

**Herramientas para el cambio en las instituciones escolares.  
Un abordaje a partir de la obra de Roland Barthes.**

**Estudiante: Mara Campanella**

**Director de tesis: Mariano Narodowski**

**Mes y año de la presentación: mayo 2019**

## Índice

Resumen

Palabras clave

### **Introducción**

La crisis de lo escolar

Modernidad

El aporte de Roland Barthes

Escuela: institución moderna abierta al cambio

Metodología

Hoja de ruta

### **I. Primera parte: Barthes, la modernidad y la posibilidad del cambio.**

Capítulo 1. La cuestión de la transformación de la historia en naturaleza.

Capítulo 2. La traducción del lenguaje naturalizado al histórico.

Capítulo 3. Los movimientos del cambio: descomposición o destrucción.

Capítulo 4. Las herramientas para el cambio.

### **II. Segunda parte: Barthes y el cambio educativo.**

Capítulo 1. La institución escolar.

Capítulo 2. Descomponiendo los dispositivos.

1. La infancia.

2. El seminario y la descomposición de la autoridad docente.

3. La utopía: espacio y relato.

### **III. Tercera parte: Conclusiones.**

### **IV. Referencias bibliográficas.**

## Resumen

Este trabajo aborda el problema del cambio escolar a través de la obra del intelectual francés Roland Barthes. Para ello, los capítulos 1 y 2 de la primera parte indagarán este concepto en el recorrido teórico que el autor realiza entre sus obras *Mitologías* (1957) y *Roland Barthes por Roland Barthes* (1975), a través de una crítica sistemática a la modernidad como expresión de la conciencia burguesa y un modo de naturalización de la historia o imaginización de lo real.

En el tercer y cuarto capítulos, se definirán y clasificarán herramientas para pensar un cambio estructural en la institución escolar (entendida esta como una tecnología típicamente moderna), cambio que busca obtener como resultado algo nuevo. Luego, se indagará sobre el concepto de descomposición de la modernidad que el autor desarrolla para pensar dos cambios posibles dentro de la institución escolar: por un lado, un cambio estructural y disruptivo y, por otro, un cambio funcional. Por último, se especificará el rol central del intelectual (comprendido como sinónimo de profesor y escritor) en ese cambio: para conseguir ponerlo en marcha, deberá él mismo someterse a un proceso deconstructivo, que termine diluyendo su función, actividad y pensamiento a fin de abrir una fuga dentro de la conciencia que se busca transformar.

En el primer capítulo de la segunda parte, a través del cruce de la obra de Barthes con las reflexiones de Foucault en *Vigilar y castigar* (2006), se abordará la escuela como una tecnología moderna que posee un conjunto de estrategias y tácticas que le dan vida y le permiten reproducirse. Las herramientas del proceso de descomposición propondrán modos de alterar esa estructura.

Por su parte, el segundo capítulo buscará tomar como caso de estudio las reflexiones que el mismo Barthes realiza sobre el seminario como espacio utópico de lo educacional, así como su propio rol como intelectual. Ahí, se identificarán una serie de características (como el tiempo, el espacio, el poder, el saber, los cuerpos) que conforman dispositivos escolares (Narodowski, 1994, 1999) que serán sometidos a ese acto de descomposición: la infancia, la asimetría, el lugar del docente como lugar de saber y la utopía.

Finalmente, en la tercera parte se propondrán un conjunto de conclusiones generales desprendidas de lo analizado.

**Palabras claves**

Cambio escolar, modernidad, tecnología escolar, dispositivos, infancia, lugar del docente como lugar del saber, utopía, asimetría.

## Introducción

### La crisis de lo escolar

Actualmente, resulta una certeza que la institución escolar moderna atraviesa una crisis e, incluso, un ocaso (Narodowski, 1999). El proceso de “desinfantilización”, la pérdida de confianza en la escuela como lugar propio de transmisión del conocimiento y cuidado del niño, el cuestionamiento al lugar monopólico que solía tener el docente en tanto ser del saber, la función de disciplinamiento y vigilancia, la melancolía como sentimiento generalizado dentro de las aulas, son algunos de los indicadores de esa crisis que se viene desarrollando hace ya varias décadas y que no termina de encontrar un encauzamiento.

Las respuestas que distintos pensadores y pedagogos dan habitualmente encierran o una esperanza hacia las posibilidades que esa crisis (en general, asociada al desarrollo tecnológico-digital) abre, o una mirada más cauta que busca primero analizar la situación actual para, luego, ensayar posibles escenarios. En esa línea, proliferan las construcciones conceptuales en torno a un conjunto reducido de nociones: innovación, cambio, transformación, reforma, mejora son las categorías que permiten pensar esta crisis, de la mano de determinadas ideas de objetivos, eficacia, calidad y/o equidad educativos. Así también, las nuevas experiencias de escolarización que resultan de este escenario se muestran como caminos posibles que, todavía, no terminan de sistematizarse como otros modos de institución escolar; cada una de ellas siguen siendo casos particulares concebidos como alternativas o mejoras.

En este sentido, *Vigilar y castigar* (2006) de M. Foucault realiza una serie de afirmaciones ineludibles, en tanto analiza la institución escolar (en conjunto con la cárcel, la fábrica, el hospital, el manicomio y el cuartel) como una tecnología de disciplinamiento moderna que se conforma con el surgimiento de una anatomía política entre los siglos XVII-XVIII. Como tecnología, la escuela posee una serie de estrategias (fines u objetivos), tácticas (medios o técnicas) y métodos (modos). Siguiendo esta línea, la estrategia escolar busca la emancipación del infante, lo que supone la conformación de un cuerpo dócil y disciplinado capaz de autogobernarse; sus tácticas podrían definirse, siguiendo a Narodowski (1994, 1999) como los dispositivos escolares que construyen su estructura: la alianza escuela- familia, gradualidad, asimetría, la

evaluación, la instrucción simultánea, el lugar del docente como uno del saber, la infancia, la utopía pansófica.

El concepto de dispositivo, tal y como lo comprende Foucault (2006), permite estudiar la red de relaciones que se da entre elementos heterogéneos, entre lo discursivo y lo no-discursivo. Según explica, los dispositivos son contingentes, dado que surgen por una necesidad histórica de dar respuesta a una urgencia y, como tal, tienen un objetivo (es decir, una estrategia). La escuela (al igual que la prisión o el manicomio) puede ser abarcada en este sentido como esa red de relaciones que se da entre el discurso (la episteme) y el poder escolar a través del conjunto de tácticas ya mencionadas (la gradualidad, la asimetría, la infancia, etc.). Del mismo modo, puede situarse su surgimiento en el siglo XVII como consecuencia de un período de desarrollo económico e industrialización que requirió de la conformación de una mano de obra alfabetizada y con determinadas aptitudes.

Además, estas tecnologías modernas de disciplinamiento se vinculan por el hecho de poner en el centro de su campo el cuerpo, en el caso de la escuela el cuerpo infantilizado (Baquero y Narodowski, 2011), en torno al cual se desarrolla una serie de relaciones de saber y poder que son coerciones políticas diseñadas particular y específicamente para ese cuerpo.

Finalmente, Foucault indica que las instituciones modernas usan y despliegan métodos. En el caso de la escuela, esto puede referirse a las distintas pedagogías, así como a las distintas reflexiones sobre la experiencia escolar que surgen de la aplicación de los dispositivos para ir mejorando, variando, profundizando, descartando lo que fuere necesario.

Así, dada la dificultad de estructuración de lo escolar y su posible cambio, es necesario un análisis que tome la escuela o la escolarización como problema teórico, no ya en su manifestación individual y concreta, y permita delimitar las causas de esa imposibilidad en tanto, como indica Narodowski (1999, p. 15), la escuela es un acontecimiento de carácter mundial y su declive también. Se trata, entonces, de salir del aula para situar a la escuela en su contexto sociopolítico.

## Modernidad

La modernidad como período histórico que conjuga nuevas fuerzas económicas, políticas y sociales, abre (al menos) dos perspectivas de análisis encontradas sobre su propio desarrollo: entre la tragedia y el deseo, entre la catástrofe y la esperanza, entre la destrucción y la construcción, la modernidad ha sido vastamente analizada por diversos autores que acá se tomarán como marco (Bauman, 1995, 2005; Berman, 1988; Dussel, 1994, 2000; Habermas, 1989, 2008; Schumpeter, 1996; Touraine, 1994; Vattimo, 1987). El pasaje de una modernidad sólida a una modernidad líquida, tal como explica Bauman (1995, 2005), sin dudas permite comprender por qué las instituciones que históricamente la caracterizan (entre ellas, la escuela) hoy se encuentran debilitadas, puestas en cuestionamiento y, muchas veces, desvalorizadas.

Siguiendo a Foucault (2002, 2006), la modernidad se caracteriza, principalmente, según las formas del ejercicio del poder; esta corresponde a la época de la normalización y del biopoder, entendidos estos como un modo de poder que ejerce una disciplina sobre la vida de los individuos. Pero, también, tal como analiza en su texto sobre Kant (1996) la modernidad corresponde a una actitud, a un *éthos*, esto es, a una manera de obrar y conducirse respecto de la actualidad: la modernidad es concebida también como un tipo de conciencia, un modo de pensar, sentir, actuar. Desde esta doble acepción, la obra de Barthes se ubica dentro de la perspectiva crítica que ve en la modernidad un problema, en tanto el sujeto entra en un período histórico en que el acceso a la verdad se da solo como un acceso al conocimiento. De este modo, queda establecida la modernidad como aquella conjunción entre ciertas relaciones de poder y saber que más que expandir las capacidades y libertades del hombre, lo coarta y reduce a un proceso de disciplinamiento, normalización y repetición infructífero.

Dentro de este marco general, la obra de Barthes puede definirse según dos grandes problemas, tal y como señala D. Link (2012): por un lado, la naturalización del signo (o de la historia) y el trabajo del intelectual como una tarea incesante de demostración de ese efecto y descomposición del mismo; por otro, la persecución de lo nuevo como un motor estético, afectivo y moral. El gran enemigo, declarado en su *Roland Barthes por Roland Barthes*, será la modernidad, entendida como ese proceso a través del cual la Doxa, que se manifiesta explícitamente en la conciencia burguesa,

naturaliza lo histórico e imaginiza lo real, repitiéndose eternamente, e impidiendo, así, todo tipo de revolución, transformación o construcción creativa al hombre.

En este sentido, Barthes realizará un análisis profundo del modo en que la modernidad opera a través del estudio del mito. A partir de este distinguirá una serie de características y movimientos por medio de los cuales la historia queda suspendida y lo real alejado del hombre. Una vez descifrada la modernidad, Barthes se dedicará a buscar las herramientas necesarias para proponer modos de oponerse a esos mecanismos de la modernidad (el tercer lenguaje, la paradoja, la homología), que abran la posibilidad al acontecimiento de lo nuevo, entendido esto como un cambio estructural.

A esta tarea que asigna al intelectual le dará el nombre de descomposición: se tratará de desmontar la conciencia burguesa intrínsecamente, simulando quedarse dentro de ella para, desde ahí, desplomarla (incluso a riesgo de descomponerse el mismo intelectual). En cambio, la acción de destrucción, de la que Barthes se aleja abiertamente, supondría una exterioridad y cierto voluntarismo que el autor rechaza: el intelectual no es un individuo que voluntariamente decide arrasar con la modernidad, sino que opera como un agente sociohistórico que, al pudrirse, al descomponerse, abre la vía a una nueva conciencia.

Así, comprender cómo funciona y se reproduce la Doxa es el primer paso para postular una teoría del cambio que atente contra ella. Para ello, Barthes asignará al mito siete figuras que le permiten su reproducción: primero, *la vacuna*, un modo de inmunizar a través de la confesión abierta de un mal; segundo, *la privación de historia*, movimiento por el cual el mito eterniza el objeto del que habla; tercero, *la identificación*, es decir, la impotencia del burgués de imaginar al otro; cuarto, *la tautología*, que rechaza lo racional al definir lo mismo por lo mismo; quinto, *el ninismo*, ni esto ni lo otro, figura que huye de lo real porque lo reduce a dos contrarios que se equilibran ubicando lo histórico, nuevamente, en un plano de la inmovilidad; sexto, *la cuantificación de la cualidad*, acto económico para comprender lo real, porque reduce toda cualidad a una cantidad; séptima, *la verificación*, dado que el mito tiende a la máxima comprobable.

Al identificar las herramientas que permiten trabajar en contra de estas figuras, se podrá explicar qué movimientos deberían efectuarse dentro de lo escolar, en tanto la

escuela es una tecnología, una institución típicamente moderna (Foucault, 2006), para que ocurra en ella un cambio que tenga como resultado lo nuevo.

### **El aporte de Roland Barthes**

En esta línea, dado que la escuela es una institución propiamente moderna, parece aún importante enriquecer las reflexiones en torno a la modernidad y sus configuraciones. Roland Barthes (1915-1980), escritor, intelectual y profesor francés, fue uno de sus pensadores más críticos durante el siglo XX. Su obra, poco estudiada desde el campo de la educación, ofrece distintas líneas de análisis (desde su trabajo semiológico, estructuralista, hasta sus últimos escritos volcados a la textualidad) de la modernidad que nos permiten, también, abordar la crisis escolar moderna.

Como señala Marty (2006), la escritura es para Barthes un acto de responsabilidad, un acto de decisión que implica una ética, por lo que toda su obra se encuentra atravesada por una fuerte positividad, lo que convierte a cada libro en una apuesta. Tomar así la obra barthesiana permite encontrar en ella respuestas, lineamientos, herramientas, así como preguntas, que habilitan un trabajo minucioso de descomposición de la modernidad, de la conciencia burguesa, de la Doxa. Por esto, donde mejor se reconoce Barthes es en el rol de escritor, oficio que para él estará asociado también a su trabajo como intelectual y profesor.

Como relata Culler (1987), la escritura es un modo de vida por el que Barthes opta desde muy joven, en especial como respuesta a los períodos intermitentes (entre 1934 y 1947) que debe pasar internado como consecuencia de sus ataques de tuberculosis. Ahí, lee, estudia, ficha y dedica gran parte de su tiempo a escribir. Él mismo señala que de esos encierros en distintos sanatorios de los Alpes saldrá “sartreano y marxista” (1987, 21).

Se iniciará como investigador formalmente en 1952, año en el que ingresa a trabajar en el Centro Nacional de Investigación Científica en París, donde permanecerá hasta 1959. A lo largo de estos años, recibirá becas para desarrollar diversos estudios (uno de los cuales dará por resultado *El sistema de la moda*, que publicará más tarde, en 1967) lo que le otorgará, principalmente, tiempo para escribir. Recién en 1960, obtendrá un puesto en la École Pratique des Hautes Études (París), donde será finalmente profesor a partir de 1962. Para esa época, Barthes tiene 47 años, un conjunto de

importantes libros escritos y cierto reconocimiento como estructuralista y semiólogo. Pero lo que terminará por ponerlo en el podio intelectual francés a él contemporáneo (conformado, en ese entonces, por M. Foucault, J. Lacan, C. Lévi-Strauss, entre otros), será una famosa pelea con el intelectual Raymond Picard, que impulsará a Barthes a producir tres nuevos textos: *Crítica y verdad*, de 1966; *S/Z*, de 1970; y *Sade, Fourier y Loyola*, de 1971. Finalmente, en 1976, llegará a convertirse en catedrático del prestigioso Collège de France, donde trabajará hasta su muerte, en 1980.

A pesar de dedicarse a la escritura crítica, señala Culler (1987) que el espectáculo académico (los viajes, las conferencias, los congresos) no lo atrae; muy por el contrario, hay algo en ese mundo educativo que, desde temprano, lo perturba. Por eso, decide quedarse en París y dedicarse a la escritura. Así, producirá dos textos esenciales para esta investigación, “Escritores, intelectuales, profesores” (1971) y “Au séminaire” (1974), donde reflexionará sobre la institución escolar, su crisis y estancamiento, así como sus posibilidades de cambio. De este modo, Barthes pondrá su propia actividad profesional como eje de vastas reflexiones, con el fin de conseguir impulsar, finalmente, un proceso de descomposición de la modernidad, incluso a expensas de arrasar con su propio lugar privilegiado (como profesor, escritor e intelectual de la reconocida academia francesa).

En esta línea, este trabajo busca investigar qué noción de cambio se desarrolla en la obra de Roland Barthes para, luego, establecer un conjunto de categorías que permitan analizar el cambio educativo en lo referente a la institución escolar. Así, se perseguirá la siguiente pregunta: ¿cuáles son las herramientas que ofrece Barthes para generar un cambio estructural que tenga como resultado algo nuevo?

### **Escuela: institución moderna abierta al cambio**

Siguiendo los aportes de Narodowski (1994, 1999), se comprenderá la escuela como una tecnología que se organiza, estructuralmente, a través de una serie de dispositivos y que desarrolla una determinada relación de saber y poder en torno a un nuevo cuerpo, el cuerpo infantil (o infantilizado). Los dispositivos, como señala Foucault, son contingentes en tanto surgen según una necesidad histórica de dar respuesta a una urgencia y, como tal, tienen un objetivo, una estrategia. La escuela (al igual que las otras instituciones modernas que el autor analiza) puede ser comprendida

en este sentido como esa red de relaciones que se da entre el discurso (la episteme) y el poder escolar a través de la serie de tácticas ya mencionadas.

En esta línea, la noción de cambio educativo que se persiga se deberá comprender como un proceso sistémico, que modifique la lógica que une los dispositivos, para terminar dando por resultado una nueva tecnología. Esa noción estará encarnada en la figura del intelectual, del escritor y del profesor, agentes sociohistóricos capaces de descomponer la Doxa y que en Barthes funcionan sinonímicamente. Así, el inicial trabajo del mitólogo (propio de la primera etapa de su obra en la década del '50) como el del intelectual (más afín a sus últimos escritos, posteriores a los '70) se dedicará a construir herramientas, movimientos, conceptualizaciones, líneas de fuga que permitan ejercer esa tarea descompositiva.

Un conjunto de textos recopilados en *Lo obvio y lo obtuso* (1986) póstumamente indagarán sobre esa tarea dentro de la práctica escolar. Desde la descomposición de algunos dispositivos (la infancia, la asimetría, el lugar del docente como uno del saber y la utopía), Barthes encontrará endógenamente modos de crear nuevas relaciones escolares, que se alejen de las modernas relaciones a él contemporáneas, que se perciben como homogeneizantes, edípicas, estereotipantes, ya que naturalizan los cuerpos que ahí se encierran. De este modo, el análisis global sobre la situación escolar en Barthes supondrá, también, el pensamiento sobre nuevos modos de vivir juntos, nuevas sociedades, que se acercarán más a la forma utópico socialista del falansterio propuesta por C. Fourier en el siglo XIX. Finalmente, esa descomposición deberá abrir nuevos modos de espacio (una comunidad de lenguaje), tiempo (la *idiorritmia*) y enunciación (la palabra fluctuante), desde el trabajo en el seminario, lugar donde Barthes buscará operar estos cambios.

## **Metodología**

Esta investigación se ubica dentro de un marco de análisis del discurso teórico que parte del supuesto de que la realidad es una construcción intersubjetiva que no debe ser naturalizada y que, en tanto tal, no puede ser aprehendida directamente.

De este modo, nos situaremos en un paradigma interpretativo para realizar un análisis lingüístico de textos en tanto fuentes primarias (Vasilachis de Gialdino, (1992), Guba (1994); Stake, (1998)), ya que se buscará interpretar, definir, categorizar,

clasificar y comprender en profundidad el problema del cambio educativo desde la obra de Roland Barthes. En este punto, se trata de recomponer construcciones ya presentes en su pensamiento a fin de producir un marco conceptual que permita abarcar, desde una perspectiva poco desarrollada en Barthes, el cambio disruptivo o estructural en la institución escolar.

Para ello, se compararán y analizarán un conjunto de textos significativos, pertenecientes a las diversas etapas del pensamiento barthesiano, es decir, desde sus inicios hasta su último período, a fin de rastrear, clasificar y sistematizar los conceptos y herramientas que el autor propone para producir un cambio dentro de la modernidad y, en consecuencia, dentro de lo escolar en tanto institución moderna.

Finalmente, se extraerán hipótesis sobre qué movimientos deben realizarse en la tecnología escolar a fin de hacer emerger algo nuevo, a partir del estudio concreto del seminario como espacio ideal teorizado desde Barthes como intelectual, profesor y escritor. Este análisis contará con el apoyo de un conjunto de fuentes secundarias (estudios sobre la obra de Barthes y sobre el cambio de lo escolar) que permitirá mayor discusión teórica y una aproximación más completa y precisa al objeto de estudio.

### **Hoja de ruta**

En la primera parte de esta investigación, se rastreará entre *Mitologías* (1957) y *Roland Barthes por Roland Barthes* (1975) el concepto de cambio a través de la propuesta de "desmitologización" de la sociedad moderna y de descomposición de la conciencia burguesa. Como se mostrará entre el capítulo 1 y 3, el cambio sería, para Barthes, un modo de romper con la naturalización de la historia o la imaginización de lo real, en el sentido que trabaja el mito. Además, el cambio será un modo de devolver al lenguaje su posibilidad revolucionaria, política.

Para conseguirlo, el capítulo 4 desarrollará cómo el intelectual o el mitólogo tienen una serie de recursos y operaciones (el tercer lenguaje, la homología, la paradoja) que permitirán, a su vez, pensar el cambio de la institución escolar a través de un espacio ideal, el seminario, al que se le dedica la segunda parte. Por medio de su análisis y de su propia función como educador, Barthes propondrá una serie de lineamientos posibles para pensar una transformación sistémica, principalmente por medio de la

reflexión sobre tres dispositivos escolares: la infancia, el lugar del docente como lugar del saber y la asimetría.

Finalmente, el capítulo 2 de la segunda parte rastreará qué otros modos de asociación y relaciones de enseñanza que fisuren y modifiquen la actual institución escolar moderna en decadencia propone Barthes que pueden desarrollarse, así como qué herramientas, caminos y relatos nos ofrece para acceder a estos.

## Primera parte:

### Barthes, la modernidad y la posibilidad de cambio.

#### Capítulo 1. La cuestión de la transformación de la historia en naturaleza.

En 1975, Roland Barthes escribe uno de sus textos más emblemáticos: *Roland Barthes por Roland Barthes*.<sup>1</sup> Mucho hay escrito sobre él, pero lo que conviene remarcar es su carácter literario y novelesco, en tanto texto que debe leerse como un autorretrato construido desde la imagen (pues lo primero que vemos es una serie de fotografías personales, íntimas, con breves epígrafes que funcionan casi como máximas) hacia el fragmento.

Comprenderlo como autorretrato y no como diario permite desarticular una lectura puramente biográfica, sugerida desde el título pero rápidamente suspendida por el carácter oscilatorio de la enunciación. El vaivén entre la primera y tercera persona del texto obliga a evitar toda lectura realista que tienda a analogar la figura del autor con la voz narrativa. No se trata de un recorrido histórico-psicológico del autor, sino de un retrato clásico, que hace uso de los recursos propios de las tradiciones retóricas griega y latina que -por su formación- Barthes conocía: la *ékphrasis* y la *etopeya* o también llamada *prosopopeya*.

La primera supone una exposición o descripción visualizante de obras de arte reales o imaginarias, a lo que Barthes dedica centralmente la primera parte de esta obra, en el juego que arma entre imagen y palabra. Así, bajo una postal de la ciudad, escribe: “Bayona, Bayona, ciudad perfecta: fluvial, aereada de contornos sonoros (Mouserolles, Marrac, Lachepaillet, Beyris), y sin embargo, ciudad encerrada, ciudad novelesca: Proust, Balzac, Plassans” (1978, p. 8).

Respecto la segunda, la *etopeya*, Quintiliano la define como una figura que se introduce para desplegar el discurso del oponente como en un soliloquio; la clave es hacerlo de la manera en que parezca dicho por ese personaje y, de ese modo, poder dialogar con él o ponerlo a dialogar consigo mismo. Los fragmentos del autorretrato que dibuja Barthes tienen ese efecto: son pequeños diálogos que hacen coincidir escritor con escritura. Pero, además, la *etopeya* puede también fingir las figuras de cosas que no la tienen, como explica Quintiliano que hace Virgilio con la fama o Ennio con la vida y la

---

<sup>1</sup> A partir de este momento, a fines prácticos, nos referiremos a esta obra como *RBxRB*.

muerte. Así también, Barthes pone a hablar a sus propias ideas, les da capacidad enunciativa. El deslizamiento hacia el autorretrato es fundamental porque devuelve al relato al plano de la *praxis*: el oficio de la escritura habilita ahora la posibilidad de decir “yo” a un intelectual inmerso en una modernidad que persigue incansablemente la impersonalidad.

Ahora bien, este autorretrato es una nueva estructura, es decir, una nueva *praxis* intelectual y para llegar ahí se requirió de una serie de etapas (definidas por él mismo en *RBxRB*) que no necesariamente desaparecen en el pasaje de una a otra sino que se mantienen como ecos: la primera, carente de obra, es el deseo de escritura, marcado por sus lecturas de Gide; la segunda corresponde a *El grado cero de la escritura*, *Escritos sobre el teatro* y *Mitologías*, décadas del ‘40 y del ‘50 en las que se opera en el plano de las mitologías sociales a través de Marx, Brecht y Sartre; el período semiológico empieza en los ‘60 con su *Elementos de semiología* y a él pertenecen también textos como *El sistema de la moda*; en cuarto lugar, aparece la textualidad como género, a partir de lecturas como Lacan, Kristeva, Sollers y los resultados son *El imperio de los signos* (1970) o *Sade, Fourier, Loyola* (1971); finalmente, la etapa al momento de escritura de *RBxRB*, aquella de la moralidad que se inicia en *El placer del texto* (1973).

Después de un ejercicio sostenido desde *Mitologías* (1957) por trabajar en el campo semiológico a favor de la desarticulación del sentido que construye, desarrolla y lleva adelante la modernidad, Barthes llega a esta fase que él define como basada en la moralidad. En las antípodas de la moral, la moralidad es el pensamiento del cuerpo en estado de lenguaje, aquel movimiento que permite superar el carácter reactivo de sus primeros textos (escritos, según reconoce, desde el enojo, la indignación, la paranoia) para dar lugar a un pensamiento activo, movido ahora por el placer y capaz de producir un texto nuevo: la crítica, el ensayo, son casi novelas, novelas sin nombres propios (1978, p. 131). Con *RBxRB*, Barthes consigue, desde la literatura, encontrar una nueva estructura, una nueva *praxis* intelectual que permite atacar el mismo enemigo que se tiene desde *Mitologías* a través de dos conceptos que se mantienen invariables desde sus primeras reflexiones: lenguaje y cuerpo.

¿Qué es la modernidad para Barthes? Retomando uno de los títulos de su *RBxRB*, podríamos decir, ampliamente, que la modernidad es “el objeto malo”: no hay

de ella una definición por el contenido, sino por la forma. La forma que adquiere para Barthes la modernidad es aquella de la repetición, pero no una que viene del cuerpo, del placer, sino una repetición muerta. Conocido es el rechazo del autor hacia el cine (o la fotografía) y su afección por el teatro: dos modos de arte cuya forma es la repetición, pero con una sutil diferencia: una es viva y corporal, mientras que la otra, necrosis del lenguaje, petrifica a los que la miran.

Así es que el cine, símbolo de la modernidad, atrae por su brillo y extraña belleza. Pero una vez que la mirada se fija en él, opera como Medusa: el espectador queda estupefacto, fosilizado, muerto. La modernidad, o la Doxa –nombre que adquiere principalmente en su obra-, es opresiva porque se dedica a repetir sentido, un sentido que, además, se presenta como evidente, natural, y, para peor, puede convertirse en represor. Repetición muerta: para Barthes, el peligro de la modernidad es su ser totalizante, dictatorial, estereotipante.

Como era de esperarse, la modernidad tiene su propio lenguaje, su propio modo de hablar: el mito. Este es una de las formas privilegiadas de la modernidad. Más allá de toda sustancia –de todo contenido-, el mito es una unidad significativa que puede volcarse sobre cualquier objeto (entre los varios que toma Barthes se encuentran: los marcianos, un bistec, los juguetes, el pobre, el burgués) y aunque simule ser eterno, jamás lo es ya que se encuentra ligado al movimiento histórico. Retomando a Saussure a través de las lecturas de Jakobson y Hjelmslev, el mito es definido como un habla, en el sentido en que esta es inconcebible separada de la lengua: institución social, sistema de valores y selección y actualización individual (Barthes, 1993).

Además, el mito es un sistema semiológico segundo: se erige tomando como base, como significante, el primer signo (esa correlación que se da entre significante y significado, el resultante asociativo de concepto e imagen); lo que hace es desplazar, trasladar el sistema formal de la primera significación.

A modo esquemático, Barthes presenta el siguiente cuadro:

1.Significante	2.Significado
3.Signo I.SIGNIFICANTE	II. SIGNIFICADO
III. SIGNO	

1, 2 y 3 forman el primer nivel, aquel de la lengua, mientras que I, II, III constituyen el habla del mito.

El cuadro representa de manera clara cómo el mito desplaza el primer nivel de significación al plano del significante y lo toma, nuevamente, como un objeto formal sobre el cual se levanta. Por eso, Barthes da al primer signo el nombre de “lenguaje objeto”: el mito se postula como un metalenguaje que se desprende de todo sentido previo del lenguaje objeto (el significante en el plano de la lengua es, justamente, un sentido) y se queda con él solo como pura forma, letra vacía sobre la que parasitará el mito. Al extraer del lenguaje objeto su historia, contenido, moral, etc., esa forma vacía requiere, ahora, de una significación que la llene. Pero el mito no arranca de raíz todo el sentido del lenguaje objeto, sino que lo aleja, lo empobrece, manteniéndolo a una distancia prudencial que le pueda ser útil; es un sentido que queda latente y del cual el mito se va a aprovechar para construir su nueva significación.

Barthes pone como ejemplo una frase latina leída en un manual de gramática: *quia ego nominor leo*, pues yo me llamo león. El primer signo es lo que la frase significa al leerla, su sentido más literal y simple. Sin embargo, esa oración se encuentra en el manual como significante de otro sentido que no requiere de la presencia completa del primero. Lo que significa en un segundo nivel la frase es su existencia como un ejemplo de una particular concordancia del atributo en latín. Primer signo: me llamo león; segundo signo: soy un ejemplo gramatical. Ninguno de estos dos signos aparece separado completamente del otro y ambos conviven en la correlación de significante-significado. En este sentido, el mito no oculta nada, no esconde ni hace desaparecer un sentido, sino que lo deforma: el concepto del mito deforma el sentido del lenguaje objeto. Despoja la historia del león para dejar solo un gesto, un rasgo; el concepto tiene con el sentido una relación de coartada: el sentido está ausente pero lleno (*me llamo*

*león*), la forma está presente pero vacía. Así, al analizar el concepto, se entiende que el mito es un habla que se define por su intención (ser un ejemplo de gramática), más que por su letra. Y, no obstante, la intención se muestra congelada, como una comprobación naturalizada e inevitable.

A diferencia de la lengua, la significación mítica no es nunca arbitraria porque tiene una intención que la motiva. Barthes dirá, por esto, que el mito contiene fatalmente una dosis de analogía. Y la analogía es otro “demonio”, un enemigo declarado en *RBxRB*, porque produce un efecto de naturaleza al imponerse como fuente de verdad (1978, p. 48). El mito tiene por objetivo la naturalización del concepto, esto es, la transformación de la historia en naturaleza. Lo que desaparece en este movimiento es la intencionalidad que se oculta detrás del hecho de que el mito parece tener con su lenguaje objeto una relación causal, como si este fuese la razón del mito: la frase latina parece proponerse *naturalmente* como ejemplo de gramática, como concepto. Esa naturalidad trabajada sutil y pulidamente, su imposición como habla evidente, es lo que convierte a la Doxa en arrogante: se instala como la “Voz de lo Natural” (1978, p. 51), haciendo de la significación un sistema de hechos más que un sistema semiológico. Pero, en realidad, el mito es un ladrón que roba al lenguaje su significado arbitrario, su historia, su contexto. Es más, el mito es un farsante, como el cine o la mala literatura realista, porque se muestra como una expresión analógica, continua, de la realidad. Solo el grado cero podría, efectivamente, resistirse al mito.

Por eso, Milner (2003) ubica la obra de Barthes en línea directa con el texto de Walter Benjamin, “La obra de arte en la era de la reproducibilidad técnica”, y desarrolla la idea del “efecto-Barthes” como aura real. Si la modernidad es aquella que, en su repetición muerta, elimina toda posibilidad aurática al lenguaje, en su propia escritura (a nivel de la forma, que es lo que le interesa principal, sino únicamente) Barthes buscará realizar una serie de operaciones para devolverle a esta su aura.

A modo de ejemplo, dos movimientos de los que señala Milner: las mayúsculas y el artículo definido singular. Las primeras le servirán, por su parte, para sustraer una palabra de su uso, mientras que el segundo le terminará de dar a la palabra una unicidad identificada; así surgirán lo Neutro, la Doxa, la Ley, la Ciencia, entre tantos otros. Con estas dos acciones simples, Barthes conseguirá que cada ocurrencia de la palabra “se trate de la Idea y del retorno de la Idea, infinitamente idéntica a sí” (Milner, 2003, p.

20). La propia escritura barthesiana, su gran oficio, es ya el primer campo de batalla: el trabajo en el lenguaje puede generar desplazamientos significantes, revolucionarios. En este punto, podría parecer que Barthes opone lenguaje/real, volcándose hacia un acercamiento puramente lingüístico del mundo; pero, en profundidad, estas categorías operan en su obra, también, como indisolubles. Si bien el hombre moderno parece estar condenado a hablar excesivamente *de* lo real (ya sea ideologizando, porque considera que lo real es permeable; ya sea poetizando, porque entiende que es irreductible), es una condena que en *Mitologías* entiende como contingentemente necesaria. A través de ella, a través del develamiento del mito, se buscará reconciliar a lo real y los hombres, dado que toda mitología es un acuerdo con el mundo no tal como este es, sino como se quiere que este sea (2008, p. 253). Si, como indica Badiou (2005), lo que atraviesa al siglo XX es una pasión por lo real, se ve claramente que en Barthes esta opera como pasión por lo nuevo. De las dos líneas de acceso a lo real que el autor plantea, destrucción o sustracción/depuración, podríamos pensar que Barthes se encuentra ligado al distanciamiento brechtiano, que pone en evidencia la brecha entre la actuación, el semblante, y lo real.

De hecho, muchas de las lecturas a las que él mismo se asocia (Brecht, Marx, Sartre y Lacan) son retomadas por Badiou para explicar esa pasión. Sin embargo, podríamos postular que en Barthes lo real no se presenta como el advenimiento final de la muerte, ni como promotor de una sospecha eterna, ni, tampoco, como una búsqueda de lo auténtico. Por el contrario, lo real jamás es tomado como origen o verdad. En todo caso, la imagen que veremos se presenta es la de una cadena. Si la distancia entre lenguaje y real importa, lo hace en tanto permite acontecer algo nuevo. Pero, habrá que preguntar, como hace Badiou parafraseando a Brecht, cuándo va a llegar, cómo y a qué precio.

Ahora bien, si la intención del semiólogo es la de descomponer el mito, ¿cómo debe operar este frente al robo naturalizado, frente a la arrogancia constitutiva de la modernidad?

En *Mitologías*, Barthes señala dos posibilidades: ubicarse dentro o fuera del mito. Si el semiólogo ingresa en este, corre un riesgo ineludible: al movimiento que se hace desde su interior para librarse del mito, este podría resignificarlo; la resistencia

terminaría formando parte del propio mito y el intento de descomposición se vería así frustrado. En cambio, si se mantiene fuera, puede vencerlo: el semiólogo debe buscar el modo de mitificar el mito, de producir un mito artificial robándole el habla que este, a su vez, se robó. De este modo, se deberá poner el mito como punto de partida de una tercera cadena semiológica, es decir, se pondrá su significación como primer término de un segundo mito. Ni destrucción, que rompa con el mito liberando de él lo que haya de real, ni depuración infinita del mito hasta mostrar la diferencia mínima entre este y lo que oculta. Se trata, en cambio, de trabajar un tercer lenguaje que nos libere del concepto.

Barthes está operando a través de dos movimientos que son recurrentes en sus reflexiones. Primero, el movimiento de  $n-1$ , una sustracción pero medida, que eliminaría la acción de naturalización que opera el mito: si el mito roba un lenguaje, entonces hay que robarle, sustraerle, al mito su intención. Segundo, la complejidad, la producción de un tercer lenguaje que mitifica el mito, incorpora su significante dentro de otro mayor para colocarlo en un plano vital donde se pueda operar un nuevo signo. Como el juego de niños, propondrá en  $RBxRB$ , en el que sobre una mesa uno pone una mano y el resto de los jugadores colocarán la suya encima (con la única condición de que las manos del mismo niño no se toquen jamás), para sacarlas rápidamente y recolocarlas encima del montón hasta llegar a la cifra acordada previamente, por ejemplo 10. La primera mano que regresa como tercera ya no es la misma, porque no hay réplica posible, porque la repetición del movimiento produce una diferencia significativa (p. 56). Así, Barthes puede alinearse al movimiento sustractivo del siglo XX, solo en la medida en que se entienda que este va acompañado de un movimiento inmediato de complejidad, de encadenamiento: se sustrae para romper el círculo y poder espiralar. No hay en él pura negatividad.

Ahora bien, si lo leemos a la luz de  $RBxRB$ , podríamos postular que en el desarrollo de la función del mito que Barthes hace en *Mitologías*, no está pensando en otra cosa más que en el modo de descomponer la ideología burguesa, aquella que ocurre y toma lugar en las sociedades modernas, “campo privilegiado de las significaciones míticas” (2008, p. 232). El mito opera como base de la ideología burguesa en tanto reproduce el movimiento a través del cual la burguesía transforma lo real del mundo en imagen del mundo, la historia en naturaleza (aura imaginaria contra aura real). El mito

es la herramienta burguesa por antonomasia para invertir la *antifisis* (lo real) en *pseudofisis* (lo ideológico); es la manera en que esta consigue hacer desaparecer la cualidad histórica de las cosas, despojarlas del sentido humano que poseen. El peligro es evidente: sin historia, sin humanidad, el mito es un habla despolitizada, si se entiende por política el “conjunto de relaciones humanas en su poder de construcción del mundo” (2008, p. 238). Despolitizar es conservar lo real como imagen, es impedir la construcción o transformación de lo real, es hacer inocente y eternas las cosas, es impedir la revolución. El semiólogo debe devolverle al lenguaje su posibilidad política si quiere descomponer la conciencia burguesa. Su tarea es volver a *hacer* con el lenguaje, es conseguir restituir la *praxis* en un mundo puramente imaginario. Esta es la “moralidad” que Barthes reconoce en su última etapa, pero que se prefigura desde la década del ‘50: hacer estremecer el sentido es lograr que lo natural se agite, sin caer en la insignificancia, sino liberándolo del agobio del significante; es devolver al sentido su cualidad de fluido que la Doxa solidifica hasta matarlo.

Así, la burguesía molesta porque es totalizante, ella lo cubre todo, a través de un simple hecho: es la única clase social que no quiere ser nombrada. Eso le permite escabullirse y propagarse, haciendo de la realidad, imagen, de la historia, naturaleza.

Siete son las figuras que Barthes identifica para el mito burgués y que resumen su análisis anterior: primero, *la vacuna*, un modo de inmunizar a través de la confesión abierta de un mal; segundo, *la privación de historia*, aquel movimiento por el cual el mito eterniza el objeto del que habla; tercero, *la identificación*, es decir, la impotencia del burgués de imaginar al otro, quien o lo reduce a lo mismo o lo ignora; cuarto, *la tautología*, se funda un mundo muerto e inmóvil al rechazar el lenguaje y lo racional y definir lo mismo por lo mismo; quinto, *el ninismo*, ni esto ni lo otro, figura que huye de lo real porque lo reduce a dos contrarios que se equilibran dado que se los convirtió en formas, un balance que, nuevamente, ubica en el plano de la inmovilidad, de la irresponsabilidad; sexto, *la cuantificación de la cualidad*, que atraviesa a las figuras precedentes, es un acto económico para comprender lo real, ya que reduce toda cualidad a una cantidad; séptima y última, *la verificación*, pues el mito tiende a la máxima, al “buen sentido” de quien habla, que cubre un mundo ya hecho y se postula como contraexplicación, hermana de la tautología.

A través de estas figuras, se muestra que la ideología burguesa posee dos grandes ejes: las esencias y las balanzas. El mundo aparece embalsamado porque está concebido esencialmente y las esencias, por definición, son inmutables, invariables. Además, las esencias entran en una balanza que maneja el hombre burgués y da una sensación de equilibrio y armonía a ese mundo esencialista inmovilizado. El último peligro: la pseudofisis constituye para el hombre la prohibición absoluta de inventarse. El mito burgués obliga al hombre a reconocerse en esa imagen fósil que este le propone y que oculta su carácter contingente: esa imagen se formó en un momento determinado, en la modernidad, pero, no obstante, se presenta como inamovible, irrefutable, eterna. El hombre está suspendido.

## Capítulo 2. La traducción del lenguaje naturalizado al histórico.

Hasta acá llega el análisis que Barthes propone en *Mitologías*. Como él mismo indica, un análisis reactivo que deja al mitólogo en una situación incómoda: condenado a hablar excesivamente de lo real, aunque este pueda desvanecerse delante suyo, solo puede hablar un metalenguaje, nunca un objeto (a diferencia del mecánico, del ingeniero que hablan el objeto que buscan transformar). Y el metalenguaje, dirá en otro texto, es invariablemente terrorista porque excluye aquello mismo de lo que se está hablando. Esa situación conflictiva adquiere nuevos matices en la década del setenta bajo la lupa de la acción. *RBxRB* será la obra en la que postule otras armas de descomposición de la ideología burguesa, que ya ensayó en *El imperio de los signos* (1970) y *El placer del texto* (1973). Ahora, la propuesta está actualizada y tiene nuevas estrategias:

Admitamos que la tarea histórica del intelectual (o del escritor), sea hoy la de mantener y acentuar la descomposición de la conciencia burguesa. Entonces, hay que conservar a la imagen toda su precisión; esto quiere decir que  *fingimos* voluntariamente quedarnos dentro de esta conciencia y que la vamos a deteriorar, desplomar, desmoronar, desde dentro, como se haría con un terrón de azúcar que se sumerge en el agua (1978, p. 70; cursiva mía).

Se trata de situarse al interior mismo de la conciencia burguesa, como se sugería al semiólogo hacer con el mito, pero ahora en una situación no de batalla declarada sino de simulación. El intelectual tiene que hacer como si se quedara dentro de esa conciencia, tiene que actuar la conciencia para desplomarla, en el sentido más literal que podamos darle a actuar: poner en acción algo que, como se mostró en *Mitologías*, está muerto, inactivo, eternizado. Interpretar esa conciencia, ejecutarla a través de la etopeya, no es otra cosa que traducir su lenguaje naturalizado a histórico. La simulación puede entenderse, también, como una farsa: “se percibe en ella la figura de lo que repite irrisoriamente” (1978, p. 97). Es el campo del tercer lenguaje, la cadena espiralada que hacía que la primera mano ya no fuera la misma tercera mano que el niño colocaba en su juego. La farsa repite para regresar en un lugar más complejo gracias al movimiento de n-1.

Como señala Marty (2006), no debe confundirse la simulación con el simulacro, la mala copia que solo aprehende la apariencia de lo que copia. Por el contrario, la simulación fuerza al intelectual a una especie de mutación existencial en la que queda

íntegramente comprometido con el ser de lo que imita. Por eso, *RBxRB* no puede leerse como una autobiografía, desde el mismo momento en que se advierte que todo lo ahí presente debe leerse como dicho por un personaje de novela (lo mismo planteará, años más tarde, en su *Fragmentos de un discurso amoroso*). La mención a su infancia, a su espacio de trabajo, a su flacura, a su aburrimiento, a su soledad, que se ponen pensadamente como epígrafes a las fotografías iniciales, no son más que un fingimiento comprometido del imaginario burgués sobre el escritor, que el autor ya había criticado en *Mitologías*. En ese sentido, en línea con sus contemporáneos franceses (como Foucault o Lacan), Barthes puede sostener que no hay verdad positiva ni metalenguaje posible sobre esta, en tanto, como ellos, comprende que la *theoria* es una *praxis* y no un mero saber del discurso (Marty, 2006, p. 196). Por el contrario, la verdad se buscaría a través de la deconstrucción de los saberes positivos. El problema, como señala Marty, es que esa negación del metalenguaje no funciona tan simplemente en Barthes: para él, solo hay metalenguaje desde el momento en que escribir es “inexpresar lo expresable”, pues el intelectual se encuentra en un ya siempre escrito, omnipresente. Hablar (del mito, de sí mismo, de la moda, de la literatura, del amor, etc.) es unir lenguajes, hablar es reescribir. No hay en Barthes, a pesar incluso de cierto vértigo, posibilidad de escindir el decir del metalenguaje, porque hacerlo supone un último grado de idealización, de metafísica específica Marty, que él no se puede permitir (idealización del inconsciente en Lacan, de lo político en Althusser, del loco en Foucault). De ahí la figura de lo Neutro a la que Barthes dedica vastas reflexiones y que referirá a esa acción liberadora del lenguaje. Que solo haya metalenguaje no implica que exista una verdad, un saber objetivante: solo hay metalenguaje porque lo único que hay es la lucha eterna de lenguajes. Entonces, la única posibilidad que tiene el intelectual de provocar un cambio, su única función no puede ser otra que la de simular hablar de, para lograr así sustituir e incluso abolir el lenguaje burgués.<sup>2</sup>

En este sentido, si de trabajar con lo metalingüístico se trata, podremos reconocer nuevas armas en *RBxRB* que provienen del oficio del escritor, herramientas que se construyen desde y en el lenguaje. Así, aparecerá la homología para atacar la analogía y la paradoja, para la Doxa.

---

<sup>2</sup> Una aclaración: lenguaje, ideología y conciencia son expresiones que aparecen como extensivas, porque Barthes combina las tres reflexiones: semiológica, marxista y psicoanalista (de hecho los reconoce como intertextos en *RBxRB*).

Como se señaló, la Analogía es un enemigo porque supone un efecto de Naturaleza y parece irreprimible: ni bien una forma es observada debe asemejarse a otra. Por este peligro, los artistas buscan modos de escapar a ella a través de dos ironías que la vuelven irrisoria: *simulando* un respeto chato, a través de la copia, o *deformando* regularmente al objeto imitado. Más allá de estas transgresiones, Barthes señala que lo que se opone a la Analogía, es decir a la fusión del significante con el significado, es su correspondencia estructural, la Homología, que reduce el objeto evocado a una alusión proporcional. Lejos del pleno imaginario en que la Analogía funciona como espejo, la homología no fusiona sino que trabaja en términos posicionales. La primera suprime toda diferencia, la segunda la mantiene dentro de sus posibilidades. Dos ejemplos: Barthes homologa la nave Argos con su espacio de trabajo porque morfológica y estructuralmente son figuras semejantes (sobre esto se volverá más adelante); en cambio, la analogía del toro enfurecido frente al paño rojo fusiona los dos rojos, pues la ira del toro y el paño pasan a ser lo mismo.

Por su lado, la paradoja es el primer recurso contra la Doxa, porque es lo que no entra en el sentido común, es lo que le genera una contradicción a lo que está dado como un hecho evidente (los marcianos no representan lo Otro sino lo Mismo; Julio Verne no es un escritor del viaje, sino del encierro). Sin embargo, no es suficiente: la paradoja tiende a espesarse a su vez y el movimiento parece infinito (doxa, paradoja, doxa, paradoja...). Por el contrario, salir de la lógica binaria supone que la paradoja es solo una instancia de desarticulación de la opinión común, pero es insuficiente. Es necesario un tercer término (un tercer lenguaje) superador no por su síntesis, sino por su deportación. Si todo regresa, será indispensable que lo haga como ficción o farsa, en otro nivel de la espiral. Como indica en *Lo obvio y lo obtuso*: “el lenguaje no es dialéctico (...), por eso el discurso (la discursividad), en su crecimiento histórico, se desplaza a *saltos*” (1986, p. 322). En cada gesto, Barthes abre espacio a la diferencia, a la producción de un cambio que altere el objeto malo a través de la complejidad.

Efectivamente, él mismo confiesa su recurrencia al pluralismo como un modo de superar el carácter binario de la modernidad. La diferencia es plural, un espolvoreo, una dispersión: “ya no se trata de encontrar, en la lectura del mundo y del sujeto, oposiciones, sino desbordamientos, intromisiones, fugas, deslizamientos, desplazamientos, desbarramientos” (1978, p. 76). La postulación tiene un carácter ético

(la moralidad mencionada al principio): un poco de diferencia, señala Barthes  
remontándose a Freud, genera racismo; mucha diferencia aleja irreparablemente de él.

### Capítulo 3. Los movimientos del cambio: descomposición o destrucción.

Cualquier posibilidad de cambio, entonces, estará en las antípodas de todo lo que opere con una lógica de la mismidad: el sentido común, la analogía, la naturalización, la evidencia, lo efectivamente, el de hecho, la repetición muerta, la despolitización del lenguaje, lo imaginario. El camino que toma la modernidad es el del progreso, un avance incesante en la naturalización de la historia; por el contrario, el camino del placer (en su sentido político, ético, como vía intelectual opuesta a la Doxa, a la Ciencia) es la mutación, que se comprende como farsa, simulación, ficción comprometida que devuelve lugar a la diferencia.

Progreso/Mutación: nuevamente, Barthes se sirve de pares opositivos para avanzar en su pensamiento. Bajo el título “La deambulante”, recuerda en *RBxRB* que, antaño, el modo de viajar de Bayona a Biarritz era en tranvía: se enganchaba de él un vagón abierto, desde el cual se podía disfrutar del panorama, del movimiento, del aire. Actualmente, el tranvía y la deambulante no existen más; el viaje de una ciudad a otra es completamente dificultoso. El progreso de la modernidad, que no permite este tipo de transportes y los ha sustituido por otros, se opone a la mutación del placer: los nuevos placeres no reemplazan el que se experimentaba al viajar en tranvía; son nuevos, justamente, porque mutan y el placer que desaparece lo hace para siempre (p. 55). No hay, en la lógica del placer, intercambio posible. Lo nuevo supone una pérdida que el progreso no se permite, porque llena el vacío rápidamente, reemplazando, sustituyendo aquello que se ha descartado o desechado.

De este modo, la modernidad se define, constitutivamente, como imposibilidad de cambio, porque en vez de abrir lugar al vacío y lo nuevo, intercambia los elementos que se sustraen, siguiendo una lógica de superación o mejora. Su modo de ser es una repetición naturalizante, despolitizada e imaginaria y lo que consigue es sustraer al hombre de toda práctica transformadora.

Con las nociones de simulación y farsa queda claro que para Barthes se trata de recomponer una *praxis* perdida, de habilitar una actuación posible que reestablezca una línea revolucionaria. La idea de descomposición ya citada corre en este camino: lo que se debe hacer es, intrínsecamente, dedicarse a desmontar esa conciencia que se quiere atacar, aceptando que en ese proceso el mismo intelectual será arrastrado, deshecho, en tanto sujeto moderno. Para precisar el término, en *RBxRB*, el autor opone el mecanismo

de la descomposición al de la destrucción: destruir la conciencia burguesa, señala, supone un acto de ausencia, en tanto exógenamente se reconstruye un lugar para el lenguaje dogmático. La destrucción no parte de la misma conciencia, sino que se da, siempre, por contacto con algo externo, ajeno, otro; algo que, en este caso de manera voluntaria, decide llevar adelante esa acción. Por el contrario, descomponer implica, más bien, una putrefacción que permite el cambio sin voluntarismo: no se trata del individuo como un intelectual capaz de llevarse consigo la modernidad, sino más bien del intelectual como agente histórico que al pudrirse él, abre la vía a una nueva conciencia.

Por eso, la destrucción se asocia al dogma: saltar desde afuera es el gesto que logra hacer *un* hombre capaz de determinar el curso de la historia (debe saber hacia dónde saltar y bajo qué paradigma hacerlo; por esto, el ejemplo que desliza Barthes para la destrucción es China, país al que había viajado recientemente y del que, todavía, no había escrito nada). La descomposición parece estar más cerca del plano de la estructura, inmersa en el mundo de los significantes, mientras que la destrucción se ubicaría centralmente en el campo del sentido (qué es la historia, cuál es su dirección, qué conciencia construir). Así, el intelectual que descompone la conciencia burguesa simula su lenguaje, lo habla, en tanto lo que hace es transitar las posiciones correlativas de los significantes que la modernidad dispone, y no sus contenidos. Es, básicamente, el trabajo que hace Barthes en *Mitologías*: hablar el mito es desmontar su funcionamiento estructural, el modo en que los significantes operan entre sí.

En este nivel estructural es donde Barthes, siempre y a pesar de las épocas, encuentra los movimientos necesarios para todo cambio. En *Mitologías*, la elaboración de un tercer lenguaje con el que el mitólogo descompone el mito tenía algunos movimientos básicos: sustracción (del concepto), desplazamiento (del primer mito al segundo) y complejidad (un tercer lenguaje). Del mismo modo, en el “Prólogo” de 1963 a sus *Ensayos críticos*, Barthes afirma que la única manera que tiene la literatura de existir es creando variaciones sobre un mensaje primero, un mensaje trivial (la afectividad detrás de la literatura tiene un reducido número de funciones: amo, sufro, temo morir, quiero ser amado, deseo, entre otras); al trabajar sobre la forma, el escritor produce un mensaje original e indirecto que es la esencia de la literatura. Indirecto, porque su actividad no se da en el vacío, sino todo lo contrario: a diferencia de lo que se

sostiene habitualmente, la tarea del escritor no es la de arrancar un verbo al silencio (tarea imposible, por otro lado), sino que de lo que se trata es de producir un mensaje secundario, desviado, indirecto, un segundo lenguaje que se desprende del susurro cotidiano en el que estamos inmersos.

El modelo que tiene Barthes en su cabeza es Brecht: en su obra, reconoce, la crítica ideológica jamás es directa, sino transitiva, introducida en una ficción. Nuevamente, se presenta un movimiento propio de la complejidad: a través de la sustracción (del modo de decir cotidiano) y del desplazamiento (de la lógica que opera en ese lenguaje) se alcanza un extra, un agregado que es la literatura. Así, para llegar a construir un segundo lenguaje, el escritor debe saberse un combinador, aquel que con lo dado, varía y combina, sustrae el sentido trivial a un murmullo eterno y previo. Se desmonta así la ficción del punto cero; lo que Barthes sostiene, en definitiva, es que en el cambio, en lo nuevo, no hay jamás un origen, no hay una primera voz, sino un conjunto de movimientos que operan a través de agentes históricos.

Así, la literatura, el mito, las ciudades (“Semiología y urbanismo”, publicado dentro de *La aventura semiológica* en 1985, va en la misma línea), entre otros, son homologados a la Nave Argos, figura recurrente en su obra que termina de desarrollarse en *RBxRB*. Extraída de la mitología griega, la Nave Argos refiere a un grupo de argonautas que se embarcaron en busca del vellocino de oro y para eso debieron ingeniárselas para mantener la nave a flote. El método: “hacer combinaciones dentro de un mismo nombre, hasta que nada queda ya del origen”. La única causa de Argos es su nombre y su única identidad posible la forma. De este modo, tuvieron ante sí “un objeto eminentemente estructural, creado, no por el genio, la inspiración (...) sino por dos actos modestos”: la sustitución y la nominación (1978, p. 50). Lo que ocurre con la Nave Argos es un ejemplo gráfico de cómo Barthes comprende el centro de sus problemas: en todos los casos, el sistema prevalece sobre la esencia de los objetos.

Hay, en esta postulación, un pensamiento que indistingue ética y estética: la tarea del intelectual supone una actividad (un quehacer, una *praxis*) que es indiscernible de un modo de hacer (de ciertas temáticas, de cierta percepción y afectividad). La descomposición como vía, como deber intelectual contra la conciencia burguesa y su Doxa, no es otra cosa que un modo de esa indiferenciación.

En esta línea, pueden postularse dos tipos de cambios posibles en la modernidad. El primero, el buscado por el mitólogo o el intelectual, supone un cambio estructural, que descompone el objeto (el mito, la conciencia burguesa, la sociedad moderna) pudriéndolo, para, desde el interior, hacer emerger algo nuevo. Se trata de un cambio diferencial que puede resumirse en esa idea de fuga que el autor da al hablar de pluralismo: endógenamente, se generan fisuras que dan espacio a algo nuevo. En definitiva, es lo que Barthes indica de la literatura: desde el lenguaje cotidiano se desvía, recombina, varía hasta obtener una forma nueva y distinta que se extrae de ese mismo lenguaje. Es un cambio estructural porque opera en términos sistémicos y disruptivos, más allá de las individualidades. Es un cambio para nada original, si por original entendemos algo creado *ex nihilo* como un acto de genialidad o inspiración. De este modo, Barthes inhabilita todo pensamiento epistemológico del cambio que persiga, detrás de este, un origen y una verdad. Además, del mismo modo en que el lenguaje no es dialéctico, el cambio estructural tampoco, sino que funciona por saltos, discontinuidades, disruptivamente.

Disrumpir: el verbo puede ayudarnos. Etimológicamente, esta palabra viene del latín y significa rotura o rompimiento. Sin embargo, se diferencia de la palabra romper por el prefijo *dis*, que agrega el sentido de fisura o distancia con lo anterior. De este modo, una disrupción sería una destrucción, una rotura en tanto genera una discontinuidad en la estructura; el acto por el cual algo (pensemos en la nave Argos) queda hecho pedazos, fragmentos, trozos, y eso habilita una desviación.

En este sentido, son útiles las asociaciones que trae la idea del salto: primero, hay algo que se esquivo, se pasa por arriba (la lógica); segundo, la necesidad de que ese movimiento sea violento, fuerte, pues tiene que romper con lo anterior; tercero, el salto puede ser repentino, en el sentido de que puede ser inimaginado para los sujetos. En estas tres acepciones, el salto disruptivo se parece más a una fuga que a una destrucción o que a una simple rotura: alguno de los movimientos contingentes (una sustitución, nominación, repetición y/o diferencia) repentinamente, inesperadamente, hace pedazos la estructura y la altera, la discontinúa para convertirla en otra al someterla a una nueva lógica.

Gilles Deleuze y Félix Guattari, en *Mil Mesetas* (2006), pensando modos contrarios al capitalismo (al dogma, al totalitarismo, al despotismo), trabajan con la

imagen de rizoma y a través de esta desarrollan la idea de “línea de fuga” como aquello que se conecta con el afuera, homóloga a la idea de salto, que en Barthes supone una conexión con cierta exterioridad. De este modo, afirman los autores: “Hay ruptura en el rizoma [en el barco] cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma”. Además, indican que es imposible que exista “cualquier dimensión suplementaria [diríamos nosotros, cualquier estructura diferente] sin que la multiplicidad [los pedazos] se transforme según esa línea” (p. 14). Así, la línea de fuga opera imposibilitando cualquier reterritorialización de la lógica anterior, pero generando una complejidad dentro de la complejidad porque hace proliferar las conexiones. El cambio estructural comprendido como disrupción es una fuga, un salto, que convierte la circular forma paradójica en una espiralada, dando lugar a la cadena histórica de los discursos (1986, p. 323). La fascinación que Barthes declara por la idea de Marx de que la Historia regresa como farsa está motivada por el hecho de que esta es necesariamente compleja, pues agrega algo que era inexistente (1978, p. 97). En el regreso como farsa, lo irrisorio y la burla introducen una diferencia que consigue que lo que retorne lo haga ya en otro lugar, descolocado pero en un lugar más alto, como la metáfora, como la ficción. Ese es el extra que debe habilitar la descomposición. La quinta etapa en que se define lo novelesco y la asunción de un trabajo de simulación corre en esta línea de complejización. Es un tema de grados, como dirá también en *RBxRB*, y el intelectual debe colaborar a complejizar y nunca detenerse en uno de ellos: escribir que se escribe, construir farsas, parodiar, descomponer, es decir, conseguir que el lenguaje piense es volverlo corrosivo. Y si el intelectual se dedica a dar rienda suelta a la enunciación, logrará así abolir toda buena conciencia del lenguaje.

Por el contrario, aquello que no genere una fisura y un desplazamiento en la lógica podrá entenderse como parte del progreso: una mejora, sustitución, novedad, profundización, repetición de lo que estaba dado. Así, el segundo tipo de cambio sería uno funcional que, también de modo endógeno, reemplaza piezas o elementos a fin de mejorar, arreglar, mantener a flote el barco. En estos casos, se profundiza la estructura existente y no se disrumpe; no hay algo nuevo en términos de diferenciación en la lógica que aunaba las piezas del barco. Todo se mantiene igual (el sistema, la lógica, la estructura) aunque pueda haber variado cada una de las partes que lo componen. Acá no

hay desprendimiento alguno ni desviación del círculo; nada fuga para conectarse con el exterior: la Nave Argos es la misma.

La diferencia entre uno y otro es, entonces, que el cambio estructural trabaja en el plano de lo nuevo, mientras que el cambio funcional lo hace en el nivel de lo novedoso. Lo nuevo es lo que permite combatir contra la modernidad, porque permite restituir la historia al hombre o su posibilidad de experiencia. Lo nuevo, explica D. Link (2000), funciona como motor estético, afectivo y moral. Lo nuevo será lo que sale, una apertura y un movimiento hacia un afuera posible, será aquello que deja al sujeto expuesto. Lo nuevo, se puede arriesgar, trae consigo la adquisición de cierto conocimiento y experiencia que no se tenía. Por esto, Barthes recurre incansablemente a la estética, al arte, para pensar su propio trabajo. La fuga y la exposición que este conlleva implican un alto grado de sensibilidad, es decir, apuntan al cuerpo en el sentido que Barthes da a él como espacio vital (del otro lado del cuerpo muerto de la Doxa-Medusa).

En cambio, lo novedoso es incómodo, se debe luchar contra él como se señala en *RBxRB*, porque priva al sujeto de movimiento, lo paraliza. Incluso, podríamos arriesgar, lo novedoso es veloz e interno, debe ser reemplazado rápidamente, porque va al ritmo desquiciado y, por eso mismo, chato de la modernidad (por ejemplo, la díada trabajo/ocio como alternancias infinitas donde no hay espacio para la experiencia o para el salto disruptivo; 1978, p. 172). Lo novedoso juega con la sustitución insignificante, en el sentido literal: novedoso es propio del contenido, pero nunca del sistema; lo novedoso es reproductivo. Los símbolos de la modernidad que Barthes repugna (la moda, los medios masivos, el cine, la fotografía, entre otros) son novedosos: “un *nouveau* (nuevo) que no fuese del todo *neuf* (novedoso), tal sería el estado ideal de las artes, los textos, los trajes” (1978, p. 144).

#### Capítulo 4. Las herramientas para el cambio.

¿Cuáles son, pues, las herramientas que ofrece Barthes para generar un cambio estructural que tenga como resultado algo nuevo?

En principio, no se debe simplemente pensar el cambio en términos binarios. Como se señaló, él mismo expresa este riesgo cuando opone a la Doxa su paradoja, al estereotipo su novación: si bien es útil, no deja de ser solo una primera instancia del proceso. Se debe ir, entonces, por el lado del juego de manos, antisintético, espiralado, complejo. Mientras que la confrontación no es suficiente porque es simple de ser inmunizada, la deportación sí es capaz de producir un cambio estructural. Deportar es desterrar a alguien a un lugar mayormente extranjero, es decir, tomar algo desde el interior y sacarlo fuera, ponerlo a funcionar en el exterior. Deportar es abrir una fuga, es contactarse con lo nuevo.

Para lograr esto, algunas posibilidades de recorrido se plantean a través de las siete figuras que Barthes resume para caracterizar el mito: la vacuna, la privación de historia, la identificación, la tautología, el ninismo, la cuantificación de la cualidad, la verificación. Al aplicar cada una de ellas, se consigue descomponer el funcionamiento estructural de la Doxa.

La vacuna es, por antonomasia, la imagen de la modernidad. Es el mecanismo de toda ideología porque borra las trazas históricas y como señala Althusser (1988) impone evidencias que, naturalmente, no podemos dejar de reconocer. Esa evidencia va a ser analizada por Barthes bajo la categoría del “Tal cual” en *Fragmentos de un discurso amoroso* (2002) como un modo de plagar de cualidades, de adjetivos, al otro; un modo de apresar. Solo cuando el “tal cual” aparece despojado de toda cualidad, desnudo, es que algo deja de ser evidente para pasar a ser existente, dado que se vuelve factible de ser experimentado. Si el adjetivo es fúnebre, como dirá en *Fragmentos...*, y toda relación adjetivada es imaginaria, como sostiene en *RBxRB*, es porque aniquila al otro. En consonancia, la figura de la identificación postula que el hombre burgués es impotente para imaginar al otro, pues “la alteridad es el concepto más antipático para el sentido común” (2008, p. 48). Si no se lo niega e ignora, el mito, a través de un antropomorfismo estrecho y de clase, termina reduciendo lo otro a lo mismo. Por medio de esa identificación, se inmuniza el ataque que lo otro constituye contra la esencia: para ser justo con el otro, para que quepa en la balanza, debo poder pesar lo mismo con

lo mismo. Ahora bien, cuando esto es imposible, porque lo otro se mantiene irreductible (su piel negra, sus ojos achinados), la figura que viene en auxilio es el exotismo. El otro ya no está identificado, sino espectacularizado: títeres de la humanidad, a los que se les inhabilita cualquier posibilidad de poner en riesgo la propia seguridad. El otro, objeto de mi fascinación, ocupa un lugar que reconozco, que puedo identificar.

Al desperdigarse, la vacuna da tranquilidad a la conciencia burguesa, a cualquier destello de preocupación o conflicto histórico; en definitiva, la vacuna permite dormir tranquilo. Además, la vacunación tiene una relación estrecha con la figura de la verificación porque genera un reconocimiento del mundo que no es más que un efecto de novedad. Eso que ocurre es algo que ya sé, que me es natural, por lo que no hay vivencia en él, no hay posibilidad de acción. Es lo que sucede, afirma Barthes, en toda película norteamericana: sabemos que los patronos explotan (gran verdad que se confiesa), pero ahora se desplaza esa explotación a un pequeño grupo de gánsters rebeldes (inoculación). La vacuna busca que vuelva a conocer algo que ya estaba ahí, confesado, manifiesto, sabido, pero desde una mirada distinta, una mirada naturalizante, poco curiosa, inofensiva. De lo que preserva la vacuna es de toda experiencia, de todo conocimiento; lo que oculta e inmuniza es la posibilidad de subversión generalizada, es la posibilidad de “hacer historia”.<sup>3</sup>

Por su lado, la figura del ninismo es la imagen propia de la inmovilidad porque invalida toda proyección. Es un movimiento anticomplejo, por medio del cual se plantean dos contrarios (cultura/ideología, por ejemplo) a los que se los despoja de cualquier vía productiva, pues quedan rechazados en ese mismo gesto opositor. La crítica Ni-Ni conlleva riesgos mayores: hace creer que se puede juzgar fuera de toda contingencia, al presuponer que las valoraciones que esta postula rechazan todo juicio *a priori*, es decir, que pueden nacer de un sistema ausente. Este efecto de atemporalidad es funcional a la repetición muerta: la modernidad logra eternizarse, imponerse como cultura, arte o sociedad “de todos los tiempos”. Y si llegáramos a recordar el carácter histórico, si se tuviera el coraje de declararlo como verdadero, inmediatamente este aparecerá inmunizado, vacunado por esa certeza de libertad moderna: se es libre cuando

---

<sup>3</sup> Acá Roland Barthes deja asentado que está haciendo referencia al texto de Marx y Engels *La ideología alemana*.

uno se encuentra fuera de todo (sistema, estructura, tiempo, determinación, etc.). Gran engaño moderno: el afuera es posible.

Finalmente, la cuantificación de la cualidad es quizás una de las características más fácilmente hallables, porque circula en la mayoría de los discursos actuales dada la sensación de certeza, de tierra firme, que genera. Se trata de la 'cientifización' del mundo, mecanismo económico del mito para comprender lo real, semejante a la adjetivación. En esa obtención del número, de una cantidad medible, no hay nada más para decir, nada más para agregar. En cierto sentido, esta figura se asemeja a la lógica tautológica, que define lo mismo por lo mismo: en la propia cuantificación parecería encerrarse la explicación de lo que esta reduce (la cualidad); además, al igual que la tautología, la acción cuantificadora asesina lo racional al someterlo a un simple número.

Cientificismo e irracionalidad: la modernidad crea un lenguaje oximorónico, infértil, edípico. La alusión al mito griego puede ser clarificadora. Tiresias sabe, como Roland Barthes, que simplemente decir la verdad no es suficiente para que Edipo conozca su propio destino o para que la modernidad fracase en su afán repetitivo, inmortal, naturalizante. Por eso, azuzado por el rey tebanos para revelar lo que sabe, Tiresias intenta silenciar aunque sin éxito. Frente a la verdad, a la historia develada, Edipo encierra al adivino, lo inocula. Pero la duda queda sembrada, hay algo de lo evidente (la certeza de dónde y de quiénes se nació) que empieza a resquebrajarse, y la investigación sobre el asesinato de Layo, anterior rey y padre de Edipo, sigue su curso. Solo en la medida en que Edipo sea capaz de descomponer su presente naturalizado, pieza por pieza, podrá conocer su propia historia y devolverle a su pueblo la posibilidad de dar a luz, sembrar, florecer. Cuando se recompone la historia, se desvanece la peste y el hombre y el mundo tebanos vuelven a ser fértiles; solo así puede acontecer algo nuevo. Sustraída su mirada, Edipo se volverá un extranjero, ahora conectado con el exterior. Él es la fuga de Tebas.

En definitiva, las siete figuras del mito permiten comprender cómo se reproduce la Doxa y cómo descarta toda posibilidad de mutación estructural. El problema no es buscar el modo de cambio como un valor *per se*, sino asentar las bases para que el hombre pueda seguir construyendo su mundo. En la velocidad repetitiva y novedosa de las instituciones modernas no hay lugar para la *praxis* humana, no hay lugar para la

política. Estas instituciones (que de la mano de Michel Foucault (2006) podríamos resumir en la cárcel, el manicomio, el hospital, la fábrica, el cuartel y la escuela) deben ser agrietadas, descompuestas, corroídas desde dentro para que podamos conocer nuestra historia.

## **Segunda parte:** **Barthes y el cambio en la educación.**

### **Capítulo 1. La institución escolar.**

En “Au séminaire”, texto de 1974 recopilado en el libro póstumo *Lo obvio y lo obtuso* (1986), Barthes dirá que el modo de tratar las instituciones es de manera utópica, como proyección de un espacio ideal que no tiene garantía de la realidad, pero que tampoco se pierde en la anécdota. Siguiendo la lógica que reconoce en el Foucault de *Historia de la locura*, Barthes consigue, a través de este trazo hacia otro lado, salir de cualquier tratamiento científico o mítico de la institución educativa para encontrar ahí mismo los cuerpos que fueron naturalizados, aquellos que pueblan cada una de las instituciones como una evidencia verificada y obvia, como algo necesario porque se nos inmunizó de toda capacidad reflexiva al respecto. En este sentido, entonces, es posible también poner a dialogar el análisis que Foucault hace sobre las instituciones disciplinarias con la obra de Barthes, dado que ambos reconocen en el cuerpo un entramado político ineludible.<sup>4</sup>

En *Vigilar y castigar*, Foucault indicará que las instituciones modernas son tecnologías nuevas que surgen entre los siglos XVII y XVIII como conformación de una anatomía política que genera otro modo de considerar el cuerpo: primero, cambia la escala del control corporal, ya no todo el cuerpo en masa, sino en sus partes; segundo, el objeto de control, ya no la conducta o el lenguaje, sino los movimientos, la fuerza, los ejercicios; tercero, se modifica la modalidad, pues ahora se trata de una coerción constante e ininterrumpida. Lo interesante del señalamiento de Foucault es que lo nuevo no ocurre en el hecho de que el cuerpo sea objeto de interés, sino que ocurre en el plano de la técnica, es decir, en el modo en que el poder produce esos cuerpos. Para conseguirlo, estas tecnologías poseen una serie de estrategias (fines u objetivos), tácticas (medios para obtener los fines) y métodos, que constituyen las bases del disciplinamiento como poder moderno, como dominación que entabla un vínculo recíproco entre obediencia y utilidad del cuerpo humano. Paralelamente, Barthes

---

<sup>4</sup> El texto en que Barthes analiza la obra de Foucault data de 1961 y lleva el nombre “Por ambas partes”, recopilado en *Ensayos críticos*. No obstante este cruce, “Au séminaire” no deja de ser anterior a la publicación de *Vigilar y castigar* -donde Foucault analiza con más detalle la institución escolar- por, apenas, un año.

sostendrá que la institución escolar (y podríamos extender, las instituciones modernas) genera, como resultado de su propio juego, un efecto de inmunización ante la presencia evidente de esos cuerpos ahí considerados a través de mecanismos científico-disciplinarios que conforman los modos de un hombre calculable o cuantificable. De este modo, la institución extrae cualquier otra representación del cuerpo, particularmente aquellas correspondientes a sus expresiones (gestos, deseos, placeres, relaciones), como cualquier otra agrupación de estos; es decir, cuantifica sus cualidades. Es por esto que en “Escritores, intelectuales, profesores” de 1971 (ya a tres años del Mayo Francés), también recopilado en *Lo obvio y lo obtuso*, Barthes puede afirmar que “hay una crisis (política) de la enseñanza” (p. 313). La tarea de descomposición se va a extender a las tres prácticas que constituían su propia cotidianidad (que compartían como centro el lenguaje, el discurso y el saber) y, por eso, serán analizadas como continuas. La afirmación de crisis no refiere solo a los modos políticos del sistema educativo vigente (que son evidentes y explícitos en ese contexto histórico y por eso en la cita que mencionamos la palabra político aparece entre paréntesis), sino que también agrieta -o en todo caso esta posibilidad es la que interesa a Barthes- un modo de producción del saber propiamente moderno y burgués que se quiere desarticular. Este saber, que produce esos cuerpos cuantificados, es uno dogmático que en su afán normalizador no da lugar a ningún tipo de articulación vital: la ley, aquella que surge de ese vínculo entrañable de saber y poder, se impone sobre los cuerpos, ocupa su lugar. A través de Charles Fourier (1772-1837), socialista utópico que critica al capitalismo y la conciencia de su época proponiendo el falansterio como nuevo modo de comunidad, el autor va a encontrar en la utopía, que definirá en *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos* (2005) como un modo de agrupación afectiva, una manera de ensayar la tarea de descomposición en el seno mismo de la institución escolar, un modo de descomponer su propia experiencia educativa para generar un cambio. La utopía funciona como un segundo término que permite sacar el sentido del presente, tomar distancia y hacer posible un discurso sobre lo real; la utopía fourierista, similar a la barthesiana, busca “imaginar una sociedad infinitamente parcelada, cuyas divisiones no serían ya sociales y, por ellos, tampoco conflictivas” (1978, p. 85).

Más allá de las lecturas específicas que pueda haber hecho Barthes de la obra de Foucault, hay, a lo largo de todo “Au séminaire”, una recurrencia a ciertas categorías foucaultianas (saber, poder, vigilar, controlar, examinar, regular) que funcionan como ecos de un debate vigente en el mundo que compartieron ambos autores.<sup>5</sup> De hecho, en consonancia con esos debates, es posible formular un modo de acercamiento estructural al problema de la institución escolar como tecnología moderna. Para esto, y en línea con las reflexiones de Narodowski (1994) y Narodowski y Campanella (2018), homologaremos a la primera con la figura ya mencionada de la Nave Argos con la que Barthes resume la idea de un sistema que prevalece sobre el ser de los objetos que lo componen. Del mismo modo en que, como vimos, los argonautas sustituían las piezas de su nave a fin de mantenerla a flote a lo largo del tiempo, la institución escolar sufre ciertas sustituciones y nominaciones que, a diferencia de lo que podría suponerse en un principio, no modifican su estructura, sino que la mantienen en funcionamiento. Así, la tecnología escolar es una institución estructural cuyas partes se encuentran siempre dispuestas de una misma manera, aunque los objetos que conformen a cada escuela individual sean distintos.

La escuela como tecnología se trata, entonces, de un modo de organización (de los cuerpos, de los saberes, del poder, del tiempo, del espacio, etc.) que, al igual que la nave Argo, no tiene un creador que le dé origen, sino que tiene dos movimientos fundadores: la sustitución (una pieza desplaza a la otra) y la nominación (el nombre no se vincula a la estabilidad de las piezas). Esto supone, además, que no hay un autor que, voluntaria y conscientemente, haya inventado la escuela de la nada, sino que por el contrario esta es resultado de movimientos contingentes. La identidad que la institución adquiere está dada por la disposición, la organización de sus partes (diremos, siguiendo a Narodowski (1994, 1999), de cada uno de sus dispositivos: gradualidad, asimetría, instrucción simultánea, alianza escuela-familia, docente como lugar del saber, evaluación, infancia), es decir, por la lógica que los correlaciona; esa lógica trasciende la identidad particular de cada dispositivo cuyo contenido, como se señala, puede ser sustituido por otro que cumpla con esa misma o similar función. Finalmente, esa identidad obtiene el nombre de escuela y la forma que hoy conocemos.

---

<sup>5</sup> No debe olvidarse, tampoco, que fue el mismo Foucault quien propuso la elección de Barthes como seminarista del Collège de France, donde trabajará de 1977 hasta su muerte, en 1980.

Como tal, la institución escolar opera en el plano de la repetición moderna y del cambio funcional: los cuerpos aparecen delimitados según una lógica de cuantificación y mismidad, siempre identificados con normas que resultan evidentes y verificables, y su necesidad se impone como natural en, sino todas, la mayoría de las sociedades actuales.

En este sentido, si bien los objetivos y premisas que tuvieron las revueltas del Mayo Francés parecían revolucionarios, este fenómeno no supuso un cambio estructural de la institución. Más bien, lo que finalmente se terminó reproduciendo fue un modo mítico de la conciencia, que, en la otra vía, parecería haber servido más para profundizar mejoras y mantener a flote el barco. No obstante, con la duda sembrada, Barthes entiende que es hora de intentar ensayar nuevos barcos, aunque esa proyección sea utópica. Abrir fisuras en el interior mismo de la institución permitirá, de esto se trata, volverla permeable a la historia, diferenciar cuerpos, hacer política. Para eso, Barthes reflexionará sobre determinados dispositivos y naturalizaciones escolares: el tiempo, el espacio, los cuerpos, la relación como los roles de alumno y docente, la asimetría, el poder, la infancia.

## Capítulo 2. Descomponiendo los dispositivos.

### 1. La infancia.

Uno de los dispositivos centrales a la institución escolar es la concepción moderna de infancia, la sensibilidad hacia la infancia que es inseparable de la escuela (Ariès, 1986; Gélis, 1989). Inseparable en términos estructurales, en tanto mantienen entre sí vínculos esencialmente significantes. Siguiendo la lectura que hace Barthes de *Historia de la locura*, podríamos afirmar que la infancia, como la locura, nunca debe ser considerada como un efecto, sino como unidad de sentido indisoluble de las condiciones económicas de una época. Si una historia de la infancia se escribiera, debería ser aquella que hace variar al mismo tiempo forma y contenido en torno al infante.

En este sentido, sorprende que Barthes excluya de su reflexión sobre la institución escolar el dispositivo infancia, que no lo “desnaturalice”. Quizás, una primera explicación sea el hecho de que su trabajo se diera con adultos y pares; pero eso no debería dejar fuera la noción, dado que, sabemos, todo estudiante es, por definición, un sujeto infantilizado, pues escolarización e infantilización son dos procesos complementarios (Baquero y Narodowski, 2011). Todo sujeto que se encuentre en situación escolar, más allá de su edad, es un sujeto heterónimo que requiere de ciertos cuidados y desarrollos específicos que aportarán a su autogobierno e inserción social.

Otra hipótesis posible corre más por el lado de la tarea intelectual que señalábamos: descomponer la modernidad supone, también, pensar otros cuerpos, otros sujetos significantes dentro de la escuela. Así, si en el emparejamiento de razón y sin razón, el saber es una parte comprometida en eso que está delimitando (la locura), lo mismo ocurre con el saber en la asociación entre el infante y el adulto, entre el estudiante y el docente. De igual modo que sucede con el loco, el infante queda excluido de la historia; el saber sobre la infancia es siempre paradójico: el discurso de la razón, del adulto, sobre el niño no tiene jamás su correlato; la historia del niño, de la sin razón, no puede ser pronunciada. Como señala Barthes, siguiendo algunas consideraciones lacanianas contemporáneas, el auditorio del profesor no es más que el Otro ejemplar, dado que tiene aspecto de no hablar: el profesor propone un discurso, bajo la apariencia de exponer un saber, del que nunca sabrá cómo ha sido recibido porque el otro no habla; el discurso del profesor se da en la soledad de la palabra,

aunque el Otro (como el “tesoro de significantes”, como lugar desde donde se presenta el lenguaje al sujeto, es decir, la alteridad que lo preexiste) rellene los agujeros de su discurso, justamente, gracias al hecho de mantenerse en silencio.

En esta línea, la pedagogía moderna no sería otra cosa que ese discurso de la razón sobre el “objeto” infancia, entendido como algo positivo, externo, real, sobre lo que es necesario pronunciar un discurso. Esa es “la mala fe incoercible del saber” que Barthes intenta evitar al omitir de sus reflexiones el dispositivo infancia: en el mismo acto en que hablo del infante, lo naturalizo; el otro (el loco, el niño) “queda excluido de la historia, encadenado a una esencia, sea sobrenatural, sea moral, sea médica” que deja en soledad, y en el poder, el saber de la razón (1967, p. 208). El emparejamiento de infancia/escolaridad no hace sino sumir al infante en una normativa que lo extrae de la historia, volviéndonos inmunes ante su tratamiento disciplinar que creemos evidente, obvio. Al descartar rápidamente (por omisión) el dispositivo infancia, Barthes escapa a toda pedagogía, a todo cientificismo, a todo ninismo (ni carente de derechos, ni adulto; ni autónomo, ni absolutamente heterónimo). Suspende los discursos de la modernidad para proponer un lenguaje superador,<sup>6</sup> a través del cual el cuerpo del seminario ya no será uno infantilizado (dependiente, heterónimo, carente, vulnerable, tierno) sino, como veremos, uno erotizado, en el sentido que Barthes da al erotismo, como aquel cualquier lugar en el que el deseo tenga un objeto.

Del otro lado, el niño es quien, en nuestra sociedad moderna, queda fuera del deseo puro: ni autónomo para desear cualquier cosa, ni completamente heterónimo, incapaz de desear nada. La ley, la pedagogía, la psicología imponen al niño necesidades, derechos, protecciones, a la vez que le dan capacidad deseante, siempre y cuando ese deseo infantil pueda ser canalizado, encauzado bajo ciertas reglas y normas aceptadas.<sup>7</sup> Para conseguir que el infante se convierta, finalmente, en un adulto autogobernado, capaz de restringirse autónomamente, el infante es silenciado en su capacidad

---

<sup>6</sup> Siguiendo a Baquero y Narodowski (2011), parece necesario distinguir dos modos de acercamiento de la razón hacia la infancia: por un lado, la psicología y la pediatría que toman como objeto la infancia en general; por otro, la pedagogía y la psicología educacional (que son las que aquí nos interesan) que estudian la infancia en situación escolar.

<sup>7</sup> En el fragmento “Distancias” del seminario *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos* (2005), el autor reflexiona sobre el cuerpo, el deseo, el contacto y la protección, y ensaya posibles éticas de la distancia entre los sujetos. Ahí, dentro de un paréntesis al final del apartado y de manera muy escueta, en una de las pocas líneas que le dedica al infante, Barthes apuntará: “el niño es la figura absolutamente utópica de la humanidad presa de la represión” (p. 127).

enunciativa: si dice, en seguida surge detrás un dispositivo que acomoda su enunciación, la direcciona, la normaliza, hasta convertir ese acto en uno puramente repetitivo. Y como esto es, justamente, lo que Barthes buscará agrieta, se puede postular que el dispositivo infancia es esquivado, omitido, suspendido, a fin de introducir ahí otros cuerpos que no estén excluidos del lenguaje.

Además, y al igual que la locura, la suerte del infante va ligada a las necesidades de la sociedad en materia de trabajo, de economía (como se ve en el hecho de que la escuela sea una tecnología estatal, en la obligatoriedad escolar, las extensiones de jornadas y años de escolaridad, o en la prohibición del trabajo infantil). La contrapartida que encuentra Barthes para esto es poner en el centro de esas relaciones el placer, el deseo, la experiencia. Si bien se señala que detrás de todo contrato entre profesor y estudiante hay una determinación económica (pues la relación de enseñanza es propia de la cultura burguesa), en el seminario, el saber no es jamás resultado de un intercambio mercantil, sino todo lo contrario: es infuncional y perverso porque está arrojado, perdido.

En resumidas palabras, Barthes afirma que lo que se debe hacer es cruzar lo que él considera las dos grandes *epistemes* de la modernidad, la dialéctica materialista y la dialéctica freudiana, para producir una nueva relación humana, es decir, para conseguir cambiar las relaciones de producción y la economía del individuo (la actividad de descomposición de la institución escolar debería conseguir esto por resultado). En ese cruce, el dispositivo infancia funciona como un obstáculo porque produce un sujeto típicamente moderno, estereotipado, silencioso. A través del vaciamiento del estereotipo, dado que no hay sujetos infantilizados en las reflexiones barthesianas, se pueden generar los desplazamientos necesarios para deslizar entre los individuos nuevos modos de expresión del poder. Como veremos, no se trata de anular los roles o la asimetría verticalista entre docente-estudiante (pues el orden garantiza el placer), sino de impedir la fijación rígida e invariable que establece el dispositivo infancia, fijación que para Barthes se encarna en esa constitución del infante como ahistórico y carente de enunciación. Así, la apuesta será encontrar nuevas regiones a la palabra que habiliten otros sujetos dentro de la institución escolar.

## 2. El seminario y la descomposición de la autoridad docente.

Para seguir, entonces, con los lineamientos de un trabajo de descomposición, Barthes delimitará, en “Au séminaire”, un espacio ideal en el que pueda acontecer algo nuevo dentro de la modernidad, incluso algo que atente contra ella. Omitido el dispositivo infancia, la primera herramienta que utilizará será la contraposición: el seminario como ese lugar ideal y utópico se erige en oposición al anonimato de los grandes cursos donde el cuerpo queda reducido a un número y naturalizado como un hecho evidente, que se verifica al entrar al aula, y al que se le resta toda posibilidad de diferenciación (en el plano de la tautología: esos que están dentro del aula estudiando son estudiantes). Del otro lado, el seminario es aquel espacio de fuga, que agrieta a la institución educativa entendida como tecnología de disciplinamiento y normalización, y por eso puede oponerse al efecto de totalidad que produce la modernidad. Si la institución escolar es, a su vez, un conjunto de lugares materiales, será necesario proponer otros modos de ese espacio.

Sin embargo, el seminario requiere también de un primer espacio institucional, dado que fija horarios, una frecuencia, un lugar y un programa, que imponen la persecución de un conocimiento acumulativo. Pero en su interior, el seminario se construye como comunidad de deseo, de lenguaje, y no de ciencia; ahí no se persigue un saber existente, no hay intención de enunciado, de contenido, sino de texto, de *praxis*. Sin dispositivo infancia, desaparece también la idea del sistema escolar como vehiculizador y revelador de misterios (Postman, 2011). Ya no hay nada para contar, porque, como afirma Barthes con absoluta lucidez, el saber es ahora un pre-texto: una excusa, un motivo, algo previo a la acción que acontecerá en el seminario y que permite movilizar solo en la medida en que logre dar por resultado un texto.

En este escenario, la vieja autoridad docente (la autoridad del adulto) no puede erigirse más en la idea de un conocimiento poseído, a graduar y transmitir paulatinamente, porque en este espacio ideal “toda enseñanza está anulada”, ya que no se busca enseñar ningún saber, pues el saber que se transmite es siempre repetitivo (y se debe huir de esa repetición muerta de la Doxa, que hoy está en manos de las tecnologías hipertextuales).

Seminario como comunidad de lenguaje: no se habla *del* saber (lo que mantendría a la educación en un plano metalingüístico y reproductivo, es decir,

inactivo, muerto, moderno) sino que se abre la posibilidad hacia una *praxis* conjunta; si hay algo que se enseña, es solo lo que no se sabe, lo que no está enunciado. En *RBxRB*, refiriéndose a su propia práctica de escritura, indica la necesidad de que el saber funcione como un círculo disponible a su alrededor que pueda consultar, pero jamás ingerir, esto es, que el saber se encuentre “mantenido en su lugar como un complemento de escritura” (1978, p. 173). No hay anulación del saber, sino desplazamiento: en nuestras sociedades digitalizadas (donde no hay monopolio del conocimiento e información), el saber está ahí, accesible, a mano, disponible; su transmisión, preservación y producción ya no es privilegio exclusivo de la institución escolar. Por eso, ahora, el seminario debe pasar a producir texto: trabajar, escribir, investigar, ante los otros; llamarse, incitarse, hacer circular el objeto que se debe producir. El saber se pone en común para que no muera en cada cuerpo (lo que ocurre en un espacio escolar habitual: la individualización, ante todo), sino que corra entre los cuerpos, como algo de todos, colectivo, un frente común ante la muerte. La utopía que representa el seminario no es -como podría imaginarse- una utopía social porque no busca una manera ideal de organizar el poder, sino que se trata de “una manera ideal (...) de predecir la relación adecuada del sujeto con el afecto”, con lo Imaginario (2005, p. 187). Una manera ideal de comprensión de lo real, muy cercana a las preocupaciones de *Mitologías*.

En este punto, Barthes analiza el dispositivo asimetría (Narodowski, 1994, 1999) que instituye el lugar del docente como un lugar de saber y poder, táctica que se correlaciona, por otro lado, con el ya omitido dispositivo infancia. De hecho, gran parte del texto parece una reflexión sobre su propio rol dentro del seminario. Él mismo se ocupa de no adjudicarse el título de profesor porque este es definido como “virtualmente un examinador” (un evaluador y vigilante diríamos en términos de Foucault), función de la que no puede escapar porque es sistémica. En cambio, ensayará otras concepciones de sí mismo: director, organizador, operador, incluso regulador del seminario. Barthes no teme en indicar la necesidad de reglas, como en un juego, mientras estas no caigan en una reglamentación que recoloque en ese espacio ideal la mirada escrutadora, contabilizadora, vigilante del docente.

Lo mismo señala sobre el método: su fijación corre el riesgo de imponerse sobre la escritura, convertirse en ley, en tanto decisión premeditada, y volver cualquier investigación infértil, pues fetichiza la meta como lugar privilegiado. El método debe

utilizarse solo como una responsabilidad, no como la persecución de un fin: el trabajo, la investigación debe constituir una crítica, una puesta en crisis, y el método está ahí para impedirle olvidar su carácter de lenguaje (pues, como se señaló, se trata de sostener un lenguaje reflexivo, es decir, corrosivo). Un método que dé lugar a la escritura y termine, por lo tanto, olvidándose de sí mismo, de su propia ley, ese método debe tener lugar en un seminario, ese es el único método del que puede hacerse el profesor, el escritor o el intelectual, que en este caso son lo mismo (en *RBxRB*, reflexionando sobre el movimiento de su propia obra, sostendrá que es una “táctica sin estrategia”, un desplazamiento sin *telos*, un avance sin conquistas). Se trata, más bien, de una *paideia*, explicará en *Cómo vivir juntos*, un titubeo entre bloques de saber que trazan excéntricamente posibilidades. El seminario impone, pues, un cambio de psiquismo: del método voluntarioso, premeditado, que avanza derecho, se propone un desplazamiento hacia un no-método del viaje, una exposición a medida que se va descubriendo, en proceso (2005, p. 189-190). Así, la asimetría es necesaria e ineludible para dar inicio y forma al seminario (un modo, unas reglas, un espacio), pero no se requiere del docente como lugar del saber (que, por otro lado y como dijimos, poco se trata el seminario de eso) sino como aquel que abre posibilidades de acción, de investigación, de pensamiento, aquel que organiza la escena para que todos puedan actuar. Siempre vuelven, en Barthes, las referencias a su querido mundo del teatro.

Este segundo espacio, aquel que ocurre entre el director y sus oyentes, es nombrado como transferencial e intransitivo: el director da inicio a la cadena del saber y arma la escena para que ocurra lo más importante, la relación de los estudiantes entre sí:

La famosa relación de enseñanza no es la relación entre enseñante y enseñado, es la relación de los enseñados entre sí. El espacio del seminario no es edípico, es falansteriano, es decir, en cierto sentido, novelesco (...); es tan solo el espacio de circulación de los deseos sutiles, de los deseos móviles. (1986, p. 338)

La imagen del falansterio, que retoma de Fourier, es transparente respecto de la idea que tenía el autor sobre este nuevo espacio: un lugar pequeño (el número de participantes es una preocupación recurrente) y complejo (por las relaciones que ahí se establecen) donde Vivir-Juntos de modo idiorrítico. En este sentido, Barthes no rechaza la necesidad de un espacio diferente, separado de lo social, con una

organización y ritmo propios. Todo lo contrario: define al seminario como un jardín colgante, “colectividad en paz en un mundo en guerra”, que se resiste al mundo que lo rodea, “asumiendo suavemente la inmoralidad de una fisura en la totalidad que presiona por todas partes” (1986, p. 346). El seminario debe ser (como se propuso en un inicio la escuela, por ejemplo, en la búsqueda de equidad social al limar las desigualdades socioeconómicas de origen) aquel espacio donde algo distinto a lo que acontece afuera pueda ocurrir. Pero en ese espacio, el ritmo, el tiempo escolar, deberá ser uno menos desnaturalizado, que no esté dirigido e impuesto por otros, que deje de ser rígido y regulado, equivalente para todos.

Idiorritmia: si bien parece un pleonasma (porque el ritmo es por definición individual), dado que el ritmo tomó un sentido represivo (como se ve claramente en la cuantificación, distribución y medición del tiempo que Foucault analiza en *Vigilar y castigar*), Barthes adjunta el prefijo *idios* (que en griego refiere a “propio”, “particular”) para liberarlo. Así, la idiorritmia, el ritmo particular, supone modos en que agrupamientos poco numerosos y flexibles de algunos sujetos intentan vivir juntos, esto es, no lejos uno de los otros, pero conservando cada uno su propio ritmo, o sea, desarrollando “una ética de la distancia entre los sujetos que cohabitan” (2005, p. 124). La reflexión sobre el seminario que se inicia en “Au séminaire” y se continúa en *Cómo vivir juntos* es, en última instancia, una reflexión sobre otras maneras de socialización y de asociación fuera de las propuestas por las instituciones modernas; otros modos de ocupar el espacio y cohabitar, menos naturalizados, nada evidentes, e incluso descalificados y cuidadosamente olvidados por la modernidad.

Dos extremos sirven como delimitantes del espacio utópico del seminario: en su exceso negativo, la soledad y el eremitismo (el monasterio, figura genética del espacio escolar); en su exceso integrativo, el convento (laico o no, como la familia). La forma utópica (como el falansterio) a la que responde el seminario es idiorrítmica, opuesta a ambas. Así, en las antípodas de la homogeneización integrativa de la institución escolar, Barthes afirma que el seminario es un espacio que *originaliza* los cuerpos, en tanto interrumpe toda reproducción de roles, discursos o rivalidad. Los cuerpos son diferenciados, uno por uno, para que cada uno mantenga su propia existencia y, a la vez, no haya conflicto. Leer los cuerpos ya no en clave examinadora, no como una vigilancia sostenida, sino como un modo de que cada uno tenga su lugar y cumpla su función

diferenciada, es decir, darle al cuerpo la posibilidad de que escape a la repetición y tenga su propio ritmo (su propio deseo) en convivencia con otros. Un tiempo vital e histórico no puede sino romper con el efecto Medusa en su cualidad de antidogmático. No ya la individualización desintegrada que registraba Foucault como resultado de los métodos del disciplinamiento (cuando se quiere individualizar al adulto, señalaba este, se busca en él lo que todavía hay de niño, de loco, de criminal), sino la originalización que supone dos cosas: reconocer su propio deseo y darle espacio a su enunciación para conseguir, así, que prolifere la complejidad. A diferencia del padre, como figura habladora, como hombre de los enunciados y ser totalizante, el director de escena es un arquitecto delicado de la enunciación: construye espacios que toman la distancia como valor para, así, renunciar a las imágenes y dejar de “manejar al otro”. Pero, sobre todo, el docente ahora convertido en director debe encargarse de nunca completar las proposiciones que se enuncian, sino se volvería a una “ocupación fálica del espacio ideal” (2005, p. 189). Muy sucintamente, Barthes resumirá: el maestro impone, el seminarista acompaña.

De este modo, las reflexiones barthesianas pueden dialogar con la teoría de desescolarización de Ivan Illich (1926-2002), quien discute la necesidad de asimetría individual (entre docente y estudiante) y colectiva (en el mismo concepto de sistema escolar) en la relación de enseñanza, así como con la pedagogía de Paulo Freire (1921-1997), que ve en el proceso de alfabetización una *praxis* crítica, constructiva y transformadora sin la cual ninguna modificación es viable.

La teoría que Illich desarrolla en *La sociedad desescolarizada* (1985) cuestiona, en este punto, la necesidad de mantener grupos iguales (por edad, sexo, etc.) constituidos en torno a las metas del profesor (encarnado en la idea del currículum unificado). Por el contrario, en este nuevo modelo educativo, el autor propone dar a cada individuo la posibilidad de reunirse con otros que tengan el mismo interés que él. De este modo, esos sujetos reunidos voluntariamente según su propio deseo buscarían, para su desarrollo y aprendizaje, un maestro cuya función sería la de guía (p. 12): este debe ayudar, asesorar, orientar, jamás imponer; en definitiva, funciona como el director de orquesta barthesiano. En este sentido, desaparece cualquier ocupación monopólica y jerárquica del saber por parte del docente, y se reemplaza por un “magisterio sin asimetría” o “asimetrías contingentes, que duran lo que el interés por determinado

saber” (Botta y Narodowski, 2017, p. 5). Gracias a esto, se modifica el consumo de los saberes y los vínculos para ello. No obstante, Illich sigue pensando en términos de saber y en su transmisión más que en una *praxis* conjunta, como propone Barthes.

Por su parte, *La pedagogía del oprimido* (2015) formula, tras la idea de educación bancaria, la naturalización del hombre, como sujeto separado de su posibilidad histórica, en tanto mecánicamente se depositan en él conocimientos acrílicos, que se le imponen a tal punto que el estudiante solo puede ser un coleccionista o fichador de estos (p. 76). De hecho, Freire y Barthes comparten las imágenes de ese mundo que rechazan como uno necrótico, mitificado y repetitivo que anula toda posibilidad transformadora al hacer del hombre un ser pasivo y enmudecido. El maestro como hombre de los enunciados y ser totalizante es visto en Freire como un ser de slogans y propaganda que desarrolla un tipo de educación extensiva. A este debe contraponerse el diálogo, o lo que Barthes denomina lenguaje reflexivo: la palabra verdadera es aquella que aúna acción y reflexión; el diálogo es ese encuentro entre hombres a través del cual estos ganan significación y pueden transformar el mundo. De este modo, la palabra será el motor movilizador de esa nueva relación de enseñanza que cada autor, desde su propio contexto, está buscando.

Por eso, si como indica Barthes el maestro acompaña y no impone, la originalización de su cuerpo estará dada por un simple hecho: el magíster es quien ha escrito, su diferencia está en ese acto que le permite ubicarse no ya en el plano de la autoridad, sino del placer. Sin embargo, a veces la estructura escolar se impone: por más que intente ceder su puesto, es al magíster a quien le vuelve siempre la palabra, se le pide que continúe con el discurso. La solución, para superar esa situación paradójica que el dispositivo le impone (en el regreso constante de la enunciación al seminarista, a pesar de su cesión), será escribir ante los otros, con los otros; la extrema labilidad del liderazgo estará dada por el hecho de que todos puedan hacer una observación, comentar, tomar la palabra, enunciar, es decir, en hacer que la palabra se mantenga en movimiento, impidiendo su solidificación en una locación única.

En el fondo, lo que parecería percibirse en este segundo espacio que el autor da al seminario es el cambio paradigmático que mucha bibliografía señala respecto el mandato social de la educación: de una idea bien moderna, propia del siglo XIX, que suponía un énfasis en la enseñanza (y por lo tanto en el enseñante), se parece registrar

un corrimiento hacia el eje en el aprendizaje propio de nuestra actual sociedad del conocimiento (Aguerrondo, 2002; Bruner, 2000). Y, sin embargo, Barthes va más lejos al postular el seminario, finalmente, como un espacio, también, textual, ya sea porque se produce un texto efectivamente o porque su práctica es en sí misma un texto, que no pasa por la escritura sino por una manera de estar juntos, una práctica de convivencia. Ya no aprender, sino hacer juntos: el acento no en el saber (que se conoce siempre excluyente), sino en la práctica común.

En “Escritores, intelectuales, profesores”, Barthes desarrolla la idea, al poner en estrecha relación la enseñanza y la palabra. La palabra del profesor, explicará, está marcada de claridad y autoridad; su movimiento es proyectivo, no puede jamás volverse atrás y debe mantener cierta velocidad acorde a la situación escolar, a la comunicación que ahí se espera. Más allá de los movimientos que pueda hacer para escapar a esa ley que la palabra le impone, el profesor está apresado: la ley se produce no en lo que dice sino en el hecho de que hable (1986, p. 315). La figura del profesor, entonces, es indisoluble de la norma, del contexto, de la ley que encierra su rol: su palabra se encuentra apresada en esos límites. Ahora, si él deseara subvertir la ley, debería o bien *descomponer* la elocución hasta alcanzar otra inteligibilidad, o bien no hablar más. Militancia de la *praxis* o inteligencia muda: el lenguaje siempre es un poder; tomar la palabra, hablar, es ejercer una voluntad de poder. Si eso es inevitable, se debe buscar un modo de generar desplazamientos constantes de los lugares: el seminario debe ser ese espacio ideal en el que nadie debe estar jamás en su lugar, ni profesor ni alumno. La apuesta no está en hacer reversibles los roles sociales, pues ellos forman parte de las reglas que posibilitan un seminario, sino en garantizar la inestabilidad de los lugares de la palabra, esto es, romper el círculo repetitivo en el que cada uno sabe exactamente dónde está y que puede volver siempre a comenzar. El problema deja de ser quién tiene derecho, el poder de hablar, sobre todo si recordamos que formamos parte de sociedades prefigurativas (Mead, 2002) donde los modos de transmisión intergeneracional del saber están invertidos y pueden correr en las dos vías (de jóvenes a adultos y viceversa). Lo que se debe mantener, entonces, es la inestabilidad de la palabra, impedir que esta sea localizable en una región determinada. En este sentido, la propuesta barthesiana se asemeja más a la “asimetría contingente” que propone Illich que a la figura de docente como un par horizontal que plantea Freire. En ambos casos (en las propuestas de

Barthes y de Illich), la asimetría no debe anularse radicalmente, ya que es útil al orden de la relación escolar, es parte de sus reglas de funcionamiento, aunque se entienda que en ella ningún docente se erige monopólicamente como dueño exclusivo del saber (con mayúsculas).

De hecho, el apartado que Barthes dedica a la práctica de la anotación que ocurre durante un seminario así lo comprueba. Lo que se registra en un seminario, señala, no es jamás un saber por representar, imitar, sino algo que atraviesa la escucha aturrida, embriagada por la palabra del otro. La nota nunca es un acto de memoria, sino de escritura que se da gracias a que el otro desiste de tomar la palabra y pasa a tomar la escucha; acto subversivo porque cancela la reproducción. En la misma línea, en “Escritores, intelectuales, profesores”, indicará que el espacio de la enseñanza debe acercarse a la forma pura de la flotación, que permite desorientar la ley. Si la ley, la asimetría, los imperativos del saber son inevitables, se debe construir un espacio para desestabilizarlos y lo más desestabilizador de la ley es el deseo. La unión de *Eros* y *Sophía*, que se menciona en *Cómo vivir juntos* como situación utópica, daría por resultado esa comunidad afectiva de lenguaje.

Para concluir con “Au séminaire”, Barthes señala que se atraviesa, en ese momento, un “apocalipsis de la cultura”. Probablemente, en sentido amplio, se trata de la cultura moderna de su época, pero también debe leerse ahí lo que, en otro momento del texto, se menciona como “un desplazamiento de la civilización”: una moral basada en la expresión corporal y no en la ley, en el saber, en la ciencia, en el enunciado. Desplazamiento, destierro, fuga: la delicadeza, como valor estético (que Barthes terminará por postular también como valor ético), que permite contraponerse a toda imagen fálica, güelfa, examinadora, edípica, escrutadora de la institución escolar, da la posibilidad de considerar otro lugar de los sujetos, de los cuerpos, en la enunciación. La delicadeza del profesor debe basarse en que todo lo que diga esté en retirada, respecto de lo que suscita. El seminario debe ser gibelino, devoción afectiva que impone el contrato sobre el código, el texto sobre el escrito, el cuerpo sobre la ley. El curso no puede nunca terminar en la palabra autoritaria del profesor; ese desplazamiento será el acto final de descomposición buscado. La estética escolar (la gramática escolar) deberá dar las reglas a un discurso que no se enuncie, jamás, en nombre de la Ley y de la Violencia, sino que sea el residuo y el suplemento de los enunciados y discursos

políticos, religiosos, científicos (1978, p. 91). Al abandonar todo idealismo, la estética escolar se acerca más al cuerpo.

### **3. La utopía: espacio y relato.**

Barthes parece intentar fisuras en tres de los dispositivos escolares mencionados (la infancia, la asimetría y el lugar del docente como uno del saber) y en un conjunto amplio de características (el espacio, el tiempo, el saber, los cuerpos). Esas grietas le permiten pensar nuevos modos de combinación de los dispositivos, una nueva lógica, que den por resultado una tecnología distinta. De hecho, el ingreso del deseo dentro del saber busca romper con la naturalización que la institución impone. La introducción del deseo habilita la rehistorización de lo real, al poner el cuerpo en situación de *praxis* y sacarlo de la pasividad y el mutismo propios de estas instituciones. Si en la tecnología escolar se consiguiese que la Doxa dejara de hablar, se podrían potenciar otros modos de conciencia que, finalmente, dieran por resultado nuevas relaciones de producción y una nueva economía del individuo que en Barthes se manifiestan como otros modos de vivir juntos, de cohabitar lo escolar. Las fisuras en los dispositivos mencionados, entonces, buscarían dar por resultado una nueva utopía (trabajada desde la idea del falansterio y del seminario como espacio idiorrítmico) para la institución escolar como institución moderna.

Siguiendo a Narodowski (1999), el dispositivo de las utopías educativas tiene como función la proposición de finalidades u objetivos relativos al orden social, que guían el rumbo y organización de las prácticas, a la vez que le dan legitimación a su actividad. A lo largo de la modernidad, estas adquirieron dos ejes centrales (ya presentes en la obra fundante de la institución educativa moderna, la *Didáctica Magna* de Comenius) que daban vida a la escuela: por un lado, el ideal pansófico, que postula la necesidad y el deber de enseñar todo a todos; por otro, el ideal de “orden en todo”, a través del cual se defiende una razón pedagógica que es capaz de contener, predecir y sistematizar el proceso educativo en una única metodología didáctica. Estas utopías, que hoy parecen haberse diluido (Narodowski, 1999), funcionaban como grandes relatos disciplinantes y dadores de sentido, cuya finalidad era revolucionaria: a través de esos objetivos, de esos fines perseguidos, se conseguiría transformar la sociedad en aquello que esta debía ser. Como sabemos, el resultado final de estos relatos no fue tan idílico;

por el contrario, estas utopías se dedicaron a crear sujetos homogéneos, estereotípicos, disciplinados y uniformes, en fin, sujetos carentes de toda posibilidad histórica.

A partir de Barthes podría afirmarse que su naturalización se cubrió por un efecto de vacunación, producto del resultado que la misma utopía perseguía: esa capacidad democratizadora en su afán de igualar oportunidades, a través de la cual todos sin distinción alguna podían (y debían) ser educados a favor de la persecución de una sociedad más justa y equitativa. Hoy en día, la explosión de estos megarelatos, dado que la realidad no se condice con el discurso, transforma la esperanza y confianza originaria (que daba sustento al dispositivo alianza escuela-familia (Narodowski, 1994)) en una generalizada sensación de sin rumbo, malestar, melancolía y nostalgia, que Barthes ya identificaba, en la década del '70, en esa certeza de un apocalipsis cultural. Al igual que esos últimos pedagogos contemporáneos a él que todavía creían en estos megarelatos (como Paulo Freire), Barthes va a confiar en la utopía como una vía, un rumbo posible a ese apocalipsis, es decir, como un posible relato de lo que vendrá.

Pero ¿qué forma tiene la utopía barthesiana en esa modernidad que se quiere descomponer? En principio, señalamos, esta adquiere la forma ideal del seminario como un espacio idiorrímico donde Vivir-Juntos. Pero, además, si, como afirma Narodowski, “educar es formar a un hombre para una determinada sociedad” (p. 21), al seminario se lo concebirá como un relato ideal, como ese horizonte que el intelectual debe tener en su mira de descomposición para romper con la reproducción naturalizada de la conciencia burguesa y, así, transformar la sociedad moderna.

Para esto, Barthes desarticula los dos grandes ejes de la utopía escolar moderna ya mencionados: el ideal pansófico y el de orden en todo.

En primer lugar, resulta necesario separar el lema pansófico en sus dos partes: el *todo*, por un lado, y el *para todos*, por otro. Este segundo eje toma, bajo la idea de originalización, otro matiz: el *todos* abandona su carácter homogéneo y estandarizado, para desplazarse hacia un *todos* en el que se introduce la diferencia, es decir, en el que los sujetos tienen el don del lugar. Anota Barthes: “el problema más importante del Vivir-Juntos: encontrar y regular la distancia crítica, más allá o más acá de la cual se produce una crisis” (2005, p. 188). Si se trata de superar el dispositivo infancia como regulador y molde de esos sujetos que la institución escolar produce, la originalización puede postularse como un nuevo dispositivo en tanto da por resultado sujetos históricos.

La unión utópica de *Eros* y *Sophía* apunta a esto: si la Doxa se dedicó a evidenciar esos cuerpos escolarizados como cuerpos ni-ni, la paradoja debe apuntar a reincorporar el deseo para romper el círculo. En consecuencia, el primer término, el *todo*, deja de ser posible como aspiración institucional. Cualquier absoluto resulta, en esta lógica, peligroso, por su acercamiento a la tautología, como acto de magia vergonzoso que se supone racional al mismo tiempo que se aleja de él (pues enseñar todo es tarea hercúlea), como por su cercanía a la cuantificación de la calidad (dado que para enseñar todo, se debe recurrir a cierta economía de lo real). En este sentido, también, debe leerse la tarea del maestro, que señalábamos más arriba, de enseñar solo lo que no se sabe: solo lo que esté movido por el deseo, por lo que no se tratará de enseñar lo mismo a todos.

Dar el don de lugar, entonces, supone otra distribución de los cuerpos, no ya meritocrática, por edad, ni por la capacidad de ser educado (Narodowski, 1999, p. 43-44). Se trata de abrir espacios pequeños (siempre más de tres personas, pero nunca más de ocho, terminará proponiendo en *Cómo vivir juntos*), donde entre cada uno de los participantes (recordemos: la mayor relación de enseñanza es entre los estudiantes) haya una tensión crítica que no rompa el afecto. Para eso, la regla (en oposición al reglamento que es la imposición de lo social como poder) es un acto ético que da transparencia a la vida y permite la existencia de pequeñas comunidades como el seminario o los grupos de amigos. Si la regla potencia la idiorritmia, el reglamento instituye la disritmia o heterorritmia, propias del poder. Dar lugar, nuevamente, remite a la analogía teatral: el seminarista debe armar escenarios con ciertas condiciones básicas para un funcionamiento satisfactorio. Estas son resumidas en seis puntos: 1. presencia de un objetivo común; 2. conciencia de los límites del grupo; 3. flexibilidad, es decir, capacidad para integrar o para perder integrantes; 4. ausencia de subgrupos internos con límites rígidos; 5. valoración de cada participante como sujeto libre e importante; 6. desarrollo de relaciones interpersonales (más de tres) y no personales (entre dos) (2005, p. 188).

En segundo lugar, el eje utópico de orden en todo se descompone a través de la postulación del no-método. Si la *Didáctica Magna* de Comenius fue una caja de herramientas universal que pretendía dar respuesta al nuevo cuerpo social llamado infante (Narodowski, 1999, p. 18), más cercana al reglamento que a la regla, la obra de

Barthes propone no una pedagogía (porque se separa del método y de toda actividad teleológica) sino un conjunto de herramientas descompositivas que abran la posibilidad a un sujeto nuevo, ensayado bajo la forma del seminarista, en su doble acepción: como aquel que asiste tanto para dar forma y regular el seminario (el magíster), o como aquel que busca un director para producir un saber (es decir, el viejo estudiante).

La utopía tiene, así, su carácter ético, como ya señalamos, en la figura de la delicadeza, que se define como Soberano Bien porque resiste al proceso de mitificación. La delicadeza es revolucionaria en tanto supone una capacidad de armar grupos moderados, donde cada uno ocupe su lugar y ahí encuentre su originalización: “Delicadeza querrá decir: distancia y consideración, ausencia de peso en la relación, y, sin embargo, calor vivo de esta relación” (2005, p. 189).

Ese nuevo modo de habitar la institución escolar moviliza en toda su extensión al sujeto, afirma Barthes, y de esa movilización que lo atraviesa y transforma solo es capaz de dar cuenta la escritura, esto es, el seminario comprendido como espacio textual donde cada seminarista puede tomar la palabra y enunciar.

De este modo, queda postulado el nuevo relato utópico: primero, el seminarista (es decir, todos) debe ser originalizado; segundo, la palabra debe rehuir de toda aspiración totalitaria, edípica, y tender siempre a un estado de flotación que permita que cada uno pueda enunciar; tercero, la asimetría es necesaria como procedimiento, un modo de dar orden, reglas, forma al seminario; cuarto, el seminario no persigue ningún saber preexistente, pues el saber es solo un pretexto, una instancia previa al deseo, real motor del curso; quinto, la legitimidad del seminarista está dada por su propia textualidad, objetivo final del seminario; sexto y último, la comunidad, erigida en la delicadeza de las distancias entre sus participantes, es una comunidad textual y de lenguaje.

Para concluir, podemos afirmar que “Au séminaire” es más que un homenaje a ese espacio ideal; es una apuesta a producir otro modo de cohabitación, otra sociedad, que nazca de la fisura misma de las instituciones que la modernidad produce y que la sostienen. Es el puntapié a un cambio estructural que genere nuevos sujetos y transforme los cuerpos naturalizados, evidentes, cuantificados, en cuerpos históricos, cualificados, únicos. “Escritores, intelectuales, profesores” es, a su vez, más que una simple reflexión sobre su propia condición profesional: es el acto puro de

descomposición, es la fuga de esas relaciones de poder y saber que la tecnología escolar moderna reproduce desde sus inicios. Es, en definitiva, la encarnación de la moralidad que da lugar a textos como *Roland Barthes por Roland Barthes* o *Fragmentos de un discurso amoroso*. Finalmente, *Cómo vivir juntos* muestra concretamente las formas de un trabajo en conjunto, otros modos de textualidad menos académicos y repetitivos, más afectivos e históricos; otros modos de saber, ya no regidos por los métodos, fines y sujetos de la modernidad, sino abiertos a una nueva ética y estética social. Solo comprendiendo cabalmente cómo funciona la modernidad, qué efectos genera y cuáles son los mecanismos a través de los cuales esta se reproduce, será posible postular un cambio estructural que conlleve nuevas situaciones de enseñanza.

### **Tercera Parte: Conclusiones.**

En primer lugar, esta investigación muestra cómo Barthes reconoce en la modernidad un mecanismo necrótico: todo el proceso que esta encierra supone un movimiento repetitivo que paraliza cualquier posibilidad de acontecimiento de lo nuevo. La modernidad es concebida como un enemigo al que se debe atacar porque su ser es totalizante, dictatorial, represor; no hay en ella espacio a la diferencia, a la disrupción, al salto, a la revolución. Su modo de permanencia es peligrosamente inteligente: se hace natural, evidente, se impone como certeza ineludible, borrando así toda huella histórica. De este modo, Barthes explica la necesidad de operar un cambio: atacar la modernidad y todo lo que la conforma (en este caso, el eje es la institución escolar) es restituir al hombre su ser histórico y su capacidad creativa.

En segundo lugar, comprender el modo de funcionamiento del lenguaje mitológico de la modernidad abre la vía al hallazgo de movimientos, herramientas, conceptualizaciones, que desvíen esa repetición muerta. En este sentido, el intelectual es aquel agente sociohistórico que debe trabajar para descomponer los mecanismos de supervivencia de la modernidad, acción que conseguirá si accede a un tercer lenguaje, que convierta al círculo vicioso en una espiral, y logre falsear, así, el lenguaje mitológico, utilizando la farsa y la simulación como herramientas centrales. Descomponer la modernidad, desarticular su estructura, es la única manera de, endógenamente, suspender esa repetición moderna y pensar nuevas posibilidades para sus instituciones.

A diferencia de algunas líneas de reflexión actuales (Aguerrondo, 2002; Rivas, 2017), Barthes no entra en los debates que distinguen entre la posibilidad de un cambio endógeno o uno exógeno, porque entiende que no hay exterioridad posible, como se ve en la diferenciación que el autor desarrolla entre las actividades de descomponer y destruir, donde subyace su postura ante esta disputa. La apuesta por la tarea de descomposición supone que lo nuevo solamente puede acontecer si surge de la misma estructura como una fuga o un salto. Por el contrario, cualquier acto destructivo implicaría un afuera, desde donde se indicaría un rumbo a la Historia y a la Humanidad, nociones con las que Barthes jamás podría aunar. Por eso, las acciones que se propone

al intelectual salen del mismo oficio de escritura: contraponer una paradoja a la doxa; una homología a la analogía; desviar el rumbo, complejizar, hasta obtener un tercer lenguaje, una cadena que se articula a través de saltos más que de continuidades. En el fondo, se trata de movimientos estructurales que desarticulen y suspendan las siete características que Barthes atribuye al mito: la vacuna, la privación de historia, la identificación, la tautología, el ninismo, la cuantificación de la cualidad, la verificación.

En esta línea de análisis, la figura de la Nave Argo se vuelve clave: dado que el sistema prevalece sobre el ser de los objetos, solo podrá acontecer algo nuevo si se descompone ese sistema, si se logra recombinar, desplazar, alterar las partes hasta obtener una nueva lógica que una las piezas y arme un barco nuevo. La imagen de fuga termina por expresar cómo es posible agrietar la estructura y construir, desde el interior, una conexión con el afuera, con lo nuevo, con otro barco. Volcada esta figura sobre la modernidad, es posible comprender que solo habilitando un cambio estructural será posible que acontezca lo nuevo.

Por otro lado, una vez establecida la necesidad de un cambio en la modernidad, la segunda parte de esta investigación concluye la consecuente necesidad de cambio de la institución escolar en tanto se la define como una tecnología propiamente moderna, gracias al cruce que es posible realizar entre las reflexiones de Barthes con los aportes de Foucault en *Vigilar y castigar*. El cuerpo se vuelve eje del cruce ya que ambos autores señalan que este se construye como resultado de un conjunto de relaciones de poder y saber determinadas y contingentes (en términos foucaultianos, de dispositivos) que, según Barthes, deben ser atacadas porque hacen del cuerpo uno estéril. Así, la normalización o disciplinamiento que Foucault analiza se percibe en Barthes desde las siete figuras del mito: el cuerpo infantil (o más ampliamente, el cuerpo moderno) está cuantificado, reducido a algo identificable y naturalizado; el hecho de que esto resulte evidente hace que nos encontremos vacunados ante su ausencia de historia, inmunización que bloquea, de este modo, cualquier posibilidad de cambio.

Por eso, el primer dispositivo que resulta relevante en las apreciaciones que Barthes hace de la institución escolar es la infancia. La omisión explícita que el autor realiza ayuda a comprender cómo opera en este caso el acto deconstructivo: no hablar del infante permite no subsumirlo al lenguaje dogmático, no someterlo nuevamente a un acto de enunciación que lo naturaliza ni bien lo nombra (pues nos es evidente que hablar

de escolarización supone siempre hablar de infancia). Por el contrario, al suspender el discurso de la modernidad (la pedagogía, la psicopedagogía, la psicología educacional) Barthes logra proponer un lenguaje superador, un tercer lenguaje, capaz de producir nuevos cuerpos: los cuerpos del seminario.

El seminario se convierte, de este modo, en un espacio utópico que permite pensar otras relaciones de poder y saber, así como de tiempo, espacio y lenguaje. La definición que Barthes da del seminario como una comunidad de lenguaje abre la vía a otros modos de asociación, otras relaciones, dentro de ese espacio escolar. Ya no la tradicional imagen verticalista, donde un docente posee determinados conocimientos que tiene que transmitir a sus estudiantes, a quienes se les niega toda enunciación autónoma posible (recordemos que el primer carácter necrótico de la modernidad es su ser repetitivo), sino una *praxis* conjunta donde se enseña solo lo que no se sabe. Más allá del gesto provocador que encierra esa frase, desde ahí se postulan otros modos de saber, de circulación, producción y acercamiento a él. El desplazamiento que se propone es, sin dudas, acorde a la época en la que Barthes escribe, esto es, a los avances tecnológicos que ya se percibían con el desarrollo de Internet y la digitalización del saber. La ausencia de secretos (Postman, 2011) y el hecho de encontrarnos en una sociedad prefigurativa (Mead, 2002) ya no requieren de un docente que ocupe el lugar del saber modernamente, tradicionalmente. Se trata, más bien, de habilitar el escenario, orquestar el seminario para que ahí acontezca lo más importante en la lógica de Barthes: las relaciones entre los estudiantes. De este modo, Barthes resuelve la incomodidad que en la actualidad se percibe respecto al dispositivo de asimetría así como al de la legitimidad del docente: si el verticalismo y las reglas se defienden, se lo hace en tanto no se caiga en una reglamentación, en tanto permiten garantizar (y ese es el nuevo rol docente) la relación del sujeto, del seminarista, con el afecto, con lo Imaginario. Así, la asimetría es útil siempre y cuando habilite la unión de *Eros* con *Sophía* y gestione las relaciones, ahora centrales, entre los mismos estudiantes. Por esto, el docente es, también, un sujeto de acción, de *praxis* conjunta, de producción de comunidad de lenguaje, y no simplemente un transmisor, vigilante y examinador de conocimientos hacia sujetos pasivos.

Entonces, estos nuevos lugares que se les propone al docente y a la palabra (como vehiculizadora del saber debe mantenerse a flote, oscilante, alejada del monopolio del

profesor) no implican un abandono rotundo del dispositivo de asimetría (y, en este sentido, Barthes se asemeja más a las reflexiones de desescolarización de Iván Illich que a la pedagogía del oprimido de Paulo Freire). Por el contrario, la asimetría es un modo necesario de organizar, de dar forma y orquestar ese seminario. La asimetría permite originalizar los cuerpos, es decir, darle a cada uno espacio para desarrollar su propio deseo, no ya individualizarlos según una normativa. Solo así, el profesor será capaz de proponer un nuevo espacio y un nuevo tiempo: el espacio textual y la idiorritmia.

Así es cómo, finalmente, Barthes llega a desprenderse del dispositivo de utopía: en esta nueva lógica escolar no se persiguen finalidades que tengan un alcance universal, pansófico, ni objetivos que tengan la capacidad de dar un orden en todo. En cambio, la originalización se postula como un nuevo dispositivo, ya que persigue sujetos históricos atravesados por el don de lugar. Toda la unión de *Eros* y *Sophía*, quizás la nueva utopía antimodernista, se trata de esto: reincorporar el deseo donde fue normativizado. La misma idea aparece en la aseveración de que se debe enseñar solo lo que no se sabe, es decir, solo lo que se encuentre movido por deseo. Por eso, es inviable en la propuesta barthesiana postular un método o una pedagogía: lejos de toda actividad teleológica, se propone un conjunto de herramientas descompositivas que abran la posibilidad a un sujeto nuevo, ensayado bajo la doble forma del seminarista como aquel que asiste al seminario en busca de producir un saber tanto como aquel que orquesta la posibilidad de ese seminario. El desdibujamiento de los lugares fijos, rígidos, modernos que componen y sobre los que se asienta toda la tecnología escolar (esto es, la descomposición de su lugar privilegiado como intelectual) funciona como una clave sobre cómo se debe trabajar a fin de construir más comunidades de lenguaje.

## Referencias bibliográficas

- Aguerro, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Editorial Papers.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de educación*, 281, 5-17.
- Badiou, A. (2005). *El siglo*. Buenos Aires: Manantial.
- Barthes, R. (1987). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Barcelona: Kairós.
- Barthes, R. (2008). *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1967). *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (2002). *Fragments de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2005). *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R., Narodowski, M. (2011). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n°6.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (1995). *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Botta, M. y Narodowski, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y saberes*, n° 46, pp. 45-54.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación y escenarios del futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: PREAL (Serie Documentos N° 16).

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gélis, J. (1989). La individualización del niño. En *Historia de la vida privada*, vol. 3, pp. 311-330.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. K., Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Barral Editores.
- Link, D. (11/05/00). Nota. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/2000/suple/libros/00-11/00-11-05/nota.htm>
- Marty, E. (2007). *Roland Barthes, el oficio de escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Marx, C., Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Mead, Margaret (2002). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Milner, J. (2004). *El paso filosófico de Roland Barthes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clases. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Narodowski, M. y Campanella, M. (2018). ¿Tecnologías en la escuela? La escuela ES una tecnología. *Ideas Pansophianas*.
- Postman, Neil (2011). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage.
- Quintiliano, *Instrucciones de oratoria*. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154922.pdf>
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ed. Marota.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.