. Precisamente porque llegamos a fatigarnos, a deprimirnos, a enojarnos e incluso a huir por querer que los muchachos se ajustaran a las actitudes y a los lineamientos que el dispositivo marca a priori. Las resistencias de algunos profes les llevó a pedir un cambio de grupo y hasta abandonar la escuela. [...] La cuestión es dejar de resistirse y empezar a valorar y a considerar seriamente a los jóvenes y todo lo que viene de ellos. Porque tanto nosotros como ellos buscamos estar en relación, sólo que cada uno desde unas concepciones y unos deseos, a menudo no conscientes (Directora del Centro_FC_16)”.

Según la directora, la *valoración* y la *consideración* son los recursos fundamentales para propiciar una relación con los adolescentes. Dar valor y considerar lo que llega de los adolescentes en lugar de despreciar lo que expresan en las aulas. Se cree que hay que resistirse a su fuerza y ejercer una represión sobre ella, y esta disciplina es contra la cual los se sublevar; se rebelan en contra de la impaciencia y de la insensibilidad de los docentes. Éstos creen que aquellos los critican, les hacen burla, entorpecen su oficio y que se trata de una crisis de autoridad. Y sin embargo, la directora indica que la condición clave para generar encuentros está en valorar, en considerar y en apreciar las expresiones de los jóvenes. En lugar de negar sus presencias por implicar el riesgo de un “afuera”, ¿qué ocurriría si estudiantes y docentes pudiesen estar juntos desde una *ética de la afirmación* de la otredad?

La creación de condiciones para el encuentro pedagógico

“Ayer estaba en clase con los chavales y vi a uno usando su celular, a otro observando por la ventana, a un par murmurando al fondo

del aula, a veces alguien está recostado sobre el pupitre. Parece que no están, pero ellos están atentos, están presentes, están siguiendo la secuencia de la clase a su manera. [...] Quizás respondan a una pregunta mía en un instante, quizás hagan un comentario sobre los contenidos. Pero es probable que no. Y aún así están siguiendo el curso de los acontecimientos. Nuestro marco de percepción nos dice que están ausentes, que no se están enterando de nada. Y luego te sorprendes al descubrir que saben, a su manera y con sus palabras, pero perfectamente, la diferencia entre aliteración, anáfora y antítesis (Profesor de Lengua y Literatura_FC_21)".

He aquí la problematización de los marcos de representación que delimitan la *percepción* (Butler, 2019): lo que no podemos percibir, lo que no queremos percibir, lo que nos obligan a percibir, lo que nos resulta insostenible percibir, lo que no nos permiten percibir. La imagen de "desatento" sería una representación que nos impediría ver otra cosa y que, asociada, llevaría un encadenamiento de actuaciones para solucionar lo que se supone es un obstáculo o una carencia. Sin embargo, lo que hace el docente es poner a trabajar su sensibilidad: ¿cómo incrementar el poder de ser afectado por los fenómenos que escapan a los parámetros de percepción? ¿cómo ver y escuchar por fuera de los marcos de representación que dan una realidad *clicheteada*?

Los indicios que se ven en la condensación imprecisa de jóvenes en el aula coincide con la idea de "grupalidad". Sólo al dislocarse de las imágenes preconcebidas, se puede percibir que en ella existe una multiplicidad de signos y una consistencia singular. Este aula difumina los márgenes ilusorios que permiten reconocer el "ser alumno" (aplicado, obediente, atento, disciplinado) y el "ser profesor" (autoritario, sabio, controlador, re-solutivo): la suspensión de estas imágenes -que construyen papeles en los que se aprisiona la acción- crea las condiciones para que tanto los jóvenes como los docentes produzcan su propia singularidad en el espacio.

En el aula se da una complicidad y una grupalidad que resulta difícil registrar porque se mueven en una gramática imperceptible para la mirada saturada de representaciones. Como los jóvenes de los que habla el docente del relato, que usan los celulares, que observan por la ventana, que murmuran sin cesar, que se recuestan sobre el pupitre, y que, sin embargo, configuran un *plano de inmanencia* (Deleuze & Guattari, 2010). Un espacio de trabajo que acoge y conecta las discontinuidades, los conflictos, las distracciones, la contemplación, el cansancio, el aburrimiento, la comunicación, los desafíos, las tensiones. Cuando estas inconsistencias se afirman, se valoran y se perciben en el mismo plano, y se abandona la obsesión por cambiar

las cosas, se abren oportunidades de sumarse a lo que está ocurriendo y de caminar por esa experiencia.

Las condiciones para el encuentro son unas u otras dependiendo de si se invita a los jóvenes emplazándoles en un estado prefabricado desde el que deben participar, o de si se les invita con el deseo de descubrir cuáles son las dimensiones que configuran su subjetividad. Al permanecer cegados por las propias modulaciones de percepción, es imposible ver por fuera de ellas (Botto, 2015) y esto supone una pérdida de un material vivo de una riqueza extraordinaria.

¿Qué signos pueden verse en lo que portan los jóvenes más allá de lo que habla la idea de “normal” o “adecuado”? En vez de esperar lo que deberían decir, los profesores se unen a los jóvenes para atender a lo que expresan, liberando vías para el diálogo. Los jóvenes parecen ser meros cuerpos expuestos a la intemperie y abocados a la desprovisión y a la precariedad, no obstante, hay en ellos una *fuerza* que construye un tipología distinta de vinculación (Kohan, 2019). Sus cuerpos portan conocimientos, ingenios, artimañas y pericias que informan de unos procedimientos para estar en el mundo que pueden servir al equipo docente para hacerse preguntas interesantes. Preguntas con la capacidad de modificar las inercias del aula e inaugurar otros espacios de implicación y participación colectiva.

La composición colectiva de «mundo común» en el aula

“Mi preparación profesional y mis concepciones de la tarea educativa cayeron en una crisis importante. Algo del sitio que ocupaba como referente se quebró. Antes mis clases eran queridas por los alumnos. Pero rápidamente se convirtieron en una decepción. Y los alumnos en una molestia. Hay algo de la erosión de los prototipos de escuela, de estudiante y de profesor; y hay algo de mi indiferencia, de mi apatía, del abandono de mi responsabilidad. [...] Comprendí que educar no tiene que ver con ser un referente para nadie. Educar tiene que ver con pensar estrategias para construir mundo juntos. Y hacerlo en mitad de esa erosión, sin intentar volver al pasado, compartiendo proyectos con la atención aumentada, polifacética y simultánea de las nuevas subjetividades que moran nuestras escuelas (Profesora de Historia_FC_19)”.

A partir de una intensa frustración surge la inquietud por horadar un modelo de hacer clase. A partir de la perplejidad nace el deseo de “percibir las fuerzas” de sus estudiantes (Deleuze, 1995, p.182). El giro de lugar de enunciación de la docente

informa del “advenimiento de una sensibilidad” (p.12): la capacidad de permitir que lo otro la altere para repensar sus formas de sentir y de proceder. En las ganas de compartir y en el intercambio hay una voluntad de construir mundo y de desmascarar conexiones inauditas. La docente da comienzo a un trabajo de escucha y articulación de la multiplicidad de palabras que habitan un aula. Abandonar la idea de la supremacía de la palabra del profesor sobre las palabras de los estudiantes, e instaurar la interacción o intersección de palabras.

“El problema de las peleas y las discusiones está en primera plana cada día. Yassin era un joven de los problemáticos, venía poco a clase y cuando lo hacía solía causar riñas y malestar. No podía hacer vínculo con él. Un día llegó especialmente agresivo, armando bulla en la escuela. Me enteré de que su padre le había pegado por la mañana. Me acerqué a él y le pregunté cómo estaba. Estuvimos juntos durante el recreo y un rato después de la jornada. [...] Durante unas semanas, empleamos gran parte del tiempo de clase para hablar sobre la violencia. Pero no como un tema social o educativo, sino como algo que nos estaba afectando personalmente. Desde entonces, nuestra re-lación fue distinta (Directora del Centro_FC_20)”.

La violencia no es tratada como un programa de prevención, bien al contrario, la docente pone el foco en favorecer circunstancias para que alguien pueda hacerse una pregunta acerca de “un asunto que le afecta” (Butler, 2009, p.139). Lo que le interesa es aprovechar una inquietud y averiguar cómo compartirla de tal manera que suscite pensamientos. La cuestión no es tematizar la violencia, sino elaborar la experiencia y darle sentido al hablar de ella y ponerle palabras. La docente es un medio para la movilización del pensamiento y el establecimiento de relaciones.

La directora hace emerger sus interrogantes: ¿cómo habilitar situaciones para pensar aquello que aflige a unos cuerpos? ¿cómo modular la propia presencia para leer los signos que esbozan los jóvenes? Tal vez, volverse “susceptibles e impresionables” (p.123) permite a la directora y a los profesores registrar las variadas dimensiones de una situación y, asimismo, poder formular preguntas que generen diálogo y construir problemas ricos en respuestas.

El equipo docente expone que en el momento en que se desvanece la estructura que los protegía y les garantizaba el funcionamiento automático de su representación, es el momento en el que se personan pensando. Cuando la impostura pedagógica deja de organizar el encuentro con el otro, lo que brota en los docentes es una percepción alerta por cómo hacer que, entre ellos y los jóvenes, transcurra una experiencia. Lo que tiene fuerza en el aula son los acontecimientos exteriores a un papel establecido

(Foucault, 2018), es decir, lo abundante emana del pensamiento que abandona las perspectivas de “docente” y de “alumno”.

Los docentes comparten desconciertos y sentimientos que son ajenos a la investidura de su cargo, pero ahí reside el principio de una fuerza. Percibirse a sí mismos y percibir a sus estudiantes por fuera del lugar asignado (Butler, 2019), da la posibilidad a los docentes de interrogarse junto a los jóvenes: qué condiciones, leyes, métodos y acciones nos harían falta para componer un proyecto que zanjara la imposibilidad del diálogo.

El diálogo tiene lugar en un movimiento de interacciones libres que conforma una experiencia en la que confluyen una gran diversidad de conflictos que afligen a todos los cuerpos que moran el aula. Por eso el intercambio del diálogo es una oportunidad para destapar tensiones que activan el pensamiento. Un intercambio reconoce pausas, bifurcaciones, incrementos y lentitudes, pero nunca se acaba: no deja de abrir otras interpretaciones, otras cuestiones, otras respuestas, otras producciones.

La potencia del afuera para pensar la experiencia educativa

“Comencé a sentirme incómoda y perdida durante las clases. Era incapaz de hacer que los alumnos conectaran con los aprendizajes. Tampoco lograba sustentar la comunicación con ellos. La ausencia de deseo invadió todo el espacio, me intoxicó del mutismo de los chavales, de su desinterés y sus reproches. Al sentir la sensación de vacío y dejar de luchar para reponer el juego perdido, pude empezar a mirar lo que estaba pasando detrás de mis creencias, detrás de mis ideales (Profesora de Física y Química_FC_23)”.

Cuando la docente verifica que sus presupuestos han sido invalidados por la otredad y se descubre a sí misma desamparada, en plena intemperie, se activa la sensibilidad de su atención para ver la materialidad de lo que acontece a su alrededor (Deleuze y Par-net, 2019). Es el *extrañamiento* de la posición abrigada de certidumbres lo que suspende el juicio, elude la interpretación y dispone a crear otras condiciones de enseñanza. Se trata de abandonar la restitución de la autoridad del docente y la deducción de los designios ocultos del alumno, para pasar a observar la superficie: lo tangible, los matices, lo evidente, lo expresivo, lo moviente, lo detenido, lo silencioso. Se trata de “dar valor” a cada uno de los signos que informan de los gestos, las energías y las fantasías que hay en juego.

El equipo docente se interroga: a qué desafío invitar a los otros para realizar el encuentro, qué reglas, condiciones, experimentaciones y retos pueden servir de

base para la relación. A los profesores les interesa el valor de lo *exterior* (Íbid.) a aquello que no pueden comprender porque confronta las gramáticas instaladas de interpretación. Investigar la fuerza de la *exterioridad* supone tratar con elementos exiliados del territorio de su imaginario. Al no poder significar la situación con su propio lenguaje, se ven obligados a ensayar nuevas composiciones. Percibir consiste, pues, en mirar con atención las cosas y los fenómenos que se desplazan por fuera de los patrones reconocidos.

“Cómo acoger los modos flotantes de atención, las numerosas y volubles jergas, las normas de ahorro comunicativo, las velocidades para saltar de un asunto a otro, las estrategias para manejarse con las dificultades, las técnicas para solicitar la presencia de alguien, las formas de organizarse colectivamente, los estilos de ocio y diversión, la combinación entre actividades para ganar dinero y el colegio, cómo se hablan y se escuchan, cómo negocian y cuándo deciden no hacerlo, de qué maneras se apropian de un lugar o de una idea o de una canción. [...] Nos preguntamos cómo articularnos con los chavales para abrir oportunidades de relación (Profesora de Física y Química_FC_25)”.

Percibir (Pelbart, 2017) implica elegir un fragmento del contexto que se vive -una elección repleta de clichés- y decidir qué resulta significativo de dicho fragmento. Desde un marco de representación lo que se hace es “reconocer”, o sea, entablar coincidencias entre las propias imágenes y lo que se observa. En contraposición, el pensamiento conlleva *dejarse afectar* por algo exterior al propio régimen de percepción (Rolnik, 2019). El aula se vuelve interesante cuando se ven signos heterogéneos y se difumina su uniformidad. Percibir quiere decir detectar cuáles de los elementos que duran en el aula nos provocan una *afección*. Percibir supone indagar de qué hablan dichas afecciones, impidiendo que su fuerza creadora sea eclipsada por una serie de imágenes convencionales.

Una percepción de este tipo, que no persigue correspondencias con lo sabido, funciona *formulando preguntas* (Bergson, 2016). Y lo hace porque no puede evitar inquietarse con el poder del *afuera* de lo ya pensado. Es un trabajo de interrogación por lo que se lee, no dándolo por supuesto. En lugar de confirmar lo dado, se trata de mirar lo ínfimo, el detalle, el matiz, lo que se manifiesta como frágil, quebradizo, infundado o absurdo. Esta es una percepción que capta lo informe para acompañarlo en su búsqueda de consistencia (Deleuze y Guattari, 2013). Percibir significa prestar atención a lo emergente de cada situación, esto es, lo que no deja de fugarse de sus formas congeladas. El acompañamiento a los docentes revela que es motivando y siguiendo ese flujo de derivaciones múltiples cuando se pueden explorar rutas de colaboración para construir juntos un aula.

Conclusiones

Los profesores no leen el caos en el aula como simple desorganización, sino que ven ahí un movimiento incesante y diacrónico de elementos en el que nada logra estructurarse. Esta sensación de “ausencia” provoca incertidumbre, pues no se nota un suelo estable en el que sustentarse, no se define una comprensión que permita actuar. Se suceden momentos que no pueden ser interpretados desde la lógica escolar, situaciones que generan discontinuidades en el transcurso de una clase, pero que orientan el trabajo docente hacia la búsqueda de modos de encadenar algo pedagógicamente significativo.

El equipo docente se propone pensar las *exterioridades* que acontecen en los bordes de la forma tradicional del “aula” como un modo de ensayar otras articulaciones. El aula se convierte en un plano material donde experimentar modos de relacionar cuerpos y conceptos que tienden a desconectarse. El aula es una ocasión para «registrar signos» que hagan pensar acerca de las percepciones y las capacidades de los jóvenes. Insistiendo en la pregunta sobre cómo enlazar sus deseos e invitarlos a ocuparse en otros proyectos.

La fuerza del *afuera* coacciona a pensar las derivas impensadas de la labor educativa, así la idea de “exterioridad” interpela a los profesores sobre cómo inventar una organización que albergue aquello que no encaja con las expectativas docentes. Distintos ritmos y temporalidades, códigos de comunicación, estilos de tramitación, estrategias de reflexividad, modalidades de confección y posiciones de enunciación: formas de existencia singular que se manifiestan de manera encubierta ensanchando las fronteras de las prescripciones homogéneas del aula.

«Lo exterior» y «lo caótico» son los nombres de todo aquello que no se inscribe en la retórica oficial de un “aula”. Por eso son términos que pueden ayudar a hablar y tomar consciencia de las causas de padecer impotencia y vulnerabilidad en el oficio de educar. Más concretamente, son nociones que permiten poner palabras a lo que “nos pasa” y a dar sentido a aquellas situaciones en las que la desorganización se torna material de creación colectiva. Es entonces cuando los momentos de conflictividad son fecundos en la provisión de ideas, pautas y recursos inmanentes para instituir una urdimbre común. Aquello que aparece como una interferencia que se sale de lo esperado es asimilado como una *singularidad* que se vuelve hipótesis para una respuesta.

La exterioridad de las dinámicas asignadas *caotiza* la organización del aula y coacciona a trabajar con las formas insospechadas de lo contingente. Por eso la «pregunta» es el mecanismo fundamental de una *ética organizativa* que busca establecer vinculaciones entre lo que se presenta disperso para destapar otras fuerzas y abrir

nuevos diálogos. Lo cual depende de afinar la percepción para poder ver los diferenciales que fluyen alrededor, y que es posible que se presenten como irreconocibles.

El equipo docente percibe en el aula una superabundancia de datos, una multiplicidad de acontecimientos inconexos. Su trabajo es tomar toda esa información diseminada para producir *agenciamientos* educativos en el aula. Por así decir, si antes el dispositivo “aula” era regulado por una ley trascendente, esta investigación muestra cómo un aula es instituida a través de la colaboración genuina entre profesores y jóvenes.

Bibliografía

- Adorno, T. (2018). El ensayo como forma. En Adorno, T. *Notas sobre literatura*. Madrid: Akal.
- Agamben, G. (2019). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arbiol, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. *Teoría de la educación*, 30 (2), 109-129.
- Ayala, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), pp. 27-41.
- Bárcena, F. & Mèlich, J-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bergson, H. (2016). *Memoria y vida*. Madrid: Alianza.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Botto, M. (2015). *Del Ápeiron a la Alegría, la subjetividad en Deleuze*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2019). *Vida Precária*. São Paulo: Autêntica.
- Clandinin, J. (2018). *The Relational Ethics of Narrative Inquiry*. New York: Routledge.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (Ed.) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Morata.
- Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G. (2006). *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- Deleuze, G. (2016). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2017). *El bergsonismo*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2019). *Dialogue*. Berlín: August Verlag.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

- Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gil, A. J., Antelm, A. M. & Cacheiro M. L. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. *Educar*, 54 (2), 449-468.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2007). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Buenos Aires: Tinta-Limón
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca: Uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio.
- Lapoujade, D. (2017). *Deleuze. Los movimientos aberrantes*. Buenos Aires: Cactus.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lukács, G. (2016). *Esencia y forma del ensayo*. Madrid: Sequitur.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2019). *Pedagogía: necesidad de resistir*. Madrid: Popular.
- Meneses, J., Rodríguez, D. & Valero, S. (2019). *Investigación educativa: Una competencia profesional para la intervención*. Barcelona. UOC.
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pelbart, P-P. (2017). *Filosofía de la deserción*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Semetsky, I. (Ed.). (2008) *Nomadic Education: Variations on a Theme by Deleuze and Guattari*. Rotterdam: Brill.
- Semetsky I. & Masny D. (Eds.) (2013). *Deleuze and education*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Sierra, E. & Blanco, N. (2017). El Aprendizaje de la Escucha en la Investigación Educativa. *Qualitative Research in Education*, 6 (3), 303-326.doi.org/10.17583/qre.2017.2783
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Barcelona: Graó.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2015). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.