



NOTAS PARA REPENSAR LA GESTIÓN ESCOLAR EN EL SIGLO XXI. ACERCA DEL <CORAJE> Y LA <PARRHESÍA> EN LOS CONTEXTOS INSTITUCIONALES

NOTES FOR RETHINKING THE MANAGEMENT AT SCHOOL IN THE XXI CENTURY. ABOUT THE <COURAGE> AND <PARRHESIA> IN THE INSTITUTIONAL CONTEXTS

Volumen 12, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-19

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2012

José A. Tranier

Revista indizada en [REDALYC](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)



NOTAS PARA REPENSAR LA GESTIÓN ESCOLAR EN EL SIGLO XXI. ACERCA DEL CORAJE> Y LA <PARRHESÍA> EN LOS CONTEXTOS INSTITUCIONALES

NOTES FOR RETHINKING THE MANAGEMENT AT SCHOOL IN THE XXI CENTURY. ABOUT THE <COURAGE> AND <PARRHESIA> IN THE INSTITUTIONAL CONTEXTS

José A. Tranier¹

Resumen: En los años 2009 y 2010, aparecen publicadas en nuestro medio académico dos obras de Michel Foucault tituladas: *El gobierno de sí mismo y de los otros*; y *El coraje de la verdad*. En términos generales, se abordan la cuestión de la "parrhesía" y el "coraje" como aquella capacidad de hablar franco y del decirlo "todo", en contextos institucionales, aun suponiendo un riesgo para la persona que lo hace. Esto es, la "parrhesía", como una forma de ontología antigua inherente a las prácticas y discursos del decir veraz sobre uno mismo, pero también en relación con una determinada constitución institucional y política. En este ensayo se presentan categorías trabajadas para el abordaje desarrollado por el autor, y articuladas con aspectos ligados con la educación y muy especialmente relacionados con ciertas características inherentes a diferentes modelos de gestión educativa en la actual coyuntura social y política en Rosario, Argentina. Nuestro principal objetivo consiste en observar críticamente diversas experiencias docentes extraídas de la propia práctica para analizar los modos de intervención educativos que se desprenden de ellas, y articularlas a la luz de una serie de categorías teóricas pensadas por Foucault. Esto último, con el fin de fortalecer –y restaurar– los vínculos institucionales allí donde se encuentren dañados y contribuir a una mejora de la calidad y clima educativo, en cualquier ámbito donde desempeñemos nuestras funciones docentes.

Palabras clave: ESCUELA, GESTIÓN INSTITUCIONAL, CRISIS, ARGENTINA.

Abstract: Two significant Lectures of Michel Foucault have been published in Argentina in 2009 and 2010. We are referring to the *Government of self and others*; and *The Courage of Truth*. In few words, we would dare say that we understood the parrhesia and courage as the ability (or way) to speak with the truth (free speech and frankness) in the institutional contexts even when doing that, would represent a kind of risk or danger for people who are telling the truth. That is why the Parrhesia is linked to courage in the face of danger: it demands the courage for the subject to speak the truth (of oneself and regarding with the political context) in spite of some danger. So, in this essay we will try to link some categories taken from those works (the concept of parrhesia and courage) and try to rethink the management at school. In order to do that, we will address and analyze some educational experiences from school, through those Foucault's categories and try to understand how those concepts really operate, in the educational and political contexts at school.

Key Words: SCHOOL, INSTITUTIONAL MANAGEMENT, CRISIS, ARGENTINA

¹ Docente e investigador de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) bajo la dirección de la Dra. Silvina Gvirtz y la Co-Dirección de la Dra. Esther Díaz de Kóbila.

Dirección electrónica: jtranier@gmail.com

Ensayo recibido: 9 de abril, 2012

Aprobado: 27 de agosto, 2012

1. Introducción

El presente ensayo se interesará por indagar acerca de los modos de relación y vinculación institucionales que tejen (y destejen) las tramas educativas en los nuevos escenarios del siglo XXI. La educación en nuestro país, la República Argentina, ha sido objeto de señalamientos -y ensañamientos- a lo largo de diferentes momentos de nuestra historia. Estos condujeron, muchas veces, a reproducir y a consolidar diferentes modelos de abordaje institucional. A grandes rasgos, podríamos decir que el discurso educativo ha operado a través de dos esquemas, formas o relatos institucionales en el accionar docente. Esto es: o bien con vistas a resistir pedagógicamente ciertos embates de políticas de turno destinadas a la negación del sujeto y al vaciamiento ideológico y poder de transformación real de la institución escolar por medio de la educación, o, asumiendo <fiel> y acriticamente dichas políticas quizás como metáfora de subordinación y de sometimiento a través de los efectos constitutivos consagrados en nombre del <Padre-Estado> hacia los sujetos.

Nuestro punto de partida subraya la necesidad de repensar la vigencia del modo binario de estos modos de operar y proponer búsquedas de posicionamientos críticos que contemplen la extrema complejidad en estos nuevos escenarios de la vida institucional del siglo XXI. *Complejidad* que, por su parte, preferirá ser abordada en su dimensión dialéctica en detrimento al carácter *funcionalista* que muchas veces suele operar en el mundo educativo. En este punto, entonces, estaríamos quizás de acuerdo con que las instituciones no son solo edificios, pues cancelaríamos la dimensión del poder y constitución subjetiva. Tampoco son exclusivamente establecimientos reglados, con normas, pues en este caso ocultaríamos su vinculación constitutiva con el saber y con las formas de interrogación acerca del conocimiento. Y, por último, tampoco bastiones de poder ni sus cristalizaciones, ya que estaríamos negando la capacidad siempre presente de intentar poner en práctica nuevos procesos instituyentes.

2. Breves consideraciones metodológicas

A fin de compartir brevemente los criterios metodológicos para el abordaje del presente trabajo, resumiremos que el análisis crítico del discurso se constituyó como una herramienta teórica imprescindible al momento de significar, indagar e interpretar, aquello enunciado institucionalmente en forma natural y "espontánea", para luego enmarcarlo dentro de los propósitos planteados. Esta metodología consistió en trabajar con un conocimiento tendiente

a contemplar la mirada del sujeto que conoce, como aquella del sujeto que este pretende conocer, teniendo en cuenta que para aproximarse a la realidad que experimentan y viven como <propia>, su saber y su sentir constituirá el punto inicial de partida. Así, las técnicas que hemos necesitado para llevar a cabo el presente trabajo estuvieron centradas en la observación, la observación participante y relatos de vida como formas diferentes de acceder al estudio de las variables, en este caso, no reductibles a la concepción positivista de las mismas (escindibles y operativizables).

Partiendo de las observaciones, los relatos y de la propia experiencia a través del análisis crítico propuesto, intentaremos unir ambos campos (el de la práctica y observación, con el de la teoría) con el fin de construir argumentaciones capaces de dar sentido crítico a la tarea de enseñar y de aprender en la primer década del siglo XXI. Por todo lo anteriormente expuesto, creemos que el presente artículo remite a un diseño hermenéutico-crítico, puesto que a través del análisis crítico del accionar docente en relación con los discursos, con sus ideas y modos de intervención docentes, habremos de trabajar desde la indagación de sentidos e ideologías instaladas en el mismo, pero no concebidas como entidades subjetivas o intersubjetivas, sino como resultantes de procesos de subjetivación inherentes al accionar de estructuras objetivas.

Hermenéutico, entonces, porque se propone interpretar sentidos y reconstruir el sistema de significaciones subyacentes a la práctica a través de la puesta en marcha de ciertas categorías trabajadas por Foucault para pensar el terreno educativo; crítico, porque intenta trascender el plano de lo visto y oído, de lo inmediato, para interiorizarse en profundidad, y de este modo, llegar al trasfondo de donde se acuñan los sentidos, y que para nosotros es el de las condiciones sociales, educativas, culturales, económicas y políticas de nuestro entorno.

3. Sobre la función docente y el acto de posesión

Quisiéramos comenzar este apartado aludiendo brevemente a una práctica anual en nuestro país que nuclea a los docentes, quienes, tras la finalización del receso y comienzo del año académico lectivo, realizan la *toma de posesión* de sus cargos. Consideramos importante hacer esta alusión como marco previo e introductorio para el desarrollo posterior de la parrhesía institucional, motivo del presente trabajo. Pensamos que el acto de *posesión* podría ser leído no solo como acto normativo o jurídico sino, a su vez, como acto simbólico

por parte de los docentes, el cual permitiría señalar algunas contradicciones que nos interesará especialmente abordar en función de los objetivos propuestos.

En primer lugar, creemos importante subrayar que la función del docente, más que de "tomar" es de "dar" y de "brindarse" junto al otro. En este sentido, y tras la lógica acumulación en el tiempo capaz de interiorizar las condiciones necesarias de reproducción simbólica de las tareas docentes, estamos haciendo tácita referencia al concepto de *habitus*, entendido como espontaneidad sin conciencia ni voluntad según Bourdieu (2007). Es bastante frecuente que el docente comience a sentir que, verdaderamente, con el paso del tiempo, la escuela sea "algo" que le *pertenezca*. Pero, lo anterior, no en tanto y en cuanto como representación o vínculo interno que favorece la identificación institucional, sino más bien ligada a un proceso de cosificación, de posesión capaz de anular la capacidad crítica de los sujetos.

Cuando aquello tiene lugar, nos acostumbramos a posicionar -e interpelar- al alumno menos como a un sujeto en una trama permanente de significación, que como objeto de información. En estos casos, es habitual escuchar frases aparentemente "inocentes" provenientes de los mismos maestros, quienes se refieren a los estudiantes como "sus" alumnos; o a directores exclamar "mis maestros"; "mi personal"; o "mis grupos"; pero que en realidad, creemos lícito interrogar acerca de si podrían, dichas manifestaciones producto del lenguaje, estar operando como intervenciones de demarcación (micro) políticas de subordinación institucional, en donde el "cuerpo" del otro, se presenta como una pieza "movible" o como algo que le pertenece a otra persona. De este modo, pareciera que, con frecuencia, el único registro psíquico que se tuviera de aquel "otro" pasara exclusivamente por este registro lingüístico capaz de desplegar todos sus efectos en el interjuego de relaciones dadas entre docentes, directivos, alumnos, e institución.² De aquí la especial

² En relación con la necesidad de estar atentos a las sutilezas del lenguaje, quisiéramos hacer referencia a una experiencia en el marco de la propia práctica docente, en un seminario organizado para profesionales que estudian educación, provenientes de un país hermano, Brasil. Una de las condiciones del curso, tenía que ver con que los profesores dictarían sus clases en español. De esta manera, con frecuencia, y por el carácter intensivo del seminario, los concurrentes presentaban algunas dificultades originadas por la barrera lingüística como obstáculo para el conocimiento. Así fue como entonces una asistente al curso, con evidentes signos de cansancio y de agotamiento en el cuerpo ante el esfuerzo continuo por escuchar, comprender y resocializarse en otro idioma, se acercó a nosotros con un diccionario para solicitar ayuda en la búsqueda de una palabra. En aquel contexto, otro estudiante, quizás habiendo percibido la angustia de su compañera, preguntó si en español teníamos algún término para designar "vulgarmente" al diccionario. Nuestra respuesta fue que, efectivamente, en forma vulgar, podía escucharse bajo el término de "mataburros". Los concurrentes comenzaron a reírse y exclamaron que en su país, se lo denominaba el "padre" de los burros. Nos pareció sumamente interesante

importancia (y toma de conciencia) del poder del lenguaje y sus efectos para construir "realidades" institucionales. Con el fin de profundizar estos lineamientos haremos alusión a una ocasión en donde observamos a un alumno de primer grado ya habiendo pasado el mediodía, solo, escribiendo en el aula en su cuaderno y copiando del pizarrón. En ese momento, le preguntamos los motivos acerca de por qué aún se encontraba tan tarde en la escuela, y su respuesta fue que poco antes de finalizar la jornada le había preguntado a su maestra *hasta "cuándo" tendría que copiar*, y ella le contestó en voz fuerte que el que no terminaba de copiar, *"no salía"*. ¿No es esto acaso una clara ejemplificación de lo sostenido por Deleuze y Guattari (1994, p. 81) cuando sostienen que la maestra, más que comunicar "informaciones", impone al niño coordenadas semióticas para responderle? O, mejor dicho, que si bien las palabras no son herramientas, *"a los niños se les da lenguaje, plumas y cuadernos como se dan palas y picos a los obreros"*.

Seguramente, la maestra jamás pensó (ni tal vez deseó) que su "no podrás salir" iría a cobrar u obrar con semejante efecto de literalidad. Aquello que aquí se deja de lado o se olvida es que esa trama discursiva tiene lugar en el marco de un dispositivo de poder pedagógico originado en las relaciones simbólicas (y de autoridad) detentadas entre el capital simbólico movilizado por el cuerpo docente y el reconocimiento dado por el estudiantado. De esta manera, llevaría a que aquel imperativo habilitara, finalmente, el propio rechazo -es decir, la propia elección- de no "salir del aula", ante la posibilidad existente y real de no concluir de copiar. De este modo, aquel niño prefiere "asumir" antes la "condena" simbólica que lo aleja (realmente) de su almuerzo y de su tiempo libre, que defraudar a su maestra.

Este relato de experiencia nos permite dar cuenta de lo necesario de habilitar un espacio de reflexión crítica sobre la propia práctica docente, con el fin de

abordar en este relato, las diferencias y sutilezas lingüísticas como capaces de dar cuenta, quizás de ciertas condiciones sociales, simbólicas, políticas y culturales que se desprenden entre ambas significaciones. A través de esta socialización de esta experiencia, podríamos inferir que para ellos, la relación con el conocimiento entre los que "no saben" o quedan al margen del conocimiento, viven bajo la protección simbólica de un "padre". En este sentido, les confieren un status ontológico mayor: el "padre" de los burros. Podría decirse que el padre, en tanto y en cuanto instaurador de la ley, brinda ciertos elementos simbólicos y de cuidado hacia el otro; no los deja "desamparados" y afirma, por el contrario, una suerte de protección en relación con aquel grupo que alude. En forma antagónica, nosotros, aquí en Argentina, a aquellos quienes no sepan algo y, por ende, tengan que acudir al mismo, directamente se los "mata". Y aquí a nuestro entender viene lo más interesante: donde ellos vieron un "padre", aquí construimos simbólicamente un "parricidio", con connotaciones sociales y educativas, totalmente diferentes que podrían brindar elementos para analizar simbólicamente las relaciones existentes entre el conocimiento, el poder y el lenguaje el cual, muchas veces, mayormente solemos pasar por alto.

"desinstitucionalizar" o "desfuncionalizar" las relaciones de poder, allí donde su anudamiento se presenta naturalizado. Esto es, estar "alerta" ante estas maniobras llevadas a cabo por las rutinas y a través de ellas, y la naturalización de las prácticas, cristalizadas en las sutilezas del lenguaje y que, para nosotros, tienen su correlato lógico también en las prácticas pedagógicas. Podríamos decir, entonces, que la indiferencia estética y hacia las formas del habla en la escuela podría subyacer un correlato lógico de indiferencia pedagógica. Quizás no sea un punto menor hacer referencia a que con las mismas letras para designar la palabra <escuelas> también pueda formarse la palabra <secuelas>.

Bauman (2008, p. 55) sostiene que "... *el amor a nosotros mismos está construido a partir del amor que otros nos ofrecen*". De esta manera, podríamos decir que cada acto pedagógico, configura un universo "ontológico" capaz de constituir una suerte de reserva o "acumulación" de experiencias, efectos y de relaciones simbólicas que arraigan profundamente en cada singularidad de los alumnos e incidiendo verdaderamente en nuestro modo de *ser en el mundo*, en la escuela. De lo anterior se revela, entonces, una dimensión pocas veces abordada en el campo educativo: es la afirmación de la existencia de otras prácticas educativas que, más allá de su duración en su aspecto cuantitativo, pueden acompañarnos toda una vida. He aquí su importancia para el hecho educativo: en la existencia de otro tipo de uso del tiempo escolar, no en forma exclusiva, como algo fechable o capturable en un tiempo unificado, estandarizado, sino capaz de trascender las fronteras de dicha estandarización. Desde los aportes de la historia de la pedagogía y de la educación, sabemos que un uso del tiempo pedagógico unificado requiere un uso del tiempo estandarizado.

Sin embargo, la escuela puede intentar poner en juego otras formas de uso del tiempo en relación con la tarea pedagógica. Lamentablemente, en la división social del trabajo pedagógico, todas aquellas tareas que desvinculan o "entorpecen" la interiorización de la metáfora de la producción, no revisten de un lugar de importancia al momento de consagrar los conocimientos socialmente considerados como válidos por la sociedad. En este contexto, entonces, las disciplinas concentradas en su poder de dar cuenta de la realidad tangible, cuantificable, digna del paradigma de una ciencia dura y exacta, suelen ser mejor calificadas junto con el aprendizaje de la lengua y la matemática para la formación del alumno. En cambio, materias relacionadas con el arte, con los idiomas antiguos, o con la música, suelen estar destinadas al exilio del conocimiento oficial en las instituciones.

Ya Gramsci (2010, p. 342) sostenía que "... *el tiempo es la cosa más importante. Es un simple pseudónimo de la vida misma*". La consideración de otros usos del tiempo escolar podrían dar cuenta de aquel valor constitutivo, duradero y diferente de ciertas prácticas en los alumnos; esto es: señalar también la incidencia cualitativa de las prácticas en los modos de producción de subjetividad a través del tiempo, lo anterior como parte de una metáfora de educación comprendida desde su omnilateralidad, es decir, como capaz de afirmar el sentido de verdad de todos los conocimientos y de animarse a contrarrestar la formación excesivamente individualista y competitiva (hoy puesta en crisis) en muchos lugares del mundo por haber obturado la posibilidad de reconocer al otro, en un marco de equidad y dignidad.

Retomando el eje de nuestra reflexión, sostenemos que ni tomar, ni poseer. Sí, en cambio, podríamos poner especial énfasis en subrayar la importancia de llevar adelante esta tarea de "desnaturalización", desafiándonos a derramar tiempo para la reflexión sobre los actos rutinarios en la vida institucional. Ante la pregunta sobre por qué los maestros habían elegido ser docentes, con frecuencia, las respuestas obtenidas en las tareas de campo revelaban ciertos "rodeos" que permiten comprender parte de la novela o trama institucional con la cual los maestros daban sentido a sus prácticas docentes. Una suerte de núcleo fuerte, donde muchas veces pueden observarse las huellas ausentes del orden del deseo y de la vocación, que no siempre han podido ser tramitadas o re-significadas

Jamás pensé que trabajaría de docente, pero me ofrecieron unas horitas para dar taller en una escuela técnica y me venía bien el dinero para juntar y tener mis ahorros...luego pasaron un par de años y me compré la moto en cuotas así que continué por otros dos años más. Luego conocí a quien hoy es mi esposa y decidimos casarnos. Luego tuvimos un hijo, sacamos un crédito para la casa y así fueron pasando los años. Ahora ya han pasado 25 años, me fui acostumbrando y ahora no voy a dejar que dentro de poco ya puedo jubilarme (Osvaldo. 63 años. Docente de Taller).

La importancia del fragmento anterior solo reside en el valor de servirnos como un analizador capaz de suscitar el habla institucional sobre aquello que venimos sosteniendo en relación con los procesos de naturalización y cosificación institucional. No estamos juzgando al docente como <bueno> o <malo>, sino dando cuenta de cómo muchas veces la vida del

docente -y la vida en general- pueden fácilmente desvincularse o erosionarse sin la mediación del deseo que sostiene la vocación, y sin ningún otro que apele o intervenga en la vida institucional para ayudarnos a comprender qué (nos) sucede.

Creemos que cuando el deseo como fuerza y pulsión de conocimiento no está presente, obtura la posibilidad de pensar a la educación como parte de un proyecto político de transformación, y allí mismo comienzan a desmoronarse los sentidos de pertenencia que ligan al sujeto con una institución. Pues quien no ama, no desea, y quien no desea, se resigna, y la capacidad del hablar franco sobre lo que <acontece> puede verse francamente, reducida, sino imposibilitada en aquel contexto.

De esta manera arribamos a un punto importante: el *deseo* como motor y fuerza constitutiva e inherente a toda actividad del conocimiento. La toma de posesión, en este sentido, podría también resignificarse como una necesaria revalidación entre los estrechos vínculos entre el saber, el sabor y el deseo. Esto es la de recuperar y sostener el deseo del sabor en el saber. Y porque creemos que la socialización de las experiencias educativas verdaderamente pueden ofrecernos elementos para repensar ciertos aspectos de la formación docente y de los modos de gestión institucional, compartimos un relato que tiene a una pequeña niña llamada *Julia*, como protagonista.

Su madre acudió a nosotros para contarnos que cada vez que tenía que despedirse de ella para asistir a su primer grado, la despedía con un beso diciéndole: "*cuando vuelva de la escuela, por favor, hazme acordar que te cuente algo importante*". Esta situación se repetía una y otra vez, a lo largo del tiempo y en forma constante en cada ocasión que Julia tenía que despedirse de su madre. ¿Pero qué era aquello tan importante que tenía que comunicarle a su mamá y que esta decidió compartirlo con nosotros? Pues nada más y nada menos, que la puesta en práctica de una intervención discursiva, de un significante, que operaba suspendiendo el tiempo permitiéndole a *Julia* poder tramitar la separación momentánea de su vínculo con la mamá. De esta manera, aquella frase en cuestión permitía mitigar la angustia presente arraigada en el hecho de tener que separarse de su madre para acceder al conocimiento.

En este contexto es como si Julia le advirtiera a su madre: "*sé muy bien que tengo que asistir, pero quédate tranquila que esta separación es momentánea y no afecta en absoluto nuestro vínculo*"; habilitando, de esta manera, un mecanismo simbólico de superación y de crecimiento, a la vez que de agenciamiento para asegurar su propio regreso. Quizás este

ejemplo pueda servirnos para analizar, análogamente, si la escuela también podría funcionar como un dispositivo constante de mediación entre la familia y el conocimiento para asegurar -y reasegurar- en forma continua, su retorno a ella. Pero ya no en exclusivo por una normativa u obligación institucional o política, sino, fundamentalmente, por la fuerza constitutiva a esta capacidad de proveer continuamente significantes que alimenten el deseo de conocer y de aprender. Nos resta advertir aquí que, como todo deseo, nunca podrá ser capturado del todo; pero es ahí, en esa imposibilidad, precisamente, donde se constituye su fuerza. En este contexto, es que pensamos por cierto que personas con la capacidad de hablar franco y con coraje para intervenir en la vida institucional, son aquellas personas necesarias por la convicción y el deseo necesario para introducir una diferencia.

4. Sobre <profetas>, <sabios>, <técnicos> y <parresias>

El marco anterior nos permitió introducir, de cierta manera, parte de los elementos centrales del núcleo principal de nuestro trabajo, y que consiste en interrogar acerca de si es posible generar nuevas condiciones de intervención educativa en el complejo entramado institucional, más <sinceras>, más <honestas>; y con personas que tengan el coraje de introducir con su <verdad> un <ascendiente>, una <diferencia> sobre el resto de los sujetos, aún a costa de correr algún tipo de <riesgo> institucional. Esto es, dejar la propia <comodidad> y animarse a romper con los propios silencios cuando otorgan consenso debido a la ausencia de la palabra real y, así, quizás intentar modificar el paisaje monolítico reinante, que suele operar en las instituciones educativas. Animarse, pues, como aquel niño de la fábula, a exclamar (y hacer visibles) en los tiempos y espacios adecuados, las condiciones y procesos que permiten romper con una lógica ciega (y de conveniencia) de no intervención y tener la valentía de afirmar que *"el emperador está desnudo"*, cuando verdaderamente lo esté.

Ahora bien, no somos niños. Somos adultos. El cuento al cual hacíamos referencia "perdona" y no "castiga" dicho accionar, porque queda por fuera del radio de alcance de los mecanismos de control institucionales, precisamente, por ser <niño>; y porque en su intervención, no corría <peligro> alguno de perder su <niñez> o ser considerado <tonto> ni apto como sí, en cambio, los otros allegados al emperador. No sabemos lo que podría habernos relatado el cuento si el que hubiese hecho consciente lo que todos veían (pero de que nadie hablaba) hubiese sido un consejero, los cocineros del castillo, o sus asesores y no

un niño, allí excluido como sujeto de castigo, a diferencia de otros abordajes y construcciones sobre la infancia condensadas en otros relatos, donde la misma se presenta como algo *anormal* que hay que soportar o erradicar.

Lo anterior nos plantea la posibilidad de animarnos a "dar vuelta" a lo consagrado para, de este modo, desarticular relaciones de poder omnipresentes en la vida institucional. Pero ¿quiénes son los que < pueden > hablar francamente en una institución? ¿Qué representaciones colectivas suelen operar hacia aquellos que evidencian una postura diferente y deciden hablar? ¿Cómo discernir entre aquel que habla < francamente > de aquel que habla meramente desde el funcionamiento de la otra cara de un dispositivo de poder? ¿Cómo analizar el < tipo de acto > mediante el cual "*el sujeto, al decir la verdad, se manifiesta, (...) se representa a sí mismo y es reconocido por los otros como alguien que dice la verdad?*" (Foucault, 2010, p. 19). Hacemos referencia, entonces, a cuatro modos del decir veraz que aborda Foucault para analizar los discursos que operan en la cultura griega con el fin de configurar efectos políticos de verdad y posicionamientos simbólicos diferentes en cuanto al saber, desde un triple desplazamiento teórico. Lo anterior, para estudiar las relaciones entre *verdad, poder* y *sujeto* que conducen necesariamente a la inclusión de un itinerario que articula el conocimiento y la veridicción; la dominación y la gubernamentalidad; y del individuo y las prácticas de < sí > mismo que lo *ligan a la verdad* (Foucault, 2010, p. 30).

Las cuatro figuras aludidas para el abordaje teórico son las siguientes: el < *profeta* >, el < *sabio* >, el < *técnico* >, y el < *parresiasta* >. Y tras una breve descripción de aquellas categorías, creemos importante aquí subrayar que habremos de transferirlas al campo educativo como linealidades autonomizadas de sus condiciones históricas de origen, con el fin de concebirlas y presentarlas como constelaciones que quizás puedan servirnos para interrogar y analizar cuánto hay de aquellas dimensiones en nuestras prácticas educativas, a la luz de un análisis propio de la coyuntura histórica seleccionada para este trabajo. De esta manera, el < *profeta* >, en la Antigüedad Clásica, remite para Foucault a aquella persona que se constituye -y reconoce- como un sujeto que dice la verdad. Sin embargo, esa verdad está mediada por los "intereses" de otro quien es presentado como un < *dios* >; como un ser < *superior* > y de quien el profeta es solo un intermediario. Si es que es posible < *vaciar* > esta categoría para repensarla en ámbito educativo, podríamos pensar las maneras con las cuales, frecuentemente, algunas personas intervienen con la palabra en las instituciones

educativas, pero siempre en nombre de "otro"; representando una verdad (o supuestas verdades) de "otro" (y de otros) que los legitiman en su accionar e intervención institucional.

Generalmente, estos discursos <proféticos> podrían ser divididos en dos grandes relatos: "positivos" y "negativos". El discurso del <profeta> "positivo" suele estar representado y habitado por una suerte de "melancolía" institucional; estructurando sus prácticas y sus intervenciones educativas a la luz de un escenario e historia institucional que "alguna vez fue", pero que "algún día volverá a ser" y en esta espera, radica el poder de su fuerza. El segundo relato, de connotaciones negativas, suele estar estructurado en un discurso de carácter <ambiguo> y <enigmático>, en donde articulan (y justifican) su presencia, dentro de un dispositivo de poder que fundamentalmente recae sobre aquella persona que se (auto) presenta -y proclama- como el intermediario "único", como el "elegido", y necesario para hablar.

Desde este lugar aquí asignado, la capacidad del <profeta>, tanto en su doble acepción positiva como negativa, no reside quizás en visualizar un escenario institucional posible a través de una lectura seria, profunda y profesional de la organización escolar, sino que, si bien operan desde diferentes maneras, el rasgo en común de ambas estructuras de intervención reside en la necesaria mínima preexistencia de una singular coyuntura que facilita la emergencia de estos discursos: ya sean dificultades en la comunicación, reorganización de los contextos políticos institucionales, tramas de poder, etc. De esta manera, consideramos que las intervenciones proféticas (y más aún, las negativas que las positivas) suelen anunciar <profecías> destinadas más a la desarticulación y deslegitimación de las autoridades y de la institución escolar, que a la puesta en juego de un cambio estructural por los canales institucionales pertinentes. La ausencia de palabra, se re-significa y tramita como profecía a cumplirse; ocupando o desplazando, de esta manera, una suerte de vacío (mínimo o máximo) pre-existente en los puentes y tramas comunicacionales formales de la institución.

El <sabio>, a diferencia del <profeta>, habla por su propio nombre, sobre lo que <es> y no lo que <será> y aún a pesar de que pueda sentirse inspirado por una lógica divina, no por ello deja de estar presente en su propia habla. No es solo un *portavoz*. Pero tampoco está obligado a hablar. Su saber puede quedar encerrado sobre sí mismo, o desplegarse hacia los demás. Es decir, su capacidad del hablar franco está fundada en una decisión absolutamente personal y ligada, en exclusivo, al conocimiento, más que a una pulsión de

veridicción; aunque, ahora bien, dentro de los espacios donde el poder se articula relacionamente, el conocimiento acumulado por la figura del <sabio> puede operar y desplegarse como aquello *verdadero*. Sin embargo, una vez más, insistimos que para el análisis llevado a cabo por Foucault, la particularidad del <sabio> reside en saber sobre el <ser> y <naturaleza> de las cosas. No se siente interpelado para intervenir en la singularidad de los individuos, situaciones o coyunturas como, veremos más adelante, lo hará la parrhesía.

Si intentáramos nuevamente tratar de indagar acerca de cuánto hubiera, en el marco de un análisis institucional educativo, de la figura del sabio representada por algunos agentes que suelen ocupar ese rol, quizás tendría que ver con aquellas personas que concentran el conocimiento acumulado del funcionamiento de una institución, gracias a haber permanecido en ese cargo a lo largo de toda su existencia institucional, lo que les permite detentar una suerte de poder <real> independientemente de las responsabilidades y distribuciones del poder formales, ya que suelen sentir (se) que su propia razón de ser en el establecimiento educativo está absolutamente autonomizada del funcionamiento institucional de "turno", resguardados por la acumulación de años de experiencias, de historias, de "datos" sobre cada una de las personas, conocimiento acerca de cada una de las familias, informaciones administrativas, códigos, etc. Por esa razón, esta figura del <sabio>, así presentada, continúa siendo parte de un entramado de poder, ya que la persona posicionada desde este lugar, bien sabe que con sus palabras no asumirá riesgo alguno. Es como una suerte de metáfora antropológica, donde las personas más antiguas de las tribus que condensaban el cúmulo de conocimiento eran más respetados; pero a diferencia del caso <escolar>, aquí interviene más el "temor" de lo que pueda decir y hablar sobre <el otro>; <la escuela>; que el respeto hacia su persona. En estos casos, la variable <antigüedad> opera como un marcador de poder para el posicionamiento institucional hacia los pares, padres y el personal directivo: formula lo que sabe o lo que < cree saber > y lo transmite a los otros sin temor alguno, porque siente que el haber <permanecido> es suficiente para otorgarle cierta <inmunidad> institucional y veracidad a su discurso.

Pasemos brevemente a la descripción de la figura del <técnico>. El hombre de la <tekhne>, para Foucault, es aquel que tiene un determinado saber, lo profesa y necesita transmitirlo a los demás. Esta suerte de "transmisibilidad" es la condición de existencia del técnico. Su interés principal será intentar anudar por medio de la transmisión, lazos de

permanencia con el saber para de este modo, asegurar nuevamente su ciclo de reproducción: de la historia; de la herencia de las tradiciones; del conocimiento. Es un <técnico> y en la *tekhne* refugia su poder. Para Foucault, el solo hecho de tener que transmitir, obliga al principio de <hablar> y de decir la verdad, pero esta verdad tiene una filiación exclusiva con el orden del saber. No necesita del <coraje> para asumir su tarea ni tampoco pone en riesgo la relación para con el que se dirige. Creemos que en las escuelas podrían rastrearse e identificarse este tipo de roles institucionales, tanto en los orígenes del Magisterio en Argentina, como metáfora de un proceso de *normalización*, como al igual que en los intentos implementados a partir de las últimas políticas de los años noventa donde el <tener> era un simple eufemismo de <ser>, y donde la proliferación y búsquedas -y ostentación- de titulaciones, funcionaba a través de la *tekhne* como una manipulación o diferenciamiento simbólico ante el resto de la comunidad educativa.

Así utilizado, este saber técnico, sobre todo en la última coyuntura histórica aludida y signada por fragmentación de lo colectivo, seguiría operando como un marcador de poder institucional en donde al igual, como sostiene Levinas, (1993, p. 136), que la metáfora bíblica se reedita a través del interrogante que fundamenta la génesis o punto de partida de la desaparición de la ética: *¿Acaso debo ser yo guardián de mi hermano?* La intervención del <técnico> suele buscar así impugnar otras intervenciones en el nombre de un saber superior e ignorar al otro, a través de un discurso montado en el poder instrumental. Por eso, consideramos necesario dilucidar cuánto hay de voluntad real de cambio, de crear conciencia crítica, y cuánto hay de interés de dominación del otro, a través de la técnica.

Hasta ahora hemos visto distintos modos de filiación con el saber, pero, en términos generales, pensamos que suelen operar en el contexto educativo, como modos de funcionamiento y búsqueda de imposición institucional: el <profeta>, el <sabio> y el <técnico>. A continuación, habremos de ahondar en relación con la figura del <parrhesiasta>. Si bien la parrhesía surge en la antigüedad con la función de limitar el poder de los amos, Foucault sintetiza que para que un acto pueda ser considerado de parrhesía, debería reunir las siguientes cualidades: debe darse en un contexto democrático donde todos puedan tomar la palabra; debe llevar a cabo un proceso ascendente de quien decide a hablar por sobre el resto de los demás; tiene que haber un contenido de veracidad en el discurso de quien la proclama y, por último, debe haber un vértice ético moral que lo legitima. De esta manera, la buena parrhesía, se distingue así de la <mala>, ya que no pone en juego

un falso decir veraz. No se trata de que cualquier persona diga cualquier cosa, haciendo uso del sentido común de los individuos. Por el contrario, el acto de la parrhesía introduce una diferencia que se asume como riesgo, y a través del coraje de decir una verdad constitutiva al sujeto y en relación con la institución.

Es por lo anterior que la parrhesía necesariamente movilizará ciertos significantes ligados a los puntos de certeza institucional, corriendo, de esta manera, una suerte de riesgo para el sujeto capaz de hacerlo, ya que, muchas veces, solemos preferir la comodidad y el bienestar, pero a costa de mantener ocultos e inmodificables los regímenes políticos, económicos e institucionales de la producción de la verdad en nuestras formas de participación e intervención pedagógica. Foucault toma a Sócrates como exponente de la parrhesía. Nosotros tratamos de proponer humildemente una mirada educativa, relacionada al accionar docente y a la gestión institucional en la escuela, capaz de tener un ascendiente sobre el accionar de las personas y, si bien la transferencia de categorías propias de un campo de análisis hacia otro no resulta del todo sencilla ni siempre válida a nivel epistemológico, pensamos que el abordaje propuesto por este autor puede habilitarnos a intentar pensar parte de aquellas cuestiones en el contexto institucional de la gestión escolar.

La <parrhesía>, desde esta mirada, difiere entonces de los actos *performativos*, ya que en un acto performativo se pone en juego meramente la configuración didáctica y el reconocimiento del contenido -ya sea verdadero o falso- que opera a través de la transmisión pedagógica. Sin embargo, aquello que uno interiormente pueda sentir o pensar en relación con ese propio acto que está llevando a cabo y acerca de lo que también piensa sobre ese contenido, puede no necesariamente coincidir con lo que el docente verdaderamente sienta. De este modo, es performativo no por su *sinceridad*, sino por el carácter formal y configurativo de su enunciado en un dispositivo pedagógico, que lo liga a un discurso de saber.

En forma contraria, pensamos que en el ejercicio de la <parrhesía> se articulan, condensan y ponen en juego simultáneamente diversas dimensiones para pensar la tarea de educar: la dimensión política, la dimensión del cuidado del otro y la actividad del espíritu. Según cómo cada uno de nosotros se posicione ante el conocimiento, el saber, y aquellas dimensiones, se dará cuenta entonces de la identificación y gestión del docente concebida o bien como <profeta>; como <sabio>, como <técnico> o <parrhesiasta>.

Es que si concebimos la educación solo desde su dimensión técnica, ausente del cuidado del otro, obtendremos una educación eficaz, aséptica y funcional a un poder de turno, desvinculada de procesos de transformación colectivos. De igual manera, si estuvieran presentes solo la dimensión de la actividad del espíritu y su dimensión política, tendríamos una educación que podría mostrarse sensible a ciertos fenómenos estéticos o artísticos, pero la cual podría afirmar una cierta posición de clase -o justificar- la preeminencia de una raza sobre otra³.

Por último, el cuidado del otro concebido solo desde un lugar normativo, jurídico, o mediado por intereses personales o meramente funcionales a una estructura de poder, conduce a reafirmar la educación como un dispositivo de posicionamiento panóptico necesario para la continuación y para la reproducción de un determinado sistema u orden social. Por eso, ya hemos hecho referencia en la introducción a que el verdadero docente era alguien que "daba" más que quien decide "tomar" "algo" del otro para beneficio propio.

Sacristán (1999, p. 32) sostiene que *"la educación es un proceso de enriquecimiento de la subjetividad que da cierto poder sobre la acción"*. Consideramos sumamente valiosa esta frase ya que inferiríamos entonces que, cada uno de nosotros, tras cada año que culmina en nuestra actividad docente, estaríamos atravesados por nuevas lecturas, por indagaciones críticas, por vivencias, prácticas, trayectos profesionales múltiples, experiencias pedagógicas, estéticas e institucionales que harían de nosotros, sin excepción, sujetos más reflexivos, más interesantes, con mayores criterios de justicia, inclusión y tolerancia. Sin embargo, no siempre lo anterior resulta de aquella manera y, lamentablemente, no son pocos los casos en donde el maestro, agobiado -alienado- en su propia existencia y sin aquel deseo del que con anterioridad hacíamos mención, quizás no pueda ser capaz de llevar adelante aquel proceso de enriquecimiento, por no reunir las condiciones mínimas materiales que le permitan (y aseguren) su propia reproducción simbólica.

Si esto así sucediera, por el contrario, con frecuencia, se daría cuenta de una trampa que posiciona al sujeto en su existencia "mediática" e institucional siempre y cuando pueda ser visibilizado desde este universo consumidor-consumista alejado de una educación

³ En este punto, no viene mal compartir lo expresado por Todorov (2007) cuando afirma que en los campos de concentración nazis, un oficial podía llorar escuchando a Schumann a la vez que podía destrozar el cráneo de alguien que no avanzaba en la fila con rapidez.

liberadora o como la entendían los griegos, es decir, como *Paideia*; como formación cultural, educativa, estética y ciudadana capaz de forjar el espíritu y devenir humano. En el contexto educativo anterior, quizás puedan surgir <sabios>; <profetas>, <técnicos>, pero tal vez pocos <parresiastas>.

Es por eso que hemos aludido a la necesidad de contemplar la educación desde aquellas dimensiones (política, del cuidado del otro, como actividad del espíritu), pero incluyendo una última "variable" que habíamos agregado, que para nosotros permitiría obtener una aproximación bastante cercana en relación con aquello que entendemos por "educar" en este nuevo contexto político, cultural y social latinoamericano: la necesidad de que los actos de enseñanza, junto con todos los sujetos que llevan a cabo las tareas docentes, opten más por una forma incesante de interrogación crítica capaz de dar cuenta de una suerte de valentía y de coraje como modo de intervención pedagógica en la vida institucional que por una labor performativa en el accionar docente. Consideramos que esta dimensión se revela en el ejercicio de la parrhesía como discurso, que no solamente habla o sirve para dar cuenta de la verdad de <uno>, sino que al instalar un ascendente sobre los demás pueda ser considerado, entonces, como un llamado de una intervención crítica colectiva, ya que pone en juego, desde la cruda exposición de la propia verdad, una suerte de doble cuidado: hacia uno, pero que también es cuidado del otro. Quizás la intervención del parrhesiasta aquí abordada brevemente desde su genealogía histórica, advirtiendo los límites y formas de implementación al contexto educativo, no busque necesariamente reciprocidad, pero sí, en cambio, el deber y la responsabilidad de actuar y de gestionar a través de la propia acción, más afirmando la alteridad y la capacidad del reconocimiento del otro, como núcleo fuerte de relación pedagógica y en esta.

5. Consideraciones finales

A través del presente trabajo, hemos intentado aproximarnos a diversos modos de intervención educativa con los cuales los docentes gestionan cotidianamente, sus prácticas en las escuelas. Para tal fin, decidimos pensar el terreno de las prácticas docentes a la luz de algunas categorías trabajadas por Michel Foucault en dos obras de reciente publicación en las cuales se abordan diferentes formas de filiación con el saber en la Antigüedad. A su vez, fuimos haciendo mención a diversas experiencias en el marco de nuestra propia práctica como docentes para intentar analizarlas desde sus modos de funcionamiento

institucional; es decir, como modos de gestión institucional que nos permitió construir un marco introductorio previo para implementar las categorías trabajadas por Foucault desde una óptica educativa.

Nuestra propuesta ha sido intentar revelar diferentes modos de operar educativos a través de un recorrido que incluyó aspectos ligados con la formación docente, con el valor del lenguaje y sus efectos configurativos en la subjetividad del otro en lo cotidiano; y con aspectos ligados a la identidad y la vocación del *ser* maestro, vinculado con el deseo presente o ausente en la tarea de educar. Para tal fin, llevamos a cabo una breve descripción general de categorías trabajadas por Foucault: la del <profeta>, el <sabio> y el <técnico> y, finalmente, la del <parrhesiasta>, para que nos ayudara a (re)pensar el contexto educativo. Esta última categoría, por demandar del sujeto una suerte de coraje, una suerte de ética y de verdad como forma de acción pedagógica, presentaba para nosotros la particularidad de poder dar cuenta y de reunir las dimensiones antes compartidas: la dimensión política; la del saber; la del cuidado del otro y de la actividad del espíritu.

De esta manera, a diferencia del <sabio>, el <profeta>, o el <técnico>, se estaría llevando a cabo una labor de doble afirmación: aquella inherente a la constitución performativa, relativa al carácter de "veracidad" del contenido curricular en el acto de enseñar; y la afirmación parrhesiástica, ligada a la sinceridad, al deseo y a la veracidad de un sujeto que, a pesar de todo, cree verdaderamente que hay buenas razones (más allá del salario percibido) para levantarse todos los días y revalidar la vocación asumida.

La parrhesía ubica estas razones fundamentalmente en el *ethos* del sujeto, el cual, a su vez, contribuye a fortalecer el *ethos* institucional. El parrhesiasta es aquella persona capaz de ligarse a sí misma a través de un acto valeroso, a la institución, sabiendo que allí convivirán o coexistirán factores performativos (los cuales revelarán o darán cuenta de las internalizaciones de los imperativos acerca del saber, de la técnica, de la sabiduría que producen "certezas" y "comodidad") y también factores inherentes a la dimensión parrhesiástica. Pero es esta última (la dimensión parrhesiástica) la que consideramos que es capaz de revelar y dar cuenta del coraje del sujeto para intervenir críticamente en la vida institucional que pone en duda las cristalizaciones y aquellas certezas naturalizadas por todos. No es otra cosa que la expresión del poder entre lo instituido y lo instituyente. Demandaría, así, una actitud diferente al acto performativo por parte del docente: le exigiría

una suerte de coraje, de valentía, de ética y de verdad expresada o ligada al deseo de asumir y de renacer en la vocación elegida.

La misma vocación que alguna vez (nos) ubicó antaño en un aula y ante millones de sentidos y pulsaciones por latir, ansiosos de escuchar y de aprender juntos. Lo anterior, a través de nuestros propios actos y de la propia capacidad para intentar lograr de cada grupo, de cada estudiante, una singularidad dotada de una conciencia potencialmente poderosa e irrepetible, capaz de provocar un verdadero cambio institucional que convoque a la acción y a un conocimiento inclusivo y liberador.

Referencias

- Adorno, Theodor. (1999). **Educación para la emancipación**. Madrid: Morata.
- Bauman, Zygmunt. (2006). **Modernidad y Holocausto**. Madrid: Sequitur.
- Bauman, Zygmunt. (2009). **El arte de la Vida**. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Zygmunt. (2010). **Hombre Consumo**. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Zygmunt. (2011). **Daños Colaterales**. Buenos Aires: FCE.
- Castoriadis, Cornelius. (2010). **La institución imaginaria de la sociedad**. Buenos Aires: Tusquets Editoriales.
- Deleuze, Guilles; Guattari, Félix. (1994). **Mil Mesetas**. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, Michelle. (1996). **Tecnologías del yo**, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, Michelle. (2006). **La hermenéutica del sujeto**. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, Michelle. (2009). **El Gobierno de sí mismo y de los otros**. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, Michelle. (2010). **El coraje de la verdad**. Buenos Aires: FCE.
- Gadamer, Hans. (2000). **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, Hans. (1960). **Verdad y método**. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno Sacristán, José. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En Francisco Imbernón (coord.), **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato** (Cap. 2.). Barcelona: Graó Editorial.
- Gramsci, Antonio. (2010). **Antología**. Buenos Aires: Siglo XXI.

Levinas, Emmanuel. (1993). **Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro**. Valencia: Pre-Textos.

Mészáros, István. (2008). **La educación más allá del capital**. Buenos Aires: Clacso.

Todorov, Tzvetán. (2007). **Frente al límite**. Buenos Aires: Siglo XXI.