

Caruso, M y Dussel, I. (1998). "Yo, tu, él: ¿quién es el sujeto" En *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires. Ed. Kapeluz, pp 33-53

# Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?

Yo me convierto en piedra y mi dolor persiste. Y si cierro los ojos, ¿cómo saber si lo que tengo es realmente dolor? ¿Qué clase de sufrimiento puede imputarse a las piedras?  
Wittgenstein

Nuestra exploración aborda ahora el tema de los sujetos. La metáfora de Italo Calvino sobre el arco y las piedras parece dejarnos el segundo lugar pero, como dice Wittgenstein, pensar sobre los sujetos es un poco "imaginar lo que no puede serlo", como imaginar las piedras con conciencia. Y sin embargo, ¿por qué no?

Para abordar esta paradoja, vayamos por partes.

La educación es, indudablemente, una actividad humana. Cualquiera sea la definición del término que adoptemos, apuntará a la realización de deseos o expectativas puestas en otro (adulto, niño), tratando de formar, inculcar o desarrollar ciertos rasgos y no otros. En este sentido, la educación siempre ha guardado una dimensión de futuro. Toda teoría educativa, dice el filósofo inglés Alisdair MacIntyre, puede reducirse a dos propósitos: la educación para un puesto o plaza social, o la educación de las capacidades inherentes al individuo. En general, en los sistemas educativos modernos ha primado la primera visión (MacIntyre, 1990).

Pero la cuestión de la perspectiva con la que trabajamos no es sólo una posibilidad para el futuro, sino una cuestión del presente<sup>9</sup>. El

<sup>9</sup> Por ejemplo, si una niña indígena, emigrada al Gran Resistencia y en cuya casa se habla toba, es impulsada a hablar castellano como primera lengua es porque la expectativa sobre su futuro se encuentra en una sociedad donde tal lengua predomina. Relegar su lengua familiar para instruir en otra supone un beneficio futuro. Esto es, cuando el currículum o el maestro plantean opciones cuentan —no siempre de manera conciente— las imágenes de futuro que les atribuyen a los chicos. Estas imágenes producen efectos. Si se cree que la niña toba puede aspirar a integrar el servicio doméstico de alguna casa de la ciudad de Resistencia, el maestro puede justificar que es más importante que la niña obedezca, comprenda consignas y tenga habilidades básicas —como la lectoescritura y la aritmética elemental— que el acceso a las ciencias naturales, al multiculturalismo de la sociedad chaqueña, a la historia regional. Este maestro está trabajando con un sujeto supuesto. También lo haría en el caso contrario: si quisiera enseñarle instrumentos para que acceda a un empleo mejor, a través del conocimiento de las leyes laborales, el estudio de las condiciones productivas de la región, o bien a través del inglés y la computación: en todos los casos, hay un sujeto supuesto que estructura el vínculo.

sistema educativo y los docentes trabajan con identidades supuestas. La escuela trata de contener al niño, de iniciar al infante, de socializar al adolescente. Hoy, estas categorías que definían a los que se sentaban en las aulas están en plena transformación. Veamos los casos de la infancia y la adolescencia.

Se ha señalado recientemente que la **infancia** se ve acorralada por una temprana "juvenilización", prediciendo algo así como la desaparición de la infancia. En un artículo reciente, se subrayan los efectos del consumismo y de las nuevas relaciones paterno-filiales en la construcción de teorías, por parte de los chicos, sobre la sexualidad y la procreación. También se señalan las nuevas demandas hacia los adultos para trabajar estos temas, teniendo en cuenta que los chicos vienen "informados hasta el detalle" pero siguen compartiendo los mismos temores y atracciones que los de otras generaciones<sup>10</sup>.

En términos pedagógicos, la infancia como una posición desigual de acceso al conocimiento está en discusión. Por un lado, como se argumentó en el capítulo anterior, la proliferación de medios de comunicación pone al alcance de los chicos grandes masas de información y maneras novedosas de procesamiento. Para algunos, esta nueva posibilidad pone a la infancia en proceso de "desaparición" (Postman, 1984). Dos investigadores argentinos, Ricardo Baquero y Mariano Narodowski, han criticado tal postura: para ellos, el que nos encontremos en la sociedad de la información no significa que todos nos posicionemos ante los medios de comunicación con las mismas herramientas y posibilidades de lectura y comprensión (Baquero y Narodowski, 1994). Por otro lado, algunas investigaciones acerca de lo que significa aprender en la "sociedad de la información" han confirmado que no sólo los accesos a la misma son heterogéneos según la clase social y sexo sino que las valoraciones que se hacen de la información son fundamentalmente distintas (Tully, 1994).

En todo caso, la discusión manifiesta que este sujeto supuesto —"la infancia" o "la niñez"— **que está en la base de la tarea escolar** está sufriendo transformaciones. El sentido popular lo expresa de diversas maneras: "los chicos de ahora son más inquietos", "más cuestionadores", "más desinhibidos", "ahora aprenden más rápido"; en definitiva: "los chicos ya no vienen como antes".

Paralelamente, la **identidad adolescente/juvenil** también ocupa un lugar distinto. Es cierto que hasta hace un siglo la juventud casi no existía como etapa vital, ya que se pasaba de la niñez al mundo del trabajo o directamente a tener una familia propia. Para algunos soció-

logos, la *juventud* —y más aún la *adolescencia*— es producto de la escolarización masiva, que ha abierto un interregno entre la primera infancia y la asunción de responsabilidades "completas" en el mundo laboral y social. En los últimos años, esta etapa se ha extendido en longitud. En los países europeos, todo estudio que tome a la juventud como sujeto llega hasta los 30 años. Otro cambio muy importante ha sido el desplazamiento del lugar que la identidad juvenil ocupa en la sociedad (Lenzen, 1991).

Hoy la juventud es más prestigiosa que nunca, como conviene a culturas que han pasado por la desestabilización de los principios jerárquicos. La infancia ya no proporciona un sustento adecuado a las ilusiones de felicidad, suspensión tranquilizadora de la sexualidad e inocencia [...]. La juventud es un territorio en el que todos quieren vivir indefinidamente (Sarlo, 1994).

¿Cómo podrán esos jóvenes, —esos sujetos que la propaganda y los mensajes masivos ponen en un pedestal— sentarse 40, 80 minutos, o toda una mañana ante conocimientos envejecidos? ¿Qué armas emplean aquéllos que portan ciertos valores como la flexibilidad, la fuerza y el descompromiso juvenil en una escuela que sólo ha podido responder precariamente a todos los ajustes, incluso los culturales? ¿Cómo se relacionan el sujeto juvenil y el sujeto niño actuales —ambas construcciones históricas— con los sujetos pedagógicos que las escuelas producen?

Para analizar estas cuestiones, queremos comenzar por una revisión del concepto de **sujeto**. ¿Qué se quiere decir cuando se utiliza la palabra **sujeto** para caracterizar a las personas, la gente, los individuos o los integrantes del sistema educativo, la comunidad educativa y otras tantas denominaciones? ¿Es lo mismo plantear que el sistema educativo forma **personas** que decir que forma **sujetos**? Creemos que no. La categoría sujeto plantea otra manera de concebir las identidades y las subjetividades que pensar simplemente en **personas**. Para fundamentar nuestra respuesta, proponemos una vuelta por la teoría.

### SUJETO/SUBJETIVIDAD: CONCEPTOS PARA LA IDENTIDAD

Muchos cursos de filosofía en el colegio secundario empiezan con una distinción un poco evidente pero considerada importante: la diferencia entre el sujeto y el objeto. Así se nos dice que el sujeto es el que conoce y el objeto es el que es conocido. El sujeto es activo y el objeto es pasivo. El sujeto transforma y los objetos son transformados. El movimiento del conocer va del sujeto al objeto. A estos conceptos

<sup>10</sup> Véase el artículo de Roxana Russo. "¿Tu novio usa calzoncillos y también usa pi-

Por otro lado, largos y trabajosos análisis sintácticos nos han dejado en claro que las oraciones que componen nuestro hablar y nuestro entender se forman básicamente con un sujeto y un predicado. El sujeto, se nos ha dicho, realiza la acción. Puede ser que el sujeto esté implícito, en cuyo caso se lo llama **tácito**. Implícito o explícito, el sujeto siempre está, salvo cuando llueve. A este concepto lo denominaremos **concepción sintáctica del sujeto**.

Para complicar el panorama, diremos que la palabra **sujeto** proviene de un verbo que complejiza las posibles significaciones: el verbo *sujetar*. Aquí se abre una doble significación. En la primera el sujeto es aquél que realiza una acción. Pero otro sentido posible es el contrario: el sujeto aparecería como aquél que es sujetado. ¿Por quién? La respuesta varía según la teoría y el ámbito. Para el derecho, está atado por el ordenamiento jurídico en general y por las leyes en particular. Para los sociólogos está sujetado por sus condiciones sociales. Para los psicólogos aparece sujetado por su historia personal y su presente de vida. Para los historiadores, por el peso y significación del pasado en su actualidad.

Vemos, por lo tanto, que **sujeto** puede convocar significados ambivalentes. Creemos que esta cuestión no es casual y que estas posibilidades encontradas de entender a los sujetos (sujeto epistémico, sujeto sintáctico, sujeto "sujetado") nos hablan de una contradicción que probablemente manifieste mejor la complejidad de las sociedades y las acciones que se dan en ella.

Por nuestra parte, queremos proponer una definición provisoria que iremos analizando con detenimiento: podemos definir al **sujeto** como **una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos**. Tales redes tienen una cualidad: no son permanentes ni definitivas y las experiencias que podían ser positivas pueden ser consideradas posteriormente como negativas o viceversa.

## El sujeto se constituye

La primera cuestión que rompe con nuestro sentido común es que el sujeto no está ahí dado, sino que se constituye. No hay condiciones predeterminadas que determinen que uno sea lo que es, por el solo hecho de existir. Muchas veces los hijos de inmigrantes, en la Argentina, rechazaron más que ningún otro a los "gringos" que vinieron después. Así también, un hijo de un obrero —aunque permanezca en la escala más baja de los salarios— puede constituir su identidad justamente en contraposición con sus condiciones de vida familiares y justificar la de-

significalidad y la explotación aunque él sea una víctima de ella. Esto implica que la condición de pertenencia a una clase social o a un grupo de referencia no determina una identidad de manera automática.

La constitución de los sujetos implica, de forma central, la relación entre libertad y necesidad. Según algunos, nuestras experiencias no las organizamos como queremos sino como podemos. Según otros, siempre hay un margen de libertad que determina el orden de la subjetividad. Lo crucial en este punto se centra en la importancia dada a la estructura y sus relaciones con la actividad humana.

El origen de la visión del sujeto epistémico y del sujeto sintáctico que reseñamos en el apartado anterior se da a partir de la reflexión de René Descartes (1596-1650). El famoso "pienso, luego existo", más que probar, como él buscaba, la existencia de Dios, fue el puntapié de la concepción moderna del conocimiento que terminó poniéndolo en cuestión. Esta concepción se basa en un sujeto con un dominio unitario (es uno que piensa), soberano (porque él mismo garantiza su independencia) y omnipotente: él, al pensar, demuestra que las cosas existen. Su herramienta fundamental es la razón, con la que es posible conocer el mundo.

Pero tempranamente se advirtió que el sujeto, lejos de ser soberano, no está solo en el mundo y que por lo tanto, lo que hace y es aparece condicionado por una serie de factores: su posición social, familiar, su historia particular, su ideología. Este sujeto está determinado por estas y otras dinámicas; ser libre es la posibilidad de darse cuenta del espacio que ocupa y del que no es conciente. Esta definición de libertad es diferente de aquélla que supone un sujeto que sólo usa su razón, porque marca que la libertad no es enteramente libre pero la necesidad tampoco es absoluta.

Por otra parte, el psicoanálisis informó que el sujeto no sólo no es autónomo, sino que tampoco está claro quién es. Atrás de la racionalidad, había algo que se le escapaba al hombre y que era fundamental en su personalidad: el inconciente (Freud, 1893)<sup>11</sup>. Así, a la vieja idea de que el sujeto estaba determinado socialmente, se agregó la idea de que no controlaba su voluntad (Assoun, 1981).

Otro aporte a la crítica al sujeto cartesiano, más contemporánea, lo hace el politólogo argentino Ernesto Laclau, que se pregunta qué ha quedado de la confianza en el sujeto como sede de la razón (1990). Para él, la concepción de sujeto soberano, poseedor de la razón y li-

<sup>11</sup> La *interpretación de los sueños* es una de las primeras obras en que Freud desarrolla la cuestión del inconciente. Anteriormente, lo había estudiado a través de la historia. Véase también la aproximación de Laplanche y Pontalis en su *Diccionario de Psicoanálisis* (1993).

bre de aplicarla es una abstracción. En primer lugar, así como el sujeto se constituye, la razón se construye, no es un supuesto. Pero, y fundamentalmente, si la razón se construye pasa a ser un resultado deseado más que una realidad diaria. Todos tenemos conductas que parecen irracionales; sobre eso desearía actuar la educación racionalista, controlando y poniendo "en caja" todos los desvíos. Un segundo argumento contra la primacía de la razón es que, paradójicamente o no tanto, el exceso de racionalidad organizativa lleva a irracionalismos. El nazismo y los campos de concentración son un buen ejemplo de cómo una organización totalmente racional —calcular la cantidad de gente por vagones y barracas, administrar a millones de prisioneros, pensar en los sistemas para mantenerlos engañados, eliminarlos, ver qué hacer con los cadáveres— no garantiza ni libertad ni proyectos de futuro ni "racionalidad". En un plano menos dramático, algunos autores de la escuela nueva o escuela activa plantearon que los efectos de la educación basada en la razón eran poco satisfactorios para una sociedad racional (Luzuriaga, 1958; Jesualdo, 1943).

Para salir del atolladero, Laclau propone revisar la relación entre lo que antes se veía como el "individuo" y la "estructura". El planteo de Laclau no parte del supuesto de que el sujeto está determinado sino, justamente, plantea que el sujeto se va produciendo cuando organiza sus experiencias. En esta visión, el sujeto no es externo a la estructura. No puede afirmarse que la estructura ya existe y el sujeto lo único que hace es acomodarse. Si la estructura estuviera completa y la conociéramos bien, sería posible plantear una suerte de adivinación del futuro social. Pero sabemos que el presente cambia que la estructura nunca se completa. Así como ya no creemos en el sujeto de la razón completo en sí mismo y con la herramienta que le permite conocer/gobernar el mundo, tampoco podemos plantearnos que la realidad ya está allí y es completa o es algo fuera del sentido que le damos.

Veamos un ejemplo. Si ponemos a dos psicólogos educativos frente a un niño que realiza conductas imitativas de la televisión, el piagetiano dirá que es parte de la función simbólica y el conductista dirá que es una imitación que produce un aprendizaje dentro del esquema estímulo-respuesta. El hecho es el mismo, el sentido que se le da puede variar. La realidad no es el conjunto de todos los hechos (algo abstracto que no se podría definir) sino las formas en que los diversos aspectos de la experiencia humana se entrelazan y el sentido que adquieren.

Puede proponerse otro ejemplo, muy actual en la docencia. Si se

planteara en la Argentina de 1995 una propuesta de escala de sueldos docentes por productividad (más allá de los criterios que se usen para establecer qué significa este término), muchos docentes acordarían que es bueno que el docente esté estimulado y que a una mejor tarea le corresponda una mejor remuneración. Ahora bien, en el marco de las condiciones actuales (salarios bajos, pluriempleo, políticas del gobierno nacional al respecto), no se da esta opinión favorable sino que aparece una oposición, porque se puede pensar que esta propuesta, más que una reestructuración global para mejorar el trabajo docente, tiene como objeto únicamente una reducción de sueldos, cargos o presupuesto. Vemos así que el sentido de la medida propuesta no depende sólo de lo que dice la medida sino de su contexto. Esto es, retomando la cuestión de la estructura, se plantea que la realidad no es algo objetivo —en el sentido tradicional: está ahí, dada, de una vez y para siempre—: lo que se considera "realidad" no es independiente del sentido que demos a las cosas. Esos sentidos pueden ser múltiples: algunos enfatizarán unas conexiones y otros se sumarán a interpretaciones distintas.

A esta compleja lógica por la cual la estructura es "completada" (más adelante diremos: reescrita) por los sentidos, le corresponde la imagen de un sujeto que al atribuir significados al mundo tiene un campo de decisiones que tomar. Estas decisiones no siempre son racionales, ni concientes, pero en ellas se producen esos sujetos. Es decir, el sujeto se produce en relación con las estructuras pero no depende totalmente de ellas.

El espectro de posibilidades dentro de las que podemos tomar decisiones marca que nuestra experiencia no es una continuidad, sino que también hay rupturas. Estas rupturas definen que el sujeto sea parcialmente autónomo porque "constituye el locus de una decisión no determinada por la estructura (Laclau, 1990: 30). La estructura no tiene una eficacia completa. Y esto no es porque sea deficiente, sino porque las estructuras nunca están completas: nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. Por ejemplo, supongamos una sociedad supertecnificada y programada: sin embargo, sucede un terremoto, una hecatombe natural, o bien un pequeñísimo error humano que desencadena un vendaval de calamidades. Esto puede ocurrir, aunque nos intranquilece; el terremoto reciente de Kobe es una muestra de que ni en las sociedades más tecnificadas de la actualidad, es posible predecir y prevenir todo. Y aunque no hubiera ocurrido, la sola posibilidad de un suceso tal convierte a la estructura en incompleta. Precisamente en estas "fallas" de las estructuras, en esta incompletud, en este espectro de decisiones, se constituyen los sujetos.

Jesualdo, un maestro uruguayo de la década del 30, escribe en su

diario una situación ilustrativa. Tenía que lidiar con un grupo de chicas de 9-11 años que se destacaban en su escuela por su bajo rendimiento, y dedicación, y por mostrar nulo interés. Jesualdo se halla ante una estructura escolar que sólo tiene un número limitado de respuestas ante esa situación: los castigos, algunas propuestas de enseñanza personalizada (que aparecen en la escuela como un imposible porque la escuela es justamente la instancia de enseñanza grupal), el desinterés. Jesualdo opta por cierto histrionismo: las cita, las lleva a un patio a solas, las increpa pero no para retarlas, sino para plantearles un acuerdo donde las etiquetas desaparecen. "Basta de 'tarambana'", reclama. Posiciona a las chicas en otro lugar: confiar en lo que ellas pueden implica no adoptar las clasificaciones escolares (los burros, los inteligentes, los desviados). A partir de ejercicios con mayor autonomía, las chicas empezaron a mostrar habilidades antes no trabajadas (Jesualdo, 1937).

Jesualdo está planteando en esa increpación abandonar el sistema de lugares —esa especie de mapa mental— mediante el cual la escuela de ese momento producía sus sujetos. Jesualdo actúa en la falla de las estructuras al entender el "fracaso escolar" de las chicas no como culpas personalizadas sino como respuesta a un sistema de clasificación que las inhibía, entre otras cosas. Ante la estructura escolar que tiene presente, con sus fallas, Jesualdo genera una nueva decisión con respecto a lo que se creía posible en esa situación.

Pongamos esto en términos teóricos: podríamos enriquecer nuestra definición diciendo que el sujeto es la distancia entre la decisión y una estructura sobre la cual no se pueden tomar decisiones. El filósofo Alain Badiou puede ayudarnos a entender la cuestión del sujeto. Apela a los modelos de la matemática conceptual y a la teoría de los conjuntos, y plantea que dadas tres letras "B":

B                      B                      B

y ante la pregunta de si son iguales, uno puede responder con un SÍ; pero ante la interrogación de si son las mismas debe contestar con un NO. Entonces, ¿qué las diferencia entre sí para que no sean la misma? Lo que las diferencia es el lugar que ocupan. Podemos hablar de "la B de la izquierda", "la del centro", "la de la derecha". La identidad, entonces, puede definirse por dos términos: lo que la "B" es en sí y el lugar que ocupa. Y estos dos términos siempre están en tensión.

Así ocurre con los sujetos. Por ejemplo, el sujeto obrero ocupa en la literatura marxista el lugar del sujeto revolucionario. Marx planteó que el proletariado nace en la estructura capitalista. Tenía una serie de cuestiones iguales a las de otros sujetos capitalistas como la bur-

guesía: estar en contra de la sociedad feudal, independizarse del telaje ideológico de la Iglesia. Bajo este aspecto, ambos sujetos eran clases. Pero no eran **lo mismo**: el proletariado era explotado, se le robaban los frutos de su trabajo, se lo transformaba a él mismo en una mercancía. Cuando Marx identificó al sujeto proletario como revolucionario anunció el predominio de **lo no-mismo sobre lo igual**; para pensar la política, Marx enfatizó la condición de explotado más que el hecho de que el proletariado fuera un sujeto capitalista. En este caso, el lugar que ocupaba el proletariado era más importante que la definición de lo que era.

Los socialdemócratas de finales del siglo XIX invirtieron el punto de vista y consideraron más importante ver qué eran los proletarios antes que definir el lugar que ocupaban en la sociedad. Así la condición de explotados pasó a segundo término; para ellos, la mejora general del sistema capitalista traería mejoras para los obreros. Predominó **lo igual sobre lo no-mismo**. Las identidades políticas que cada sector promovió, entonces, nos muestran la tensión entre lo que uno es y el lugar que ocupa. Esta es una tensión que no se resuelve.

Volviendo a Jesualdo, las chicas del ejemplo "eran las de antes", incluso con sus dificultades frente a lo escolar. Pero no eran el mismo sujeto porque Jesualdo quiso proponer otro mapa para la construcción, otro sistema de lugares donde ellas se ubicarían para construir mejores aprendizajes. Produjo una decisión que constituyó los sujetos escolares de manera diferenciada.

### El sujeto en las redes de experiencias

Supongamos que un soldado inglés enviado a Irlanda del Norte tiene en su mira a un integrante del Ejército Republicano Irlandés (IRA) que tira piedras. Debe decidir si dispara o no. Su decisión no sólo dependerá de la situación concreta de peligro que se plantee. Si la situación se produce con el mismo miembro del IRA cuando éste tiene 11 años, el soldado dudará seguramente mucho más: disparar o no en cada caso significa cosas distintas si el miembro del IRA tiene 11 años o 25. La persona es la misma. El sujeto no. El niño de 11 años puede ser construido por el soldado como niño —con todas las connotaciones que la palabra **niño** evoca en las sociedades occidentales del siglo XX— antes que como miembro del IRA. Si la misma persona tuviera 25 años, es menos probable que el soldado inglés tenga tales consideraciones.

Es en este terreno resbaladizo de tensiones donde se constituye la experiencia. Cuando la escuela define la masa de chicos que entran

por sus puertas todos los días como "alumnos", también está poniendo énfasis en un aspecto de la complejidad del sujeto. Cuando se llama a un niño "alumno" prevalece el lugar que el chico ocupa en la institución antes que lo que el chico es. Esta preferencia no es inocente<sup>13</sup>. Tiene grandes consecuencias a la hora de la enseñanza. Por ejemplo, muchas veces el currículum y la didáctica se basan en el concepto de "necesidades de los niños". Puede ser que el maestro considere que estas necesidades son iguales para todos. O bien el maestro puede vislumbrar intuitivamente la complejidad del sujeto y preguntarse si "las necesidades" prescriptas para todos los niños son las necesidades de un niño en particular. En el primer caso, se piensa en los chicos como "alumnos", y se les prescriben determinados aprendizajes y determinadas maneras de hacerlos. En cambio, la utopía de la enseñanza individualizada define al niño sólo por lo que es y no por el lugar que ocupa. Allí importan sólo **sus** necesidades, no hay otra consideración acerca de objetivos educativos y sociales y sólo se le enseña lo que al chico le interesa, como si esos intereses ya estuvieran definidos de una vez y para siempre. Por ello, la concepción de sujeto de Badiou, al comprender ambas dimensiones —lo que uno es y el lugar que ocupa— nos plantea un nuevo espacio para comprender que la didáctica y el currículum pueden moverse en el espacio de la tensión. Esto podría fundamentar una didáctica tan alejada del individualismo dogmático de la educación individualizada como de la pedagogía que impone a los chicos las recetas de una serie de conocimientos sin los cuales —según esta pedagogía— no podrían vivir ni desarrollarse en la sociedad.

Los sujetos se construyen en las experiencias, entre ellas la escolar. Ahora bien, ¿qué se entiende por **experiencia**? Ya en 1920, John Dewey planteó que era necesario salir de la categoría **experiencia** según el sentido común. De acuerdo con este concepto, las experiencias se realizan a partir de objetos particulares. Cuando se habla de una "experiencia" de educación popular, pareciera que se alude a la individualidad de tal trabajo. "La experiencia no se puede transmitir", se dice. Dewey propone un nuevo concepto de **experiencia**. Plantea que la experiencia "da por resultado una visión general concreta y una determinada capacidad organizada para la acción" (Dewey, 1986; 106). Entonces, si bien la experiencia sí se realiza sobre los objetos particulares, genera algo más allá de ella "una visión general concreta". "La dificultad no nace de una experiencia incompleta que puede remediarse mediante alguna experiencia mejor realizada. La

experiencia misma, como tal experiencia, es incompleta, y por esa razón es inevitable e irremediable el error" (Dewey, 1986; 106). De esta manera, Dewey quiere vincular el hacer y el pensar, por tanto tiempo separados en la tradición occidental: "esta íntima conexión entre el obrar y el sufrir o padecer es lo que llamamos experiencia" (Dewey, 1986, 110).

Destacamos de la posición de Dewey dos elementos. El primero refiere al hecho de que la experiencia no es exclusivamente empírica: las cosas que nos pasan siempre las pensamos desde una red de conceptos (una red de experiencias previas) que dan significado a estas experiencias nuevas. En toda experiencia hay elementos conceptuales que la organizan. Esto va en contra de un lugar común en la formación docente: que la experiencia "se hace en la práctica", como si la práctica fuera un momento a-teórico o vacío de conceptos. Aquí ya entramos al segundo elemento: para Dewey, hay una conexión fundamental entre el hacer y el pensar: el pensamiento es una acción en un plano no material. Este concepto de experiencia no sólo liga lo conceptual y lo empírico, sino que une las acciones y los pensamientos. Lo que hagamos, entonces, puede plantear cambios para lo que pensamos y viceversa. Lo que vemos puede modificar nuestros conceptos. Aprender nuevos conceptos puede cambiar la manera de ver las cosas y, por ende, las cosas que hacemos según nuestra visión.

Cuando aludimos al sujeto como "red de experiencias" nos referimos a esta compleja unión entre modos de ver el mundo y modos de actuar sobre él. Oscar Wilde planteaba en su elegante pesimismo que **experiencia** es el nombre que le damos a todos nuestros errores y fracasos para autojustificarnos. Wilde, a su manera, podía entrever que esa manera de ver los "errores" propios hace que no cambiemos nuestras conductas y los sigamos cometiendo.

## SUJETO, PODER Y DESEO

Hasta ahora hemos visto la cuestión de la construcción de la experiencia como producto de las relaciones entre los sujetos y el mundo. Pero lo social plantea que este "mundo" está poblado por otros sujetos, otras redes de experiencias. Estas diferentes visiones no son todas iguales: algunas se imponen como legítimas, otras fracasan y son reprimidas o marginadas o desvalorizadas. Se trata de ver, entonces, que la construcción de la experiencia, del sujeto, de la subjetividad está atravesada por las relaciones de poder. Si bien en el capítulo siguientes vamos a abordar este tema con mayor profundidad, no podemos

dejar aquí de inscribir al sujeto en las relaciones de poder, que lo atraviesan y lo constituyen. Estamos volviendo a la noción de "sujeto sujetado" al que hicimos referencia al comienzo del capítulo.

La obra de Michel Foucault es central para pensar la cuestión del poder. Su concepción de la relación entre sujeto y poder queda clara en la siguiente definición: "El sujeto constituye la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas de lo que ha de hacerse" (Foucault, 1991; 72). Estamos lejos del sujeto como "distancia", como margen de libertad en fin, de Badiou. Antes bien, la definición de Foucault pone el énfasis en que el tejido de las experiencias no es algo que hagamos autónomamente según nuestras posibilidades personales: este tejido está planteando "las reglas de lo que ha de hacerse"; reglas impuestas de muchas maneras, entre ellas a través de la educación, y que son aplicadas a los actos. Una cuestión importante es que estos actos son actos "que han de ser regulados"; el problema, entonces, es ver cuál de las regulaciones se impone. Aquí Foucault abre el espacio para plantear los tipos de regulaciones que tenemos así como la posibilidad de tener otras. Su sujeto es una "intersección" entre esta posibilidad general de regulación y las regulaciones que terminan imponiéndose. Foucault investigó intensamente en sus obras cómo se impusieron esas regulaciones, cómo esas redes de experiencias fueron construidas desde algún control y no espontáneamente.

Aunque esta concepción de cómo se constituye el sujeto plantea preguntas interesantes, es posible considerarla como incompleta, centrada en la dominación. Por nuestra parte, afirmamos que la construcción de las redes de experiencias no es sólo lo que las redes de poder hacen con nosotros. Si fuera así, correríamos el riesgo de que las mismas sean una estructura terminada que borra las posibilidades de libertad; ya hemos argumentado largamente que ese cierre es imposible. ¿Qué es lo que lo hace imposible? Una respuesta es la de la catástrofe impredecible, o la suma de azares.

El psicoanálisis proporciona otra respuesta. Esta corriente plantea que existe algo que siempre permanece como molestia, que nunca puede ser satisfecho. Hay como una roca dura que no se disuelve, que hace que los sujetos se sacudan y produzcan nuevas redes de experiencias (Žižek, 1992). Esa roca tiene varias denominaciones; la más conocida es el deseo. Uno puede plantear que tiene deseo de determinada cosa: de relacionarse con una persona, de comprar algo, de tomar venganza de alguien, de enseñar alguna materia. Pero sabemos que realizar tales deseos no implica que el deseo desaparezca como tal. Siempre aparecen nuevos motivos, nuevos motores que implican nuevas redes de experiencias a partir de modos de ver y de actuar. La lógica del deseo es que excede a todos los objetos

que pueden satisfacerlo. Sigue estando allí. Podría plantearse, entonces, que la insatisfacción es parte de la condición humana y que la satisfacción del deseo equivale a la muerte misma (Dor, 1987). En una relación amorosa, por ejemplo, la completa adaptación al deseo del otro probablemente destruya el deseo, o más bien provoque que el deseo busque otro objeto de satisfacción. En tanto el deseo no está nunca agotado o totalmente satisfecho, tampoco el sujeto está terminado (Donald, 1992).

Veamos algunos otros ejemplos. Cuando un alumno cumple todas las demandas de la realidad, se dice que se ha "sobreadaptado", que no tiene más capacidad de imaginar, de crear, de pensar en contra de lo pensado, de jugar. Asimismo, en cursos de entrenamiento aeronáutico, cuando se contrata a un piloto de aviación, se prefiere a aquellos candidatos que tienen algo de miedo —no un miedo paralizante— antes que a los que no tienen ningún temor. Estos últimos parecen mostrar en esa ausencia de miedo ciertas tendencias suicidas. Así, lo importante del sujeto es la distancia con respecto a esas normas de perfección. Existe sujeto en tanto hay desfase con las demandas; el sujeto es algo que está inscripto en las estructuras (sociales, políticas, psicológicas, escolares) pero éstas nunca están dadas de una vez y para siempre, por lo que las experiencias que se construyen sobre ellas son una compleja trama entre deseos, posibilidades e historias.

El hecho de que las experiencias sean el resultado del poder pero también del deseo nos plantea una nueva tensión. Hemos dicho que el sujeto es una red de experiencias. Pero tal red no es una presencia estable. Esa red es el campo de lucha entre el deseo que no se cumple (el sujeto en posición de "exceder" lo dado y el poder que intenta ordenar las experiencias (el sujeto en posición de "obedecer")). Los sentidos que les damos a las cosas, que suplementan a lo que percibimos como realidad, cambian en función de cómo las fuerzas del deseo y del poder, del poder del deseo y del deseo de poder se posicionan e interactúan.

Así, pese a lo que aprendimos en la psicología de la escuela secundaria o de la escuela normal, la identidad no es lo que "permanece a pesar de los cambios". Esta era la visión del sujeto cartesiano, autónomo y soberano. Pero, después de la crítica que hemos detallado, más bien parece al revés: las identidades son intentos de organización de las experiencias que no tienen garantía ni de permanecer ni de cambiar repentinamente. Son provisionales y son relacionales: se definen por la particular inscripción del yo en una estructura. A diferencia del sujeto cartesiano, la identidad del sujeto contemporáneo no está garantizada, porque es un espacio de confrontación y de historia.

## LOS SUJETOS EDUCATIVOS HOY

Todos jóvenes. Siempre jóvenes.  
 Querría pasar desde los diez hasta los treinta  
 para no sufrir esta tortura  
 el primer amor, la primera casa  
 tener que llevar esta armadura  
 el primer amigo que te traiciona  
 o que tal vez traicionas tú  
 el primer tren en que no subes  
 y que tal vez no vuelve nunca.

Jovanotti, 1994

Después de esta inmersión en la teoría, quisiéramos reflexionar sobre nosotros, sujetos educativos contemporáneos en la Argentina de 1995. ¿Qué identidades portamos? ¿Cuáles son nuestros sujetos supuestos y cuáles son las experiencias que nos constituyen?

Desde hace dos siglos, las identidades educativas han sido ricas y variadas, pero estuvieron marcadas a fuego por una característica: la fuerza de la cultura escolar. Como la educación iba a redimir o salvar a la población de la ignorancia o la barbarie, se les pedía a los sujetos sociales (gauchos, obreros, cirujas, amas de casa, católicos o protestantes) que dejaran en la puerta de la escuela su cultura y concurrieran allí justamente a construirse otra identidad. Como hemos señalado en el capítulo anterior, la educación moderna se basaba en la negación de las culturas familiares, regionales, sociales que preexistían a la escuela y a las cuales ésta tenía que pasar por el tamiz de la razón. La educación era el mecanismo por el cual un padre esperaba que el hijo fuera más de lo que él era. Identidades como "el buen alumno", "el burro", "los normalistas", aparecían como portadoras de significaciones intensas. La cultura de la escuela parecía predominar sobre las culturas anteriores: a través de la escuela, se quería que el sujeto pedagógico suprimiera o dominara al sujeto social.

En esta línea, muchos políticos y educadores sostuvieron programas de formación de nuevos sujetos sociales a través de la educación escolar. Manuel Belgrano lo manifestaba así en la *Memoria* de 1796: había que fundar la Escuela de Agricultura porque a partir de ella se conformaría el agricultor moderno, científico, racional, sujeto social inexistente en el Río de la Plata de ese entonces. Asimismo, Sarmiento planteaba que el sujeto pedagógico formaría a los ciudadanos, teniendo siempre en su imaginario al pequeño colono propietario y activo miembro de su comunidad. Otros políticos-pedagogos latinoamericanos, como José Pedro Varela (Uruguay) y Gabino Barreda (México) formularon proyectos similares en la segunda mitad del siglo XIX. Si bien la construcción de sujetos educativos...

nos más tortuosos de lo que ellos pensaron, ya que la gente "teja" sus experiencias desde muchos lugares, cuando se hablaba de una identidad educativa, la mirada se dirigía a la escuela. Allí, sí, la acción pedagógica intentaba que los "alumnos" olvidaran sus culturas originales.

Los malestares frente a esta situación datan de lejos. La madre de *M'hijo*, el doctor encubría la vida irregular de su hijo porque para ella la cuestión de su identidad escolar, el ser "estudiante", predominaba por sobre las otras cualidades o vicios que el personaje presentaba. El vecindario tenía, al respecto, otra posición.

El desprecio del hijo educado hacia sus padres ignorantes apareció innumerables veces en el arte popular, en el folletín, la novela, el cine. Sin embargo, tales manifestaciones no cuestionaban la identidad escolar. La identidad que producía la escuela existía y luchaba contra otras para imponerse.

Esta primacía de lo escolar en la definición de las identidades sociales se ha roto. El maestro hoy es un trabajador muchas veces agremiado, y los cambios profundos de las identidades de niños y adolescentes dejan impotentes a las escuelas argentinas, que tienen dificultades para encontrar "la sintonía de los chicos". La escuela ya no promete futuros mejores, pero, a la vez, sigue siendo mejor ir que no ir. Los sujetos que activamente participaban de la construcción de sus identidades en y a través del sistema educativo (aunque no exclusivamente), ahora entran a la escuela de una manera diferente, con otras identidades previas, y con pocas ganas de asumir la identidad "escolar". La escuela es vivida muchas veces como una amenaza a la identidad que como niños y jóvenes están adquiriendo.

La pedagogía habla aún del "niño" y del "adolescente". Como hemos dicho antes, estas identidades no han sido eternas. No sólo se han transformado, sino que han cobrado otro lugar en la sociedad. Retomamos la pregunta: ¿se mantendrá un adolescente cinco horas sentado en un banco mientras es endiosado por los medios de comunicación como la identidad deseable, como la etapa de la vida sin problemas, del cuerpo firme, sin la carga de un hogar? Parece poco probable. Cuando la escuela intentaba borrar las identidades que la precedían, cuando creaba sujetos pedagógicos -una de cuyas manifestaciones era la imagen del alumno- lo hacía porque la legitimidad de la escuela y de su cultura era fuerte. Pero hoy esa legitimidad está en crisis.

Una de las características de las sociedades contemporáneas es la fractura de las autoridades tradicionales. En el mundo católico, por ejemplo, si bien el Papa conserva una profunda y extendida autoridad espiritual como institución, hay muchos católicos -incluso altos prelados- que han asumido sus propias posiciones en relación con el uso...

de preservativos –sobre todo ante la aparición del desafío del SIDA–, o frente a temas como el aborto o la homosexualidad. La serie española "Ay, Señor, Señor", que se exhibe por televisión abierta, muestra las nuevas formas que asume la tarea pastoral para habérselas con la sociedad actual. Esto es, una identidad de tanta tradición como la católica está viendo la aparición de nuevas redes de experiencias que se dicen católicas y que reclaman nuevas interpretaciones del dogma en función de esas experiencias<sup>14</sup>.

De manera similar, las autoridades tradicionales de padres sobre hijos, de maestros sobre alumnos, de gobernantes sobre gobernados, han cambiado. Muchas veces, esta desarticulación de las autoridades tradicionales es vivida como una crisis. Así, generaciones educadas bajo ellas no se integran con beneplácito a esta nueva situación y viven quejándose del ruido de las discotecas o de la juventud "perdida" que baila hasta muy tarde. Los argumentos, a veces gerontocráticos, de los adultos (Adriana Puiggrós habla de "narcisismo generacional"), se mezclan con críticas culturales más profundas sobre los cambios de valores y la era que se avecina.

En este cruce de experiencias, en tensión, se ubica la interacción cotidiana que hoy tiene lugar en las escuelas. Hay reformulaciones de las identidades educativas, que tienen efectos disímiles entre docentes y alumnos.

Los docentes mismos han visto su identidad cruzada por nuevas figuras. La crisis de los años 80 planteó con más fuerza que antes la importancia de la sindicalización docente. El modelo abnegado de Jacinta Pichimahuida no podía sostenerse más. Las condiciones concretas de remuneración y trabajo docentes estuvieron en la base de una serie de huelgas importantes y se vio a muchos maestros por primera vez en sus vidas realizar una protesta en la "Marcha blanca" de 1988. A partir de allí, las imágenes sobre los docentes también se han fracturado: está el docente sospechado de no querer trabajar, y también el docente como una de las pocas figuras públicas que permanece (junto con la escuela) en la gran crisis de los años 1988-1991. Podría sostenerse que las redes de experiencias que constituyen a los docentes de los años '90 pasan tanto por la conciencia del envejecimiento de conocimientos y estrategias que aportan, como por los avances en una nueva regulación de su trabajo por parte de las autoridades educativas, vía la reestructuración del Estatuto del Docente o los cursos de perfeccionamiento.

<sup>14</sup> Es cierto que la autoridad papal ya ha sido cuestionada varias veces en la historia. Un ejemplo trascendente fueron las reformas protestantes del siglo XVI, comandadas por Lutero y Calvino entre otros. Pero los cuestionamientos actuales al Papado comparten muchas de las características de los cuestionamientos a las otras autoridades instituidas en nuestra cultura.

La experiencia que conforma la identidad docente también se realiza en el aula. En tanto hemos definido a la identidad como relacional, esto es, conformada en la relación con lo igual y lo no-mismo, adquiere especial importancia cómo se conceptualiza a los alumnos. Hay que notar que en el aula la mayoría de los educadores tenemos acerca de los comportamientos de los alumnos teorías espontáneas o más elaboradas, que mezclan discursos científicos, periodísticos, morales, y ejemplos para reproducir el sistema de lugares docente/alumno en las escuelas.

Veamos un ejemplo sobre la conceptualización de la **adolescencia**, que muestra tanto lo antes dicho sobre la reacción narcisista de adultos hacia las nuevas generaciones como la sospecha largamente asentada en el sistema educativo sobre la cultura no escolar. La siguiente escena se presenció en una escuela secundaria, en clase de Lengua y Literatura en un 3º Año:

Profesor- ¿Qué influencia puede tener el grupo de pares?  
Alumnos- Positiva y negativa.

P- Si se junta con un grupo en el que sus compañeros fuman, van a las maquinitas, etc., por la ley de contagio se va a escapar de clase él también. De lo contrario, no... Por lo tanto, ¿qué tiene que hacer?

Alumno- Elegir bien.  
(Un alumno se ríe)

P- ¡Si te reís, te vas de la clase! Creo que es importante lo que estamos hablando. Otra característica de la adolescencia es tomar a risa cosas serias y es un síntoma de inseguridad.

El docente habla de las "malas influencias", y esquematiza la temática adolescente en simplificadoras lecciones morales. La apelación a "la ley de contagio" no resistiría ninguna crítica adulta, pero, dicha por un docente en el marco de la clase, se convierte en una opinión autorizada. En este diálogo, el docente no piensa que el alumno puede elegir, disentir y/o acordar, o desarrollar estrategias propias frente al contagio, buenos y malos, morales e inmorales. Probablemente, esto produzca en los adolescentes respuestas igualmente estereotipadas, ya sea de adhesión a la proclama del docente o de rechazo y adopción de una cultura contra-escolar. La adolescencia aparece aquí como una etapa "lamentable", biológicamente determinada y peligrosa, que debe estar permanentemente bajo control adulto<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Esto es común a la mayor parte de las escuelas medias argentinas, y también de otros lugares del mundo. Nos basamos en el artículo de R. Takahashi (1993), "Changing views of adolescence in contemporary society", en el que se discute esta noción de la adolescencia como grupo de riesgo y se propone en cambio la de etapa de oportunidades.

Otra manera de descalificar es la forma que puede adoptar la propia propuesta escolar. Algunas observaciones de clase realizadas en los últimos años muestran que en muchos casos existe una puerilización marcada de los adolescentes. Un alumno de 5º año cuenta:

Hoy nos enseñaron "cómo ordenar carpetas en un comercio". Te lo muestro para que veas lo ridículo: nos dijeron que las carpetas pueden estar en posición horizontal o vertical. Una hora copiando esto. Se creen que somos idiotas. Lo peor de todo es que perdemos el tiempo...

Mientras tanto, la cultura adolescente y juvenil se ha venido fortaleciendo. Desde el film *Rebelde sin causa* (1955), que se fijó como frase emblemática para caracterizar ciertos comportamientos juveniles, los jóvenes han ganado independencia económica y social. A veces tal independencia se alcanza por cambios en el manejo familiar del dinero o por la creación de pequeños empleos, mal pagos, como el de los restaurantes de comida rápida o los cadetes —ahora en crisis debido al fax, los débitos automáticos y otras facilidades que llevan a un esquema de autoadministración—. Sea por la vía que fuere, se ha creado un verdadero mercado adolescente, mercado de empleo y mercado de consumo. Por otra parte, los jóvenes (cada vez más jóvenes, como las modelos) han pasado a ser los íconos, las figuras que identifican vastas zonas del consumo. Esta independencia no siempre se expresa en independencia simbólica: es sabido que las subculturas adolescentes no se diferencian por un fuerte tono contestatario, sino que en muchos casos la independencia desemboca en ir al shopping o a bailar al lugar de onda con la misma ropa que todos sus conocidos. Muchos parecen estar convencidos de que "uno es lo que viste", preparando las nociones de legitimidad para aceptar a la tarjeta de crédito como papel desigual de ciudadanía.

Por supuesto, no hay que tomar la parte (así sea grande) por el todo. La cita de Jovanotti que figura al comienzo de este apartado explica que, a pesar de la mistificación, la juventud no es un espacio dorado. Balanceando el peso del consumismo estandarizado en ciertos grupos de adolescentes, se puede observar que las músicas juveniles y las poéticas urbano-juveniles han proliferado. En muchos casos, esta puesta en cuestión de las autoridades tradicionales ha tenido efectos de producción simbólica importantes. Un caso local es el de *Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota*. Música fuerte, estética sobria y apocalíptica a la vez, un trabajo subterráneo por la cultura del *underground* de Buenos Aires desemboca en fiestas de 50.000 personas con una constante negación de propaganda massmediática. El grupo se ha

to económico paralelo, cuya expresión es grabar con un sello discográfico propio. La poética de *Los Redondos* ha generado frases de la lengua juvenil. Su público se identifica como "redondos": "somos todos redonditos, redonditos de Ricota", canta el público en los recitales. Este fenómeno, que no ha sido sistemáticamente indagado, está acompañado de una poética fuerte, de un grado de metafóricidad importante. En sus textos pueden leerse en forma alusiva muchas cuestiones ligadas a la realidad política, al amor, a la libertad y una serie de valores como los de la figura del perdedor y del marginal, que son verdaderos personajes sociales y que producen identificaciones fuertes.

Estas poéticas y procesos de producción simbólica son raramente recuperados por la escuela. Si bien en nuestro medio no hay información al respecto, tenemos algunos datos de Francia. Preguntados los profesores de liceo sobre el nombre de tres grupos de música escuchados por sus alumnos, las respuestas mayoritarias fueron balbuceos, hojas en blanco o menciones a presencias consagradas como los Beatles<sup>16</sup>.

Si uno debiera graficar las dinámicas en las que se están conformando las identidades educativas en las escuelas de hoy, debería hacer referencia al menos a dos corrientes encontradas. Por el lado de los adultos, se observa que los docentes que trabajan con "adolescentes" (identidad que excede la escuela media y abarca los terciarios o la Universidad tanto como los últimos años de nuestra actual escolaridad primaria) desconocen o desvalorizan la sociabilidad y la cultura juveniles. Por el lado de los adolescentes, el aspecto escolar que los jóvenes más valoran es la posibilidad de encuentro con sus pares, los recreos, la gente que se conoce. Mientras se produce un divorcio entre culturas, los jóvenes sólo valoran a la escuela en tanto extensión de la sociabilidad que se desarrolla fuera de ella. Mal comienzo para lograr algún tipo de compromiso o participación en la dura tarea del aprendizaje.

Consideremos ahora lo que sucede con respecto a la **infancia**. ¿Podemos aún suscribir una imagen monolítica de infancia? Fuera de la escuela tenemos "chicos de la calle". Dentro de la escuela, hay chicos que trabajan, chicos que hacen actividades extracurriculares, chicos que tienen computadora en la casa, chicos que van a clubes. Estas variaciones, si bien antes existían, parecen haberse exacerbado, acompañando un proceso de aumento de las brechas sociales desde la década de 1980. Esta pluralidad de "las infancias" parece ser escasamente tenida en cuenta. Hasta ahora, son fragmentarios los intentos de recuperación de las potencialidades infantiles. Un *best seller* europeo del año 1993 es un libro que un profesor de filosofía noruego escribió sobre el modo

de ver el mundo que tiene su hija. *El mundo de Sofía* revela una riqueza y una sutileza de análisis importante. Pero no hay que olvidar que es justamente la visión de una hija de un profesor de filosofía.

Hemos hablado de la dificultad de la escuela para plantear otro diálogo entre las redes de experiencias de los sujetos juveniles y los sujetos docentes. Esto está asociado a muchos factores: algunos han sido señalados en el capítulo anterior, como la sospecha sobre la cultura contemporánea y la construcción de muros alrededor de la escuela. Otros aparecieron a lo largo de este capítulo: la pobreza simbólica y los estereotipos a la hora de reformular las identidades educativas en un panorama en que la escuela y la cultura proveen experiencias completamente distintas.

Pero además, hay que señalar que la escuela no es la única institución con este tipo de dificultades. Para algunos autores, lo que está en crisis es el sujeto moderno y no solamente el escolar. Ellos sostienen que asistimos a la desaparición del sujeto como tal (Vattimo, 1990). Dado que ya no podrían realizarse generalizaciones respecto a las identidades (educativas o sociales) y las subjetividades, el sujeto como concepto no tendría sentido y estaría completamente disuelto (Helsper, 1991: 22).

Por nuestra parte, creemos que, antes que abandonar la tarea, puede reproponerse la construcción de las identidades, a condición de reconocerlas como provisionales y relacionales. Habría que empezar por la propia institución escolar. Más que el baluarte de los conocimientos gastados o de la pura ciencia, la escuela es un lugar donde transitan saberes. Por **saberes** entendemos los conocimientos científicos pero también todo otro conjunto de cogniciones que no son científicas pero que pueden ser válidas, necesarias, eficaces (Foucault, 1992). Los saberes integran las redes de experiencia de los sujetos y van transformándose por una serie de experiencias nuevas, entre ellas la escolar. Lo que es nuevo es el peso creciente de estas otras experiencias: la cultura infantil y juvenil se construye diariamente con inusitada fuerza en las nuevas formas de convivencia familiar, en la televisión, en los lugares de socialización como las discotecas, los videojuegos, los restaurantes de comida rápida, los recitales. Esa cultura es, día a día, más fuerte y, por ende, más difícil de olvidar (Margulis, 1993; Sarlo, 1994). Quizás estamos asistiendo a una época donde las identidades sociales —que se han fragmentado y diversificado— articulan la identidad escolar y no viceversa. Quizás la conexión de la tarea pedagógica tenga como requisito la consideración no sólo de las complejidades psicológicas y las demandas sociales, sino también la revisión del lugar de alumno, que no es un lugar de ausencia de cultura, de vacío de contenidos.

La escuela no debe renunciar a proyectos de transformación. Quizás de esta crisis devenga algo positivo: la crítica a la omnipotencia anterior. En el acto en que la modernidad le dio a la escuela la tarea de borrar lo anterior, hacer *tabula rasa* del pasado y crear identidades completamente nuevas, le estaba dando un gran poder pero también una gran carga. Esta nueva modestia de la escuela, obligada por los medios, los cambios en las familias, en las nociones de independencia, más que verse como una desgracia antieducativa puede ser la base de una acción más realista y menos moralista que construya otros sujetos. La sociedad contemporánea nos demanda sujetos que no se congelen, con capacidad de conocer y de conocer contra lo conocido, con la capacidad de resolver problemas, pero también de hacerse preguntas nuevas. El desafío es ver si la escuela puede proveer, y proveerse, de experiencias que habiliten para la constitución de estos sujetos.