

# La escuela estallada\*

## Traducción

L'école éclatée

Burst school

Escola explodida

Anne-Merie Chartier\*\*

**Traducido por:**  
Ricardo Leuro\*\*\*

**Revisado y corregido por:**  
Oscar Saldarriaga y Jorge Mestre\*\*\*\*

Fecha de recepción: Octubre 8 de 2016  
Fecha de aprobación: Diciembre 26 de 2016

\* Publicado originalmente en *Le Bloc-notes de la psychanalyse*. n.º 7, Genève, 1987, pp. 249-268.

\*\* Doctora en Ciencias de la educación, Paris V. Profesora jubilada e investigadora asociada, LARHRA/ ENS-Lyon. E-mail: anne-marie.chartiero054@orange.fr

\*\*\* Magister en Enseñanza del Francés, Universidad de Nantes, Francia. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: ricarloiro@gmail.com

\*\*\*\* Pontificia Universidad Javeriana

Las páginas que siguen quisieran señalar, e incluso elucidar, una paradoja. Los maestros que trabajaron de lejos o de cerca con Michel de Certeau pueden atestiguar el interés y hasta la aguda atención que prestaba a sus tareas educativas y a sus preocupaciones pedagógicas. Y pueden también decir hasta qué punto han bebido en abundancia de sus enseñanzas, sus seminarios y sus publicaciones, para nutrir sus prácticas y sus reflexiones profesionales.

Y sin embargo, aun incluyendo los artículos respecto de la universidad escritos “en caliente” y nacidos muchas veces de las situaciones de su propia experiencia como profesor, los textos de Michel de Certeau dedicados específicamente a la escuela no son tan numerosos y, sobre todo, funcionan sin que se haga referencia alguna a los autores del corpus bibliográfico regularmente esperado por quienes frecuentan este círculo. Así, pues, el capítulo de *La cultura en plural* titulado “La cultura y la escuela” es, curiosamente, el único del libro que no tiene notas y que no remite a ningún otro autor. Sus lectores hallan ahí un motivo de perplejidad, viniendo de alguien en quien la sobreabundancia y la precisión de referencias a menudo llegan a ser aplastantes. De Certeau, lector infatigable, ¿habría decidido ignorar la literatura pedagógica y sus problemáticas? Hay allí algo como el indicador de una clara toma de distancia respecto de las redes profesionales que escriben sobre la escuela, bien sea en el dominio de las ciencias de la educación, en el de los movimientos pedagógicos o en el de la investigación didáctica.

¿Es posible que Michel de Certeau lance sobre la escuela –lugar de la palabra tomada pero siempre confiscada, retomada, conquistada pero indefinidamente normalizada–, una mirada ante todo “política”? Con anterioridad a cualquier problemática pedagógica de instrucción o de educación, la institución escolar se encuentra involucrada en todos los cambios sociales que enlazan indefectiblemente el poder y la palabra, el hacer y el decir: dicha conjugación entre una política y una lengua se puede leer tanto en Francia como en América, en la actualidad –mayo del 68<sup>1</sup>– como en la historia (la encuesta de los *patois* de la revolución de 1789<sup>2</sup>, esa revolución que inventó a los “institutores de la lengua francesa”).

Pero sería precipitado ver en ello el hilo conductor que, al ligar escritos tan diversos, abriría de inmediato las perspectivas de una acción en la escuela. Se requiere más paciencia, si confiamos en el único autor, por lo general clasificado como pedagogo, que Michel de Certeau tiene a bien citar: Fernand Deligny y sus *Vagabundos eficaces*<sup>3</sup>, ese Deligny dedicado a escudriñar las invisibles y significativas “líneas de

errancia” por fuera de los senderos, seguidas por niños destinados al silencio...<sup>1</sup>

## Líneas de errancia

De este modo se podrían ubicar en los escritos de Michel de Certeau diversos recorridos del pensamiento que atraviesan nuestras preguntas (las de nosotros, los pedagogos, los que permanecemos en los establecimientos escolares). El trayecto mejor trazado, pero el más corto, es aquel donde se trata explícitamente de nuestra institución, de lo que fue y ya no es, de lo que la hace amenazada o amenazante: ¿qué pensar de ella?, y sobre todo, ¿qué hacer en ella?

Dicho trayecto se cruza con otro que, por partir de la escuela y prometer volver a ella, no deja de escapársele para internarse en la sociedad que la rodea o (según se mire) la asedia. Algunos títulos, como el del seminario genovés “Escuela y culturas”<sup>4</sup> o del artículo de los *Annales*, “La escuela de la diversidad”<sup>5</sup>, parecen estar dirigidos ante todo a los actores del sistema e interesar al mundo de los maestros, pero cuando se entra en el texto, ya no se trata tanto de la escuela. Se trata, en ellos, de mirar bastante más allá de las rejas que encierran el patio de recreo, hacia el mundo donde se comunica, donde se aprende, se lee, se escribe, se intercambia, se copia, se inventa, se triunfa, se fracasa, se hace trampa, se burla, se rivaliza, se charla, se calla, donde se cuenta, se escucha, se instruye, se cultiva, donde se olvida y se recuerda; en pocas palabras, donde se realizan, lejos de la mirada de los maestros, mil operaciones bien típicamente escolares, de las cuales se debe comprender que no son tan típicas, o no lo son solamente, o que ya no lo son más.

Y en tercer lugar hallamos, lejos de cualquier alusión a la escuela y a los profesores, esas páginas sobre las prácticas y sobre los saberes de las prácticas, donde reaparecen de manera casi lancinante las preguntas “¿qué es el hacer?”, pero sobre todo “¿qué es constituir un saber-hacer y un saber del hacer?”. Es allí cuando Michel de Certeau deja de pensar en la escuela para pensar en los recorridos por la ciudad, en los usos de la televisión, en las creencias políticas, en el lenguaje cotidiano, cuando cita (para pensar esta actualidad tan rudamente social) a Wittgenstein, Freud y Kant<sup>6</sup>, o cuando reúne los materiales más urgentes para cuestionar nuestra mirada sobre la escuela y sus tareas (que son las nuestras). Esta trayectoria del pensamiento, esta línea de errancia viajera, que atraviesa

1 N. del T. Fernand Deligny (1913-1996), educador francés en la línea de C. Freinet. Su trabajo con autistas es una de las referencias mayores de la llamada “educación especial” (para niños en situación de discapacidad).

los siglos y los continentes, las lenguas y las disciplinas, ¿qué lector podrá afirmar haberla recorrido de cabo a rabo? Pero cada aprendiz, cada “practicante”, sea que esté trabajando con calderas o con cuadernos, que eche a andar trenes o aprendizajes, que se encuentre en un programa de urbanismo o de televisión, o ante un programa electoral o escolar, en todos puede practicar la caza furtiva en calma y por su cuenta, a riesgo de perder un poco sus propios caminos.

\*

Y, de los textos que tratan específicamente de la escuela, ¿qué retener? Nada o casi nada, respecto de su realidad interna: cuando Michel de Certeau cita el Plan Rouchette<sup>2</sup>, los programas de enseñanza de los LEP<sup>3</sup>, o un texto publicado en el *Boletín Oficial de Educación Nacional*, no es para dar su opinión sobre un debate técnico o involucrarse en las polémicas contemporáneas; siempre es para resaltar un rasgo cuyo sentido le parece claramente político y le interesa entonces tanto a él como a cualquier otro ciudadano, allí donde incluso los maestros involucran de entrada sus posiciones profesionales. Las afirmaciones que nos interesan implican entonces la realidad “externa” de la escuela, lo que es y lo que representa en el espacio público. Un mar de paradojas.

## Las misiones imposibles

Una afirmación de partida: “la escuela ya no es el centro de distribución de la ortodoxia en materia de práctica social”<sup>7</sup>. Así, es imposible hablar de la escuela sin asumir una historia, sin oponer al presente el pasado cercano, aún no abolido en las memorias donde ya se entrelazan con el imaginario, los recuerdos reescritos al hilo del tiempo. La escuela ya no es lo que solía ser, y no se repone de la noticia.

Ahora bien, esta marginalización de la escuela (ya no ser el centro implica ser desplazada hacia los márgenes) aparece en el momento en que la escuela involucra a cada vez más gente. ¿Cómo es que Michel de Certeau puede plantear dicha marginalización y a la vez señalar que el crecimiento cuantitativo del público escolar cambia cualitativamente el juego (ya que no solo hay cada vez más estudiantes en primaria, secundaria y universitarios, sino además una demanda creciente de escolarización y de exigencias sociales de calificación escolar que aumentan sin cesar)?

Otra afirmación: una y otra vez, Michel de Certeau vuelve sobre la misión actual de la escuela, crucial a sus ojos, al parecer, y que sería la de articular “el saber técnico y la relación social”<sup>8</sup> para enseñar a las generaciones que vienen, a “leer” su sociedad. Como se percibe que ese “leer” es ya un “hacer”, ¿cabe deducir que los profesores podrían, por el simple ejercicio de su oficio, generar transformaciones sociopolíticas? En lo absoluto; esto sería, según Michel de Certeau, una ilusión liberal o utopista, en una “institución escolar desde siempre apoyada en un poder ajeno a sí misma, el del Estado”<sup>9</sup>. ¿Cuál puede ser entonces el sentido de un proyecto pedagógico que debería asumir el espacio social como referente (articular saber técnico y relación social) y a su vez, reconocerse despojado de cualquier poder respecto de sí?

A falta de rehacer el mundo, ¿la escuela debería contentarse (y satisfacerse) con lo que le es propio “técnicamente”, la difusión de unos saberes incuestionados y fundadores de una escuela heredera de las Luces, los saberes de la racionalidad? Lo que equivaldría a proseguir juiciosamente con las tareas tradicionales de toda escuela, solo que privilegiando unos contenidos “positivos” y sobrepasando el círculo elitista de los niños privilegiados. Si la escuela no logra constituir la democracia política, ¿no se le pide al menos construir la democracia del saber compartido? Michel de Certeau no retoma la objeción sociológica, actualmente clásica, sobre los límites internos que enfrenta un proyecto de este tipo (fracaso sociocultural, fenómenos de reproducción y de selección social, etc.). De modo más radical, pone en evidencia que el modelo de la relación pedagógica se pervirtió al emigrar fuera de la escuela para impregnar a hurtadillas el espacio político. Ante los tecnócratas y sus gruesos expedientes, los ciudadanos son alumnos silenciosos, abandonados a su ignorancia o condenados a presenciar como espectadores los debates televisados entre expertos. Porque ahí está la paradoja: los saberes científicos, versión laica para la escuela pública del corpus de textos sagrados para la Iglesia, han promovido el modelo de discurso “objetivo”, que impera sin competencia en la sociedad burocrática, reino del anonimato y de la tiranía sin tirano. “La neutralidad del discurso científico [...] hizo de este el discurso del servilismo inconsciente”<sup>10</sup>. De ahí, la violencia velada que resulta de que la sociedad en su conjunto se encuentre bajo la amenaza de un “Estado pedagogo”. “En principio, el Estado-escuela se impone a todos y no pertenece a ninguno, suprime sus propios límites. [...] Disimulados en el paisaje, los maestros esconden su violencia dentro de un sistema universal y obligatorio”<sup>11</sup>. ¿Podemos imaginar aún que sea posible un oficio de maestro, si la fuente misma que lo irriga está envenenada?

2 N. del T. Polémico *Plan de renovación de la enseñanza de la lengua francesa en la Escuela Primaria*, discutido desde 1964 y publicado en 1971.

3 N. del T. Acrónimo de liceos de educación profesional. En francés, los *Lycées d'Enseignement Professionnel*.

Es difícil leer sin pestañear aserciones tan contundentes, tan abrupta y brevemente propuestas, sin grandes precauciones oratorias o metodológicas; en vano buscaríamos las investigaciones concienzudas que podrían asegurar que tal rasgo, asumido como sintomático, sea bastante representativo, o que tal fenómeno tomado por relevante sea el claro signo precursor de nuevas situaciones pronosticadas por el autor.

## Cultura y saberes

Aunque el lector se adhiera o no a dichas afirmaciones con base en sus propios criterios, las tesis de Michel de Certeau solo tienen sentido si se acepta la disociación que él hace entre cultura y saber. El hecho decisivo de nuestro tiempo se encuentra sin duda allí: adquirir un saber no significa, sin embargo, entrar en una cultura. Al convertirse en el vector casi obligado de todas las inserciones sociales (en particular de las “exitosas”) la escuela se volvió un instrumento útil, demasiado útil: aprendo para pasar mis exámenes y paso exámenes (o mejor, ¡concursos!) para venderme como un producto eficiente en el mercado del empleo. A la medida de la sociedad de mercado, los saberes valen lo que vale la posición social que estos permiten alcanzar. El valor de cambio marcha al ritmo del valor de uso, entonces no importa que los saberes por adquirir sean interesantes o insignificantes, importantes o banales: solo son “para saber”.

Allí nos encontramos por fuera de la cultura, pues para Michel de Certeau solo hay “cultura” si, a los ojos de quien la realiza, una práctica social es significativa, si el acto de su realización lleva consigo un sentido. El hecho de que una conducta sea rentable no basta para darle sentido. Al volverse racional, utilitaria, la escuela compromete a sus alumnos únicamente con ser realistas –o cínicos–. Aunque la necesidad social haga ley, no hace virtud. En consecuencia, se puede rastrear en el espacio escolar la línea de fractura que separa de un lado las enseñanzas “rentables” para las que la cuestión del sentido ya ni siquiera se plantea (¿qué “comprendemos” al aprender matemáticas?), y las enseñanzas encaminadas a satisfacer intereses o curiosidades “gratuitas” (pero entonces ¿cómo exigir esfuerzo en estas?). Esta encrucijada de hecho –pero no de derecho– entre saber y cultura resta vigencia a la mayoría de los enfoques sobre el fenómeno escolar, que al contrario ratifican (incluso en los estudios que critican los modelos retrógrados o elitistas de la cultura) la evidencia de su confusión.

¿Cómo esta definición de cultura, de cierto modo restrictiva, se cruza con la definición mucho más amplia, surgida de corrientes antropológicas? De hecho,

los estudios etnológicos han obligado hoy a todos y cada uno a reconocer la cultura dentro de un campo que sobrepasa en gran medida los saberes legitimados por la escuela e incluye otras prácticas tradicionales o contemporáneas. Pero dicha ampliación pocas veces ha producido una verdadera reestructuración conceptual; en las estanterías de la cultura se han agregado simplemente algunos anaqueles para colocar, al lado de la literatura y las enciclopedias, las herramientas antiguas del mundo rural, los vestidos de novia, y los afiches de vedetes del cine. Más objetos-testigo en coexistencia, pero ¿testigos de qué? Si toda práctica social (como laburar, casarse, ir al cine) puede ser llamada “cultural”, entonces la cultura es cualquier cosa y el adjetivo *cultural* ya no puede calificar nada: “la cultura es lo amorfo”<sup>12</sup>. La restricción a propósito de los saberes (no hay cultura sino en la vida social del sentido) también aplica para los gestos sociales observados por los etnólogos. Las prácticas aparentemente más simbólicas pueden ser mantenidas por sus instituciones aun cuando ya desde tiempo atrás estén vacías de sentido, es decir, muertas. ¿No es esto lo que se ha podido leer por todo lado tratándose del formalismo de las prácticas religiosas?<sup>4</sup>

Si le damos a la disociación entre cultura y saber el peso que le corresponde, se puede comprender en cambio que el objeto (aún problemático) por construir y la apuesta (siempre polémica) por asumir están del lado de la cultura y no del saber; o más bien, del lado de las culturas. A su vez quedan aclaradas las afirmaciones que se presentaron más arriba: durante cada vez más tiempo necesaria para todos, la escuela sin embargo se marginaliza culturalmente, empobrecida desde el interior, competida en su exterior por los medios de comunicación, esas múltiples escuelas paralelas. De repente, es urgente definirle el espacio de una acción limitada (pero cuya dimensión política aparece clara), que es la de hacer “participar la escuela en el trabajo, mucho más extenso, que le asigna hoy día la ‘cultura’”<sup>13</sup>. Habría que agregar que dicha tarea no es tanto la de la institución como la de sus actores, los maestros claro, pero también los alumnos o los estudiantes, y que no puede definirse mediante un programa nacional, sino solo “ser inventada” localmente... La urgencia, intelectual esta vez, es entonces la de no dejar a los maestros encerrados en su punto de vista: ellos creen observar la escuela con una problemática política y es la política lo que ellos observan a través de las rejas de

4 N. del T. Se refiere al análisis que hace De Certeau sobre la supervivencia formal de la ritualidad católica en medio de una sociedad secularizada: “La formalidad de las prácticas”, en: De Certeau, M. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 2006.

la escuela: “al visualizar los problemas sociales a partir de la escuela, se los está considerando solamente desde un pequeño rincón”<sup>14</sup>. Al dirigirse a nosotros para hablarnos ya no de la escuela sino del mundo, Michel de Certeau no deja de repetir cuánto nuestro amado árbol no nos deja ver el bosque crepitante de rumores por donde caminan con obstinación los pulgarcitos de Deligny.

\*

Michel de Certeau deja, pues, constancia de un deceso: está muerta la escuela que representaba el lugar unificador de los conocimientos, la depositaria del tesoro de los saberes y detentora de las llaves que a él daban acceso; o más bien, ha muerto esta representación de una escuela que sin duda jamás existió, pero que bastaba con que pudiese legítimamente creerlo y hacerlo creer, una escuela que ofrecía a todos la salvación por el estudio y el amor del saber. Imputarle la responsabilidad de su propia caída –¿pérdida de las vocaciones?, ¿secularización?, ¿abandono del catecismo?, ¿traición de los intelectuales?– permite creer posible una nueva “reforma” que la repositonaría en sus funciones: integrar a la juventud y transmitir los valores. Los maestros son siempre los primeros tentados por ese discurso de la decadencia y del renacimiento. Los que acusan a la escuela de todos los males (el desempleo, la delincuencia y los errores de ortografía) están seguros de encontrar en ella un terreno propicio de entrada a las delectaciones morosas: tanto honor le hace tanta indignidad... Los caminos abiertos por Michel de Certeau son seguramente menos propicios a confortar vanidades o voluntades militantes. La escuela es un lugar importante, pero como tantos otros; y lo que ella hace de apasionante o de socialmente prometedor no se encuentra donde se destacan las proezas pedagógicas, sino más bien sobre esas márgenes donde, a falta de poder alcanzar el éxito, los maestros se ven obligados a establecer, con alumnos no sospechados por las instrucciones oficiales, extraños contratos de convivencia y de trabajo...

## Cultura y consumo

Expresar a los maestros tales aserciones no puede más que suscitar mil resistencias; empero, suponiendo que quisiéramos seguir a Michel de Certeau por esta vía, las dificultades no son solo atribuibles a residuos de narcisismo profesional. También tienen que ver con que su concepción de una *cultura en plural* es más fácil de admitir que de pensar. Se puede reconocer con facilidad el nuevo mundo de voces, de imágenes y de palabras que hizo nacer la multiplicación de los canales de información, la banalización de

tecnologías sofisticadas convertidas rápidamente en objetos de uso corriente, y la masificación de productos simbólicos lanzados a competir en el mercado de las ondas y las pantallas. Al periodo de los anatemas le siguió sin embargo el de la coexistencia, y la escuela, valga lo que valga, aprendió a digerir y ya no a vomitar las historietas y la televisión.

Cada quien puede admitir también razonablemente que la llegada de minorías de origen extranjero dentro del espacio social y de las clases agitó, asimismo, de manera silenciosa o quizá ruidosa, el paisaje cultural de una nación que ama las diferencias entre grupos si estas son folclóricas, pero teme a todas las demás. No obstante, estudiando en los mismos salones y mirando las mismas series norteamericanas, los niños ¿no están viviendo ya de forma natural en un mundo de convivencias consumistas ampliadas, donde se presenta como plato nacional –con la ayuda del supermercado– no solo el guisado occitano y el chucrut alsaciano, sino también los raviolis, la paella y el cuscús?

El modelo impuesto por la sociedad de consumo impregna con tanta fuerza nuestros modos de pensar que nos llevaría con facilidad a confundir la pluralidad cultural con la abundancia ecléctica de productos, y a suponer problemas planteados por la diversidad de diferencias, prestos a resolverse gracias a la eficacia de un mercado atento a satisfacer, sin prejuicios racistas, a todos sus clientes. La única diferenciación subsistente a futuro sería entonces la de las jerarquías socioeconómicas que organizan, en la escala del consumo material y simbólico, las marcas de distinción mediante las cuales se reconocen y exhiben las posiciones sociales.

## Estrategias y tácticas

Es ese modelo tan imponente el que deshace Michel de Certeau. Ante todo, rehusándose a pensar las actividades de producción y el surtido ordenado de los productos (ya sean objetos, servicios o saberes) bajo un esquema único, traza dos ejes de análisis que son a su vez dos tipos de aproximación a la realidad alrededor de la oposición estrategia-táctica. Del lado de las estrategias, pone todas las producciones que resultan de una relación de fuerzas que domine el espacio de sus acciones, de sus relaciones y que capitalice sus resultados; del lado de las tácticas, los productos sin lugar propio, producciones de la circunstancia, que no tienen por lugar “más que el del otro”<sup>15</sup>. Del lado de las estrategias, por ende, las racionalidades política, económica, técnica, pero también científica: programas, metodologías, inventarios y objetivos llamados, según los casos, electores, mercados, productos u objetos de investigación. Del lado de las tácticas, por el contrario, las culturas... De seguir la definición de

Michel de Certeau, no se puede concluir de otra manera. Si la cultura es una práctica social significativa, es un “hacer” portador de sentido, no puede ser sino táctica: el sentido es siempre el efecto de un encuentro, en el cual alguien marca a su manera lo que le es dado (a consumir, leer, hacer, pensar o vivir) pero del cual él no ha conformado el juego inicial, marca entonces cualquier cosa o cualquiera que es “otro” y se encuentra a su vez marcado. De todo encuentro significativo con un otro se sale, por ende, “alterado” –cambiado y sediento–, atravesado por una nueva carencia, es decir ni alienado –cautivo del otro–, ni intacto.

Así ganan fuerza los términos mediante los cuales es representada la cultura “plural”: parcelación, hibridación, multilocalización, mosaico, fragmentación. Por existir solo en terrenos que no le pertenecen, la cultura puede actuar sobre todos (he ahí la fuerza inventiva de su indeterminación); en la medida en que los campos de racionalidad hoy son múltiples, esta se mueve dentro de lo heterogéneo (es su parcelación contemporánea: ya no son los tiempos donde esta podía brindar un referente unificado a la totalidad de gestos significativos). Sin tener un lugar propio, esta cultura no se capitaliza en productos específicos sino en gestos repetibles, en memoria incorporada (es un *arte de hacer*, consustancial a sus actores).

¿Cómo entonces caracterizarla o hablarla? Los relatos que ella hace de sus aciertos son en sí mismos los “golpes” retóricos de un regocijo táctico del lenguaje: suspenso y poesía. Omnipresente, o más bien “omnipasante”<sup>5</sup>, esta no cesa de hacerse metáfora de lugar en lugar (la caza furtiva campesina es “como” la lectura y viceversa; la *Métis* [artimaña] griega es “como” esas artes populares, las fabulaciones brasileñas o el arte obrero del *perrucage*<sup>6</sup>)<sup>16</sup>; *pero esta no produce “teoría”*. *Las categorías intelectuales de lo teórico, tan aptas para dar cuenta (¡estratégicamente!) de las estructuras, de los sistemas, de las jerarquías e incluso de las contradicciones secundarias, son rebeldes para hacer pensable lo heterogéneo, lo ocasional, lo singular; en pocas palabras, para pensar lo coyuntural, ya sea este un direccionamiento espacial, un encuentro intersubjetivo o unas circunstancias temporales. Así, los caminos de la gente se cruzan en las selvas urbanas, acaecen encuentros que cambian el aspecto de nuestras vidas insignificantes, ciertas circunstancias*

5 N. del T. El neologismo en francés calca la palabra *omnipresente* en *omnipasant*. Se prefirió la traducción literal dado que la autora da así cuenta del *resurgir constante* de la cultura en los actos significantes más que de una permanencia de la misma.

6 N. del T. *Faire la perruque, travail en perruque* (lit. “hacer la peluca”), expresión en jerga popular que designa una práctica laboral de resistencia, cuando un obrero usa el tiempo y los útiles del propietario para su utilidad personal. |

*se transmutan en evento para algunos, para un grupo, o para una sociedad entera. De este modo somos a la vez testigos y actores de historia, de la historia, si por historicidad “se entiende la capacidad que tiene un grupo de transformarse al reutilizar, con otros fines y para nuevos usos, los medios de que dispone”<sup>17</sup>.*

## La racionalidad y el sentido

La disociación, ya identificada, entre cultura y saber recubre, pues, otra, más esencial, entre sentido y racionalidad. La racionalidad es construcción discursiva, que enlaza sus operaciones de manera cohesionada y coherente, de las premisas a las conclusiones, de las hipótesis a los resultados, de las causas a los efectos, de los medios a los fines, etc. Es por ello que nunca es más que proyecto programático o reconstrucción retrospectiva, discurso de la legibilidad impuesta o deseada. En pocas palabras, “es la teoría”: “en la práctica”, cada quien sabe bien que las búsquedas o las acciones nunca pueden alcanzar los programas y que los informes finales tienen por función maquillar, como si fueran ejecución del programa, las tácticas espontáneas que en realidad tuvieron lugar, metamorfoseando los tanteos empíricos en método experimental. Las apuestas, en términos de éxito o fracaso, no son obviamente del mismo tamaño: la táctica que no alcanza sus fines aquí y ahora, negociará de otro modo, en otro lugar o mañana, ya que tiene el tiempo –incluso, no tiene más que eso–; en cambio, en la ejecución de una estrategia (plan de relanzamiento en la industria, reforma de los colegios, plataforma política de un gobierno) ya no se trata de ganar batallas, sino la guerra; cualquier desvío respecto de lo previsto, cualquier retraso en la cuenta regresiva de las realizaciones, cualquier imprevisto, cualquier “nariz de Cleopatra”<sup>7</sup>, es capaz de hacer naufragar el conjunto del dispositivo.

Así, pues, tras las bambalinas de los teatros estratégicos que dan a representar su racionalidad, Michel de Certeau descubre la agitación desordenada de tácticas furtivas, proliferantes, conflictivas. Los practicantes comprometidos en la acción negocian, hacen fraude o engañan a las restricciones de su propia institución (¿habrá que citar como ejemplo la educación nacional?). Así, en todas las instituciones “estratégicas” –cuyas arquitecturas estructurales, dispositivos de operación, y estabildades escondidas bajo renovaciones de fachada son exhumadas por las ciencias sociales– operan otras lógicas, invadiendo sus lugares. En esas lógicas puede aprehenderse otra economía del tiempo: ¿cómo se las

7 N. del T. La expresión se debe a Blaise Pascal. Con ella se refiere, en francés, a las consecuencias incalculables de un hecho ínfimo.

arreglan para que un pasado perdure, un presente se transmita y se inventen futuros, sin acceder jamás a la propiedad de un espacio?<sup>8</sup>

## Una economía del tiempo

Perdurar. La cultura es herencia en escombros. De manera en apariencia absurda para los recién llegados, las prácticas guardan la marca de un “antes”. Se ha abandonado el país, olvidado la lengua de la infancia, demolido los viejos talleres y cambiado de representante político, por otra vida: nuevas oficinas, nueva política, nuevo organigrama, o nuevas instrucciones. No obstante, sobreviven localmente fragmentos del orden antiguo, ferozmente conservados, a título de una resistencia silenciosa. La cultura es mucho de estos restos, testimonios en el presente de una antigua economía derrotada, y que, arrancados de un suelo originario hoy devastado, ya no dicen nada de la eficacia técnica o social que demostraban otrora, en Bretaña, o allá, en Argelia; de este modo, aparecen a menudo a los ojos de quienes ignoran su historia, ya sea como rasgos psicológicos, o incluso como manías patológicas o, en el mejor de los casos, como gestos simbólicos “puramente culturales” (ritos culinarios o religiosos, prohibiciones de la indumentaria o del lenguaje, joyas de familia o cuadernos de la infancia), a falta de poder vincularlos con patrimonios que ayer y en otros lugares fueron todopoderosos.

Transmitir. Activamente se transmiten las artes de hacer (hilos del oficio, redes de personas-recurso, argucias del parecer destinadas a los jefes o a los visitantes), que las jerarquías ignoran o prefieren ignorar. Se distingue al principiante “inculto” de quien conoce el terreno, por lo que este sabe ejecutar como experto, con pereza o virtuosismo. Al lado de los programas académicos de formación que definen los saberes necesarios, las “culturas profesionales” aún se transmiten de boca en boca a lo largo de experiencias, de encuentros, de urgencias. Pero también se transmiten los fragmentos de historia, esas joyas de familia, “reliquias de un cuerpo social perdido”... A través de estos significantes sin palabras, “se mantiene, obstinada, fraccionada, muda, escapando a las dominaciones, una alteridad étnica”; es por ello que “si se les toca, se producen violencias imprevisibles”<sup>18</sup>. La resistencia pasiva de las tácticas puede convertirse así, sin aviso, en rechazo definitivo, capaz de poner término a un proceso de integración (social,

8 N. del T. En sentido decertoniano, apropiarse de un espacio es entrar en la lógica estratégica, perdiendo la movilidad táctica. ¿Cómo hacer perdurable lo contingente, sin congelarlo?, es la paradoja política que el pensamiento decertoniano lanza como reto doble tanto a pensadores como a activistas.

y para nuestro caso, escolar) haciendo evidente el límite de lo aceptable.

Inventar. Es una restricción vital la que conduce dicha creatividad, no una libre elección: “todo grupo vive de compromisos que inventa y de contradicciones que maneja”<sup>19</sup>. Sería equivocado pensar dicha creatividad cultural sobre el modelo único de las obras de genialidad: nada más “común”, nada menos genial, *a priori*, que tal “invención de lo cotidiano”; mucho bricolaje astuto, usos inéditos nacidos de la necesidad y conservados por gusto, reutilizaciones por estrechez y reivindicadas como riqueza, modas más o menos fugaces; también existe lo que se intuye o lo que se descubre, por ejemplo la aparición o la suspensión de algunas censuras (aquí, sobre todo, no hablar más de sindicalismo, por ejemplo, o allí, de retorno al país). Estas son señales que anuncian una transformación de las prácticas, de un cambio de estilo, en la cultura de los grupos o de las profesiones, sin que, no obstante, nada haya cambiado en las instituciones. Algo “se mueve” imperceptiblemente, algo que bien podría, a la primera oportunidad, desencadenar manifestaciones sorprendentes y aparecer bruscamente en el espacio público como “un objeto social no identificado”<sup>20</sup>...

## Las lógicas del sentido

Si la producción del sentido no obedece a las lógicas de la racionalidad, no se trata, empero, de irracionalidad o de “vivencia incomunicable”: las lógicas del sentido, aunque sean saberes en acto carentes de metalenguaje no son, sin embargo, irracionales. Prueba de ello son todos los escritos donde Michel de Certeau busca (no sin dificultad, según él) cómo inscribir su trabajo intelectual dentro de los cánones científicos de los “productos” universitarios y logra transcribir en el registro siempre estratégico de la escritura, los efectos tácticos e imprescriptibles del sentido.

Irracionales no, sino inconscientes: la práctica es un saber no sabido. “Se trata de un saber no reflexionado por los sujetos. Dan cuenta de él sin poder apropiárselo. Finalmente, son los arrendatarios y no los dueños de su propio saber-hacer”<sup>21</sup>. Hará falta tiempo para comprender, más allá de las analogías superficiales o de esclarecimientos locales, lo que las “maneras de pensar” de Michel de Certeau conservan del psicoanálisis: una cierta relación con el objeto de saber que, en todo caso, también permite comprender qué “sentido” se le puede dar a tal trabajo intelectual. Michel de Certeau, quien trata de “reflexionar/reflejar” la cultura “en su espejo discursivo”<sup>22</sup>, ¿no dice, como el analista a sus clientes: “la gente ya sabe todo” o mejor, “en algún lado, ya lo saben”? “En algún lado; pero,

¿en dónde? Sus prácticas son las que lo saben –gestos, prácticas, maneras de hablar o de andar, etc.”<sup>23</sup>. No se podría agregar que, como el analista con sus clientes, el intelectual no tiene nada que “hacer saber” a la gente de la práctica (a aquellos que han perdido las felices evidencias del sentido que llamamos común, a los que sufren y a veces deliran un poco por no saber ni lo que hacen ni por qué lo hacen), aparte de esto: “... ustedes ya saben todo, lo que buscan lo tienen ante sus ojos, lo que hacen no es ni sinsentido, ni insignificante, y ustedes solos pueden lograr repoblarlo de sentido, pero es un trabajo largo, que exige ser paciente y tomarse el tiempo”.

A la inversa, se comprende mejor qué tipo de atención, un poco flotante, debe dirigir las recolecciones de indicios, que no surgen ni de frecuencias estadísticas ni de discursos justificantes o interpretativos. Aunque en ese aspecto no se proporciona ninguna metodología salvadora que lograría triunfar en todos los intentos, se dibuja únicamente una “manera de hacer”, más presta o más hábil según el caso (ya que no existen sino casos particulares, aun cuando sean de las dimensiones de una sociedad). En resumen, el piso de cualquier reflexión teórica es siempre el trabajo clínico.

\*

¿Hay que volver a la escuela? De hecho, nunca la hemos dejado. Aun si los textos de Michel de Certeau no la mencionan, no son menos “dicentes”. Se emplearán de forma diferenciada, según hagan eco u obstáculo a su propia manera de pensar, según refuercen o debiliten intuiciones, dudas, o posiciones. Por ejemplo, respecto a lo que nutre esa fascinación admirativa (“fascinar es detener el movimiento, prohibir el espacio, matar la vida”<sup>24</sup>) y tan típicamente escolar que conduce la pedagogía táctica a cada estrategia, hasta el punto de soñarse –si se cree a sus discursos (nuestros discursos) y a sus puestas en escena–, completa y necesariamente deducibles de las teorías; o bien, sobre los efectos contradictorios que produce, en las artes de hacer magistrales, la realidad conflictiva de una doble afiliación del maestro (cazador furtivo, pero también guardabosques) que algunos usan y disfrutan como una libertad o un privilegio, mientras que otros se encuentran atrapados en un nudo ciego; o sobre ese manejo del tiempo en que consiste la única –pero la más peligrosa e incesante– tarea del maestro: cómo conjugar “económicamente” el tiempo de los programas y el de las progresiones (un tiempo que cuenta regresivamente), con los tiempos propios de cada uno, alumnos y profesores (tiempo presente de disponibilidades y de compromisos, de frescores o de fatigas, del esfuerzo que se imprime y del placer que resulta). Y en fin, es tiempo de la memoria compartida (tiempo

selectivo que no retiene, de lo ocurrido, sino lo memorable, y que no recoge el tiempo acumulado de las cosas hechas). Se podría alargar aún más la lista de asuntos resaltados por las complejas interferencias entre lo estratégico y lo táctico en el espacio escolar. Por cierto, todos estos temas tendrían sus equivalentes si se considerasen otras instituciones (empresas, laboratorios, hospitales, y clubes de fútbol...). La cultura, en cambio, le plantea acá a la escuela una dificultad específica.

## La Cultura y las culturas

De hecho, la cuestión de la cultura se le plantea dos veces a la escuela, puesto que ahí se debe comprender cómo la cultura en acto, definida por Michel de Certeau, se encuentra con la Cultura-patrimonio, capitalizada durante siglos y transmitida de generaciones de maestros a generaciones de alumnos. ¿Qué suerte le asignan las reflexiones de Michel de Certeau a esta cultura, a eso que la escuela nos ha enseñado como la “Cultura en singular”? Poco importa si la palabra se toma en un sentido estrecho (la cultura son las humanidades, o sea, el dominio del corpus limitado de los grandes textos), o en un sentido paulatinamente extendido (la cultura es el abordaje de los corpus ilimitados de la literatura mundial) o aún más (la cultura es la familiaridad adquirida con saberes, obras y hechos reconocidos unánimemente, sea en el campo de las letras, de las ciencias, del arte, de la historia, etc.).

En todo caso, la cultura es un modo de relación con un pasado juzgado lo suficientemente importante como para que una institución se encargue de perpetuar su memoria y de asegurar su presencia en nuestro presente. Podemos apreciar con claridad cómo cada cual puede producir su miel cultural para saquear – ¿por qué no? – la Cultura, del mismo modo que merodea por la ciudad, y cómo la escuela misma puede organizar salidas de recolección, aplicadas, sistemáticas, juiciosas, que no impidan las divagaciones personales, lúdicas o azarosas. En cambio, es más difícil apreciar qué estatuto otorga Michel de Certeau a ese espacio cultural (situado abiertamente del lado estratégico), consagrado por los textos, los programas y las tradiciones de enseñanza.

## Una escritura de la historia

Solo podemos acá indicar el camino. La Cultura escolar es un proceso histórico que no cesa de borrar con cuidado las huellas de su nacimiento. Los grandes textos inscritos en los programas, los contenidos de las disciplinas modificados regularmente por las

reformas, no han dejado de ser la apuesta de agrias negociaciones entre las diferentes partes interesadas en las políticas educativas. Se debaten conflictos entre las disciplinas (¿ciencias o letras, el latín o una lengua viva?), o dentro de una misma disciplina (¿cálculo o matemática moderna, Racine o Brecht?), y entre instancias institucionales (asociaciones corporativas contra movimientos pedagógicos, etc.). Pero ninguna de estas relaciones de fuerza puede desembocar en una revolución cultural: la norma de la escuela republicana, que no deja de creer en el progreso combinado de las Luces, los saberes y la Cultura, es el cambio dentro de la continuidad. Así, pues, este espacio “polemológico” (allí, los conflictos no son exclusivamente políticos) da a luz, lentamente, los campos programáticos de lo enseñable, que se descalificarían al presentarse como partidistas o militantes. Luego, son meticulosamente des-polemizados, “sustrayendo los conflictos visibles, a menudo fieros pero disimulados, entre “familias” (genealogías, clientelas, asociaciones de exalumnos)”<sup>25</sup>, sin lanzar ningún anatema sobre el pasado (el pasado se supera, o sea, queda conservado) y minimizando lo que se innova. Dicha reescritura permanente del campo que constituye la cultura escolar legítima (ligada, claro está, a otras relaciones de fuerza extraescolares) es exactamente lo que Michel de Certeau llama una operación historiográfica<sup>26</sup>, perpetua reelaboración de un corpus referencial a través del cual, de forma tácita, se ajustan cuentas en el presente. De tal forma que, cuando un programa impone una nueva “traducción” del corpus, se opera un desplazamiento en el campo de las prácticas reconocidas, un nuevo compartir entre las que ya se toleran, se autorizan o se promueven. Pero la última Vulgata no anula las anteriores y acerca del palimpsesto sobrecargado, carta totalizante y tachonada de la Cultura escolar universal, un único comentario ortodoxo es imposible hoy en día: todos pueden encontrar en el texto de referencia cómo autorizarse a hacer lo que quieren, o mejor, a no hacer sino lo que pueden. La Cultura legitimada por la escuela se convierte así en un repertorio ecléctico, ya no es un libro encuadernado ordenado por capítulos, es un fichero en el que algunas referencias pueden volverse “exorbitantes” al encontrarse “desorbitadas”<sup>27</sup>, es decir, arrancadas de su contexto y con valor como significantes aislados. Ante la materia desbordada, cada uno se remite a criterios de elección subjetivos (lo que me gusta, lo que siempre he hecho), locales (lo que mis colegas acostumbran hacer, lo que funciona con ese tipo de alumnos), inestables (el año que viene, haré otra cosa “para cambiar”). En pocas palabras, las orientaciones de la cultura cohesiva y coherente no se pueden mantener, y la Cultura escolar se parece cada vez más a la cultura de masas.

## Las continuidades y las revoluciones de lo creíble

Sin embargo, toda una dinámica diferente continúa operando. La violencia de las polémicas, los diálogos de sordos que llenan cada tanto la prensa sobre ese asunto, lo muestran con suficiencia. De todos los saberes posibles, aquellos escogidos y conservados por la escuela son aquellos de los que se cree –de los que algunos aún creen, de los que otros ya no– que tienen un valor formador esencial para las generaciones que vienen. La Cultura sería entonces este conjunto de saberes que, en un momento dado, se convierte en objeto de una creencia compartida, variante según los grupos, creencia que no es para nada individual sino social e institucionalmente legitimada. Existen los que creen en la informática para todos como una nueva cultura general tecnológica y los que lo ponen en duda; los que creen que nada es más actual (por inmortal) que Molière o Pascal. Así, pues, la historia de nuestra escuela sería la de los conflictos entre los que piensan que no se puede proponer lo mismo a todo el mundo, que es preciso que la institución sepa diversificar y adaptar los contenidos propuestos a las expectativas y a las capacidades de recepción de los públicos, y, quienes se rehúsan a creer que lo que es bueno para los príncipes no lo sería para los hijos del pueblo, que lo que vale para unos privilegiados no valdría para todos, que lo que ha valido para sí no valdría para otro.

Sobre dichas creencias, no se decide. Ellas nos fueron impuestas a todos, en nuestras redes de “socialidad”<sup>28</sup>, a lo largo de revelaciones de la experiencia, en la práctica y, para muchos, en la práctica escolar misma. Inherentes a nuestras representaciones y nuestros espacios de representación, nos “afectan” sin que lo sepamos (“saber no-sabido” del sentido siempre actual de nuestras prácticas, incluso pasadas). Pero asimismo, de modo imperceptible pueden “deshabitarnos” (¿cómo pude gastar tanto tiempo leyendo, aprendiendo, queriendo comprender tanta estulticia?). Referirse, ya sea a su contenido positivo, ya sea a la supuesta ideología de tales saberes, no contribuye en nada a conciliar entre ellos, ya que algo más, que no es negociable, está en juego (la historia de su propia relación con los saberes). Relaciones de fuerza, pues, y guerras de religión. Las perturbaciones que minan el zócalo cultural de la ciudadela de la enseñanza se deben buscar entre lo que Michel de Certeau llama “las revoluciones de lo creíble”<sup>29</sup> y que son las verdaderas revoluciones culturales. No las revoluciones minúsculas que alimentan duelos nostálgicos (abandonamos el latín y a Lucrecio: nuestros hijos ya no dirán: “*suave mari magno*”), sino esas revoluciones mayúsculas que producen hundimientos de

esperanza tanto más sigilosos cuanto que no se notan sino *a posteriori* (no se cree ya que la escolarización sea la palanca de una emancipación colectiva; la escuela ya no brinda un porvenir risueño...), y el asombro incrédulo de las generaciones siguientes (¿cómo podían creer semejantes cosas?).

\*

Retorno, pues, al punto de partida. Puede ahora tomar fuerza esa afirmación hecha como introducción: la escuela se encuentra en el centro de los cambios que unen indefectiblemente el poder y la palabra. Es claro que no es de una reflexión dentro de la escuela, ni siquiera sobre la escuela, de donde Michel de Certeau extrae aquello por lo cual nos invita a continuar nuestras propias trayectorias de pensamiento para la escuela (si es que ese es nuestro lugar). Entonces, ¿estaríamos obligados a sacar provechos “pedagógicos” insospechados de la *Fábula mística* y de otras investigaciones históricas que Michel de Certeau consagra a las metamorfosis de la espiritualidad religiosa, mucho antes de nuestros tiempos de *Cristianismo estallado*<sup>30</sup>, en esos siglos clásicos, aquellos de nuestras humanidades, en los que el triunfalismo de la Iglesia ya no puede seguir prohibiendo los usos incontrolados, diseminados, fulgurantes, de esa Palabra de la que se declara guardiana?

De todos modos, he nos aquí saliendo de un pensamiento dualista que se gasta en vano en articular la teoría (¿qué puedo saber?), con la práctica (¿qué debo hacer?). Michel de Certeau nos obliga a reconocer, puesto que ya lo sabemos, que las dos primeras preguntas de Kant no tienen sentido sin la tercera: ¿qué se me permite esperar? (y no: ¿qué es razonable calcular?). Así, pues, él nos recuerda que la escuela no vive más que del crédito que le damos, y que se trata de un crédito metafísico.

## Referencias

[Todas las referencias sin autor remiten a libros o a artículos de Michel de Certeau. Se cita la edición castellana cuando ella existe. Se agrega la fecha de la edición francesa original]

<sup>1</sup> *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana, 1995. [París: Desclée de Brower, 1968].

<sup>2</sup> Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel, *Una política de la lengua. La Revolución francesa y los patois*, México: Universidad Iberoamericana, 2008. [París: Gallimard, 1975].

<sup>3</sup> *La invención de lo cotidiano, I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 1996. [París UGE. 10/18, 198, p. 19, nota 17 y ss].

<sup>4</sup> *Ecole et cultures. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, n.º 18, Genève, 1979.

<sup>5</sup> “L'école de la diversité” *Anales ESC*. 1986, pp. 789-810. Este artículo, sacado de un informe presentado a la OCDE, ene. 1985, sobre el tema “políticas educativas y grupos sociales minoritarios” ha sido publicado parcialmente bajo el título “L'actif et le passif des appartenances”. *Esprit*, número titulado “Français/immigrés” juin 1985, pp. 155-171.

<sup>6</sup> *La invención de lo cotidiano, I Artes de hacer, op. cit.*, “Freud y el hombre común” pp. 37 y ss., “El modelo Wittgenstein del lenguaje común” pp. 45 y ss., “Un arte de pensar: Kant”, pp. 142 y ss.

<sup>7</sup> *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004. [Christian Bourgeois, 1980, p. 128, (1.ª edición, París UGE. 10/18, 1974)]

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 129

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 86

<sup>11</sup> *Ibid.*, p.85

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 233

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 123

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> *La invención de lo cotidiano, I Artes de hacer, op. cit.*, p. 21.

<sup>16</sup> *Ibid.*, pp. 56 y 68.

<sup>17</sup> “L'école de la diversité”, art. citado, p. 802.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 808

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 799

<sup>20</sup> La expresión es de Frédéric Gausson al calificar el movimiento estudiantil universitario y de secundaria de nov-dic. 1986, en *Le Monde* 5-6 diciembre 1986.

<sup>21</sup> *La invención de lo cotidiano, I Artes de hacer, op. cit.*, p. 139.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 140.

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> “Jouer avec le feu”, Préface a Mireille Cifali, *¿Freud pedagogo?, Psychanalyse et Education*, Paris, Interéditions, 1982, p. 13.

<sup>25</sup> “L'école de la diversité”, art. citado, p. 810.

<sup>26</sup> *La escritura de la historia*, París, Gallimard, 1975, cap. II.

<sup>27</sup> *La fábula mística*, París, Gallimard, 1982, especialmente, p. 257.

<sup>28</sup> “L'école de la diversité”, art. citado, p. 810.

<sup>29</sup> *La cultura en plural*, título del capítulo I, y también *La invención de lo cotidiano, I Artes de hacer*, cap. XIII.

<sup>30</sup> Michel de Certeau et Jean-Marie Domenach. *Le christianisme éclaté*. Éditions du Seuil, 1974.