



SILVIA DUSCHATZKY

Pedagogía de la interrupción



PAIDÓS EDUCACIÓN

SILVIA DUSCHATZKY

Pedagogía de la interrupción

PAIDÓS **EDUCACIÓN**

CAPÍTULO 1

PEDAGOGÍA DE LA INTERRUPCIÓN

O “UN SALTO AFUERA”

Año 2020, año pandémico, clases virtuales. Algo “saltó afuera”: fuera del escenario dispuesto para que las piezas (alumnxs, docentes, lenguajes) se engarcen como las cuentas de un rosario.

Ocho y cuarto marca el reloj. Una muchedumbre de niñxs, jóvenes y adultxs entra a la escuela. Niñxs pequeñxs y no tanto se ubican en fila en el patio central. En el medio, el mástil. Un chico iza la bandera escoltado por su maestra. Algunxs dirigen la vista al frente, otrxs al celular, varixs bostezan. Campanas o timbres anuncian el momento del recreo y un tropel de pibxs sale de las aulas. Una profesora entra a la dirección. Al rato, un alumno seguido por la supervisora. Por último, la portera. Las aulas dan al patio. Allí transcurre la escena escolar: lxs profesorxs de un lado, estudiantes del otro, a veces mezcladxs. Pizarrón, cuadernos, voces que se enmarañan. Maestrxs que intentan ordenar ese piberío, actos escolares, sala de profesorxs, sonidos de voces que toman el espacio, evaluaciones codi-

ficadas en espacios codificados. Barullo de cubiertos, platos, gente que va y viene entre mesas dispuestas en el comedor. Es el momento del almuerzo, en comedores deterioradxs de barrios deterioradxs.

Algo frenó la puesta en escena de los ritos escolares, algo saltó afuera. Un virus anuncia lo que preferíamos cegar. “No nos importa”. “No lo aceptamos”. Un estribillo que no cesa: *continuidad pedagógica, continuidad pedagógica*. ¿Todo lo sólido se desvanece en el aire? “No lo aceptamos”. Que nos queden los nombres, aunque se pierda la cosa. *Oh, juremos con gloria morir... Continuidad pedagógica*.

Y, sin embargo, el intruso no sabe de retos, de prohibiciones. Las intrusiones no son nuevas. Intruso el covid, intrusos los lenguajes no escolares, intrusxs lxs pibxs que visten raro para los ojos normalizados. Intrusos los inauditos episodios que se suceden en la virtualidad escolar.

Intruso todo aquello que caotiza. Pocas cosas siguen en su lugar. Y el lenguaje vocifera nombres sin las cosas que nombran. Se nos perdió la infancia obediente y débil, se nos esfumó el tiempo prometeico. El aura del saber fue barrida por las luces de neón de los estímulos conectivos y *el rey está desnudo*. La investidura profesoral se desgaja y los esfuerzos por recomponerla resultan vanos. Vidas rotas se resisten a abandonar la escuela. Lxs pibxs patologizadxs, temibles, inmanejables son lxs que dicen: “Quiero estar ahí”. Para ellxs es un refugio. Para muchxs docentes agobiadxs, un tiempo de descuento. El caos no anuncia el apocalipsis. Todo está ahí, boyando a la espera de una experimentación de otras formas de hacer lazo. Lo desconcertante no necesariamente es desorden.

Un pibe se conecta a la clase desde la bici. En simultáneo, en algún otro punto del ciberespacio, una profesora monta en su

cocina la escenografía de un acto escolar. Erguida y enfundada en un guardapolvo almidonado, mira a cámara e imposta el discurso patrio de costumbre ante un auditorio imaginario. Un perro ladra y a la maestra se le escapa una puteada que desarma la escena. El animal no sabe de solemnidades.

Otro chico, un martes, le recuerda a su maestra que le envíe la tarea de la semana. Ella se la manda y el viernes espera una respuesta, pero la respuesta nunca llega. Al martes siguiente: “Seño, no se olvide de mandarme la tarea”. “Ahí te la mandé, Juan”. La profesora nos relata este suceso en una instancia de encuentros virtuales que echamos a andar durante la pandemia.¹ Está desconcertada, casi indignada.

Una alumna avisa: “Profe, el traqueteo de la imagen es porque estoy tomando la clase desde el bondi”. En simultáneo, se reiteran los discursos de *continuidad pedagógica* que, en medio del tembladeral, se aferran como náufragos desesperados a Una forma.

En el conurbano bonaerense, una niña de 5 años le dice a su mamá que, cuando vaya al jardín a recoger el bolsón de comida, le traiga un juguete de su sala. La maestra escucha el pedido, va al arenero, toma unas bolsas enormes y las llena de arena. Más tarde las distribuirá entre sus alumnx del barrio.

Un grupo de pibxs le pide a su docente tomar la clase desde la cama. Sorprendido, el profesor se niega. Aduce que una clase solo se puede tomar sentadx y en un espacio “adecuado”.

1. En el marco del proyecto de Gestión Educativa de FLACSO, Carolina Nicora, Patricio Suárez y yo decidimos hacer unos encuentros virtuales que llamamos Escuela en la Nube. Durante dos años, cada quince días, maestrxs, profesorxs y amigxs de Buenos Aires, Chile, México, Uruguay y España nos juntamos a balbucear, a pensar estos tiempos a pesar de los límites de la pantalla.

Un alumno tiene que migrar a lo más alto de las sierras jujeñas porque su madre ya no puede trabajar en la feria del pueblo. La maestra crea una comunicación epistolar con el pibe usando de nexo al agente sanitario que va del centro a la periferia. Tentativas de lazo que bucean más allá de las prerrogativas del rol y las inequidades materiales.

Vulnerables, abrimos un tiempo de intercambio entre maestrxs e investigadorxs. En cada encuentro vamos al acecho de lo que se cuele en el formato de continuidad pedagógica virtual. Nos interesan los equívocos. Estar a la caza de lo que suscita una provocación, un desacomodamiento. Ahí nos detenemos... ignorantes, despojadx de brújulas, de categorías estériles, solo tomadx por las resonancias, por la sensación de un infinito que promete desplegarse si aguzamos los sentidos y seguimos sus señales.

Desestimar la osadía de esxs jóvenes que proponían pensar juntxs desde la cama, en una posición tensa entre la vigilia y el sueño que se sustrae de la mirada vigilante, nos vuelve habitantes de una tierra vallada. Me quedo pensando en ese niño que desea recibir semanalmente la tarea que jamás responde. ¿No será que lo que demanda es una señal de mundo por fuera del encierro? “Juan, asomate a la ventana y contame cómo ves la calle en la pandemia. O, si preferís, escribilo o dibujalo”. Imagino ese diálogo y sus derivas. “Cuando reciba tu nota –si tenés ganas– la compartimos con tus compañerxs. Tal vez alguien sume un relato de lo que se ve desde su ventana”.

Lxs intrusxs invitan a un trazado errante, una suerte de plano de investigación cuyo derrotero ignoramos. Si afirmamos que una clase puede tomarse desde un bondi, ¿qué estamos registrando? ¿Qué alteración perceptiva se ha producido? ¿Qué nos

invita a probar ese punto de ver? Para Deligny,² el punto de vista se asume desde una posición teórica, mientras que el punto de ver permite deslizarse de un ángulo a otro sin premisa o significación referencial. ¿Habrá una verdad en aquello que sale fugazmente de sus carriles? Si la hay, no radica en el modo de presentarse como verdad, sino en el espíritu que, más que resistirse pasivo a un presente, a un modo que se quiere ineludible, ya no puede nutrirse en coordenadas previsibles. En el exceso de control, de precaución, los cuerpos pierden su potencia.

Dislocado, el pensamiento se vuelca a un devenir que no entiende de previsiones ni contundencias. Cuando nos dejamos tomar por la rareza de una clase que ocurre en el colectivo, o por la astucia de una maestra que hace alianza con un agente sanitario para enviar cartas a su alumno que migró con su mamá hacia las sierras, o por el ansia de esa pequeña que añora el cuerpo a cuerpo con objetos de su jardín, estamos en una especie de ensoñación en donde se atenúa la frontera entre lo real y lo imaginario. Más bien nuestras percepciones han sido tomadas por el eco de una intrusión que llega a nosotrxs. El pensamiento ya no consistiría, en términos de Stengers,³ en el ejercicio de un derecho, en la iluminación de un sujeto, sino *en el arte de las consecuencias*.

En esa aventura, no nos interesa el carácter extraordinario, colorido, de la pandemia, sino la tentativa de atrapar, en los gestos que saltan afuera, la promesa que anida en la nimiedad. Promesa de alteración que resquebraja la negativa a interrogar los actuales modos de vida inerciales.

2. Fernand Deligny, *Permitir, trazar, ver*, Barcelona, Museo de Arte Contemporáneo, 2009.

3. Isabelle Stengers, *Pensar con Whitehead*, Buenos Aires, Cactus, 2020.

Intento explicarme. Que la niña pida un juguete del jardín puede ser percibido como un gesto de ternura, pero también como una incomodidad que busca superar las limitaciones de la pantalla; una búsqueda que expone la necesidad de ir siempre más allá de los férreos límites de las lógicas vigentes. En cuanto a la respuesta de la maestra, podría pensarse como una reacción favorable a la demanda de una infancia, pero también, en tándem con el impulso de la niña, como la fuerza que, por ser capaz de leer un choque inesperado, atraviesa el modo previsto de ser docente, que en medio del tembladeral resulta más dañino que la “circunstancia virus” que sacude al planeta. No se trata solo de dar cabida a un pedido, sino de hacer lugar fuera de lugar.

La promesa a la que me referí antes no está ligada a la espera de un futuro idílico. Propongo la figura de la promesa como ofrecimiento de algo que procede de la escucha de los posibles, de una interrupción que (se) abre al devenir, a los zigzagueos que habilitan las grietas, haciendo tambalear el reino de lo único. Poner en escena *el arte de prestar atención* a lo que con-viene a las ramificaciones de las cosas.

Se redime entonces esa tendencia vital a estar distraídxs –y por eso, permeables a lo imprevisto– que ha sido opacada, olvidada, oprimida en pos de una atención con anteojeas que responde a solicitudes prefabricadas. El famoso déficit de atención, por citar un ejemplo, no implica necesariamente que se perdió la curiosidad o la tensión que produce el contacto con las cosas, sino que, como señalé al comienzo, algo salta fuera del escenario dispuesto para que las piezas en cuestión se engancen a la manera de las cuentas del rosario.

Las interrupciones que sacuden lo habitual provocan un olvido sugerente. Ya no sería necesario asociar aprendizaje a

espacio áulico, atención a cuerpo sentado que mira al frente, tarea a respuesta esperada, docente a aparato parlante, sino que se abriría la posibilidad de conjugar elementos que no se tenía la costumbre de conjugar. Las movidas inesperadas se presentan como jirones –dado que nada sabemos del hilván antes del tejido– y como deshecho, porque la maquinaria institucional no es capaz de verlo en su potencia reconfiguradora. Stengers lo sintetiza en esta frase: “La atención requiere resistir a la tentación de juzgar”.⁴ ¿Es pensable una escuela que abandone el juicio?

Ciertamente, en América Latina la escuela se ha visto sacudida a lo largo del siglo XX por algunos saltos hacia afuera: la apuesta de Paulo Freire⁵ por una educación dialógica que liberara a los sectores populares de su posición sojuzgada, la crítica radical de Iván Illich⁶ al corsé institucional y su proyecto deses-

4. Isabelle Stengers, *En tiempos de catástrofes*, Buenos Aires, Futuro Anterior, 2017.

5. Paulo Freire (1921-1997), pedagogo y filósofo brasileño, ejerció una enorme influencia en el pensamiento educativo crítico, especialmente en las décadas de 1960 y 1970. Entre sus múltiples publicaciones se destaca *Pedagogía del oprimido*, basada en su experiencia de alfabetización con adultos, desde la que propuso una acción educativa que rompiera con los patrones jerárquicos entre enseñante y aprendiz. Freire sostenía que la educación debía orientarse a una acción concientizadora.

6. Iván Illich (1926-2002), pensador mexicano de origen austríaco, considerado anarquista por sus críticas a la separación entre las lógicas institucionales y el devenir del mundo. En *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada* (1968), rechaza las formas institucionales de la sociedad moderna industrial por considerar que solo forma soldados útiles a la lógica mercantil. Su desafío era estimular espacios informales que acogieran lo valioso que está “fuera de los muros de la escuela”.

colarizante, la escuela activa de Olga Cossettini,⁷ abierta a las dinámicas comunitarias y a una experimentación más allá de los muros de la escuela. Sin embargo, nuevamente la fuerza normalizadora ha sabido ganar terreno, ya sea para ensombrecer los ecos de una movida socio-política, ya sea para tolerar sus costados alternativos solo en el perímetro de una vida tribal. (Es muy común advertir los guiños de complicidad entre aquellos que hacen de una experiencia educativa un modo de vida excluyente, distintivo). Ninguna de esas experiencias de ruptura ha abandonado cierto carácter idílico, lo cual, paradójicamente, las vincula con un punto de vista evolucionista del tiempo, que ha sido el sustrato de la acción civilizatoria.

Lévi-Strauss, nos recuerda Deligny, incomoda a los espíritus biempensantes:

todas las tragedias que hemos vivido, primero con el colonialismo y luego con los fascismos, se inscriben no en oposición a un supuesto humanismo, sino a su prolongación natural, puesto que de algún modo, con una misma zancada, el hombre empezó por trazar la frontera de sus derechos entre él y las demás especies vivientes, y luego se vio llevado a importar esa frontera al seno de la misma especie humana, separando ciertas categorías a las que reconoce como las únicas verdaderamente

7. Olga Cossettini (1898-1987), pedagoga rosarina, abrevó en la experiencia del educador y médico libertario polaco Janusz Korczak, asesinado en los campos de concentración nazis. Cossettini propuso quebrar las barreras impuestas por el enciclopedismo. Planteó una articulación entre estética y educación, derrumbó bloques horarios y cuadrículas por materia, renglones y márgenes y, en especial, intentó franquear las separaciones artificiosas entre escuela y comunidad.

humanas, de otras que sufren una degradación concebida según el mismo modelo que servía para discriminar especie humana de no humana.⁸

Si lo alternativo no implica más que un nuevo ideal de vida, quiere decir que las mutaciones imprevistas siguen desoyéndose y, por lo tanto, la deseada transformación no se produce.

Convendría investigar si acaso el ímpetu alternativo tiene algo de la interrupción que nos interesa pensar. Tal vez el germen de interrupción que era el motor de estas propuestas de educación alternativa haya perdido fuerza por el ansia de modelo. La idea de redención, cuando se politiza como interrupción, no necesita de enunciados virtuosos ni de imágenes idílicas de la educación. Educar no implica conservar premisas morales ni enamorarse de retóricas épicas. La educación es turbia, sombría y luminosa a la vez. Abierta a una problematización inconclusa. Entre los restringidos posibles de un actual y la pureza de un mundo a conquistar, el devenir se estrecha.

Corrámonos de esta ruta. Lo alternativo se opone a lo convencional, a lo hegemónico, a lo instituido, pero permanece en la lógica de la oposición binaria. Y es justamente el ejercicio de esa oposición –sostenida en un discurso desencarnado, desinteresada, por lo tanto, de las consecuencias empíricas– el que ya no deseamos alimentar. El obstáculo está en querer generar modelos.

En estas líneas intento bosquejar, más que definir, lo que podríamos pensar como gestos de interrupción. La apuesta es a prestar atención a las potencialidades. Las potencialidades no son cosas que esperan ser liberadas de la penumbra, sino fuer-

8. Claude Lévi-Strauss, citado en Deligny, ob. cit., p. 10.

zas sinuosas, inapresables. Por eso mismo es que no habría ninguna correspondencia entre potencia y acto. Se trata de pescar señales de posibilidad y ofrecer activaciones que abran nuevas formas de expresión. Samanta Schweblin lo grafica en una crónica de los encuentros con su abuelo.

Cierta noche, después de haber visto una puesta de *Esperando a Godot* con tres actores prácticamente desnudos latigándose entre sí, me tocó tomar nota de mis impresiones. Pero la experiencia beckettiana me había dejado sin palabras. Mi abuelo lo entendió, se dio cuenta de que me estaba pidiendo algo que me superaba. Se levantó de pronto del escritorio y se alejó hacia su cuarto al grito de “sé qué hacer”, “sé cómo se escribe lo que no puede escribirse”. Me quedé mirando el largo pasillo oscuro hasta que lo vi regresar con un libro en la mano, triunfal. “Poesía”, dijo. Abrió un poemario de Alfonsina Storni y se puso a leer en voz alta. Incluso yo, que no entendía nada de nada, me daba cuenta de lo mal que leía: a los gritos, y tan emocionado que el libro le temblaba en las manos. Pero ese fue el momento mágico. Todo empezó ahí.⁹

Se trata de tentativas y gestos sin pretensión pedagógica. La atención deja de ser un objeto solicitado y se la hace jugar en relaciones impensadas. El abuelo no intenta explicarle a Samanta los misterios de *Esperando a Godot*. Simplemente toma el espíritu que animó la puesta en escena para hacerlo funcionar en el poemario de Storni. Lo que cuenta entonces no es un hecho en sí, una situación acotada, el núcleo de una obra,

9. Samanta Schweblin, “Visitas nocturnas a Isla Maciel, hurtos y viajes sin pagar: cómo su abuelo la formó en secreto como artista”, *La Nación*, 23 de octubre de 2021.

sino su eco contaminante, su capacidad de inocular el germen de la multiplicidad.

La promesa, desde esta percepción, comporta una confianza en un más allá de lo que se presenta como único posible. Prestar atención a esas nimiedades que saltan hacia un afuera abismal puede ser la clave para abrir el tiempo.

La intrusión en las situaciones que relatamos *quiere decir nada*. Le escapa a cualquier interpretación sociológica, psicológica o pedagógica. Esa materia a-significante nos empuja a dar pasos que modifican nuestras relaciones con el ambiente, a investigar consecuencias incontrolables allí donde algo suscita una pregunta.

Si lo que irrumpe desacomoda, tratar de interpretar lo que se experimenta desde un marco categorial dado resulta estéril, si no imposible. Al mismo tiempo, si lo que irrumpe con-mueve las habituales formas perceptivas, es mejor no dejarlo pasar.

Una pedagogía de la interrupción lejos está de proponerse como modelo educativo. Es imposible deducir de ella planes o programas y encorsetar sus devaneos en contenidos curriculares. Conviene, al revés, escuchar la experiencia sensible que nos avisa que eso que hasta ahora nos resultaba posible se nos vuelve imposible. Darle acogida a lo intruso es pensar desde sus resonancias cómo hacer para que algo inédito exista. Darle acogida a lo intruso, a sus provocaciones, a su capacidad de contaminar los puntos ciegos que nos habitan. Darle acogida a lo intruso, a sus capas sinuosas, que convierten el temor en desafío. Darle acogida a lo intruso es navegar en las múltiples capas de las cosas. “Seño, no se olvide de mandarme la tarea”. La maestra la envía, Juan no la hace, el pedido se repite cada semana de la misma manera. Algo irrumpió para abrirse a la escucha y deponer la pretensión transparente de la comunicación. La comunicación aleja al intruso. “Juan, ahí va la tarea... Contame cómo se ve tu

calle en la pandemia”. Lo intolerable no es lo intruso, sino la desolación que ya no puede travestirse con las prerrogativas del rol.

En unas notas de 1920 tituladas “Apto para niños”, Walter Benjamin decía:

Es tonto cavilar pedantemente sobre la fabricación de objetos (material visual, juguetes o libros) que sean aptos para niños. Desde la Ilustración, esta es una de las especulaciones más enmohecidas de los pedagogos. Su afición por la psicología les impide advertir que la tierra está llena de los más incomparables objetos de atención y uso para chicos. Pues los niños se inclinan especialmente por visitar cualquier lugar en donde sea visible el accionar sobre las cosas. Sienten una atracción irresistible por los desechos [...]. En estos productos residuales reconocen el rostro que el mundo de los objetos les muestra. Con estos desechos, en el juego, no reproducen las obras de los adultos, sino que ponen a prueba una nueva e inesperada relación de materiales heterogéneos.¹⁰

“Relación inesperada de materiales heterogéneos”. Una cuestión de modos de ver, un arrojo a la investigación.

María Emilia López, directora del Jardín Maternal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en una reunión de trabajo nos contaba lo siguiente:

Un ex papá del jardín encontró tirado en la calle un pizarrón viejo y se ofreció a repararlo. En lugar de ponerlo en una sala, lo pusimos en el patio para uso de cualquiera en cualquier momento... Pasan estas cosas:

10. Walter Benjamin, *Calle de mano única*, Buenos Aires, Cuenco de Plata, 2014.



Por suerte lo registramos rápido. La niña borró el pizarrón cuando ya no tenía más lugar para escribir.

Un pizarrón tirado en la calle llama la atención de un papá, que lo toma y se ofrece a repararlo para el jardín al que va su hija. A una directora se le ocurre ponerlo donde no pase inadvertido para lxs pequeñxs transeúntes, pero tampoco para lxs grandes. Son ejemplos de una *atención desprevenida* que hace del pizarrón cualquier cosa menos el espacio central para escribir “lo importante”, que por prescripción debe atenderse. El pizarrón como recurso que se mete sin permiso e invita a dejar huellas que luego se borrarán para volver a empezar. Atención que se deja tomar por asalto y corre a buscar un celular para registrar ¿lo que se dibujó o sus ecos? Un pizarrón desvinculado va a parar a las manos de un artesano que ve en los deshechos una potencia de uso, va a parar a las manos de una directora, a las manos de niñxs y maestrxs. No un pizarrón en el lugar adecuado, sino un pizarrón haciendo lugar a lo sorpresivo.

Un pequeño gesto que hace escuela en el acto de olvidar sus códigos. Recursos impensados, velocidad perceptiva, entramados sin jerarquía, trazados que se multiplican más por sus reverberaciones que por consignas ordenadoras, registros cartográficos desentendidos del género informe.

Puede ayudarnos a pensar la descripción que hacía Francis Bacon de algunos aspectos de su proceso creativo en una entrevista de 1966:

Los trazos se hacen y tú estudias el asunto como si fuera un diagrama. Y ves en ese diagrama las posibilidades de los hechos que se plantean. Lo explico mal. Por ejemplo, si piensas en un retrato,

puede que en un momento hayas puesto la boca en una parte, pero de pronto ves a través de este diagrama que la boca podría ir cruzando la cara.¹¹

Una pedagogía de la interrupción es la efectuación de *una boca cruzando la cara*. Una experiencia de inacabamiento de las formas de existencia. Una pedagogía de la interrupción es un acto, no un argumento. Acto cuya eficacia consiste en la *infección* de nuestras relaciones con el mundo. Nada sabemos de la propagación de esta infección en el cuerpo social, nada de las invenciones de las que somos capaces, movidxs por las restricciones que nos impone la inoculación de un elemento extraño. Tal vez “la hierba crezca” –al decir de Deleuze– cuando, en la convalecencia, el encuentro con fuerzas divergentes nos dé el impulso para saltar fuera de un funcionamiento autómatas. Tal vez.

Si una pedagogía de la interrupción implica un *salto fuera* de los automatismos, si lo que recoge no son las cuentas diseminadas de un rosario para hilvanarlas según su representación, si se interesa por las ruinas y los fragmentos, entonces podemos pensarla como un trazado de temporalidades, territorios y afectividades. Temporalidades en tanto experiencias de un tiempo “para nada”, desprovisto de finalidades, no así de consistencias y derivas; territorios como hábitats, donde lo que importa es la experiencia de una diferencia y no los usos que se le prescribe a cada espacio; afectividades como la gestación de lazos deseantes y no meramente funcionales.

NOVIEMBRE DE 2021

11. David Sylvester, *Entrevista con Francis Bacon*, Buenos Aires, Flecha Ígnea, 2015.