

El rey está desnudo. Notas en torno a la justicia en la escuela.

Julia Alcain (UNPA -UACO)
julialcain@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo indaga en las tensiones que se producen en la escuela, y con especial énfasis en espacios como Formación Ética y Ciudadana cuando se abordan problemas vinculados a la vida en sociedad, a los derechos y a la justicia y no se da lugar a la experiencia. Nos preguntamos por la distancia entre las palabras que usamos para referirnos a la ética y la ciudadanía, emitidas desde lugares racionales e imparciales y las palabras propias, que emergen desde uno mismo. A partir del análisis de una escena del aula de la escuela secundaria revisamos y analizamos la legitimidad idea icónica de la justicia que no ve y se erige como imparcial e insensible, cuando deja afuera los rasgos más humanos que dan cuenta de nosotros mismos: la sensibilidad, los afectos, los rostros, los gestos, la vida.

Palabras clave: Formación Ética y Ciudadana. Experiencia. Justicia.

Mientras el Emperador caminaba orgullosamente en la procesión bajo su magnífico palio, y toda la gente en la calle y desde las ventanas exclamaba: ¡Qué soberbio es su traje y qué graciosa es la cola! ¡Qué corte tan precioso! - Ninguno quería demostrar que no veía nada. Habría sido declarado necio o incapaz de desempeñar su empleo. Nunca los trajes del Emperador habían despertado semejante admiración.

- *¡A mí me parece que no lleva vestido alguno! Exclamó un niño pequeño.*

- *¡Gran Dios! ¿Oís la voz de la inocencia? – dijo el padre; pero en breve susurró la multitud, repitiendo las palabras del niño.*

- *Hay un niño que dice que el Emperador no lleva vestido.*

- *No hay tal traje – exclamó al fin todo el pueblo.*

(Anderson, El traje nuevo del emperador)

1. Introducción

Desde su origen- a partir de la Ley 1420 de 1884- la institución escolar se propuso no solo, o no especialmente transmitir conocimientos, sino más que nada formar personas, producir cierto tipo de subjetividades. Bajo el lema de “civilizar a los bárbaros”, se ocupó de impartir una educación moral que homogeneizara y encauzara conductas. La educación ciudadana en este escenario, hasta mediados del s. XX constituyó uno de los grandes dispositivos escolares para llevar adelante esta cruzada moral, revestida de higienismo y patriotismo que anulaba cualquier procura de diferenciación. (Siede, 2007)

Hoy muchos de esos sentidos que dieron origen y eficacia al sistema educativo y a sus propósitos civilizatorios resultan insostenibles e ilegítimos. La ética en la escuela –al menos en sus intenciones oficiales- ya no se ocuparía de civilizar al bárbaro, normalizar al diferente ni asimilar al extranjero; sino que asumiría la tarea deliberar acerca la moral vigente, de pensar colectivamente el modo como fuimos educados, construidos, moldeados y de examinar los lazos que nos unen, materializados en normas sociales y jurídicas.

El espacio “Formación Ética y Ciudadana” (FEyC) en su más reciente prescripción curricular¹ propone desestimar la tarea de la transmisión moral heterónoma, positivista, que

¹ El último documento oficial emitido por el Consejo Provincial de Educación de la prov. de Santa Cruz, en relación a este espacio es el Diseño curricular de Nivel Primaria y Nivel Secundario publicado en 2016.

encauzaba y homogenizaba conductas². En términos de Cullen “enseñar ética es algo diferente que inculcar dogmáticamente una moral, es decir, una escala de valores, una concepción del bien y de la felicidad (...) y hoy se postula como un espacio de deliberación de lo público, como el espacio de reflexión en torno a la moral vigente”. (2004: 30-31)

El presente escrito se emplaza en este escenario - que al menos desde intenciones y documentos oficiales se presenta como un espacio de diálogo y deliberación racional- y analiza las posibilidades actuales de la enseñanza de la ética y ciudadanía, reparando en la tensión que se produce entre la ética como una disciplina filosófica racional o “crítica de las morales posibles” y la vida que se vive en la escuela, que no puede escindirse de esas concepciones teóricas sin entrar en contradicción. En otros términos, nos demoramos en pensar qué significa enseñar ética en la escuela – como una disciplina racional que pertenece al campo de los saberes legitimados públicamente - si en esa práctica no damos lugar a la experiencia.

En este sentido, preguntamos; ¿cómo conviven los grandilocuentes propósitos y ejes de un área como Formación Ética y Ciudadana (FEyC): “La acción humana en relación a la identidad y la diversidad”, “La Participación en relación a la Ciudadanía y la Política”, “La Convivencia social en relación a los Derechos Humanos”;³ con la experiencia?

Pensamos en el lenguaje de la FEyC, como el lenguaje de la igualdad, la convivencia, de la no discriminación, de los derechos humanos y la justicia que atraviesa y tiñe el mundo escolar y nos preguntamos por lo que acontece cuando la escuela ocupando tiempos y espacios con ese lenguaje formal y legalista no percibe lo que acontece más allá de sí misma. ¿Qué

²A partir de la Ley Federal de Educación aprobada en 1993, el Consejo Federal de Cultura y Educación redacta y prescribe los denominados Contenidos Básicos Comunes (CBC), que definían parámetros para la definición de diseños curriculares compatibles. Estos contenidos además de aportar algunas novedades, buscaban visibilizar prácticas de enseñanza que continuaban circulando por el denominado currículo oculto, como modalidades de adoctrinamiento moralizante.

³Ejes propuestos por el Diseño curricular de la provincia de Santa Cruz para Formación Ética y Ciudadana http://educacionsantacruz.gov.ar/images/Otros_Doc_Y_Normativas/2016/Disenio_Curricular/2/secundaria/Anexo_I.pdf

significado adquieren los derechos humanos y la justicia y qué lugar tienen los afectos, la diferencia, la experiencia en la escuela? En palabras de Dussel; ¿qué hacemos en/con la escuela para hacerle lugar a la diferencia y la singularidad, y cómo lo hacemos para que eso no implique renunciar a la igualdad como proyecto ético -político democrático? (2016: 5)

Postulamos que hay una tensión no demasiado bien resuelta en las relaciones entre justicia y experiencia en el sistema escolar. Y es en esta tensión en la que entendemos, reside la distancia que establecemos entre las palabras y la experiencia, entre lo que decimos y lo que hay. Tensión que da cuenta de la desnudez del rey: la escena relatada nos interpela en este sentido.

2. El rey está desnudo. O las palabras vacías.

Elegimos, entre varias escenas escolares, la que a continuación se detalla.

En clase de Formación Ética y Ciudadana ese día nos sentamos en ronda a dialogar en torno al problema de la belleza. Para luego, sí, abordar el colonialismo, el racismo, sus orígenes, los parámetros de belleza impuestos, la colonización de la mirada, los prejuicios, la discriminación como una vulneración a la dignidad humana. Como primera actividad se propuso observar algunas reproducciones de la obra Juanito Laguna de Antonio Berni y responder qué se veía en esas imágenes. Conversábamos sobre lo que veíamos y la pregunta que circulaba era si lo que veíamos era bello, o no, y porqué. Y qué es la belleza, y cuáles son los criterios para decidir qué es bello y qué no. Lo planificado no fue por los carriles previstos, y el diálogo terminó yéndose a lugares comunes: que si la belleza de modelos publicitarias, la belleza impuesta, importada, estereotipada es belleza. Que si la belleza exterior que obliga a seguir o parecerse a un modelo, o molde es verdadera belleza. Que la belleza que importa es la belleza interior, porque la otra se marchita. Y “lo esencial es invisible a los ojos”, y no importa tu aspecto sino tu interior. Que en definitiva lo que importa es la persona y no el envase. Y otros decires ajenos, que repetían como dando lecciones de moral. Y un soporífero etcétera. El

diálogo se sostenía entre la mayoría de los veinte y tantos estudiantes. Mientras escuchaba me preguntaba si debía interrumpir y volver a lo planificado, o sumarme con alguna pregunta al intercambio de pareceres que parecía un correctísimo diálogo de niños bien.

En el fondo, detrás de nuestra conversación no había sino una idea de normalidad y de belleza que hacía de parámetro. Y esa idea de belleza que operaba era la belleza blanca, colonial. Se argumentaba desde la mirada “manchada” que contribuye a dividir el mundo entre los bellos y los no bellos. Skliar (2011) suele acudir a Nietzsche para introducir una potente reflexión acerca de la mirada: “Hay hombres que en cuanto abren los ojos, manchan con la mirada”. Nuestra mirada no se despliega como transparente, sino que asume formas de interpretar el mundo que provienen de la cultura y la interacción social. Miramos prejuiciosamente, miramos manchando con la mirada. Al respecto afirma Skliar “Por eso la pedagogía debería ser un modo de sorpresa y no una habituación; una renovación de lo sensible, de lo estético y un alerta – ético– hacia las miradas que desprecian, subestiman, humillan y denigran a los demás.”(2011: 269).

Y en ese pantano estábamos todos, evitando examinar qué hay de genuino en el principio de igualdad, cuánto hay de prejuicio en nuestros discursos. Repitiendo el eufemismo de que la belleza que importa es la interior, y aplaudiendo la misma semana a la reina del estudiante que elegimos en la misma escuela.

Hasta que Luciana, que no había participado - hasta ese momento- en los diálogos que se proponían en ese espacio, interrumpe y pregunta dolorosamente con su vida puesta en el centro: “¿A quién carajo le importa la belleza interior?”. Pregunta a gritos, pregunta con el cuerpo y no sólo con palabras. Y desmorona el castillo de naipes que venían siendo esas voces que circulaban sin afectar a nadie, porque no venían de nadie.

Lo que estaba pasando mientras “dialogábamos”, pasaba de largo, no le pasaba a nadie. Era papel pintado. Lo que se imponía era lo que el mundo, la academia y la institución habían

decidido decir sobre la belleza. Imagino mi gesto de desazón cuando esa pregunta que vino de la entraña (y no de la razón que hace cálculos) hizo estallar una conversación que discurría ajena a todos, y especialmente ajena a Luciana.

Larrosa (2016) afirma que algunas de las dificultades de la experiencia son el exceso de información, y el exceso de opinión. La opinión y la información como imperativo. La obsesión por la opinión que cancela nuestras posibilidades de experiencia también contribuye a que nada nos pase. Y en ese encuentro lo que sobraba era opinión. Y sobraba voluntad de imponerse, de decir cosas, sobraba impulso irreflexivo e inauténtico. Pero nadie se exponía, nadie corría el riesgo de ser, o de hablar desde sí, sino que se decía lo que hay que decir. Entonces nada acontecía, a nadie le afectaba nada porque había pura exterioridad. Hasta la interrupción. Hasta la palabra que fue hachazo, cimbronazo, sacudida. Y se cayó el telón, el vestido, y todos vimos que el rey estaba desnudo.

Y a pesar de la ajenidad primera que se develó con esa pregunta., fue un *eso* que paso, una exterioridad que nos obligó a pensar. Pero no pensar como subsumir lo que pasó a ideas, planificaciones, ni esquemas propios, no pensar para catalogar o clasificar ese acontecimiento desde categorías previstas. Porque aquí el docente no fue el sujeto del saber ni del poder ni del querer, que planificaba, controlaba, preveía y sabría qué decir, qué responder ante las preguntas de sus estudiantes. Lo que paso dejo una huella de absoluta incertidumbre, dejo a un docente despojados de su poder de enseñar. Y allí es cuando – quizá- se aprendió.

Lo que nos pasó es que el diálogo, aún con sus connotaciones innovadoras, fue una caterva de maestros explicadores (Ranciere, 2016), de estudiantes que explicaban a otros estudiantes lo que ellos veían y los otros no podían ver por sí mismos. Obturando el encuentro con supuestos, palabras correctas, ideas humanitarias propias de la racionalidad moderna. La pregunta sacudió ese lenguaje abstracto sobre “grandes valores” con/desde una vida concreta. Y apareció su singularidad y la de tantos otros que enmudecían ante el desfile de verdades escolares. Que las miraban desfilar y veían su desnudez, pero callaban.

Parafraseando a Larrosa (2016); el diálogo era el mismo desde el punto de vista del acontecimiento, pero singular desde el punto de vista de la experiencia. La experiencia tiene algo de primera vez, de sorprendente:

“La experiencia se abre a lo real como singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprendible (...)La posibilidad de la experiencia supone, por tanto, la suspensión de una serie de voluntades: la voluntad de identificar, la voluntad de representar, la voluntad de comprender. La posibilidad de la experiencia supone, en suma, que lo real se mantenga en su alteridad constitutiva” (pp.32)

La suspensión de la lección, del “como sí” del diálogo entre sabelotodos, para dar lugar a lo real, a la palabra que nace de la entraña, y no a la palabra que repite lo que hay que decir fue una experiencia transformadora. Y si la experiencia es también incertidumbre, imprevisibilidad, lo que aconteció esa mañana fue precisamente lo que no había sido previsto: “Porque la experiencia tiene que ver también con el no saber, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que ya sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos.” (Larrosa, 2016:42)

En esta escena damos cuenta de que aún a partir de prácticas innovadoras, que supuestamente abrirían paso a una educación ética que aloje a todos; de didácticas que invitan a participar genuinamente en la problematización de un aspecto de la realidad, siempre revestidas con las mejores intenciones o propósitos críticos y/o emancipatorios suele ocurrir que la vida -la experiencia, la diferencia, la incertidumbre- vaya por otro lado.

3. La inmanencia y la experiencia como posibilidades de justicia.

La FEyC en este escenario se ubica como una disciplina racional más, de reflexión, deliberación, y explicación de las normas y valores que constituyen el suelo común en el que habitamos.

Pero Luciana no apelaba a la razón, ni tenía razón. Las explicaciones de sus compañeros tampoco. La razón se desvaneció cuando apareció la vida hecha pregunta, sacudiendo, dando a la experiencia el poder de lo otro que aparecía.

Su grito vino a decirnos que su dignidad era su conquista, y no provenía de discursos externos prefabricados, ni de voces compasivas que querían restituírsela. Su lenguaje, su grito nos atravesó a todos, y no fue ella como idéntica a sí misma, con sus dolores y sus soledades; fuimos todos, con nuestros razonamientos y nuestro lenguaje que nombraba palabras vacías los que nos pusimos en primer plano. Para por fin vernos en relación, siendo, pensando, preguntándonos. Compartiendo un problema que hay que resolver, intentado darle forma al caos, a una estantería que había perdido su forma y que se había venido abajo con todas sus lecciones y verdades eminentes.

Badiou afirma que la justicia no puede venir de afuera, no puede ser la imposición jerárquica, trascendente de un orden o una verdad. La justicia tiene que provenir de un problema compartido. La inmanencia puede ser un modo posible de construir justicia, como un modo posible de acción de alguien que pasa del estado de víctima al estado de alguien que está de pie. La inmanencia, aquí, se trataría de dar cuenta de nosotros mismos:

(...) la inmanencia no se construye, es un medio posible de la acción. El problema reside siempre en saber cómo impedir la reaparición de la trascendencia y por eso digo que hay que sacarse de encima el modelo militar. (...) Realmente trabajar en la inmanencia -es decir construir efectivamente procesos políticos que no estén sometidos a jerarquías- es un problema de la nueva disciplina, de lo que he llamado la “disciplina inmanente”. Pero el punto objetivo más importante debe ser la convicción compartida de que tenemos un problema a resolver. En ese caso, diremos que construir la inmanencia requiere transformar la situación en un problema compartido (2004:6)

Transformar una situación en un problema compartido conlleva no dejar a nadie ajeno a una exterioridad que ordena. Se trataría en definitiva de darle lugar a la experiencia, en

habilitar la posibilidad de encontrar palabras propias, y no palabras ya dichas o habladas por otros. En este sentido, Agamben afirma: “Que el hombre no sea ya hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia (...) En cuanto tiene una infancia, en cuanto no siempre es ya hablante, el hombre no puede entrar en la lengua como sistema de signos sin transformarla radicalmente, sin constituirlo en discurso” (2004: 42, 46) Y el discurso aquí procuraría de encontrar palabras propias, como un proceso que nos permita constituirnos en sujetos.

Las palabras de Luciana fueron palabras propias que sacaron la cabeza fuera de la ciénaga, que sacudieron el insomnio de la moral sin cuerpo, sin vida. Su propio cuerpo conmovió la normalidad silenciosa que aturdió, denunció la hipocresía legitimada y desplegó un “entre”, que nos demoró en el lenguaje con el que nos relacionamos, en las miradas que sostienen los encuentros, en los gestos que hacen posible el encuentro educativo. O no lo hacen.

Luciana pidió a gritos un espacio donde cada uno de nosotros pueda devenir, crecer, ser territorio a partir de su fuerza vital sin contornos fijos, sin violencia de otros. Sin que otros se atribuyan un parámetro de normalidad que forma, que clasifica, que jerarquiza, que aconseja, que respeta, que define.

Larrosa se refiere a lecciones pedagógicas dominantes, que

(...) escindidas entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas se nos están haciendo impronunciables. Las palabras comunes comienzan a no sabernos a nada o a sonarnos irremediablemente falsas y vacías. Y cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir, aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos, y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen) (2000: 7)

Huelga preguntar en este sentido, acerca del vacío que se produce a veces entre las proclamas, propósitos y contenidos de un espacio como “Formación Ética y Ciudadana”

detentados con tanta fuerza y repetición, cuando no hay palabras propias, cuando no hay experiencia, sino que hay verdades prefabricadas.

4. El lenguaje de la justicia y el lenguaje del amor como condiciones de la experiencia.

En general, la idea de justicia que predomina es la justicia imparcial, desapasionada, que tiene los ojos vendados, que no ve el rostro de los otros. Una justicia vendada que es capaz de este modo, de evitar las seducciones de las imágenes, de los rostros y alcanzar la distancia requerida para dictar veredictos imparcialmente. La ceguera de la justicia es la forma en que se la piensa racional, neutral e imparcial, para no perderse en el mundo. A esta idea de justicia se le anudan otras nociones – como la igualdad, la ciudadanía, los derechos, la participación democrática- propias de la ética y la ciudadanía provenientes de la teoría democrática liberal, y que postulan que la ciudadanía, o esta tarea de vivir juntos, es asunto de sujetos básicamente racionales y argumentativos.

En este escenario, la noción de justicia vendada, imparcial y racional se ha construido “invisibilizando” los rasgos más humanos que dan cuenta de nosotros mismos: la sensibilidad, los rostros, los gestos, las risas, los llantos. De esta manera, la justicia que no ve puede leerse - a contrapelo de su representación más usual- como una justicia parcial, truncada, no libre. Un enunciado particularmente interesante a propósito de este asunto se propone en la Dialéctica del Iluminismo: “El vendaje sobre los ojos de Justitia no sólo significa que no debería haber ningún asalto sobre la justicia, sino que la justicia no se origina en la libertad...” (Adorno y Horkheimer) (Jay, 1999, p. 25) ⁴

⁴La libertad está vinculada, en opinión de Adorno y Horkheimer, a la capacidad de ver. Y Jay cree que en esta capacidad de ver, el hecho de que la Justicia sea un icono femenino no es un dato aleatorio. Sin esencializar las diferencias de género, remarca que hay una construcción histórica en torno a la forma de dominación patriarcal y la abstracción visual, que contrasta con la mirada “femenina” en las asociaciones que la cultura occidental ha construido en torno a ella, esto es, con una sensibilidad más aguda y refinada a los detalles y los contextos específicos. Es esta sensibilidad lo que la visión legalista de la justicia quiere tapar o apagar, y por eso le venda los ojos.

Dussel reconoce la importancia del lenguaje de la justicia en la educación, y entiende que es central la preocupación por las injusticias y la desigualdad. No obstante, entiende que también es importante empezar a hablar algún lenguaje del amor, donde “la calidad ciudadana, los discursos de los deberes y los derechos no alcanzan del todo, porque se juegan otras cosas: la dependencia mutua, lo irracional, la risa, el llanto, el estómago, el placer, en fin, las pasiones menos gobernables pero más poderosas.” (2008:13) Pensar juntos el amor y la justicia nos parece un desafío fundamental de la educación de hoy, para recuperar la capacidad de dejar huella, para propiciar “que lo que pase” no pase de largo. “Cuando Luciana irrumpió con su pregunta estaba demandando justicia, una justicia desvendada, que se preguntara por la igualdad pero que no desconozca la singularidad; estaba reclamando que nos bajemos del púlpito de maestro explicador, o del personaje icónico de la justicia ciega que se pronuncia imperturbable; y que nos perturbemos un poco para recuperar algo de humanidad.

Entendemos que la educación, y especialmente la “Formación Ética y Ciudadana” vinculada a la lógica de derechos, parte de la igualdad como una constatación, y no se abre a otros registros. Quizás porque “no los ve” termina siendo una explicación o aplicación de verdades abstractas- que aunque revestidas de buenas, democráticas y críticas intenciones- resultan extrañas y ajenas a la experiencia. En la idea que mencionamos – que Dussel (2008) toma de Diamela Eltit y Paz Errasuri- de “perder la calidad ciudadana donde los discursos de los deberes y los derechos no lo son todo, porque se juegan otras cosas” hay una clave para pensar qué sucede (o no sucede) cuando enseñamos ética y ciudadana. Se trata de una tensión ineludible –y compleja- entre el aprendizaje de las distancias, de las reglas, de algunos principios y lo que se juega en lo subjetivo, en la experiencia, en lo que somos y lo que podemos ser.

La historia de Luciana - la historia de cada uno- orienta las preguntas, significa la experiencia, pone de manifiesto esta idea de que aprender tiene que ver con el sujeto de la experiencia, y no con el sujeto del saber. Aprender aquí quizás tenga que ver más con vivir, y

no tanto con saber. Y para que eso sea posible habrá que empezar por mirar sin vendas y poder decir que el rey está desnudo.

5. Bibliografía citada

Badiou, Alain(2004).La idea de justicia[Conferencia pronunciada el Miércoles 2 de Junio de 2004 por el filósofo francés Alain Badiou, en el salón de actos de la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario]Recuperada de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/heler/justiciabadiou.htm>

Cullen, Carlos (2004).*Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires:Noveduc.

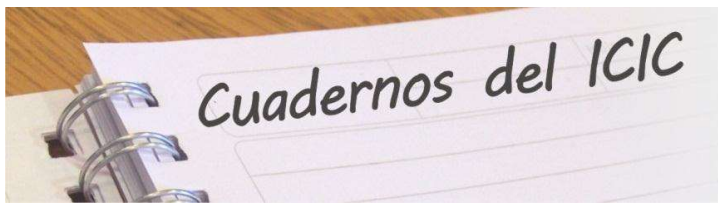
Dussel, Inés(2008).“Amor y Pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo.” INFOD Seminario-Taller: "Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos" Recuperado de <http://cedoc.infod.edu.ar/upload/NOVELESArticulo20220Dussel1.pdf>

Dussel, Inés(2016).Igualdad y diferencia en el contexto educativo, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Flacso

Jay, Martín, (1999). “*Must Justice Be Blind? The Challenge of Images to the Law*”, en: Douzinas, C. N., Lynda, Ed. *Law and the Image. The Authority of Art and the Aesthetics of Law*. Chicago & London, TheUniversity of Chicago Press.

Larrosa, Jorge. (2003). “La experiencia y sus lenguajes” Conferencia presentada en Dpto. de Teoría e Historia de la Educación- Universidad de Barcelona- Serie Encuentros y Seminarios. Edición digital en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Larrosa, Jorge. (2016). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, J. Larrosa, Experiencia y alteridad en educación (pp.13 -44) Rosario: Homo Sapiens Ediciones



Ranciere, Jacques (2016). *El maestro ignorante* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal

Siede, Isabelino (2007) *La educación política*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Siede, Isabelino y otros (2015).“Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Austral”, en *Folios Universidad Pedagógica Nacional*, 41: 51-58

Skliar, Carlos. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre lo educativo, lo filosófico y lo literario*. Buenos Aires: Miño y Dávila.