

La disposición a oír (o acerca de la transversalidad en la escuela)¹

The willingness to hear (or about transversality in school)

Horacio Belgich²

Resumen

El concepto de transversalidad nos convoca, pues remite a la diferencia y al vínculo que se establece con esa diferencia; el acto de aprendizaje se constituye con ese vínculo. Transversalidad es la superación de la soberanía de la identidad; supone el reconocimiento sensible de la alteridad, de la presencia del otro, fuerte, variable, en tu propio cuerpo. Este concepto creado por F. Guattari surge dando un sentido filosófico a la multiplicidad de afectos y líneas de encuentros que posibilita la mutación de los modos de sentir y existir, pues dejan de lado lo identitario cerrado a cualquier diferencia que impliquen mutaciones en la sensibilidad.

Palabras clave: Transversalidad, diferencia, obediencia

Abstract

The concept of transversality calls us, because it refers to the difference and the link with it; the act of learning is constituted with that link. Transversality is the

¹ El presente trabajo ha sido presentado al «Premio iberoamericano de ensayo, investigación y experiencias sobre calidad de la educación» y seleccionado en ese marco para su publicación. El mencionado premio fue convocado dentro de las actividades desarrolladas por el proyecto "Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas" (CEAL-AL/2017-12), aprobado en la «10ª Convocatoria de proyectos de cooperación interuniversitaria UAM-Santander con América Latina».

² Profesor Titular de Psicopedagogía de la Diversidad e Integración Escolar en Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad del Gran Rosario, Santa Fe, Argentina. Email: hbelgich@hotmail.com, psicopedagogia@iugr.edu.ar

overcoming of the sovereignty of identity; it supposes the sensitive recognition of otherness, of the presence of the other, strong, variable in your own body; This concept created by F. Guattari emerges giving a philosophical sense to the multiplicity of affections and lines of encounters that makes possible the mutation of the ways of feeling and existing, because they leave aside the closed identity to any difference that is presented to them.

Key words: Transversality, difference, obedience

1. Transversalidad

¿Por qué la transversalidad de la identidad nos convoca a la reflexión? Porque la transversalidad es la superación del predominio de la identidad, ya que permite aceptar el reconocimiento sensible de la alteridad, de su presencia, de su modo de existencia afirmado, en tu propio cuerpo; es un concepto que logra, a partir de la filosofía de F. Guattari, su máxima potencia expresiva. La transversalidad surge entonces dando un sentido de reconocimiento filosófico a los múltiples afectos y líneas de encuentros que permiten la mutación de las sensibilidades, y con ello, de las existencias tanto del que enseña como del que aprende. Así, al dar lugar y sentido a las multiplicidades, el concepto de transversalidad deja de lado la formación identitaria de una noción de *nosotros* cerrado, férreo y reactivo a cualquier diferencia que se le presente, descartando los binarismos que se fundamentan en jerarquías poco o nada flexibles (los que enseñan / los que aprenden, los adultos / los niños/as, los que mandan / los que obedecen).

Por ello, pensar la transversalidad como conjunto combinado de elementos heterogéneos que componen una estrategia de comunicación, de paso, de salida a ciertos atolladeros institucionales educativos, es pensar en términos superadores, tanto de la horizontalidad como de la verticalidad de las semióticas que rigen los mundos de la escuela; este es un avance tanto en términos epistémicos como en el de las prácticas profesionales educativas, dado por la psicoterapia institucional en los años 60, pues al decir de su autor, Félix Guattari, la transversalidad como

afectación respecto del otro es el grado de comunicación máxima que se logra en la vida institucional. Ya en 1964, en París, Guattari había presentado en el *I Congreso Internacional de Psicodrama* su tesis sobre la "transversalidad", concepto que permite cuestionar los siguientes supuestos: el del eje vertical como estructura piramidal, tanto como el eje horizontal que yuxtapone distintos vectores sin conexión entre sí (Pacheco, 2017). Ese concepto, que nos posibilita reflexionar sobre la comunicación en el ámbito escolar dejando de lado el principio de verticalidad y el de horizontalidad caótica, sin concepto que la acompañe, nos interroga sobre el estatuto del otro frente al que ejerce autoridad: principalmente cuando el ámbito cotidiano de la vida de la escuela se halla sumergida -como bien sabemos- inmediatamente en vínculos de autoridad – obediencia. Creemos que en términos institucionales ese grado de comunicación máximo que la transversalidad produce, pocas veces se instala, y si lo hace es provisoriamente, en tanto la transversalidad surge de los desencuentros con las verticalidades conservadoras del orden, que ya nada logran sino más violencia y con las horizontalidades efímeras que se producen sólo en condiciones sociales muy particulares (crisis sociales profundas). La transversalidad, requiere de un conjunto de elementos semióticos, imaginarios, materiales, icónicos, simbólicos, afectivos, ecológicos y otros, para receptar la presencia del otro en nuestro cuerpo; necesita esa presencia de la alteridad, en función de la diferencia que nos presenta, la cual nos hace salir de nosotros mismos, de nuestro ensimismamiento, nos arranca de él, de tal forma que la diferencia nos tranversalice; esto es, para que ella, la diferencia, forme parte de nosotros mismos.

Para Rolnik (2006, p. 16), pensadora de una filosofía de lo múltiple, la transversalidad: "sería esta presencia fuerte y variable de la alteridad en tu propio cuerpo, en tu propia subjetividad". Se opone entonces la transversalidad a la clasificación y calificación de la diferencia a partir de la entronización de una Identidad inmutable, Ideal (entendida como sana, educable, normal), desde la cual se califica y clasifica con nosografías variadas en salud mental y en educación. Se apela allí a una verticalidad inexorable, la Idea como modelo sanciona lo apto de lo que no lo es. Sin embargo, en la vida de las instituciones

escolares hallamos con mucha frecuencia conflictos inherentes al movimiento de las diferencias respecto de lo que el Ideal identitario postula. Por ello nos parece pertinente abocarnos al análisis de la transversalidad en relación al niño/a o estudiante que aprende, enseña, es hablado, corregido, que comparte, que aúna esfuerzos con compañeros y compañeras, hace alianzas, odia y ama a los pares, ama y odia a sus profesores/as, y en última instancia, obedece en la escuela y en ocasiones la destruye o se destruye.

Nos interrogamos, por lo tanto, sobre los modos de transversalización, por la receptividad que disponemos con el conjunto de elementos mencionados, del signo que presenta el otro, por los corrimientos y errancias de esos signos y, ¿qué propone la transversalidad para esos actos, esas diferencias, esos movimientos?: problematizarlos, es decir, procurar mantener la sensibilidad de ser receptivos y comprender esos signos de la alteridad como experiencias singulares y vincularlas entre sí, multiplicando esos vínculos. No cerrándonos a lo que la diferencia quiere decirnos o mostrarnos. Veamos un ejemplo.

Una familia con carencias económicas, se presenta con su hija de seis años en la escuela especial, derivada de la escolaridad común, ya que la niña muestra escaso lenguaje, inhibiciones cognitivas, ha dejado de hablar y comunicarse con niños/as y adultos hace ya tiempo, salvo en ocasiones que lo hace con monosílabos, y lo ha dejado de hablar imperceptiblemente, como desapareciendo en silencio del aula y luego en el patio, según se lee en el informe pedagógico que envía la escuela común a la que concurre. Por todo ello es derivada a la escuela especial para ser evaluada. Esa historia escolar hizo pensar desde la escuela común en una discapacidad, pero ¿cómo explicar que el informe escolar de su paso por Nivel Inicial nada dice sobre inhibiciones y mutismo selectivo de la niña? Igualmente se piensa en algún diagnóstico, pues no aprende, no es usual lo que le sucede; en apariencias, según la familia, nada grave ha ocurrido. Sin embargo, se insiste: ¿Cómo podría estar en la escuela común si no escribe nada en el cuaderno? ¿Qué calificación llevaría? ¿Debería ser promocionada con un acompañamiento especial?

La madre y el padre relatan que les sorprende que una de las características de su hija sea la de mentir, no pueden encontrarle sentido a ello. Agregan, además, que es agresiva con su hermano menor. Desde la escuela especial, al escuchar los dichos de los progenitores, se les pregunta muchas cosas, principalmente por el contenido de las mentiras de la niña. Son variados los episodios relatados, pero uno de ellos les llamó mucho la atención. El día de su último cumpleaños le regalan una muñeca que la niña había ansiado; era un pedido insistente de ella y con esfuerzo los padres compran el juguete; a la mañana siguiente, encuentran la muñeca destrozada en la habitación de la niña. Ante la pregunta de qué sucedió, la niña responde que no fue ella la que ha roto el juguete, argumento que los padres no creen, e insisten en que ella, quizá en un desborde de ira, como a veces tenía con su hermano, rompió el juguete. Pero la niña, a pesar del enojo de los padres mantiene su postura. No comprenden qué sucedió si se atienen al argumento de la niña, por ello lo descartan. Se trata de componer un mapa acerca de su subjetividad, para comprenderla, con los elementos de expresión disponibles para ella: dibujos, juegos solitarios, escasas palabras. Los datos relevados resultan ser muy significativos, pues estaban cargados de indicios. ¿Qué ocurría en suma?, (y esto se complementa con datos fundamentales aportados por la madre): su tío, que con frecuencia estaba en la casa de la niña, abusaba sexualmente de ella; con una constante manipulación donde se mezclaba la seducción, la amenaza, y la culpabilización, no dejaba el abusador de repetirle que si ella hablaba, no le creerían, y para mostrar su poder, esa misma noche de cumpleaños rompe la muñeca delante de la niña diciéndole que si contaba lo sucedido su palabra no tendría valor y la culparían de la rotura. Agrega, por lo demás que, si habla de lo que él hace le hace, ella iba a tener el mismo destino de la muñeca.

Claro está que esta escena en verdad es una más, no la menos violenta, de una serie de actos aterrizantes que sufrió la niña durante meses. Si reflexionamos sobre la significación que ha tenido el destrozo del juguete para la niña junto a las amenazas de su tío, podemos concluir que: en primer lugar, seguramente fantaseó su propia destrucción como niña por parte de adulto

abusador; ese acto es en sí mismo un signo de amenaza aterrador si la niña menciona siquiera algo de los abusos ocurridos; y también podemos reconocer el poder de ese adulto sobre la menor y el resto de la familia ya que estaba en lo cierto acerca de que no creerían los dichos de la niña -sus padres lo manifestaron claramente en las entrevistas con el equipo técnico de la escuela especial-, acerca de que ella no había roto la muñeca, y mucho menos serían creídos sus dichos si ella mencionaba el abuso.

Así, el dominio subjetivo, produce culpa en la víctima; la niña sentía en su proceso de elucidación de la situación como niña abusada que era culpable por lo ocurrido, estando ella en falta como seductora, confundida entre el dolor del atropello y su resignación a no ser valorada su palabra; deprimida por no alcanzar, además, lo que esperaban de ella. Sus potencias subjetivas fueron devastadas por el abuso, esa es la tristeza spinoziana, que ya abordaremos. Y ello no fue advertido por sus padres, que la consideraban vaga y desgana en sus tareas escolares; ni tampoco por la escuela común, que suponía una discapacidad. Fue difícil imaginar que el origen de su perturbación era un abuso familiar. Sólo se exigía rendimiento escolar, competencia y promoción, con una lógica que generaba inhibición y nada alcanzaría a lo que se esperaba de ella.

1.1. Sobre potencias: transversalidad y problematización

Hablaremos de disminución de potencia y pasión triste, junto a B. Spinoza (1963), cuando una serie de afectaciones venidas del exterior produce en el sujeto el desencuentro con su capacidad de obrar, de pensar, de desear. Esa tristeza (que no es tal como la entendemos actualmente, similar a una depresión), se produce cuando el sujeto siente sobre sí la violencia de múltiples formas que lo separan de sus capacidades de hacer, sentir, pensar. La pasión alegre, contrariamente, es el encuentro con personas o cosas que aumentan sus capacidades de hacer, pensar, desear. Nos dice el autor: "Si alguna cosa aumenta o disminuye, secunda o reduce la potencia de obrar de nuestro Cuerpo, la idea de esta cosa aumenta o disminuye, secunda o reduce la potencia de nuestra Alma" (Spinoza, 1963, p. 187). Es decir, son encuentros que permiten acrecentar los

recursos subjetivos, por lo tanto, son encuentros subjetivantes; o contrariamente, los disminuyen, desubjetivando en tanto restan capacidades. Entendemos entonces como alma en la filosofía spinoziana al conjunto ideativo que se ve afectado en función de que primeramente un elemento externo afecta al cuerpo, aumentado o disminuyendo sus capacidades de hacer y de pensar, sentir, etc.

¿Cómo se cumplirían esos objetivos subjetivantes con la niña en cuestión? Inventando posiciones que permitan que el odio (Spinoza, 1963, p. 191) que "... es sólo una Tristeza que acompaña la idea de una causa exterior", es decir, comprendido como afecto e intensidad -agresión a su hermano- y que acompaña a las pasiones tristes que disminuyen la capacidad de obrar y pensar (inhibiciones cognitivas, en el juego, en el habla), encuentre movimientos, vibraciones, con frecuencias posibles que aumente la potencia del flujo del hacer en el encuentro con otros, capaces de sentir en su propia subjetividad el dolor de la niña. Pero esos movimientos se promueven si el otro cree en su palabra, instalando entre ambos un proceso de transversalidad; así, el aumento de las potencias se asocian a causas externas que promueven alegrías, se acrecienta la potencia o capacidad de obrar *al ser valorado como veraz su decir sobre el episodio del juguete*. Ello le muestra que el otro registra su presencia fuerte, variable, singular, de manera material, imaginaria, simbólica, como alteridad (ella junto a su dolor, sus síntomas y su verdad); su presencia atraviesa el cuerpo de adulto, lo transversaliza y por lo tanto problematiza, sensibilizándolo, creyéndole en su decir, porque le da un valor intrínseco al mismo³. Ese valor de la palabra transforma la sensibilidad del adulto que la vincula a otras experiencias, y allí la deriva transversalidad—problematización; lo que significa que esta última permite mantener el más alto nivel de transversalidad. Por sensibilidad entendemos, junto a Berardi (2008, p. 199), a "la facultad de comprender los signos que no pueden ser verbalizados, es

³ Suely Rolnik nos dice: "Transversalidad sería esta presencia fuerte y variable de la alteridad en tu propio cuerpo, en tu propia subjetividad. Entonces, un grupo se aísla cuando crea una imagen macro, una imagen identitaria de sí mismo y hace sus cosas sólo hacia dentro. La transversalidad supone que el grupo siga siendo atravesado por todo lo que está a su alrededor y eso lo hace problematizarse y problematizar su modo de vida todo el tiempo". En: "Entrevista a Suely Rolnik", 2006, p. 16.

decir, codificados de manera regular, verbal, digital"⁴ ; la sensibilidad hace receptivo al adulto a un enunciado que desde un primer momento era descalificado (venido de una niña, con problemas escolares y en la vida). Transversalidad y mutación de la sensibilidad que problematiza multiplicando las experiencias con sus vínculos, forman procesos de subjetivación y sus conexiones son ineludibles para producir pasiones alegres.

En suma, define Spinoza (1963, p. 191), al amor y al odio como alegría y tristeza respectivamente, acompañada de causas externas; aquí podemos entenderla como protección alegre cuando aumenta la potencia -en este caso que la niña hubiera sido escuchada en su decir que no fue ella quien rompió la muñeca, aunque no diga más, sabiendo quien lo hizo-; o, contrariamente, como ocurrió, la violencia se hizo presente venida del afuera, entristeciendo con el abuso, pero también con el descreimiento de la palabra de la hija por parte de los padres. Esas violencias del abuso por un lado, gravísima, y la descalificación de los decires de la niña, por otro, no son sino producidas por un poder exterior. Ese poder es el que afecta para gestar tristeza, separando al sujeto de sus capacidades. En definitiva el poder externo no tiene otra función que realizar esa separación y de esa manera sojuzgar. Queda claro que el poder no es potencia, el primero intenta anular el acrecentamiento de capacidades propias de la segunda, ese es su modo de existir. El flujo que es deseo, inhibido en esta situación (la necesidad de la niña de ser escuchada y creída) se tensa con la representación cuando intenta este deseo salirse, pedir paso, contar la verdad, ser considerada veraz en el decir, creando un sentido nuevo que no cabe en la representación instituida (la niña miente, "los niños/as mienten"); ese odio que surge por las violencias recibidas, que es tristeza, desborda la representación familia (con sus roles patriarcales, que considera inverosímil sus dichos por su edad), y la agujerea

⁴ Sensibilidad aquí no es sinónimo de sensiblería, es la capacidad de reconocer signos que enuncian la diferencia, la singularidad, lo que rompe la serie de lo esperable; ¿qué fue lo esperable?: quién sino la niña ha roto el juguete, afirmaban los padres. Ello se rompe cuando algo del conjunto de signos muestran un ser sufriente, lo que hace que la madre recoja ese dolor, se deje transversalizar por él; esto promueve que después de las entrevistas se encuentre más atenta a los movimientos de la niña y descubre a su tío en flagrancia abusando de ella en un rincón de la casa.

encontrando esa tensión ciertos territorios no saludables para la niña, donde despliega destrucción y autodestrucción (ser agresiva, mutismo). Según Rolnik (2004, p. 3), esas energías “no pudieron reconvertirse en actividad y comienza a actuar en el sentido de la pura destrucción de sí mismo y/o del otro”.

Ya destituida la representación (la niña no miente, el tío abusa de ella), el flujo que entra en tensión y es deseo puede encontrar salidas de paso hacia territorios donde la transversalidad funciona, produciendo mutaciones en lo sensible, problematizando la relación con otro y su diferencia.

Se encuentra así salida de la tensión; entonces, cuando el flujo ocupa un territorio distinto para bordear un contorno de una representación nueva donde quepa lo fecundo, el amor sublimado, donde el extraño (ella misma) no lo es en calidad de ser odiado, donde la representación anterior (madre y padre enojados y descreídos) se desestabiliza porque sus significaciones ya no alcanzan, es necesario un compuesto quizá híbrido, sui géneris de representaciones: la niña puede ser fuerte, quizá más que cualquier otro niño/a, se sostuvo ante las presiones de los adultos equivocados en no dar crédito a sus palabras. Se constituye una realidad nueva que acepta la vida y se entrega a ella, lo que significa recuperar gradualmente las potencias y la alegría. Y todo ello sucede después de ser advertido el abuso; ese descubrimiento se produjo por que la madre sí pudo transversalizar y sentir al otro (su hija) como alguien que afecta a su propio cuerpo, como presencia viva, con sus fuerzas. Sintió en su cuerpo ese dolor, imaginándolo, esforzándose por darles sentido a esos actos bizarros, desconfiando ya de lo icónico de un tío que cumplía un rol social falsamente protector.

Después de las entrevistas, la niña comenzó a ser mirada y escuchada de otro modo; mutó la sensibilidad de los otros y con ello la representación que la familia sostenía hasta el momento (niño/a lleno de imagerías).

Entregarse a la vida no es sino crear un sentido donde el grado de apertura a la existencia, en cada momento, es el criterio de valoración del sujeto. En este caso el grado de apertura está dado en la afirmación de la niña (no fue ella quien destruyó), que no se conmovió por el descrédito de los otros, ella pudo sostener la

apertura a una existencia nueva, pagando un costo, claro, los síntomas de la pasión triste. Si conocemos ese grado de apertura (movimientos donde el odio y la tristeza se transformen con una política de la creación de afectos que los contenga, los atraviese, y los desintegre como afectos tristes), se compone, desde un principio, la expansión de la vida. ¿Cuál es esa política de los afectos en este caso?: crearle al niño/a, en su integridad en el decir y visibilizar su angustia.

Si no hay oportunidades de enlaces protectivos de este tipo, estos niños/as se incluyen en organizaciones piramidales de bandas o bien es tal el deterioro de su narcisismo que están siempre expuestos a la repetición del abuso, o de ser víctima de trata de personas, para ser esclavizadas sexual y laboralmente, con el telón de fondo del abuso infantil nunca elucidado, nunca enunciado porque no pudo decir su verdad, debió callar, no existió quien escuche. Los elementos de diversas procedencias son característicos en estas últimas organizaciones de explotación; órdenes, voces, movimientos, situaciones, acontecimientos, lenguajes, estilos que incorporan a un cuerpo gregario con fuertes lazos de pertenencia y con rituales de iniciación crueles para reforzar el sometimiento.

Por ello es necesario establecer redes de protección de los derechos de los niños/as con el sistema de justicia y salud, es una obligación del Estado, como lo es garantizar que en las escuelas existan espacios y tiempos para que reflexionen los niños/as acerca de la vulneración de esos derechos. Creemos que eso es también educar; en tanto la transversalidad no termina de producirse entre progenitores y docentes de la niña, es un trabajo permanente en tanto hay que mantener la problematización como alto grado de transversalidad.

¿Cómo se produciría esta transversalidad? Dando lugar por parte de los adultos comprometidos en el crecimiento sano de la niña a sus decires con palabras u otros medios de expresión, y a lo que no decía con ellas pero sí con su cuerpo: inhibiciones, depresión, retiro del mundo de sus energías vitales, hablar escaso y forzado, miedos, agresividad con su hermano. Esa presencia que la niña mostraba no podía ser registrada por el mundo de los adultos pues ya habían formado un juicio de valor y por lo tanto una clasificación y por lo tanto una

valorización. En suma, no es otra cosa que dar movimiento a lo que está bloqueado.

1.2. Sobre la justicia y estrategias de inclusión

La verticalidad de la orden sin otro fundamento que el principio de autoridad, en la institución no puede no ser sino generador de violentamientos; ya no sólo en la escuela, sino en el orden de las fuerzas del mundo, y la horizontalidad sin líneas que busquen un territorio nuevo, nos desliza al desencuentro, a la superposición de líneas inconexas. Y esa práctica se asemeja a un extrañamiento de la justicia, que entendemos como un alejamiento del reconocimiento de la afirmación de la diferencia como alteridad, de la potencia enunciativa de esa diferencia, que podría estar, en verdad, en el propio cuerpo del que manda (transversalizándolo), si fuera reconocida como alteridad presente, variable, captando sus signos sensiblemente.

La carencia de justicia sobre la infancia, según lo entendemos, es tanto el cuidado negligente como la violencia explícita, y se agrega a la falta de escucha de lo que dicen los niños/as y adolescentes en la escuela y el hogar, por la imposición de un orden que se establece desde los entramados más íntimos del sistema educativo. Además, confluyen en ese ordenamiento, la incapacidad del sistema y de los adultos en general en soportar la angustia que suscita la presencia de un vacío inhóspito cuando no hay órdenes que mandar o cumplir, lo que es inherente a la historia de la escuela como lugar de encierro y obediencia. Esa disposición como lugar de encierro requiere de la permanente disciplina de cuerpos y de las subjetividades, tal como lo teorizó Foucault (1989) con la búsqueda de docilización de los mismos.

La consolidación del principio de autoridad, por la cual se obedece en orden a una jerarquía y temor a la sanción, se diferencia de la razón de autoridad que necesita del amor y la interpelación; pues aquí se obedece no por temor al castigo o a la humillación, sino porque el amor que el otro demuestra, es el de estar dispuesto a escuchar, y eso fuerza a obedecer, sin violencia, porque interpela su disposición. Si uno de los dos elementos, el amor y la obediencia en tanto me sé

escuchado, falta a la cita, se convierte la obediencia en sumisión o en disciplina ciega y desesperada por temor. Es por ello que relacionamos la transversalidad a la disposición de enunciar y visibilizar, por un lado; y por otro, de recepción de eso enunciado-visibilizado, pues por definición la transversalidad no es más que el atravesamiento de la alteridad con su decir y hacer en mi propio cuerpo. Los enunciados y visibilidades transversalizan a quien escucha. De igual manera, el sentirme escuchado, hace que el otro me otorgue un lugar dentro de sí mismo; esto es, mi presencia, por lo que he enunciado y he hecho visible, abre un lugar en el otro, destinado a mí.

Es nuestro propósito indagar sobre la etimología de la palabra obediencia, con lo cual nos parece pertinente conocer su construcción como significación imaginaria, "significaciones que mantienen a esta sociedad, como a toda sociedad, unidas" (Castoriadis, 1996. p.38). Esto importa, pues si algo es necesario encontrar en la sociedad contemporánea, este es el posible origen de la ruptura de la escena social. Y creemos que la significación imaginaria de obediencia tiene algo que ver con esto.

En el siglo XII surge, del latín, la palabra *obodire*, que a su vez deriva de *audire*; este vocablo proviene, asimismo del siglo I y significa oír. Es decir que oír, en combinación con el vocablo *ob* (de origen árabe), compone la palabra *obediencia*. Pero bien, ¿Qué significación tiene a su vez el prefijo *ob*? Este prefijo no significa otra cosa que disponerse. Es así que la palabra obediencia significa "disponerse a oír"; o en una acepción más general: "exponer el cuerpo a un oír" (Ariel, 1996, p. 3).

Es bien sabido que esta disposición de quien escucha se produce ante quien habla. Si hay una ausencia de esta disposición, en el proceso de formación de los niños/as, se obtiene nada menos que el acatamiento.

La obediencia, entonces, se referencia en una posibilidad de escucha, esto es, en una expectación de un decir de un otro a quien se le supone saber sobre algo, y también saber sobre el porvenir de quien escucha. Si la violencia se hace presente, deviene por un fracaso en lo social y también en lo institucional, de esa disposición a la escucha, de quien debiera hacerlo a quien algo quiere decir. Sin

este algo, que no puede decirse, la obediencia como conformidad se rompe y se gesta entonces el autoritarismo, que por su naturaleza sólo genera resistencia y una inclinación tendiente hacia lo prohibido, pues sólo queda esa elección como una instancia forzada.

En los procesos de constitución subjetiva, los niños/as en nuestra cultura deben inscribir en su subjetividad la noción de prohibición, en su devenir como sujetos verán después cómo pueden instrumentar esa noción en los avatares de sus existencias, para convertir esa noción en otra, en la capacidad sensible de captar signos de lo diferente, por ejemplo. Si la noción de sensibilidad y receptividad de lo diferente falta, tal como lo entendemos aquí, la escena escolar se fractura, pues no es posible la consolidación de un proceso de enseñanza cuando esa sensibilidad no es aceptada ni, por lo tanto, inscrita en la subjetividad. Y si es posible esa inscripción, lo es en función del temor generado por la posible pérdida de amor de no ser escuchado sensiblemente, de no ser captado por el otro en mis signos diferenciales.

Ante ello, la disposición a oír del sujeto se articula a la disposición del niño/a a aprender; pero ese oír no es una instancia pasiva, pues implica la articulación con el amor del que enseña, y no es una clase de amor edulcorado, sobreactuado, mimoseado, eso es para los actos escolares donde el narcisismo de los adultos incluyen en esa trama al niño/a. El amor verdadero es otra cosa. Es la disposición a oír y la producción de enunciados y visibilidades sintiéndose escuchado y visible, y allí la escena escolar se sostiene; significa que se teje una racionalidad única y singular en ese lugar, con sus referencias propias de acuerdo a los sujetos, a los modos de cimentación y producción de autonomía en ese orden compartido en su organización y mantenimiento. Compartido, aclaramos, por adultos y niños y niñas. Sólo así un marco de justicia se sobrepone al acatamiento, pues ese amor se expresa de esa forma, con la coexistencia de escuchas mutuas entre el adulto y el niño/a o adolescente, antes que por el castigo, producto de un orden que todos sienten impropio y lejano.

Si el trabajo del maestro/a es que el niño/a encuentre un lugar de transversalidad (de enunciación y de recepción) y desde ese lugar también

encuentre qué hacer, ello significa no estar pasivo en clase, sino activo y receptivo; entonces los modos que definen las relaciones entre el niño/a y el adulto no pueden atenerse a las contingencias de las lecciones, de los programas, de los horarios y todo lo atingente al desesperado disciplinamiento escolar. Si la relación se define en esos términos, en la rígida disciplina y el orden escolar con líneas endurecidas verticalizadas, estaremos de acuerdo entonces en que todo lo mencionado sobre la transversalidad sería considerado un rasgo de desvío, una pérdida de tiempo, extraña al vínculo establecido entre adulto y niño/a en la institución escolar.

Si aquello que reconocemos como instancia fuertemente disciplinar ocupa el lugar central en la escena escolar, estamos ante compartimentos estancos de intensa resistencia (la verticalidad y la horizontalidad de la cual hablamos), y sacaremos la conclusión parcial, pero no menos verdadera, de que la sociedad a través de la escuela está cerrada a los niños/as, pues la obediencia sólo transcurre en el orden de la carencia de justicia; esto es, en la carencia del amor que se manifiesta escuchando a quien tiene que decir, visibilizar y hacer dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, es quizá la escuela el único y posible lugar donde enunciar, y el enseñante debe estar preparado para ello.

Esta posición de cerramiento se implica de un modo recíproco con la centralidad del lugar del adulto en la escuela. Entre una instancia de falta de condiciones de enunciación que permitirían al niño/a otra posición frente al sistema educativo, y otra instancia que instala al adulto en una referencia central en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se produce una fuerte alianza. Ésta determina la forma en que el sujeto se constituye en una estructura del tiempo y del espacio propio de la disciplina acallante.

Si el niño/a sabe escuchar, dispuesto a oír, a quien a su vez es capaz de escuchar (el adulto) a aquel que puede ser escuchado (el propio niño), la centralización del lugar del adulto se rompe. Intentemos conocer esa ruptura; y ello desde nuestra perspectiva es un marco de justicia que se consustancia con el proceso de transversalidad.

2. Multiplicidad y gestión de la singularidad

La transversalización en la cotidianeidad áulica e institucional tiene como efecto inmediato encontrar salidas a atolladeros institucionales. Esto parece ser coherente con la concepción que proponen Deleuze y Parnet (1980) acerca del despliegue de instancias de multiplicidad que no toma como referencia una centralidad que domina la escena, sino que se convierte en una serie de posibilidades de conexiones múltiples, propias de la invención, que llamamos agenciamientos. Tal como se lo preguntan Deleuze y Parnet (1980, p. 79): “¿Qué es un agenciamiento? Un agenciamiento es una multiplicidad que comporta muchos términos heterogéneos, y que establece uniones, relaciones entre ellos...”

Por ello, agenciar no significa otra cosa que componer líneas de potencia descentradas que, compartidas en el territorio, se conectan y producen sentidos singulares, diversos a los conocidos; en suma, salidas inesperadas que incluyen al niño/a.

Las conexidades de las líneas de participación de los actores dentro del aula pueden dar lugar a producciones originales, tales como autoinstituciones que abran paso, con la gestión propia de los niños/as en coparticipación con los adultos, a la vida dentro del aula y también de la institución.

Se trataría por lo tanto de invenciones de estrategias de paso para resolver dificultades. Esto se opone de forma manifiesta a las resoluciones estereotipadas y preestablecidas como respuestas generales, que no contemplan singularidades que son inherentes a la vida de la escuela.

Se compone entonces un proceso de producción de gestión colectiva donde la apropiación por parte de los sujetos de los actos institucionales se revela como un agenciamiento. Se instala así un territorio de oportunidades, donde los objetos educativos se disponen de forma clara al alcance de los actores; y esto gesta un marco de circulación de potencias en la institución. Estallan los binarismos para dar lugar al juego incesante de la participación sin una dominación explícita ni autoritaria de niños/as ni de adultos.

La multiplicidad es una distribución de líneas que se ensamblan al modo de combinar flujos, conexiones deseantes, hacer movimientos de las afecciones,

dentro de la institución. Esas instancias institucionales permitirían dar respuesta a situaciones particulares del aula y la escuela, en un marco de circulación de potencia, de lo que cada cual puede, y distribución singular del diagrama institucional, que se conforma de acuerdo a un sentido de justicia, tal como lo hemos entendido aquí.

Si hablamos del disloque que se produce en el grupo en el intento de conformación del "nosotros" grupal, identitario, expulsivo de la diferencia, la distribución de potencias aquí propuesta rompe ese disloque pues redistribuye las funciones de todos.

A modo de ejemplo podemos mencionar la experiencia llevada a cabo por Janusz Korczak, médico, intelectual y maestro polaco que implementó en la institución asilar que le tocó dirigir, una serie de instituciones menores (agenciamientos, podríamos decir nosotros), donde los niños/as tenían participación activa y a modo de tribunales resolvían cuestiones de la vida cotidiana, y allí sí, podríamos afirmar, existía la razón de autoridad, basándonos en lo escrito por Korczak (1920)⁵. Todo terminó cuando los ejércitos del III Reich invadieron Polonia y encerraron en campos a los niños/as (casi todos de ascendencia judía); Korczak, él también judío, acompañó a sus compañeros y fue muerto con ellos en el campo de exterminio de Treblinka.

Veamos por lo tanto cuáles fueron las instituciones que se desplegaron en esta experiencia. El tribunal de los niños parecía ser el más importante, pues es el que establece la aplicación del código a las principales faltas: injurias, golpes, faltas de disciplina, negligencias en tareas de la comunidad.

También se crearon tribunales de justicia y parlamento, conformados por niños y niñas que se ocupaban de lo cotidiano de la institución. El encargo del

⁵ Escribe Korzack: "Decís: -Estar con los niños cansa. Tenéis razón. Decís: -Porque tenemos que ponernos a su nivel. Bajar, inclinarnos hacernos más pequeños. Os equivocáis. No es eso lo que nos cansa. Es el hecho de tener que ponerse a la altura de sus sentimientos. De subir, estirarse, crecer, ponerse de puntillas. Para evitar el dolor"; Janusz Korczak (Henrik Goldzmit 1878-1942) en *Como amar al niño*. Es claro entonces que el hecho de que ponerse a la altura del niño nos habla de la transversalidad, "tener que ponerse a la altura de sus sentimientos" ... "para evitar el dolor...". Y en su *Declaración de los derechos del niño* nos dice: "El niño tiene derecho a desear, pedir, reclamar. Con los años, la distancia entre las demandas de los adultos y los deseos de los niños se distancian progresivamente". Disponible en www.librescomoelvolcan.blogspot

dictado de leyes y reglamentos intentaba cubrir todos los aspectos de la institución. En esa cobertura se incluían también los adultos, quienes se encontraban ceñidos a la reglamentación imperante.

Al tribunal acudían aquellos que estaban acusados -adultos y niños- y delante de un preceptor se registraba la queja. Cada uno con sus testigos. Los jueces eran niños/as que en las últimas semanas no habían cometido faltas. Los veredictos se manifestaban un día determinado por semana, y las sanciones variaban desde la absolucón hasta la expulsión, pasando por suspensiones de mayor o menor tiempo. El propio Korczak tuvo que comparecer ante el tribunal, por haber golpeado en la cabeza a un niño. En esta ruptura de los binarismos muestra claramente que como experiencia inédita, la más conocida de entre unas pocas, es posible la inyección de transversalidad en la máquina estatal, pero dificultosa, por su fluidez y puesta en cuestión de los códigos venidos de la tradición. Quizá lo más interesante en esta experiencia es cómo el poder que podría ser detentado por el adulto se transfiere a un colectivo que los transforma en potencia, en capacidades de resolución de problemas cotidianos por parte de los niños/as.

Existían también en el espíritu de estos tribunales la idea del perdón; ellos se orientaban siempre a la indulgencia y dando de manera permanente otra oportunidad. Se evidencia aquí una verdadera preocupación por establecer modos de existencias que sepan problematizar, aprendiendo a escuchar y esto supone en primer lugar, la manifiesta preocupación para la emancipación del niño; y por otro lado, se garantiza que sus problemas sean escuchados, en un oír generalizado puesto en función por la obediencia a una ética del deseo de cada uno y también a una ética del grupo. Esta puede ser una ejemplificación de los descentramientos de los lugares de poder por parte del adulto para dar lugar a las potencias alegres y creadoras de todos los actores institucionales.

Y se revela además como un dispositivo que neutraliza el disloque de un "nosotros" colectivo. Se trataría, con las distancias necesarias por los tiempos históricos, que esta multiplicidad de instituciones en verdad encierre la producción de una cohesión grupal donde el "nosotros" se compone a partir de la

sensibilización productiva y de la puesta en juego de la transversalidad de los sujetos. Esa reflexión no se inclina hacia un “nosotros” identitario, presupone, contrariamente, la transformación de las relaciones intrainstitucionales, que mutan sensiblemente frente a lo “impropio”, lo “fuera de lugar”, la multiplicidad de la diferencia que permite que la vida de cada uno se conecte con las fuerzas del afuera; y con ello, la aproximación a lo que aquí hemos llamado una subjetividad que se arranca del ensimismamiento y registra a la alteridad, lo que no está lejos de crear planos de vida donde haya autoinstitución. Teniendo en cuenta por lo demás, que hay distintas gradaciones de participación y de responsabilidad, siempre de acuerdo a la edad del niño/a como así también a su potencia de autonomía, que de por sí es pasión alegre, claro está, pues no hace sino acrecentar su capacidades de obrar, de sentir, de desear y de pensamiento; y con ello sus condiciones de enunciación y visibilización.

La descripción realizada sobre la institucionalidad del asilo de Korczak, no implica la realización de una mimesis del mismo, sino que creemos que pueden constituirse como referencias sobre el modo en que es posible un intercambio problematizador entre adultos y niños, donde el sentido de ciertos modos de existencia quede en manos de los propios actores institucionales. Pues como hemos visto, la tensión entre la valoración de la infancia que aún perdura en algunas instituciones y claramente en la sensibilidad de muchos adultos entra en tensión con las potencias de la infancia contemporánea. Esa tensión no puede resolverse con mayor disciplina, con mayor reforzamiento de sentidos añejos de lo identitario del mundo adulto; o sí, pero si resulta esto último, se acrecienta la refracción del mundo adulto a la comprensión de las fuerzas que agitan el mundo de la infancia y adolescencia actual, con sus afecciones de precarización, de vulnerabilidad, pero también audaces ante un mundo veloz con flujos informáticos de vértigos.

La manera de no servirse de la represión para resolver parte de la tensión (que siempre estará con mayor o menor grado de presencia), es la de considerar la autonomía como gestión de singularidades; se pueden crear otros agenciamientos, con líneas flexibles y aún de fuga, esas que permiten crear

salidas muy novedosas, con una pequeña fisura, ante atolladeros abismales según nos revela Deleuze y Parnet⁶; donde la coordinación de la coexistencia de la gestión de singularidades quede en manos de los niños/as como una verdadera praxis de autonomía. Ello supone, además, que la tolerancia a la angustia es mayor que la producida con otra forma de distribución de poder. Pues nuestra hipótesis acerca del origen de la angustia es que ella está fundada en el avance de la muerte, del deterioro, de la ausencia de proyectos, del vacío, representada en un sentido amplio; en ese avance, la subjetividad se ve envuelta por la precarización y por la crisis de las significaciones de la sociedad, y el modo de responder tradicional y alienante a la misma es a través de la implementación de un complejo institucional coactivo, donde las acciones de los sujetos se hallan controladas.

Esa coacción permite diferir la angustia, y se crea entonces un contexto represivo, de silencio y de no escucha a lo que los niños dicen con voces a medias, gestos, malestar o destrucción (basta recordar la situación de la niña y su muñeca). Por ello el despliegue de acciones donde el silencio se rompa junto a la producción de consideraciones de participación, habilitarán a la creación de nuevas herramientas para enfrentar la violencia, atenuarla, y por lo tanto la angustia que es concomitante. Esas herramientas no son otras que los agenciamientos inventados en cada caso por cada grupo, y que se ordenan de acuerdo a lo que hemos denominado multiplicidad en función de la autonomía.

Se instalan otros límites, opuestos a los presentados por la institución tradicional. Pues se trata aquí de una construcción grupal que orienta su potencia creadora a la construcción de una ética y una sensibilidad transversalizada de las

⁶ Una línea de fuga es la que crea un territorio nuevo, nos dicen Deleuze y Parnet (1980): "Esta línea es simple, abstracta, es la línea de gravedad o celeridad, la línea de fuga o de mayor pendiente (...) Es cuando se produce la fisura en esta nueva línea, secreta, imperceptible ... ya no se soporta lo que antes se soportaba; se ha producido un cambio en nuestra distribución de deseos ... ha aparecido un nuevo tipo de angustia pero también una nueva serenidad" (pp. 142-143). De allí que es necesario en esa nueva distribución en un plano diferente y para ello se necesita, como dicen los autores, un cambio en los deseos y en la distribución de los mismos. Así, la gestión de las singularidades puede necesitar de esas líneas en ocasiones. Cambios de contenidos en las materias, reformulación de los programas, cambio de funciones de los actores institucionales, en suma, una nueva angustia pero con cierta pacificación.

relaciones intersubjetivas. No queda así expuesto el niño o la niña al mundo moral del adulto, donde la competencia, el rendimiento exitista y la segregación parecen ganar todos los intersticios. En verdad no es ese un buen mundo el que dejamos los adultos, sin embargo, parece que estamos obligados a transitarlo y quererlo porque es Bueno. La gestión de la singularidad quiere al mundo, y es bueno porque lo quiere, con todas las transversalidades posibles.

Asimismo, con el descentrado áulico de la figura del adulto, pueden desarrollarse experiencias donde los niños cogestionen singularidades con el adulto. No es impensable tal agenciamiento pues hoy como nunca quizá en la historia de la humanidad han existido transformaciones tan profundas entre las generaciones, por ello el gobierno de adolescentes y adultos de las instituciones puede permitir a unos y otros transversalizarse y problematizar juntos, sintiendo las presencias mutuas en el propio cuerpo, en el momento de gestionar las singularidades propias del cotidiano de la escuela.

La enseñanza mutua es también una importante posibilidad de gestión de autonomía, pues aquellos que han transitado por ciertos contenidos pueden transmitirlos a sus compañeros. Ello, por lo visto, implica sostener que el adulto no es el único que promueve aprendizajes, sino que cada actor puede hacerlo desde una experiencia ética, es decir, de acuerdo a que no hay destinos prefijados ni determinaciones biológicas que limiten quienes pueden ser enseñantes; sí es necesario tener en cuenta sus potencias y que el grupo también puede autogestionar sus aprendizajes.

Volvemos aquí a la compleja relación entre la representación que se ve desbordada y el flujo que puede caber en ella. Las decisiones de los niños/as bien surgen por lo que conocen de sí y del espacio tiempo que comparten entre ellos y con los adultos en la institución. Ese espacio tiempo es valorizable en tanto capital sensible de experiencias, que ayudan a la comprensión del mundo de la escuela y del mundo de muchos compañeros/as. Por ello la representación del alumno/a tal como la modernidad la ha instalado, aún perdura. Esto no produce sino que la vida ricamente semiótica de los alumnos/as quede desfasada de los modelos que mantiene el adulto sobre la infancia; cuando a esa vida de los niños/as se la

intenta hacer caber en un modelo estrecho, hay un estallido de la escena educativa. Mucha de las violencias que se producen en el seno de la escuela tienen ese origen, pues ese estallido es violencia, originada en narcisismos mal trabajados en los adultos, por impotencias que los vuelven más refractarios a los pedidos del otro, del niño o el otro adulto. Así, esa violencia se percibe por los fragmentos que dañan tanto a los propios adultos como a los alumnos/as

Frente a ese estallido encontramos secuelas, en que los vínculos reales, virtuales, alucinados es lo único que queda, para rearmar una sensible trama receptiva del sujeto, ya no del otro, sino de sí mismo, de sus propias incertidumbres, de sus miedos a las diferencias en sí mismo, que luego proyecta en otros. Es necesario que adultos y niños/as se encuentren creando otros conceptos con los cuales pensarse. Por ello si no es atravesado ese temor a la diferencia que se siente peligrosa, desestabilizante, no hay atenuación de actitudes que necesitan al otro sumido. La vida del maestro/a como la del alumno/a no puede caber en esa representación nociva; por ello hay tensión destructiva. Esta tensión se puede resolver destructivamente o bien redistribuyendo potencias. Si resulta lo primero, cercenando lo que supuestamente no debe entrar en la escuela, se recorta la vida para que el alumno/a sea sólo un concepto, y tenemos entonces un mantenimiento de la autoridad depositada en el adulto, que probablemente no escuche. Contrariamente, si la tensión se resuelve redistribuyendo las potencias y los lugares de decisiones haciéndolos colectivos, puede que la tensión no termine en estallido.

Recordemos que en una escuela a orillas del río Paraná, en la ciudad de Villa Constitución, según nos informa Contreras (2016), hay problemas con la dificultosa circulación del vocablo *canoba*, que pretendía ser corregido por el poder del currículum y sus representantes por la palabra *canoa*. Estos docentes correctores no se realizaban la pregunta acerca de ¿cuánto pueden decir los vecinos canoberos, los que viven en la otra orilla del río, de su historia, sus ritos de inicio para ser hombres y mujeres de la comunidad indígena charrúa en relación a la significación que la palabra canoa. Un idioma no es una compilación de símbolos que forman un código lingüístico, es ante todo, un modo de sentir

ancestralmente la realidad. Esa realidad está poblada de dioses; de prescripciones que estos dioses de acuerdo a sus códigos, les muestran las corrientes internas de las aguas y dicen si son propicias las horas para la pesca o mandan nuevamente a la orilla a esperar un cambio, una señal que la da el viento, sus remolinos, el sol opacando parcialmente sus bordes. Signos del mundo que hay que aprender a leer si se quiere tener una buena pesca, y allí la palabra canoba es fundamental en su cosmogonía. La conquista barrió la canoba y la transformó en canoa, junto a otros muchos vocablos que significaron modos de existir. Ellos, niños pescadores, podían enseñar a los niños de la otra orilla, los de la ciudad, que también pescaban; allí los flujos del río permiten una transversalidad de sentir al otro a través del agua, sus vibraciones y sus habitantes. En suma, todo ello habla de un *ethos* y una *doxa*, un sentido común de la comunidad que se atiene a esos signos y los decodifica y que puede transmitir esa capacidad de decodificación. Sin embargo, el poder de la corrección lingüística impide en función de un código irrestricto, el uso del vocablo canoba, lleno de historia y experiencias vívidas asumidas por generaciones.

La gestión compartida permite crear una recomposición de las significaciones imaginarias -recordemos algunas de ellas: castigo, consenso, autoridad, obediencia, participación, sumisión, crueldad, autonomía, abandono, territorio, pobreza, soledad, deseo, familia, desolación, muerte, etc.- por lo que parece posible la instalación de nuevas posiciones subjetivas, al transformarse la relación del sujeto con el imaginario y también con el otro que encarna la autoridad.

Referencias bibliográficas

- Ariel, A. (1996) La obediencia. Revista *La Maga. Suplemento Psi*. Bs. As. p. 3.
- Berardi, F. (2008). *La generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Castoriadis, C. (1996). La crisis actual del proceso identificador. Revista *Zona Erógena*. Primavera. Bs. As.

- Contreras, S. (2016). *Entre tapias y canobitas. Colonialidad y saber popular: una mirada arqueológica sobre el impacto de la pedagogía dominante sobre la cultura costera del Paraná*. Villa Constitución (Argentina). ISBN: 978-978-42-2211-4
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Paidós.
- Korczak, J. (1920). *Como amar al niño*. Disponible en <https://bit.ly/2SX1QSs>
- Pacheco, M. (s/f). Guattari según Nosotros. Primavera, verano, otoño, invierno y otra vez primavera. Disponible en <https://bit.ly/2FAFbry>
- Rolnik, S. (2004). Transformaciones contemporáneas del deseo. Revista *Campo Grupal*, 63, 2-5.
- Rolnik, S. (2006). Entrevista a Suely Rolnik. *Lavaca*. Disponible en <https://bit.ly/2RQrfQz>
- Spinoza, B. (1963). *Ética*. Buenos Aires: Aguilar.

Fecha de recepción: 6 de junio de 2018

Fecha de aceptación: 9 de enero de 2019



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)