

# “TE FUISTE A NEGRO”

## *Sobre la escuela intermitente o hacia una memoria de la interrupción escolar*

Patricio Azócar Donoso<sup>1</sup>

¿Oye, y la cuarentena? ¿oye, y la covid? ¿oye, y el virus? Resuenan y resuenan como piso mínimo desde el cual comenzar a pensar. En mi caso, fue un “bicho” un poco más antiguo el que me dejó sin el trabajo con “les chiques” antes de la covid: el “bicho” de la crisis o el virus de la precarización. Argumento amenazante que venía normalizando en los cuerpos la idea de que la imposición de medidas financieras, como el recorte presupuestario, legitimaba salvar algunas actividades y dejar otras a merced de la precarización. Actividades “dignas” de ser protegidas y aquellas entre las cuales sabías

que no estaría la tuya y de aquellos con quienes te implicabas, sobre todo cuando haces trabajo educativo de intervención en barrios. Menos cuando esa práctica tiene como objetivo atender (en términos atencionales y no de servicios) a niñas y jóvenes que interrumpen sus trayectorias educativas. O, en clave honesta, atender las trayectorias fugadas de niñas y jóvenes que interrumpen el principio de continuidad o regularidad en el sistema educativo.

Quizás es el axioma de la “continuidad escolar” el mito de la *inclusión neoliberal* y, a la vez, una de las expresiones neuróticas más claras sobre las que

---

1 Educador e investigador. Ha desarrollado prácticas educativas de intervención en cárceles, “barrios críticos”, escuelas prioritarias e interculturales. Es investigador de LAPSOS- Universidad de Chile, Programa de Políticas de Inclusión-exclusión educativas del dpto. de filosofía de la UMCE y académico de la escuela de trabajo social del Instituto Profesional de Chile. Integra el colectivo de investigación política y radiodifusión Vitrina Dystópica.

funciona la institución escolar de cara al vértigo del presente. Sobre todo, cuando la interrupción de su propia consistencia orgánica: la presencialidad y la vigilancia continua del proceso educativo, *se fue a negro...* se desconectó, apagó la camarita de nuevo, haciendo surgir inmediatamente la necesidad de “*hacer como que*” todo siguiera igual. Peter Pal Pélbart (2008) dice que en la escena del teatro institucional los roles pueden, por un lado, tender a aferrarse o, por otro, desplegar la potencia creativa del delirio que irrumpe. La pregunta ahora es cómo componemos escena, alianza, con la potencia que porta aquello que irrumpe “en negro”: con el delirio que deja a disposición de todas las “conectadas” aquello que interrumpe la continuidad de la escuela (no) presencial.

Podríamos decir que siempre la institución escuela ha estado complicada con las cifras *en negro*. Antes de los 90 existía fuertemente en Latinoamérica aquella “cifra en negro” que refería a esas y esos niños a los que no llegaba la escuela. Durante los 90, aquellxs “cabrxs”<sup>2</sup> que se iban a “negro”, porque “desertaban”. Ya más cercano de nuestros 2000, dónde decían que la cifra en negro se reducía a menos del 10% en Latinoamérica, referirían a lxs “cabrxs” que “interrumpen” la regularidad de la cifra. Esos “cabrxs” que interrumpen el régimen continuo de lo que puede o no ser observado, seguido, contado en y por la escuela. Esas y esos a las que es necesario *mantener en visto*, aunque “*sigan en negro*”. En el contexto de la educación pública chilena es de la institucionalización de este “blufeo” que dependerá la subvención escolar de escuelas y liceos<sup>3</sup>.

---

2 Expresión coloquial y popular chilena para referir a niños y jóvenes. Aunque se asocia a la raíz latina *kapro-* (*macho cabrío*), otras expresiones con las que esta se agencia a nivel local, dónde vale recalcar su feminización, nos permiten distinguir que busca asociar características de los animales caprinos (cabras y cabros) a comportamientos adjudicados a niños y jóvenes: “más loco que cabra de cerro” (inquieto); “se te escapan las cabras pal monte” (locura).

3 Sistema de financiamiento educativo descentralizado establecido por la dictadura en 1979. Dispone la administración del sistema educativo público en corporaciones o asocia-

Quizás la interrupción pandémica de la normalidad escolar no es más que un breve momento que nos desafía a realizar una suerte de arqueología de la ausencia en la escuela, al mismo tiempo que se torna un claro indicador de los estragos con los que hemos lidiado y hecho lidiar a les niños, jóvenes, apoderados y a nuestrxs colegas con la exigencia de presencia y aferramiento a la normalidad del rol. Quizás el problema de la escolaridad no sea otro que la crisis que le puede desatar a un ansioso el “*me dejaste en visto*”. Quizás nuestra escuela virtual es todas y a la vez la más siniestra de las escuelas de la historia, aquella en la que la exigencia de presencia y el axioma de continuidad escolar es sublimado todos los días con nuestra aula virtual llena de cuadritos *presentes*, pero en negro: *dejados en visto*.

Cuando yo fui escolar recuerdo que con mis compañeros íbamos a fumar al baño de atrás. Un día fue la voz del inspector por los altoparlantes la que comenzó a nombrar cada uno de nuestros apellidos y, seguidito, a indicar en qué puerta del baño estábamos. La voz del “inspector” que nos miraba desde su oficina al otro lado del patio condujo todos los ojos de la escuela en recreo a nuestro escondite. Fiel a su rol, el profe, quería demostrar que se había comprado unos binoculares con visión infrarroja y que ese día los estaba estrenando. Pero, sobre todo, que en la escuela no había lugar para zonas en negro y el que desafiara la norma de visibilidad asumía la responsabilidad “con nombre y apellido” de quedar expuesto a los demás. En ese tiempo, nunca imaginé quedar expuesto a algo más que no fuera el llamado a mi vieja. Hoy sabemos que quedar expuesto tiene otras repercusiones y que el alza en la exposición al contagio coincide con los territorios en los que viven aquellas que

---

ciones municipales y en corporaciones privadas. En ambos casos, el estado es encargado de subsidiar y no de garantizar directamente la educación pública. Esto se realiza a través de una inyección de recursos condicionada a concursos y evaluaciones periódicas a escuelas y liceos. La entrega de subvenciones escolares está determinada principalmente por: la modalidad de enseñanza impartida y el número de alumnos que asisten a clases de forma regular.

han estado expuestos a interrumpir históricamente las cifras de la “continuidad escolar”. Los que siempre han estado *en negro, pero presentes*: esos mismos que históricamente *hemos dejado en visto*, pero que, ansiosos con el rol de nuestro personaje escolar, no hemos dado lugar o tejido alianza con su irregularidad.

Las escuelas tradicionales nunca han podido lidiar con el espacio en negro y menos con la potencia de aquello que se cobija en el off-line, diríamos ahora. Como decía Nacho Lewkowicz (2003), quizás sea esa inclinación filiativa de la representación simbólica, la exigencia iluminista e ilustrada de dar luz y definir rostros y contornos al Otro, la cepa del “bicho” más peligroso para la escuela y sus implicades hoy en día. Quizás por eso les pibes no quieren mostrar sus adentros. Quizás el adentro del espacio en negro, el espacio de nuestra vida cotidiana puesto bajo el lente infrarrojo de la institución escolar, siempre ha sido infravalorado y, ante todo, rechazado de la “sapiencia” curricular. Como decían las pibas en el taller de elefantes (Situaciones, 2009), quizás “nuestros oscuros adentros” son el elefante que transporta la escuela hoy y, como diría una de ellas, Lucía Vivarés: “(A la escuela) Sólo le queda el resto que sus pasos dejaron, las huellas” (2009: 28). O, como podría repasar la frase de Lucía el mismo Freud: quizás sea esa oscuridad que siempre está allí a la que haya que seguir pista. Esa extrañeza tan familiar que históricamente “hemos dejado en visto”, obliterada o forcluida, fuera de la escena pedagógica, la que hoy desata la crisis de pánico de *la institución escolar*.

Quizás, la escuela no está sólo destituida (Lewkowicz; Corea, 2005), quizás también está “paniqueada”. De algún modo, el problema ya no es sólo que la escuela haya perdido su capacidad simbólica para dotar de sentido tanto lo que ingresa en ella como el mundo en que se inscribe, sino la normalización de una suerte de (auto)exigencia aprendida que nos liga a tener que seguir adelante “haciendo como” que la crisis podría llegar a volver a cierta “normalidad” cuando, a la base, los cuerpos en su interior tienden a no poder más con el peso de sus máscaras. Pánico frente al “cuadro

en negro” que arremete y junto al cual no podemos dudar, suspender, frenar, interrumpirnos, “darnos tiempo”, por el contrario, SE nos demanda “innovar(lo)”: *adaptarlo de manera creativa* a un régimen que, tarde o temprano, lo fagocita depotenciado de su capacidad problematizadora. Parafraseando a Bifo (2007): “Pánico ante el proceso que transforma la creatividad en trabajo y dispone la movilización constante del deseo en función de la productividad”.

La “escuela paniqueada” mantiene el axioma de continuidad escolar protegido a partir de la instalación recta y disciplinar de una suerte de “moral de innovación”<sup>4</sup>. Prótesis idónea con la cual *la impotencia institucional -alfabética, simbólica e imaginal-* desperdiga la experiencia colectiva de la comunidad escolar en una serie de dispositivos individuales reunidos en torno a un régimen “sano” de competencia permanente entre integrantes “más o menos resilientes” a los cambios de contexto:

“los líderes de hoy no portan un ideario sino una performance: son flexibles, saben delegar y motivar a su gente”  
(Duschatky; Birgin, 2001: 13).

Cada docente pasa a ser subjetivado y medido a la vez como una máquina de procesamiento individual de información que debe sostener moralmente la catástrofe de la institución presencial sobre sí mismo. Su cuerpo es puesto a trabajar con el objetivo de amortiguar, de algún modo “blufear”, el desastre que irrumpe por medio de la puesta en ejercicio del imperativo categórico de esta “moral de innovación”: “convertir problemas en oportunidades”.

Matizar en lenguaje managerialista e interventi-

<sup>4</sup> Alejandra Virgin (2001: 13) atisbando lo que indicará un “profundo corte moral” de los discursos de “gestión”, señalará tres pilares básicos de este proceso: “el líder como sujeto de transformación, el exitoso como el ideal de sujeto y el imperio de la novedad”. A continuación indicará: “Esta ansia de innovación compulsiva disfraza lo nuevo y, en realidad, se parece más a una fabricación de un mundo ideal. No toda novedad está anunciando la emergencia de una diferencia”

vo la impotencia perceptiva y traductiva de la institución escolar se convierte en la táctica de contención adhoc a la crisis. La responsabilidad de gestión individual nos libera del hecho de prestar atención e incorporar efectivamente a la práctica educativa a la múltiple singularidad de actores, personajes, experiencias, condiciones sociales, comunicacionales, económicas y/o laborales que constituyen y se reúnen en torno a cada *ausencia*, a cada vida que interrumpe la continuidad escolar.

Posiblemente haya sido la psicopatologización atencional y la sobre-intervención social las últimas actualizaciones corporativistas de la “escuela paniqueada” y su “moral innovadora” antes de comenzar el apagón de la presencialidad. Tácticas de contención que han demostrado mantener impertérrito el rol pedagógico dentro del axioma de continuidad y dar respuestas estandarizadas efectivas en la tarea de gobernar y delimitar la virtual brecha entre el adentro escolar y su afuera: esa marejada informe de cortes, hiancias e intermitencias que vuelca peligroso ese *afuera íntimo* - “en negro” - al interior de la sacrosanta regularidad escolar.

Si en algún momento creíamos que “la escuela era uno de esos pocos lugares que no ha sido virtualizado, en la medida que mostraba una territorialidad capaz de soportar *la fisicidad de las presencias*” (Duschatzky, 2017: 19), el “ruido blanco que no se puede mutear ni apagar en medio del aula zoomificada”<sup>5</sup>, nos exige volver a preguntarnoslo. Poner la sensibilidad educativa en retrospectiva con el fin de encontrar en la memoria y en los rastros presentes *de los que no están* la capacidad y responsabilidad ética para sopesar *la fisicidad/presencialidad de cada ausencia*, puede permitirnos pensar cuatro ejercicios para “entrenar la perso”<sup>6</sup>

5 Reflexión colectiva de las participantes de la sección 1 de la diplomatura en gestión educativa FLACSO compartida durante el claustro no presencial de mayo del 2021.

6 Las y los estudiantes del proyecto de reinserción educativa (estudiantes que habían interrumpido sus trayectorias educativas) que construimos previo al “apagón de la presencia” señalaban que el principal aprendizaje que les había dado el espacio colectivo había sido la experiencia de “entrenar la perso”. Podríamos decir, esa práctica rigurosa de poner el

en tiempos en que se ha consumado la catástrofe de la escuela presencial:

1) Componer una sensibilidad educativa que supere la condición de la presencia a la mirada y del vínculo, de distancia o proximidad, al rostro. Por un lado, las estudiantes planteaban en asamblea que no puede ser condición evaluativa poner la cámara: no todas tienen el deseo de hacer ingresar la sala de clases a su propia casa, menos cuando históricamente en ellas tampoco han tenido un espacio cómodo para estudiar. Por otra, un profesor indicaba que no existía experiencia educativa sin ver el rostro de las y los estudiantes. ¿Cuáles son las condiciones óptimas para un encuentro comunicante, de escucha y aprendizaje? como me señaló una estudiante hace un tiempo atrás: “a diferencia de los que echan de menos la presencialidad, yo estoy segura que, si estuviéramos en la sala, profe, no podría haber dicho lo que acabo de decir. No me hubiera atrevido”. La composición de ambientes para la expresividad y enunciación no puede dar por sentado el lugar de la presencia y la ausencia al hecho del rostro sin previamente a ver intentado interrogar sus límites: otros lugares de con/tacto que tampoco, necesariamente, comienzan o terminan en la palabra dicha o escrita.

2) Una educación táctil, sensible a los pliegues en los que confluye el plano de la presencia y la ausencia, así como también a las zonas donde se reúnen en el aula aquellas fuerzas que ligan el adentro y el afuera de la institución. La escuela intermitente que nos va quedando de la situación pandémica no surge con la no presencialidad de la escuela zoomeada, son muchas las experiencias que venían *cirujeando* el significante escuela en un trabajo intensivo con los no-presenciales. Esos virtuales que hacen aula sin necesariamente estar personificados tras un rostro y supeditados a la relación docen-

---

cuerpo como centro de gravedad de la práctica educativa. “Entrenar la personalidad”, o sea, construir una escena colectiva que tenga como objetivo hacer insistir y persistir el deseo de aprender pese a nuestras intermitencias y discontinuidades. Hacer escuela en medio de la institución, ante el peso del rol escolar y el principio de continuidad.

te-estudiante: los saberes de barrio, la orga vecinal, la biblioteca pública, la madre y el padre laburante o no, a las y los niños y jóvenes del barrio, así como los espacios de no-estudio en que tenemos que asumir la tarea de estudiar, entre otras.

Por allá, antes de la pandemia, con los niños habíamos acondicionado una junta de vecinos como espacio educativo para la preparación de exámenes libres. Colindaba con una biblioteca pública y un pequeño parque. Decidimos que cada clase del día tendría una planificación circular que nos permitiera pasar de un paisaje educativo a otro. El desafío no estaba en la planificación misma, sino en el compromiso de asumir colectivamente las variaciones en los planos de convivencia que podía llegar a plantear el movernos de nuestra junta vecinal-aula hacia el silencio compartido de la biblio o al verde del parque, espacio que históricamente habíamos valorado como lugar de “cimarra”<sup>7</sup>. Al finalizar, buscábamos la manera de crear una aplicación para el celular, cuestión de que, si nos ganaba la pereza ésta no fuera limitante para seguir estando a des/tiempo en aula sino otro ritmo o pulso del deseo de aprender. Podríamos decir que era a ras con las exigencias del espacio de reunión que construíamos el tiempo de escuela y no el tiempo de escuela el que diagramaba y condicionaba el espacio posible para el territorio educativo.

3) Apertura semiótica y agudeza en la escucha, trabajando con la multiplicidad de expresiones informacionales y comunicantes, así como también con los silencios, los trastabilleos, los ruidos, las improvisaciones y las resonancias del exterior. ¿Podemos reunirnos en torno al silencio o al sonido ensordecedor de la motito que suena en el único micrófono abierto? ¿podemos activar procesos de reunión y

---

7 Populamente se le denomina en Chile a una particular acción de fuga de la escuela. Uno no se fuga de adentro de la escuela, sino que no llega a ella. La cimarra es una particular manera de “quedar presente” en tu casa, pero ausente “en la escuela.” Tiene como particular característica que el desafío es colectivo o concernido por un grupo de la misma escuela o de otra, y tiene como duración lo mismo que la jornada escolar. Principalmente, uno hace la “cimarra” a un parque, una casa o a algún otro lugar de reunión.

orientación en medio de la oscuridad? ¿cómo reconocernos cuando *la fisicidad de la presencia* da lugar a la ausencia como centro gravitatorio de la experiencia de contacto?

4) Sagaz en la reflexividad ética, componiendo ambientes de vinculación, valor y escucha sin condicionar el encuentro a intercambios de rol, demandas de participación, habla, imagen, rostro que puedan anteponer un tipo de sujeto “participante” al deseo de participación. Como dije, alguna vez, un estudiante de una escuela “innovadora” de carácter intercultural en la periferia de Santiago cuando le preguntaba por un instrumento indígena: “profe, no están ni ahí, no le interesa y exige su derecho a que no le interese”. Dentro de la escuela innovadora dar por sentado el interés de los participantes es otra manera de saturar de presencia y rol esos virtuales de no-presencialidad que insisten en reunirse en la escuela pese a todo: reunirse “*en negro*”. Dar lugar a la ausencia de rol, al espacio común de inter-est, de existencia común en el “cuadro en negro” como espacio de intercambio entre anónimos puede convertir el deseo de territorio en el campo de ejercicio del derecho a la (des)atención: esquivar el rol, travestirlo, lateralizarlo, se plantea como desafío de reunión en la escuela intermitente.

Quizás hoy la escuela puede aprender del coraje de los que “*se van a negro*”. El coraje de los que se rinden al peso del rol, que desisten y desprograman los costes sociales que les trajo alguna vez esa plusvalía de presencia y que transversalmente hoy se toma la vida – on / offline. La inocencia, la ligereza, el olvido con que podemos “desertar” del sentimiento de deuda y culpa que podemos llegar a adquirir dentro del imperativo categórico que nos plantea la “moral innovadora” y su imposición de “presencia” como “oportunidad”. Quizás es hora de alojar la potencia de discontinuidad de los que históricamente se han ido a negro y han desafiado la misma plusvalía de presencia con que hoy lidiamos todos en una lucha a escala íntima en el confinamiento: esa autoexigencia deseante de tener que sostener el peso de la máscara asociada a tu rol, de recibir y responder el correo 24/7, de estar “activos pero ocupados” en el whatsapp, de planificar en

casa y más allá de ella como si fuera posible volver a algún tipo de normalidad.

Si usamos la metáfora de los planos especulares que nos propone María Emilia López (2011) en su texto *Escuela de Filósofos*, podríamos decir que tenemos que la crisis no podemos mirarla desde una reactividad convexa, o sea de rechazo, o de acuerdo a un nihilismo plano, o sea de indiferencia, para mirar la crisis pandémica que consume la fragilidad escolar (no) presencial. Con radicalidad tenemos que poner la mirada en ese continente cóncavo que nos desafiará a alojar “la intermitencia”, el “apagón de cámara”, “la conexión inestable”, “el apagón de rol” como una potencia clave en la composición vital de la escena educativa. Una mirada salvaje hacia adentro, a nuestras propias marcas de la presencialidad, a las memorias de la historia escolar, a las capas geológicas con que se ha ido buscando enterrar el paso y las grietas de la interrupción. De algún modo, alojar en el interior de la práctica educativa el ruido blanco, las huellas e incluso las ruinas del principio de “continuidad escolar”: esa suerte de delirio que puede llegar a constituir la experiencia de aquellas que han interrumpido sus trayectorias a fuerza de darse la posibilidad de no estar para volver a estar de otro modo. Quizás hoy sea el relato y la memoria de la interrupción y de los interrumpidos del principio de la “continuidad escolar”, el relato de desistencia y deserción a la “moral de innovación”, el centro gravitatorio de una escuela intermitente por venir.

## Referencias bibliográficas

- Situaciones, Colectivo (2009) *Transporte de Elefantes*. Tinta Limón.
- Bifo-Berardi, Franco (2007) *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.
- Duschatzky, Silvia (2017) *Política de la escucha en la escuela*. Paidós.
- Duschatzky, Silvia & Birgin, Alejandra (2001) *Presentación*. En “¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia”. FLACSO Manantial.
- Lewkowicz, Ignacio (2003) *Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión*. FLACSO.
- Lewkowicz, I & Corea, C (2005) *Pedagogía Del Aburrido: Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*. Paidós.
- María Emilia López (2021) *I. Escuela de filósofos. Experiencias de acompañamiento en educación temprana*. Extraído de Flacso, mayo de 2021.
- Pal Pelbart, Peter (2008) *Conversación con Peter Pal Pelbart: Políticas de la percepción*. Viernes 28 de Noviembre de 2008. Extraído de FLACSO.