

Repensando la gestión educativa. Conversación entre dos experiencias educativas y una hipótesis.

Agustina Lejarraga y Carolina Nicora.

Cita:

Agustina Lejarraga y Carolina Nicora (2011). *Repensando la gestión educativa. Conversación entre dos experiencias educativas y una hipótesis. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/350>

REPENSANDO LA GESTIÓN EDUCATIVA. CONVERSACIÓN ENTRE DOS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y UNA HIPOTESIS DE TRABAJO.

Agustina Lejarraga, Carolina Nicora.

FLACSO Argentina, Área Educación - Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

agusleja@gmail.com

carolina.nicora@gmail.com

Introito

Este trabajo da cuenta de dos experiencias de trabajo y un recorrido de pensamiento que les es común. Una de ellas consiste en la creación y puesta en curso de un seminario curricular “Derribando muros entre la metodología y la epistemología”, que acontece en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de un espacio colectivo que propone una reflexión sobre las metodologías de investigación promovidas en las carreras de Sociología y Antropología (UBA), ensayando nuevas formas de concebir y practicar la investigación. La segunda fue el armado de una radio en una escuela pública de la Pcia. de Bs.As., iniciado en 2007 y todavía en funcionamiento, donde se plantea como desafío la tarea de ensayar con alumnos, maestros, y otros habitantes de la escuela, situaciones educativas alternativas a los modos tradicionales que propone la institución escuela.

Conversando con una hipótesis: lo no-escolar

Una intuición recorre estas dos experiencias de investigación y es que estas instituciones, escuela y universidad, están habitadas por algo que llamamos *no-escolar*. El término *no-escolar* surge como hipótesis a partir del trabajo de un equipo de investigación de FLACSO que inició en 2007 en una escuela de González Catan. Con el equipo nos acercamos a la escuela con algunas preguntas e inquietudes acerca de qué puede la escuela frente a una realidad que desborda por todos lados los lineamientos institucionales de disciplina y currículum. Lo no escolar refiere por un lado a esos elementos que irrumpen cotidianamente cuestionando, desorientando, disolviendo la escena educativa al poner en jaque los cimientos sobre los que se erigió la escuela moderna. Por otro lado, nos adelantamos un poco en llamar no escolar a aquellos armados colectivos, modos de vincularse, que no responden a la racionalidad escolar. No-escolar fue el nombre que parecía aproximarse más a estos elementos heterogéneos.

Y aconteció que ambas experiencias colisionaron para pensar los problemas que afectan la posibilidad efectiva de producir experiencia educativa (o sea, la gestión educativa). No contamos con una batería de recursos para ser aplicados a los problemas emergentes; sólo nos enfrentamos con problemas, inconsistencias que nos convocan a pensarlas en su singularidad. La idea entonces es cambiar la ecuación: recursos-problemas por problemas-recursos. Siendo terreno común (hipótesis): lo que hay son problemas, irrupciones inéditas que inquietan al pensamiento y requieren ser pensadas en los bordes de lo sabido. Los recursos disponibles no resultan eficaces, ya sea por anacronismo o por exceso de tecnicismo. Sólo nos queda trabajar "fieles a las situaciones" que emergen, para producir intervenciones que habiliten la afirmación de lo social en las múltiples formas en que pueda tener lugar... No se trataría de gestionar instituciones sino de *gestionar para fundar*. Esto es, poner a trabajar condiciones que produzcan una ligadura, una experiencia, un devenir.

**Pensamos una hipótesis:
Lo no escolar ¿una negación?**

Debemos reconocer como intencional y no como carencia el hecho de conformar una expresión que conlleva una negación. La negación retiene en sí un doble movimiento: de negación y de afirmación. Por un lado niega todo eso que ya sabemos reconocer, lo escolar, habla de lo que no-es (un alumno desatento no es un alumno, el ausentismo no es cualidad del docente, una escuela que no retiene no es una escuela, etc.). Lo no escolar trabaja todo el tiempo sobre lo escolar mismo haciéndole violencia (con amor o con odio pero siempre con violencia como por ahí escuchamos que decía Pavese). Pero por otro lado, al negar un mundo, afirma otro del que en principio, al menos, no conocemos sus bordes y no está tan claro de qué se trata. Hay algo que es, que no es propiamente escolar. Entonces al no pretender nombrar de modo inmediato esa presencia real con conceptos la expresión es todo el tiempo pregunta. Se perpetúa como hipótesis. Lo no escolar nos fuerza entonces a indagar qué es eso que sí advertimos pero no podemos aún definir.

Lo no escolar está en la escuela ¿Y en la universidad?

¿En qué punto la escuela y la universidad son pensables bajo una misma imagen? Una mirada que ponga el énfasis en la organicidad del sistema institucional puede ver solamente una diferencia entre escuela y universidad en el sentido de que corresponden a instancias separadas en la cadena formativa de subjetividad disciplinaria. No obstante, sabemos que ambas se dedican a lo educativo y comparten el hecho de haber nacido concebidas con un fin, en referencia a un imaginario de individuo y sociedad, y hoy, ambas instituciones, están puesta en cuestión, ya sea por lo que podríamos llamar advenimiento de la crisis de la modernidad y/o la destitución, los motivos por los cuales se abre pregunta dependen del cristal epistemológico con el cual se esté mirando, aquí nos interesan los efectos de estas preguntas (qué vemos hoy, qué hacer hoy) y no tanto su matriz genealógica.

La universidad y la escuela son hoy territorios que nos hacen pregunta porque por allí pasan vidas. Si algo hacen la universidad y la escuela, es reunir presencias en una

extensión de tiempo. Hay una disponibilidad de cuerpos y energías que son lo único con lo que a priori contamos, movimientos y reposos.

Lo no-escolar apareció en la escuela, está en la escuela, pero se transforma en una imagen-hipótesis no conclusiva que migra, porque permite pensar otros ámbitos, hacerle preguntas, en este sentido, desborda lo escolar. Lo no escolar nombra un universo de situaciones múltiples y de diversa índole justamente por su cualidad de no dejarse abroquelar en una imagen unívoca... De aquí que también nos permite pensar la universidad.

Lo no escolar ¿un mal-estar?

Intuimos que lo que hubo primero al acercarnos a la situación fue la experiencia de una falta, una carencia o una falla: en la escuela lo común era “aquí no pasa tal cosa”, “los alumnos no preguntan lo que nosotros profesores pretendemos”, “no hay lecturas al día”, “hay baja energía”, “hay desinterés”, etc. En la facultad la escena era similar, había un malestar generalizado de pasillo, quizás hasta sin diálogo mediante, pero que podría resumirse en la expresión: “las metodologías en sociales son una mierda”.

La queja, el lamento, denuncian una mirada detenida sobre lo que falta y sostenida sobre un deber ser, lo que debería haber. La partícula “no” en lo no escolar viene a advertir de una presencial real en lo escolar mismo, funciona como nombre de un real no simbolizado, no nominado. Eso que se presenta como falta, despojado de su negatividad es un real, es una positividad que está teniendo lugar. Así es que la hipótesis de lo no escolar hace eco en la experiencia de la facultad por ser la fórmula más próxima a esa realidad universitaria que provocaba malestar y pedía otra forma de ser nombrada.

Lo no escolar leído como falta liga una materialidad de situaciones a una serie de significados. Lo no escolar primero molesta dijimos, ¿cómo pasar entonces de una lectura que ve negatividades, faltas, fallas a una mirada que advierte movimientos, velocidades, cuerpos?

Lo no escolar leído como caos, como exceso de realidad.

Veamos si cambiamos la palabra *falta* y asociamos a lo no escolar el concepto de caos, ¿Qué deriva? Llamamos caos, tomando a Deleuze, no al mero desorden –*falta*– sino a esa velocidad infinita en la que se esfuma cualquier forma. Digamos que lo que percibimos como caos es un vacío porque no vemos una forma en la que pensarnos o sostenernos, pero en el caos hay componentes con los que podemos armar una forma. Hablar de caos implica reconocer la perplejidad que nos genera el desencadenamiento de situaciones cotidianas que no podemos contener, tramitar con los recursos que nos ofrecen las instituciones escuela, universidad. Así la falta se transforma en *exceso de realidad*.

Sostenemos que lo no escolar se presenta como caos. El concepto de caos arrasa con toda denominación posible y es exceso de realidad, por eso nos habilita a

acercarnos a los signos a partir de los cuales luego formular una pregunta. De nuevo ¿De qué se llena ese recipiente de lo no-escolar? Durante el trabajo del equipo de investigación en la escuela de González Catan, se realizó un trabajo con los chicos de 8° grado. *Qué está difícil* fue la pregunta que pretendía sondear los problemas reales actuales de los chicos, lo que los tocaba a cada uno, que salía de las vidas singulares en el barrio, en la casa, en la calle, en la escuela. En lugar de lo que no hay la pregunta es qué sí hay, qué son esas velocidades.

El afinamiento de la percepción que propone el concepto de lo no escolar conlleva un extrañamiento con respecto a lo que uno hace. Este extrañamiento implica despojarnos de relaciones de significado dadas a priori que podríamos nombrar como “la escuela es...”, “la escuela debe...”, “la universidad debería poder...”, “el alumno es...”, “el docente puede tal o cual cosa...”. Lo no escolar interroga los *habitus* mismos, esos esquemas de percepciones y representaciones del mundo que se construye e incorpora como natural, luego de un proceso de formación subjetiva. Estos hábitos van conformando unas expectativas con las que encaramos las situaciones cotidianas.

Nobleza obliga a blanquear, para evitar una terrible falta de honestidad, que este planteo no significa que nos creamos, en nuestras tareas, privadas de marcos representativos, universos de significados, de deber-ser. Justamente de lo que se trata es de poner en práctica un trabajo forzado, el de poner momentáneamente en suspenso -cada vez que ponemos el cuerpo en situaciones- las representaciones y las expectativas para ver qué pasa ahí, aunque esto que acontece sea aparentemente una nada. Quizás sea solamente no asumir tan impunemente que nuestra mirada ve *lo que hay*. En una entrevista realizada por la nación a Daniel Barenboim, pianista y director de orquesta argentino, aparece la pregunta por el otro, a propósito de un relato sobre la experiencia del armado de una orquesta de jóvenes en la que trabajan conjuntamente israelíes, palestinos y otros árabes, él señala la importancia de “*tratar de conservar la curiosidad de escuchar al otro*” (Entrevista a Barenboim, revista ADN, La Nación, 14-08-10). La curiosidad habla de una posición epistemológica que indica más que una mera observación de la fenomenología del campo.

Quizás un primer paso es solamente hacernos disponibles a advertir signos, dejarse tocar por molestias, incomodidades, irrupciones sobre lo esperado. Entonces primero, acerca de cómo disponerse para una percepción a la altura de lo que pasa. Esto no tiene que ver con una cronología de las tareas del investigador, una lista de tareas que supone llevan en una línea continua por una progresión de un estado de simpleza teórica a un estado de elaboración donde la práctica se encuentra de nuevo con la teoría enriqueciéndola. Aquí pensamos el movimiento no como evolución sino como proceso en el que las etapas están en un mismo plano de importancia, sin jerarquías. Con esto cuestionamos el tradicional método de investigación que pauta que antes de la inmersión en el campo hay una selección de un marco teórico, una familiarización con una serie de conceptos en los cuales se va a enmarcar la mirada del investigador. En todo caso el gesto del investigador es de estar al acecho.

Cazar signos, huida de la representación.

Estamos habituados a pensar desde la representación, es decir, de significaciones explícitas, objetos reconocibles. La representación se nos presenta bajo la forma de indicios, puntos a descubrir en una lógica previamente trazada cuya finalidad sería la adquisición de conocimiento.

El signo nos remite al encuentro azaroso con un afuera que nos violenta, algo posible de ser pensado, pero aún impensado. El signo – para serlo- nos afecta, nos conmueve, nos fuerza a pensar, es esa instancia positiva que no remite meramente el pensamiento a su ignorancia sino que lo orienta, lo arrastra, lo compromete; el pensamiento tiene sin duda un guía, pero un guía extraño, inapresable y fugaz y siempre viene del afuera. Lo propio del signo es implicar.

Capturar los signos es lo que “nos lanza al aprendizaje” como le escuchábamos a una colega en un taller de capacitación, los signos escapan a la representación.

Percibiendo lo no escolar.

La percepción dice Deleuze es lo que todos hacemos como seres vivos y no implica una inmersión en el mundo en todos sus planos, la percepción como la vivimos cotidianamente es un recorte, es decir esto pasa y esto no pasa, según la necesidad del sujeto. Es el mundo tal como se lo puede percibir a partir de la centralidad de la vida individuada en un yo. En realidad nos dice Deleuze uno está entre sensaciones permanentemente, siendo tocados por otros cuerpos, por movimientos de otros cuerpos con los que compartimos tiempo y espacio. La postura de estar a la caza demanda estar entre el mundo, estar entre las fuerzas, que por otro lado es algo sobre lo que no optamos, no hay posibilidad de poder estar fuera del mundo pero nuestra percepción se organiza generalmente como percepción de un sujeto sobre el mundo, frente al mundo, alejados del mundo.

La mirada que hace preguntas demanda un cuerpo interiorizado con la situación. La posibilidad de la pregunta tiene relación directa con la distancia en la que nos pongamos respecto de la situación. Aquí introducimos el concepto de **implicación** que trabaja Deleuze que consiste en poner en contigüidad con esas situaciones del mundo que a uno lo conmueve, la contigüidad es estar tan próximo a un movimiento que uno lo puede continuar. En esa capacidad nos volvemos parte de ese movimiento, devenimos movimiento, devenimos mundo diría Deleuze. Si uno es parte de lo que ocurre, la categoría del observador participante se pone en cuestión porque uno ya devino engranaje de lo que pasa, más que observar, se mueve con la situación. “Se deviene con el mundo” dice Deleuze. Trabajar esa capacidad de vernos en contigüidad con el entorno es una instancia fundamental para posicionarnos como investigadores, es la condición que nos exige estar cerca, es proximidad con lo que está pasando. La mirada que está implicada con la situación no puede sino preguntarse por lo que la afecta directamente, lo que le provoca malestar corporal, diríamos. Nos preguntamos si la misma idea de separación entre sujeto y objeto no

pierde sentido en este esquema. No habría tal distancia entre objetivo y subjetivo si estamos *en el mundo*. No hay instancia exterior, la idea de sujeto es una construcción de la modernidad cartesiana. Estamos abarcados con los objetos. Nos tocamos, nos las vemos con lo que nos rodea, con otros cuerpos que en todo caso objetivizamos bajo voluntad pero que no están separados. La hipótesis de lo no escolar no podría haber nacido sino de una experiencia, emerge a partir de una experiencia concreta, el armado de una radio escolar, y se pone a prueba de nuevo en otra situación concreta, el armado de una cátedra colectiva.

La posición del investigador exige un ir más allá de la interpretación, entendiendo interpretación como esa operación de develado de algo oculto. Se trata de una apuesta, el sentido de que no sé que va a pasar allí. No quiere decir que no haya intereses sobre qué deseo que ahí acontezca, pero sobre todo un no sé qué hacer con esto. Hay una lectura de signos y un armado de algo a raíz de eso.

Devenir cazador de signos no es despojarte de tu condición humana, es la posibilidad de captar signos que se supone no deberían estar en tu registro. Esto te lleva directamente a correr te de las expectativas, es verte con lo que hay en la experiencia misma. Sabiéndonos implicados en el mundo puedo reconocirme siendo afectado y afectando. Ir a la caza de signos. Ver Donde está lo vivo, la experiencia, el material concreto de vivencias de lo que se nutre el pensamiento sobre eso, la situación.

Lo no escolar como problema: del signo a la construcción del problema.

Tiene que haber una curiosidad de los dos lados para que algo se arme, tiene que haber un problema compartido porque sino no pasa nada.

Permanentemente la cuestión es pensar algo común, o pensar en común, con otros? El trabajo por construir un interés común. Mucho de la tarea educativa es encontrar el problema común. Si no hay un común que enlaza no hay eso que convoca a las partes. Hay algo político en pensar en común, o lo común.

Cruzamos prácticas con la radio escolar y prácticas universitarias y vemos un recorrido que pasa por paradas comunes. Pregunta común. Hay una experiencia en cruzar experiencias.

Activamente uno se crea una ficción en la que tomas la decisión de anular que hay una diferencia de saberes y asumir que hay algo común que nos toma a todos.

Hay que construir esa ficción de que hay un común. El problema se construye.

Los chicos de la cátedra tomaron un problema muy común de la facultad, que es muy pequeño, que no se problematiza y que es pensar la epistemología y la metodología en investigación social. sobre este piso se arma un problema con los que vienen a cursar.

La pregunta tiene que ser genuina para que motorice un pensamiento, la pregunta

tiene que pasar por el cuerpo, tiene que hacer sentido, ser sentida.

Un paréntesis: sobre las ficciones.

La vida, en tiempos de auge institucional, fue una gran Ficción, y no había allí ni una pisca de mentira, su efecto fue constructivo, había reglas que funcionaban, roles preestablecidos que hacían comunidad, un común. Esta Ficción con supuestos códigos ha comenzado a estallar y es aquí donde nos preguntamos *¿qué hacer?* Se cayó la Ficción con F mayúscula, pero advertimos que podrían existir *ficciones* (en plural y con minúscula). Y éstas se arman cuando entremos nuestra percepción, cuando nos encontramos desprovistos ante UNA sola verdad. Y aquí apostamos a pensar que estamos en el umbral de la creación. El aparente caos (el antes mencionado) está poblado de signos que hay que poder, o intentar, leer, que no responden a referencias fijas pero que son portadores de potencia. La ficción aquí dialoga con esta materia (con lo que ahí), tiene la fuerza combinatoria y conectiva. Y la ficción tiene la capacidad de crear reglas de juegos, de comprometernos en el juego, dice Javier Daulte (dramaturgo argentino contemporáneo) que cuanto más nos comprometen las reglas de juego más entretenidos y apasionados estamos; el compromiso le da sentido a la regla y la regla sentido al juego, si no hay compromiso no hay regla y no hay juego. El compromiso es solo con el juego y sus reglas pueden parecer no ser juego (una paradoja del mismo juego).

La ficción (esta que es plural y microscópica) es una apuesta, una búsqueda, una operación. La ficción es un recurso que nos permite establecer sistemas de relaciones. Explorar y tensar límites. Que sea ficción no significa que sea mentira, claro está. En el libro *“Escuelas en escenas”* vemos que cuando la realidad que encontramos en el aula resulta de un desfase neto entre lo supuesto y lo efectivo (entre la representación y lo que se presenta, entre lo nominal y las prácticas) hay que proponer una concepción de la escena como ficción que hay que montarla donde la ficción es más real que el ideal. Nuestras ficciones han sido, y son, las experiencias antes relatadas (la radio y la materia de metodología de la investigación).

La apuesta

En concreto, ¿Qué pasó en nuestras dos experiencias? ¿Qué molestaba? En el caso de la cátedra de metodología, nos inquietaba que en los pasillos de la facultad se respiraba un aire de hartazgo respecto a la universidad y sus costumbres, su cotidiano.

Bueno, en vez de pensar que allí sólo había una falta y derivar en la queja tuvimos ganas de ir a ver qué hay allí, en ese hartazgo, por el sólo hecho de nosotros habernos hartado también del hartazgo de todos. En la escuela lo que pasaba era un cansancio entre docentes (con más o menos intensidad) que era el denominador común, una sensación de frustración pegado a un desconcierto y a un deseo de otra

cosa. De parte de los chicos, una energía que explotaba para todos lados, unos cuerpos super inquietos, peleas por tal o cual chica, ausencias, presencias “intolerables”. Surgió en ese escenario la idea de parte de los chicos de hacer una radio a partir de que un grupo de alumnos de 8° viera una película brasilera, “Radio Favela”. La radio se llamó “La Batidora”¹, y funciona desde el 2008, un día por semana en la escuela, con circuito de transmisión cerrado.

La pregunta por lo común

Escena: El programa curricular como regla: El programa curricular se piensa como algo elástico. Es una excusa. Es una invitación donde se proponen reglas de juego susceptibles de ser cambiadas. No son normas, son reglas de juego. El programa y la regla son el sostén.

Hay una radicalidad en pensar las cosas de este modo. La radio en catán también funciona como espacio reglado, no normativo en el sentido que lo define Baudrillard en su libro “La pasión por la regla”. El programa de radio es también una excusa, y hay un juego de reglas.

Son espacios (la radio y la cátedra) formados para que algo suceda con una pregunta por detrás, no ingenuos, no desprivados de intuiciones. Hay algo que no pasa, hay un ruido, eso me lleva a acercarme a ver qué hay ahí.

La hipótesis sobre lo no escolar es fruto de ir muchos viernes a la radio, de charlar con mucha gente, de frustrarse, de llenarse de alegrías, de no querer ir más, de volver. Es fruto del trabajo de varios años. Una hipótesis previa es absurda, nos acerca al terreno en todo caso una intuición. No hay nada de ir probar algo a algún lado. No hay hipótesis para poner a prueba. Hay algo radical en esto.

Vale preguntarse, ¿qué es una hipótesis? Hay un primer conocimiento diría Spinoza que es el imaginario, el de las intuiciones. Luego se arma un saber racional, de una mayor complejidad.

Sobre las expectativas: ¿Hizo problema, no, qué pasó? Se habló del tema. Se hizo problema en la experiencia misma, hubo que combatir las expectativas y ansiedades de que algo pase ahí. Hay una ansiedad porque algo acontezca, que algo suceda que es parte de tu espíritu, tu interés por crear algo.

Enunciación de un malestar con respecto a la académica y a lo escolar, institucional tradicional, disciplinario. El peligro de presentar lo innovador como algo que rompe con los canones. La transformación de la afirmación en signo sobre el que pensar es el movimiento primero.

Lo no-escolar como regla

Lo no escolar es una pregunta abierta, dijimos, y en esto se parece a una propuesta de juego. La experiencia de hacer una investigación en torno de lo no escolar aparece

como juego, y la regla que lo organiza, lo no escolar, apuesta a priori sin desenlace previsto, la . Percibimos que hay preguntas comunes a la universidad y la escuela, una pregunta por la institución.

Se nos ocurre pensar el concepto de lo no escolar como regla de juego. No se trata de una licencia poética o una intención de “coolizar” una actividad abroquelada como la académica incorporando material de otras disciplinas como el arte. Se trata quizás de una apuesta por un nuevo modo de pensar la investigación que no puede prescindir de una nueva forma de enunciación, porque intuimos que algo del modo de nombrar está obsoleto. Creemos que la imagen del juego puede abrir a pensar algo distinto, porque ya parte de otro lugar.

Qué hay en el juego, podríamos decir a priori: alguien que gana y alguien que pierde. Bueno, quizás sí, pero antes, ¿Qué hace posible un juego? Necesariamente, una regla. La regla compromete a los actores en un hacer grupal que sólo es posible con ellos. La regla de lo no escolar sería una propuesta a investigar de otro modo, sobre el supuesto de una implicación directa en el territorio a pensar y la premisa de que las preguntas son sólo aquellas que nos hacen pregunta, que nos interpelan en tanto hablan de un problema que está teniendo lugar.

El juego del investigador: creación y derribe del juicios.

- Cuando decimos el juego del investigador (o el investigador juega) no nos leemos en clave metafórica, no es un como si, es que así acontece. Siendo las reglas su invención, reglas que modulen la mirada, que eviten la tiranía de las representaciones. Siendo invenciones sus apuestas (que algo allí acontezca), invenciones creadas al calor de las miradas, parafraseando a Marx, luego de un juego de miradas, donde cazamos signos y apostamos a traducirlos.
- La escuela ha sido -¿sigue siendo?- el templo de juicio. Como institución normalizadora se ajusta a lo que está bien. El tema es que el Bien, así en mayúsculas, se ha vuelto menos preciso, ha perdido nitidez. En ocasiones, añoramos ese paraíso perdido de ideas claras que orientaban la acción de manera unívoca. Deleuze nos invita a abandonar ‘nuestras anteojeras conceptuales’, a dismantlar el juicio para recuperar las vidas posibles bajo la normativa aplanadora

Poscriptum:

Okupación: gestionando una institución ¿posible?

Si pensamos que las instituciones educativas (escuela y/o universidad) son nodos, o sea, un entramado de personas reunidas cotidianamente, un manojo de personas, podemos “inferir” que podríamos okupar esos espacios. Y si esto aconteciera, como apuesta, qué sucedería. El acto de okupación comporta una decisión, que lejos del

juicio; surge de un torbellino de fuerzas que nos arrastra en la lucha. Arrojamós algunas percepciones sobre la okupación:

- Okupamos cuando hemos transitado una experiencia de agotamiento.
- Okupamos cuando percibimos que cierta lógica de ordenamiento espacio-temporal ya no funciona.
- Okupar es armar un territorio cuyas fronteras son móviles. Un territorio no es algo cerrado sino más bien un vector que se mueve. El territorio se deja invadir e invade, se puebla, se desertiza.
- Okupar permite habitar un espacio. En la okupación hay un trabajo de registro de las fuerzas que operan en este espacio y de los múltiples modos en que estas fuerzas se combinan. Un trabajo de cartografía.
- Okupar cuestiona la ilusión de pertenencia a una comunidad esencial a la que se pertenece a priori. Es necesario crear nuevas reglas, construir un mínimo común, que nos permita compartir algo de lo que allí pasa.
- Cuando okupamos tensionamos la lógica que fija roles y los ancla en lugares físicos.
- Okupar implica producir tiempo. Un tiempo autónomo de aquel que se erige de modo unívoco.
- Okupar es crear un sentido propio que no se funda en soledad sino que se gesta en el armado de un tiempo común con otros.

¿Armará escenas educativas esta ficción? ¿fértil, posible? Apostamos a dialogar en la mesa, en estas jornadas.

Bibliografía

Aguirre, E; Duschatzky, S y Farrán, G: *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós, Buenos Aires, 2010.

Bauman, Zygmunt: *Modernidad Líquida*. Ed. Fondo de Cultura Económico, España, 2003.

Baudrillard, Jean: *La pasión por la regla*. Ediciones Cátedra, México, 1989.

Berardi, Franco: *Generaciones post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Ed. Tinta Limón, Buenos Aires, 2007.

Colectivo Situaciones: *La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea programada* (Entrevista a Jacques Rancière). Ed. Tinta Limón, Francia, mayo de 2010.

Duschatzky, Silvia: *Más allá de la interpretación*. Texto Publicado en el marco del posgrado virtual “Diploma Superior en Gestión Educativa” (FLACSO, 2007).

Duschatzky, Silvia y Farrán Gabriela: *El arte de la fuga*. Texto Publicado en el marco del posgrado virtual “Diploma Superior en Gestión Educativa” (FLACSO, 2008).

Duschatzky, Silvia y Sztulwark, Diego: *Imágenes de lo no escolar*. Texto Publicado en el marco del posgrado virtual “Diploma Superior en Gestión Educativa” (FLACSO, 2009).

Encuentro con Peter Pal Pelbart: *Políticas de la percepción*. FLACSO. Noviembre del 2010.

López Petit, Santiago: *Breve tratado para atacar la realidad*. Ed. Tinta Limón, Buenos Aires, 2009.

Pal Pelbart, Peter: *Filosofía de la deserción*. Ed. Tinta Limón, Buenos Aires, 2010.

ⁱ Un relato sobre el armado y funcionamiento de la radio puede verse en el documental “La Batidora. Radio en la Escuela.” Realizado en Buenos Aires en el 2010, por el equipo de investigación de FLACSO del proyecto “Formas contemporáneas de agenciamiento educativo”. (Selección XII BAFICI).