

En *Usos y perspectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte.*
(Argentina): Ediciones del Gato Gris: Rada Tilly/Argentina..

Entre la utopía y la heterotopía. Indicios para pensar en torno a cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana.

Machado Mercedes Libertad.

Cita:

Machado Mercedes Libertad (2016). *Entre la utopía y la heterotopía. Indicios para pensar en torno a cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana. En Usos y perspectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte.* (Argentina): Ediciones del Gato Gris: Rada Tilly/Argentina..

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mercedes.machado/7>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pZVb/mbk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.

USOS Y PROSPECTIVAS DE FOUCAULT EN LA EDUCACIÓN A 30 AÑOS DE SU MUERTE

**EDUARDO LANGER
BIBIANA BUENAVENTURA R
(COMPILADORES)**

Índice

PRESENTACIÓN - Eduardo Langer y Bibiana Buenaventura.....	4
INTRODUCCIÓN. Los usos de Foucault en la investigación educativa.....	9
Notas sobre los usos, malas lecturas y relecturas de un pensamiento – <i>Inés Dussel</i>	10
“Inicios de juego” y análisis político-educativos – <i>Renata Giovine</i>	19
CAPÍTULO 1. La pedagogía moderna y la producción de subjetividad en la población escolar.....	27
Discontinuidades en la pedagogía moderna. Relecturas de Comenio y de Kant – <i>María del Carmen Castells</i>	29
La institucionalización y subjetivación de la infancia no normal en el proceso de escolarización 1880-1952 – <i>María Verónica Chelii</i>	37
Herramientas conceptuales en la obra de Michel Foucault para pensar la investigación del sujeto de la Educación – <i>Valeria Emilozzi</i>	47
De la población a la población escolar – <i>Andrés Felipe Pérez</i>	58
CAPÍTULO 2. Crisis de la escuela y dispositivos de control.....	64
La reforma del sistema de educación pública en Chile como dispositivo de seguridad – <i>Juan González López</i>	67
A pedagogização do discurso do consumo no processo de escolarização brasileiro e o governo dos sujeitos escolares para o consumo – <i>Patricia Ignacio</i>	76
De la Escuela Disciplinaria-Disciplinadora a la Sociedad Panóptica virtualizada, el tema de las Redes Sociales en el aula – <i>Gloria Zelaya</i>	89
Foucault en las escuelas bonaerenses. Una lectura normativa y curricular de la educación de los cuerpos – <i>Javier Schargorodsky</i>	93
Entre la utopía y la heterotopía. Indicios para pensar en torno a cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana – <i>Mercedes Machado</i>	101
CAPÍTULO 3. Gubernamentalidad, racionalidades y docencia.....	109
La transformación de Kant en la lectura de Foucault: ¿Un profesor cínico en la institución? - <i>Adriana Barrionuevo</i>	111
Racionalidades en la formación de profesores de Física en Argentina entre 1958 y 2008. Avances de una investigación en curso – <i>Maria Virginia Luna</i>	123
La docencia en los bordes. Apuntes para una puesta en situación en un distrito del Conurbano Bonaerense.- <i>Gabriela Beatriz Orlando</i>	136

CAPÍTULO 4. Intersticios, contraconductas y ontología política.....	143
Estudio sociotécnico de los mecanismos de control. Siguiendo el llamado de Gilles Deleuze a propósito de las Sociedades de Control – <i>Camilo Enrique Ríos Rozo</i>	145
La problematización foucaultea de la “educación” en el marco de su ontología política de las relaciones entre subjetividad y verdad – <i>Ivan Gabriel Dalmau</i>	159
La noción de “contraconductas” de Foucault y su centralidad para caracterizar los procesos de escolarización en el siglo XXI – <i>Eduardo Langer</i>	167
 CIERRE. Perspectivas y prospectivas en los debates foucaulteanos en educación.....	180
Debates foucaulteanos en educación: la crítica interpelada – <i>Silvia Grinberg</i>	181
Debatir una agenda foucaultiana para el estudio de la educación – <i>Oscar Graizer</i> ..	188

Presentación

Eduardo Langer*

Bibiana Buenaventura R.**

En la actualidad, la publicación de la obra de Michel Foucault, la traducción de sus textos, la recepción de su obra, así como la disponibilidad de bibliografía crítica de su trabajo se encuentra ampliamente difundida. La obra de Foucault es referenciada, pensada, utilizada, discutida y criticada desde los más diversos campos hace ya varias décadas. En el caso particular de la educación, la producción desde y con Foucault encuentra su punto más prolífero hacia los años ochenta. En América Latina, en general, y, en Argentina, en particular, ha tenido una influencia más activa a lo largo del último decenio del siglo XX.

En este espacio que se abre en y a partir de la obra de Foucault, nos convocamos para poner en común la producción que, desde, y, en educación se ha realizado y realizamos desde distintos espacios de reflexión. Acudiendo a Marshall, se trata de trabajar entre otras cuestiones “¿Dónde y cómo podría desarrollarse el enfoque de Foucault en la educación? ¿dónde debería o podría desarrollarse este enfoque y qué procedimientos generales seguirían?” (1997:27). Se trata de poner en común reflexiones, así como la apertura de puentes de diálogo y producción tanto respecto de las investigaciones que realizamos, como los usos de las categorías y problemas propuestos por el filósofo francés que provocan y dinamizan el debate en educación.

Foucault es un autor cuya labor ha puesto en cuestión las verdades con que nos pensamos, tanto como las preguntas que nos hacemos y es, de hecho, quien nos presenta a la pedagogía como “la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica” (Foucault, 1994:101). Una de las hipótesis centrales en *Seguridad, Territorio y Población* es que “el prisma a través del cual se perciben los problemas de conducción, es el de la instrucción” (Foucault, 2006: 269). Indagar cómo se desarrollan estos problemas en los procesos de escolarización del siglo XX y XXI es un legado que nos deja su pensamiento. Caracterizar la actualidad de esta forma implica para Foucault una triple interrogación: ¿Qué sé? ¿Qué puedo? ¿Qué soy? De hecho, dos de los rasgos mayores del quehacer foucaulteano, que Deleuze (2008) no dejará de destacar, tienen que ver con romper con el pasado y con la posibilidad de lo nuevo.

* Doctor en la UBA con mención en Educación, Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO/Argentina y Lic. en Cs. de la Educación por la UBA. Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. langereduardo@gmail.com

** Psicóloga Universidad Nacional de Colombia – Estudiante de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación – FLACSO, Argentina. bbuenaventurar@gmail.com

Así, con motivo de la conmemoración del 30° aniversario de su fallecimiento, junto con un conjunto de colegas nos convocamos a pensar y producir a partir de la obra del autor. Con la voluntad de generar un espacio de encuentro, de puesta en común de trabajos, de reflexión y de producción, nos propusimos nuclear abordajes que desde distintas perspectivas y miradas se dedican al estudio de la educación. Pensar juntos y “*pensar de otro modo*” fue la consigna de este libro que es producto y consecuencia de la realización de las “Primeras Jornadas Nacionales de Foucault y la Educación” en 2014. Las cuales, fueron organizadas conjuntamente entre el Centro de Estudios sobre la Desigualdad, los sujetos y las Instituciones (CEDESI) de la Universidad Nacional de San Martín, el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Área Sociopedagógica de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

El libro inicia con dos trabajos que abren a la discusión de las perspectivas y prospectivas en los debates foucaulteanos en educación, con los aportes especiales de *Inés Dussel* y de *Renata Giovine* sobre los usos de Foucault en la investigación educativa. En “El “*Efecto Foucault*” en educación: notas sobre los usos, las malas lecturas y relecturas de un pensamiento”, *Inés Dussel* nos propone cuestionar por un lado, aquello que se cree que sabemos de Foucault, las lecturas que se han hecho del autor, en particular, las *malas* lecturas, para plantearnos qué otras lecturas y usos se pueden hacer hoy de su obra, que en vez de clausurar y desestimar rápidamente las jerarquías y los órdenes de los discursos, sostenga reflexiones que tiendan a plantear de manera comprometida cuestionamientos a los modos de hablar y hacer educación. Aquí nos invita a la decisión ética y política, de explicitar los criterios a partir de los que se organiza el saber, en tanto la construcción de estos órdenes nos abre a otros aspectos, a otros eventos que están teniendo lugar hoy, que pueden ordenarse en otras series en las que hasta ahora no se ubicaron; generando así, tajos, nuevas problematizaciones, perspectivas de pensamiento y análisis que nos permitan vislumbrar y abrir otras posibilidades a las ya conocidas en nuestras investigaciones en educación. Por su parte, con “*Inicios de juego y análisis político-educativos*”, *Renata Giovine* desarrolla un ejercicio de uso de la analítica foucaultiana para el estudio de las políticas educativas, poniendo a prueba la potencia explicativa de sus categorías en el campo de la investigación educativa. Para ello recupera y problematiza la ligazón histórica entre gobierno, pobreza y escuela, tomando ese elemento constitutivo de la racionalidad liberal que permanece y en el que centra su indagación: la relación/tensión entre libertad-seguridad. Focaliza esta tensión/relación en el contexto de inicios del siglo XXI en el proceso de expansión de políticas sociales y educativas en Argentina, como el escenario en el que se ha conformado una trama multiregulada de gobierno de la pobreza, a partir de una nueva técnica gubernamental que ha sido denominada socioeducativa.

El capítulo 1 denominado “*La pedagogía moderna y la producción de subjetividad en la población escolar*”, presenta cuatro textos, en los que se problematizan: el discurso pedagógico, la infancia anormal, el saber escolar y la población escolar. Respectivamente, el trabajo de *María del Carmen Castells* denominado “*Discontinuidades en la pedagogía moderna. Relecturas de Comenio y de Kant*”, realiza relecturas que descubren contrapuntos, vislumbran diferencias en la dispersión de direcciones que toman los escritos pedagógicos de los autores seleccionados y se atreve a deshacer miradas paradigmáticas, cuestionando lo que en ocasiones se nombra como el discurso pedagógico moderno, en tanto totalidad homogénea. El segundo artículo es el trabajo de *Maria Verónica Cheli* denominado “*La institucionalización y*

subjetivación de la infancia no normal en el proceso de escolarización 1880-1952”, a partir de un estudio documental la autora, reconstruye históricamente una serie de procedimientos del proceso de institucionalización y subjetivación de seres humanos como infancia no normal, desarrollando a su vez, un ejercicio de análisis del gobierno desde Foucault, en el sentido de aleturgia y no sólo como proceso de eficacia administrativa. El tercer artículo es de *Maria Valeria Emillozzi* denominado *“Herramientas conceptuales en la obra de Michel Foucault para pensar la investigación del sujeto de la educación”*, tomando herramientas de la obra de Foucault, presenta cómo la investigación efectuada sobre el sujeto de la educación y que en el marco de la pregunta por el sujeto de la Educación Física, despliega una dimensión paradigmática en la cual los saberes nos permiten establecer las condiciones de posibilidad de toda la práctica, subrayando la decisión epistemológica que instaura la pregunta por el sujeto en tanto efecto del lenguaje y no como preexistente biológico. Por último, el trabajo de *Andrés Felipe Pérez* *“De la población a la población escolar”* debate el uso de la categoría “población” como referente teórico-metodológico en la investigación, descripción y caracterización de las políticas de escolarización; entendiéndolas, como las prácticas a cargo del Estado en su labor educativa formal, cuyo objeto y sujeto lo conforma la población escolar.

El capítulo 2 llamado *“Crisis de la escuela y dispositivos de control”* está compuesto por cinco textos. El texto de *Juan González López* denominado *“La reforma del sistema de educación pública en Chile como dispositivo de seguridad”*, trabaja sobre el gobierno autoritario, la descomposición de la organización política y comunitaria y la estrecha alianza entre las élites locales y el capital transnacional, que convirtieron a Chile en un lugar apropiado para hacer un laboratorio social para el nuevo modelo educativo productivo al sistema global post-industrial. El segundo texto es el de *Patricia Ignácio* *“A pedagogização do discurso do consumo no processo de escolarização brasileiro e o governo dos sujeitos escolares para o consumo”*, presenta una investigación que articula herramientas conceptuales del campo de la educación, de los estudios culturales y del consumo; con el objetivo de comprender cómo el consumo se articula en el proceso de escolarización brasileiro, a la formación de sujetos escolares y a la rutina de niños y jóvenes. En tercer lugar, está el texto de *Gloria Zelaya* *“De la escuela disciplinaria-disciplinadora a la sociedad panóptica virtualizada, el tema de las redes sociales en el aula”*. La autora interroga el lugar de redes sociales retomando elementos de análisis sobre las sociedades disciplinarias desde Foucault, entorno a dos preguntas eje: 1) ¿no serán – las redes sociales- otro modo de “ortopedia social”, 2) ¿Cómo hacer desde nuestras prácticas educativas para “desnaturalizar su uso” y reflexionar sobre el mismo? En cuarto lugar, el trabajo de *Javier Schargorodsky*, *“Foucault en las escuelas bonarenses. Una lectura normativa y curricular de la educación de los cuerpos”*, busca evidenciar cómo han repercutido la recepción de la obra de Michel Foucault en el ámbito de las Ciencias de la Educación en la Argentina desde la década de 1990, en la confección de normativas y de diseños curriculares en relación a la educación de los cuerpos en el Nivel Medio del Distrito Bonarense. Encontramos por último en este capítulo, el trabajo de *Mercedes Machado* *“Entre la utopía y la heterotopía. Indicios para pensar en torno a cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana”*, en el cual se propone como categoría para pensar entorno a los relatos de futuro que se producen en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental, tomando como eje de esta reflexión la heterotopía, el lugar sin lugar, cuya función se encuentra entre la creación de un espacio de ilusión y de compensación, apuntando en ese sentido, a una reflexión del espacio como problema histórico-político.

El capítulo 3 denominado “*Gubernamentalidad, racionalidades y docencia*”, está compuesto por los siguientes trabajos: Adriana Barrionuevo “*La transformación de Kant en la lectura de Foucault: ¿un profesor clínico en la institución?*”. Trabaja sobre el interés que Foucault atribuye a Kant por el entusiasmo de los espectadores que conforman el público de la revolución, que no son parte de los líderes ni de los militantes protagonistas que fueron hombres de acción, que trabajaron para provocar el cambio y expusieron su propia vida en este cometido. La autora señala que Foucault hace notar que Kant se preocupa por él porque espera un cambio por parte de estos individuos menos visibles. En segundo lugar, el trabajo de María Virginia Luna “*Racionalidades en la formación de profesores de Física en Argentina entre 1958 y 2008. Avances de una investigación en curso*”, en el cual analiza la producción de nuevas lógicas de lo escolar en términos de una gubernamentalidad del gerenciamiento, a partir de los rasgos de prácticas efectivas del ámbito de la enseñanza de la ciencia y la formación de profesores de física en el país. Por último el trabajo de Gabriela Orlando “*La docencia en los bordes. Apuntes para una puesta en situación en un distrito del Conurbano Bonarense*”, en este trabajo presenta a la luz de conceptos foucaulteanos, algunas reflexiones en el marco de la educación secundaria, sobre la situación de la docencia y las prácticas de docencia *en los bordes*, entendidos como los espacios, las situaciones, las acciones que forman intersecciones, las mismas que se van produciendo entre las subjetividades de estudiantes y docentes; señalando aquellos límites de lo que no entra en la totalidad, en lo definido, proponiéndonos pensar esos espacios en el margen que nos hablan de lo posible, lo imaginable, lo porvenir.

El capítulo 4 denominado “*Intersticios, contraconductas y ontología política*”, se encuentran los siguientes trabajos: Camilo Enrique Ríos Rozo “*Estudio sociotécnico de los mecanismos de control. Siguiendo el llamado de Gilles Deleuze a propósito de las sociedades de control*”, en el cual el autor reflexiona acerca del despliegue y la apropiación del conocimiento y de las herramientas tecnológicas tanto por parte de la sociedad como por parte de la racionalidad de gobierno imperante y de los procesos de subjetivación contemporáneos. Reflexiona sobre las “redes de poder” que este dispositivo de gobierno teje sobre lo social hoy. En segundo lugar, se encuentra el trabajo de Iván Gabriel Dalmau “*La problematización foucaultiana de la educación en el marco de su ontología política de las relaciones entre subjetividad y verdad*”. Aquí pone en diálogo, a partir de los señalamientos realizados por el propio Foucault en las conferencias dictadas en la *University of Vermont* en el año 1982, distintos modos de *visibilización* de la “educación” en el marco de su abordaje *ontológico-político* de la *constitución* de las *formas de subjetividad* y de los *regímenes de veridicción*. Por último, el trabajo de Eduardo Langer “*La noción de “contraconductas” de Foucault y su centralidad para caracterizar los procesos de escolarización en el siglo XXI*”, pone hincapié en la relación entre la gubernamentalidad y las contraconductas como uno de los problemas centrales de las últimas décadas en América Latina en general y en los sistemas educativos en particular. El autor indaga sobre cómo se desarrollan estos problemas en los procesos de escolarización del siglo XXI.

Como acercamiento a los debates que se realizaron previamente a modo de cierre del libro, se encuentran los textos de Silvia Grinberg y Oscar Graizer que abordan un estado de la cuestión en torno a los debates foucaulteanos en educación, sus perspectivas y sus prospectivas. El texto de Silvia Grinberg trabaja sobre la pregunta “*¿Qué hace que la crítica sea crítica?*”, la autora procura retomarla atravesando los interrogantes a cerca de las perspectivas y prospectivas de Foucault en la educación en América Latina y más específicamente, en Argentina. Oscar Graizer, por su parte, propone tres grandes ejes

para debatir la perspectiva foucaultiana y las prospectivas en el debate de los estudios sobre educación: a) cómo entender sociológicamente la educación desde una perspectiva foucaultiana; b) cómo definimos un programa de investigación y qué problemas construimos para estudiar en la contemporaneidad y c) una cuestión propia del campo de estudios sobre las metodologías y técnicas de estudio y trabajo en relación con cuestiones de validez, rigurosidad y legitimidades, así como las responsabilidades que supone el método en términos de las armas con las cuales nos posicionamos en los debates.

Esperamos con este libro, contribuir a los debates y reflexiones en educación, tanto históricas como actuales, tomando el pensamiento foucaultiano para describir, reflexionar, discutir, incluso, posicionarnos frente a aquellas acciones en el ámbito educativo que tienen como finalidad producir nuevos tipos de subjetividad “por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos” (Foucault, 1991: 69). La relación “Foucault y la educación”, nos permite desandar quiénes somos individualmente, así como rechazar y criticar a quienes determinan quién es uno, quiénes somos. Ir contra los modos en donde cada quien queda sujeto a su identidad y/o, en términos de Foucault (1988), ir contra la sumisión de la subjetividad.

Bibliografía

- DELEUZE, G. (2008) *Foucault*. Paidós: Bs. As.
- FOUCAULT, M. (2011) “*El sujeto y el poder*”. En H.L. Dreyfus y P. Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. UNAM. México. Pp 227-242.
- FOUCAULT, M. (1991) “*La Gubernamentalidad*”. En AA.VV., Espacios de Poder. La Piqueta: Madrid. pp. 9-26.
- FOUCAULT, M. (1994) “*La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*”. En La Hermeneutica del Sujeto. Ediciones La Piqueta: Madrid.
- FOUCAULT, M. (2006) “*Seguridad, territorio, población*”. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- MARSHALL, J.D. (1997) “Foucault y la investigación educativa” En Ball S.(1997) Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Ediciones Morata. Madrid pp. 15-32.

INTRODUCCIÓN

Los usos de Foucault en la investigación educativa

El “efecto Foucault” en educación:

Notas sobre los usos, malas lecturas y relecturas de un pensamiento.

Inés Dussel*

¿Cómo pensar los vínculos entre Foucault y el espacio educativo? Hace pocos meses se publicó un texto de Françoise Dubet, el sociólogo francés, en el cual plantea que en realidad ha habido poco uso de Foucault en el pensamiento educativo. Mi primera reacción fue de sorpresa, porque hay una abundante bibliografía sobre el tema, pero después pensé que hay en esta denuncia de ausencia una provocación que puede ponerse a trabajar. ¿Cuál es el ‘efecto Foucault’¹ en el pensamiento educativo? ¿Es un efecto que se dio de la misma manera en distintos países? ¿Cuáles son las condiciones de recepción que hubo en Francia, donde, según dice Dubet, la sociología de educación y el pensamiento educativo en general es pre-foucaulteano? También se puede pensar en sus efectos en América Latina o en Estados Unidos -por no hablar de otros territorios, como África y Asia, que no conozco-. Podemos pensar esta pregunta a partir de ver las condiciones de recepción del pensamiento de Foucault, pero más que sobre las condiciones de recepción, creo que hay que intentar pensar en efectos de pensamiento.

Foucault pensó la historia del pensamiento y de la organización del pensamiento, desde los efectos en prácticas discursivas diversas y por eso ha sido vinculado al pragmatismo. Para el pragmatismo, la verdad no está en los propios enunciados sino en cómo se inscriben, cómo circulan, cómo se articulan o cómo configuran otro tipo de cuestiones que van más allá de la historia de las ideas. Eso no quiere decir ir más allá de los discursos, a la manera de la hermenéutica, sino mirar los discursos desde estas preguntas, y considerar como discursos a muchas prácticas sociales que hasta entonces no habían sido consideradas así (por ejemplo las disposiciones arquitectónicas). Una opción para pensar en los efectos puede ser tomar a Foucault, también, como un discurso, es decir: trabajar sobre el discurso Foucault en la educación ¿Qué efectos produjo? ¿Hay una ausencia de uso, como dice Dubet? ¿O hay otros usos, distintos a los esperados? Y en ese caso, ¿esperados por quién? Me parece que puede ser interesante tratar de pensar qué dicen esos usos distintos sobre el campo educativo. Y eso es lo que voy a intentar hacer en esta conferencia. Hacia el final me gustaría poder abrir algunas líneas de reflexión en relación a otros trabajos que proponen nuevas lecturas.

Vuelvo al texto de F. Dubet (2014), titulado “Foucault y la escuela, una ausencia de uso”. Dubet plantea que si uno mira la sociología de la reproducción, por ejemplo Bourdieu, o su propia sociología escolar, no son planteos que estén atravesados por la postura foucaultiana. Dubet plantea algunas excepciones como Guy Vincent; también podría apuntarse que algunos pedagogos franceses han leído a Foucault, por ejemplo, desde las disciplinas escolares como André Chervel o Anne-Marie Chartier, aunque no sean considerados foucaulteanos y sus producciones vayan por caminos distintos.

* Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México.

¹ Un trabajo central en pensar la diseminación del pensamiento de Foucault se llamó precisamente así: *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, editado por G. Burchell, C. Gordon y P. Miller en 1991.

Pero lo que señala Dubet, o al menos lo que a mí más me interesó, es que en el pensamiento educativo hay un nudo foucaulteano que le cuesta digerir. Este es, por un lado, la ausencia de actores, pero en general es la ausencia de tomar en cuenta la dimensión simbólica de la escolarización. Esto tiene que ver con la posición poshumanista sobre los discursos y las instituciones, en la que las intenciones de los actores no son lo central, en la que los enunciados explícitos de los actores no son los que organizan lo social, sino más bien lo que importa es este complejo orden y desorden de lo social que no tiene un centro reconocido, y que no pasa por las retóricas o los principios. Ese complejo ordenado y desordenado de instituciones, discursos, prácticas, espacios, arquitecturas, son para Foucault los dispositivos, entre los que ubica a la escuela. Dubet señala que esto ha llevado a que buena parte del pensamiento educativo resista a Foucault.

Pero desde mi lectura, discutiendo un poco esta idea de Dubet, diría que sí hubo usos de Foucault, muchos, aunque no siempre los que más nos gustan. Creo que el rechazo de Foucault en el campo académico educativo tiene que ver con cierta lectura de Foucault, con una lectura que tiene sus límites, y que en un escrito que hice hace algún tiempo llamaba, con ganas de provocar, como una *mala* lectura (Dussel, 2012). Es claro que no hay una versión autorizada o legítima, o mejor dicho esa misma legitimidad o autoridad es lo que Foucault nos propone discutir. Sin embargo, si creo que hay lecturas más cuidadosas o menos cuidadosas, hay lecturas que van más a fondo en lo que el autor nos quiso decir, que buscan dialogar con su argumento, aunque no estén plenamente de acuerdo, y hay lecturas que son más livianas y pasan muy rápido, y muchas veces, se quedan con la lectura de la lectura y repiten clichés sobre cierto pensamiento. Propongo llamar a este segundo tipo de lecturas, *malas* lecturas.

Quisiera hacer una pequeña digresión aquí, porque es bastante anti-foucaulteano (si es que tal cosa existe) sancionar de esa manera, tan contundente y en principio tan cercana a las viejas formas académicas de legitimar los enunciados, a ciertos modos de leer. No ignoro que las lecturas “malas”, irreverentes, parciales, transgresoras, produjeron por ejemplo a las vanguardias literarias, artísticas y políticas. Incluso el ‘padre de la patria’, Sarmiento, fue señalado como un lector ‘malo’, “saqueador” de archivos, que canibalizaba los textos y citaba mal o parcialmente, adaptando y tomando en préstamo según le convenía, y fue por esas ‘malas’ lecturas que se animó a hacer sus propias invenciones (Molloy, 1996).

Pero esta *mala* lectura de Foucault a la que me estoy refiriendo es –creo- otra cosa. Es un ejercicio intelectual poco cuidadoso. Es una acción políticamente interesada en clausurar una posibilidad de repensar las jerarquías y el orden de los discursos. No es un gesto irreverente; más bien lo contrario, quiere desestimar de manera rápida cuestionamientos profundos a los modos de hablar y de hacer la educación. No inocentemente, elijo discutir esas lecturas con un término contundente.

Esas lecturas *malas* son, creo, bastante usuales en la recepción de Foucault en el campo académico educativo. Uno de los trabajos que más circuló y que se recibió como un planteo sobre la educación y sobre todo, sobre la escuela, fue *Vigilar y castigar* (1975) y creo que ese es el origen de muchos de estos rechazos. En esa lectura rápida, se dice que Foucault dice –valga la redundancia- que la escuela es una institución disciplinaria, represiva, que no hay lugar para la libertad, para la resistencia, que regula absolutamente todo, que es una especie de caja inerte, sin vida, que la ausencia de actores es muy marcada. Creo que esa hipótesis disciplinaria es una de las lecturas o de las líneas de recepción más fuertes del pensamiento de Foucault.

Esta es una lectura que hay que discutir en varias direcciones. Un camino posible es ir a Foucault y ver si efectivamente él dijo algo de esto. Si uno revisa cuidadosamente el texto, el argumento es mucho más complejo y mucho más interesante, porque refiere a un momento de emergencia de la escolarización y a cómo las distintas instituciones de la modernidad en el siglo XVIII y principio del XIX se estructuraron con base en estrategias, invenciones, que buscaron producir cierta subjetividad (véase Dussel, 2012). Puede discutirse mucho más sobre si hay actores o no, o qué quiere decir que haya actores (aquí la propuesta de Latour (2005) de pensar a los actores como agentes no necesariamente humanos, sin causalidad, sino como nodos de redes, me parece que puede ser muy útil, pero es muy posterior a este trabajo de Foucault). Pero en *Vigilar y Castigar* creo que hay una interacción-intervención de personas y discursos, ensayos, creaciones, que buscan producir ciertas formas de subjetivación que tienen que ver con los seres humanos, desprovisto de los supuestos del humanismo occidental. Uno puede hablar de los sujetos (o los actores, como los llama Latour) sin por eso adherir a todos los presupuestos del humanismo iluminista occidental.

Pero más allá de eso, el argumento más interesante de Foucault, en mi lectura, es la descripción que él hace de cómo se produce la escuela a través de ciertas técnicas o tecnologías, como el examen, la vigilancia o la sanción (eso que se ha reducido y encapsulado en la disciplina escolar), cómo tiene que ver con una regulación de los detalles, una organización del espacio y del tiempo, una organización del trabajo productivo en la escuela y del extraer riqueza de los cuerpos. Junto con otros textos suyos, permite pensar cómo la escuela o a través de la escuela, se organiza una jerarquía de saberes, cómo se clasifica a los alumnos, cómo se arma un orden moral. En esa aproximación, veo en *Vigilar y castigar* muchas más cosas que la mera denuncia de que la escuela reprime. Eso no quiere decir que haya complacencia ni acuerdo con el status quo; pero no hay una visión simplista del desarrollo humano, una dualidad moralista de buenos y malos, tampoco una perspectiva romántica de la naturaleza humana.

Sobre este último punto hay que señalar también que la denuncia de que la escuela reprime, presupone que hay una naturaleza anterior que está siendo limitada, que no se puede expresar y que lo hay que hacer es sacar estas trabas y liberar a los buenos niños y buenos maestros de ese poder opresor (eso es lo que llamo la visión romántica de la naturaleza humana). De hecho ése es un legado del movimiento del 68', en muchos sentidos pre-foucaulteano: hay que dejar libre al niño, al sujeto, al cuerpo y entonces, todo va a ser democrático y bueno.

Creo que hay que problematizar y hasta cierto punto desandar esta hipótesis disciplinaria sobre la escuela, por un lado a partir de considerar la complejidad del poder disciplinario, pero también teniendo que en cuenta que Foucault decía que el poder es: a la par represivo (y no dudaba de eso, y se movilizaba y era activista en muchas luchas anti-autoritarias) y también productivo. Esta otra cara de esa dualidad se ha trabajado mucho menos, por lo menos en la 'vulgata' foucaultiana. Por ejemplo, en relación a cómo el poder incita al saber, me parece que está menos explorado. Foucault dice: el poder no sólo reprime, el poder produce, el poder incita, el poder crea deseo, el poder crea subjetividad y en un sentido no somos nada al margen de esas relaciones en las que nos han/nos hemos producido². No voy a desarrollar este punto ahora, pero creo

² En esta duda sobre qué persona usar para hablar de la producción del sujeto (si es algo que le/nos hacen, si es algo que hacemos y nuevamente vuelve la cuestión antes señalada sobre si el sujeto es causa o es qué cosa en las relaciones sociales), aparecen muchos temas para desplegar, que exigirían otro tratamiento del que puedo hacer aquí. El psicoanálisis permite discutir y pensar otras concepciones de subjetividad, en el sentido de que estas tecnologías subjetivantes no 'suturan' por completo al sujeto, tanto porque son múltiples, como porque hay una singularidad en cómo se tramitan. Para quién le interese, hay trabajos muy importantes sobre este diálogo Foucault-psicoanálisis, como el de Judith Butler (1997) cuando ella discute la vida psíquica del poder, y también algunas otras lecturas desde el psicoanálisis como las de Žižek y Joan Copjec, que tienen un diálogo con Foucault, a veces implícito y a veces explícito.

que es importante pensar en esta conceptualización sobre el poder y específicamente sobre el poder disciplinario para distanciarse de las hipótesis disciplinarias sobre la escuela, las que la ven como pura represión y la consideran una caja vacía, ya sea inerte o todopoderosa.

Pero hay otras lecturas interesantes, volviendo a la idea del efecto Foucault, habría que pensar en el efecto Foucault en América Latina y el efecto Foucault en el pensamiento educativo. Ojalá alguien hiciera el trabajo de José Aricó sobre Gramsci en América Latina (*La cola del diablo*, 1988). Necesitamos más trabajos para saber quién, cómo, cuándo se leyó y se lee a Foucault en América Latina. Y en esos trabajos, las huellas de Edgardo Castro (2004, 2011) serían de las principales a seguir.

En el ámbito educativo, que conozco más, diría que en el caso argentino, brasilero y colombiano, hay una producción muy interesante que ha tomado perspectivas foucaultianas y que las ha hecho avanzar en otras líneas. Por ejemplo, el trabajo del grupo de Olga Zuluaga y de todo un grupo de gente en Colombia pensando el tema del poder, de los saberes, del saber pedagógico desde una perspectiva foucaultiana, del cuerpo, me parece que ha sido central para producir un trabajo historiográfico y político muy interesante. En el caso argentino, hay que valorar los trabajos pioneros de Mariano Narodowski en historia de la educación, discutiendo precisamente la hipótesis disciplinaria y represiva desde fines de los años '80 y proponiendo una relectura de la historia de la educación y la pedagogía no estatal, centrada en los regímenes de poder-saber (Narodowski, 1995). También Adriana Puiggrós (1990), en su primer tomo de *La Historia de la Educación Argentina*, plantea la idea de la disciplina en términos foucaultianos como un camino lateral para pensar el currículum y la propuesta escolar de los pedagogos normalizadores (una categoría plenamente inspirada en los trabajos foucaultianos), con una noción de disciplina que analiza qué tecnologías de subjetivación y de saber-poder se pusieron en juego en esos primeros años de organización de un sistema educativo nacional. Me parece que en el último tiempo aparecen otras preocupaciones de la mano de Silvia Grinberg. De la mano también de grupos en Chile (el historiador de la educación Pablo Toro, por ejemplo), que están trabajando lo que tienen que ver con la microfísica, con el biopoder, con la biopolítica.

Me parece que en esta dirección, lo que plantea Dubet todavía queda más fuera de cuadro, porque hay preguntas que tienen que ver con la resistencia no en el sentido agéntico, del agente que se define de forma inmanente, auto-referido, auto-centrado del liberalismo, sino una resistencia que tiene que ver con nuevas formas de poder y nuevos márgenes de decisiones éticas-políticas. Toda la línea de análisis de la biopolítica es una línea muy interesante, con lecturas que dialogan con Deleuze y Agamben, que recogen y reformulan muchos de los planteos de Foucault sobre la historicidad del poder, sobre la importancia de los cuerpos, el gobierno de los cuerpos, el discurso sobre los cuerpos, las políticas de la vida.

No es casual, creo, aunque a veces dudo si eso tiene que ver con mis propios recorridos, o son canales realmente más amplios, que muchas de estas búsquedas pasen por la historia de la educación. Creo que Foucault fue muy importante para pensar en la historicidad del poder. Me parece que, por su manera de pensar lo social y lo humano, Foucault permite unir preguntas filosóficas con preguntas históricas y plantea lo que algunos llaman una ontología histórica del poder o del ser. Esa pregunta de qué somos, tiene que ver con la pregunta nietzscheana de cómo llegamos a ser lo que somos y este cómo llegamos a ser, tiene que ver con poner a ese ser en la historia, en la política, en movimiento, por fuera de la idea esencialista de que uno es lo que es de una vez y para siempre. Ponerlo en la historia no quiere decir que vamos a reconstruir esos pasos hacia atrás tal como fueron y entender todo lo que estaba contenido del hoy en el ayer, sino

que se propone interrogar esas configuraciones del hoy y del ayer con algunas preguntas que tienen que ver con el presente.

Pensando en esta línea de qué es lo que abre hoy leer a Foucault y qué efectos distintos podría producir, quiero traer una línea en la que vengo investigando, que es la de la cultura visual y la de las nuevas tecnologías digitales. Claramente hay una línea que conecta con el pensamiento foucaultiano que tiene que ver con las tecnologías de poder y del cuerpo, y con lo que uno podría llamar como una mirada materialista del poder (mirar sus concreciones, sus efectos en los cuerpos). Algo que muchos aprendimos con Foucault es a ver las tecnologías que muchas veces parecen inmateriales desde su materialidad, buscar sus huellas, pensar en su organización material. Entonces, por ejemplo, si pensamos en la conectividad, ¿desde dónde se conectan hoy muchas personas? ¿Qué diferencia hace que sea en uno u otro soporte, en un local u otro, en una plataforma pública o en una privada? Y hay otra pregunta que para mí se vincula a los trabajos críticos de Foucault sobre los aparatos de saber, sobre las disciplinas científicas o humanas que también es muy importante para pensar en estas nuevas condiciones. ¿Qué saberes circulan? ¿Cómo circulan, a través de qué canales, dispositivos, estrategias? ¿Cuál es la jerarquía que se construye? ¿Qué formas de subjetivación están produciendo? Para mí esa es una línea en la que Foucault tiene mucho que ofrecer. Diría también que hay otra línea de pensamiento sobre las tecnologías digitales que es la que analiza el panóptico digital, la línea de la vigilancia, del poder, una línea tanto más importante cuanto más sabemos lo que hacen las compañías y los gobiernos con la información que producimos, cuando vemos que efectivamente hay una diseminación y una extensión de ese poder de control y de vigilancia muy fuerte, que extrae fuerza y riqueza de los individuos a la manera del poder disciplinario, pero que lo deslocaliza y lo recoloca en flujos, en movimiento casi permanente.

Pero esa es una pregunta que me interesa menos. Me da la impresión de que esa pregunta, como diría Jorge Larrosa tomando una novela de Ray Bradbury, *El vino del estío* “ya nos la sabemos”, es una lectura en un punto predecible y aunque creo que hay que hacerla, denunciar y pelear por otras libertades y por no ser ‘tan gobernado’, o no ser gobernado de ‘ese modo’, como decía Foucault en *Qué es la crítica* (2011), veo un cierto riesgo en esas lecturas de la cultura digital como pura vigilancia, como puro surveillance: reproducir la hipótesis disciplinaria y decir el poder sólo reprime, sólo vigila, sólo controla, y no profundizar en cómo lo hace, y qué produce esa configuración particular del poder en estas nuevas condiciones.

En este punto, quisiera traer otra lectura reciente de Foucault, también francesa, que viene de la cultura visual. Se trata de un libro que se llama *Foucault contre lui-même* (2014), que acompaña a un documental del mismo nombre en el que se entrevista a distintos pensadores contemporáneos sobre su obra y se busca poner en tensión ese pensamiento que quería ser marginal y central al mismo tiempo, que se resistía a ser ‘obra’ y prefería ser usado y discutido, que rechazaba las certidumbres y valoraba el movimiento. En ese libro hay una entrevista a Georges Didi-Huberman, un historiador del arte muy importante, que me parece interesante para pensar muchas cuestiones del régimen visual contemporáneo, completamente atravesado por las tecnologías digitales.

Didi-Huberman plantea la importancia de recuperar la idea foucaultiana de que el saber haga tajos, de que el saber *corte*. Es una idea que está en *Nietzsche, la Genealogía, la historia* (2007) y que en un escrito anterior mío también había aparecido (Dussel, 2005). Dije entonces que hay algunas formas de leer a Foucault en la educación que ya no hacen tajos, que se convirtieron en aparatos de lectura completamente predecibles.

Pero Didi-Huberman trabaja la idea del ‘tajo’, del ‘corte’ de otra manera, muy ligado a los lenguajes visuales, por ejemplo del cine que hace cortes, hace montajes. Didi-Huberman reflexiona sobre el hecho de que Foucault, cuando iba al archivo, tenía que

decidir qué tomaba de todo ese cúmulo de documentos. Es interesante y excede a este trabajo, pensar en la noción de archivo de Foucault, pero digamos rápidamente que para Foucault el archivo se opone a la biblioteca. El archivo es más desorganizado, aunque tiene una organización; el Archivo General de Nación, el Archivo Nacional en el caso francés, contiene muchas cosas, contiene casi “todo” y aunque “todo” no puede estar, hay mucho, éste era el tipo de trabajo que a él le interesaba.

Si pensamos en *Vigilar y Castigar* (1975), el archivo que él recorre para ese trabajo es un archivo muy heterogéneo, que incluye un reglamento de aprendices, un mapa arquitectónico, un cuadro, un horario, un trabajo de filosofía y de derecho, una escena casi cinematográfica (la del castigo inicial), entre muchas otras cosas. Entonces, eso heterogéneo es para Foucault el archivo; es esta idea de archivo como aquello que ha sido guardado, que es mucho más amplio que una biblioteca. La biblioteca implica un corpus organizado; Foucault usa el archivo como desafío a esa autoridad de la biblioteca como proyecto único de ordenación de la cultura (Guasch, 2011). Para Foucault, el archivo no tiene distintivos de nobleza, no es un sistema aristocrático de la cultura; cito a Ana María Guasch, crítica de arte, cuando dice que para Foucault “la mejor manera de acceder al saber de una época es la de sacar a la luz todo lo que en esa época se ha producido bajo el régimen del ‘hablo’” (Guasch, 2011:49). Eso es para Foucault el archivo.

Pero éste es otro punto para seguir trabajando, porque hay que cuestionar también el orden y las exclusiones del archivo, sus tecnologías coloniales (Stoler, 2010); recordar que el mapa nunca reproduce el territorio, pero, sin embargo sí guarda más que una biblioteca y es un orden mucho menos jerárquico que el de una biblioteca. Pero el archivo en su materialidad organiza un corpus de documentos que excluye tanto como incluye.

Para Foucault el archivo tenía un gran valor, que era poder ir a cuestionar esas jerarquías que nos presentan la biblioteca o los libros, poder ir a mirar si efectivamente el vínculo y el orden entre esos documentos, entre esos textos que trabajamos, entre esos eventos, es el que nos han dicho que es. En este punto, Didi-Huberman recupera esta idea del corte como una operación de pensamiento, de interrupción, de reordenamiento de un cierto orden que nos es dado. Es decir, el archivo obliga a cortar. Él piensa en el montaje como acto estético y político: en el cine y la poesía se hacen cortes, se cortan las frases o el flujo de las palabras en cierto momento y eso es lo que genera la poesía, de la misma manera que el cineasta también lo hace. Podríamos decir que hay películas que experimentan con una sola toma, que rechazan el montaje, pero incluso pensando en una película con una sola toma como *El arca rusa* de Aleksandr Sokurov (2002), se trata de un ‘corte’ de otros posibles, de un encuadre, de una decisión sobre qué cuento y cómo lo cuento, además, una decisión tomada como gesto frente a una historia del cine como montaje.

Didi-Huberman reflexiona en el efecto Foucault sobre cómo elegir, cómo hacer estos cortes, que es lo que tiene que hacer la investigación y el pensamiento. En ese trabajo de archivo, Foucault se propuso ir allí donde la sedimentación de los discursos precedentes nos impedía ir o nos impedía ver, partió de cuestionar ese orden, esa narrativa, esos relatos que nos han presentado sobre la disciplina, o la escuela, o la prisión y tomó otras decisiones. Didi-Huberman dice que hay que tomar esa decisión de saber, esa decisión ética, esa decisión política, de cómo es que organizamos el saber. Esta es, en alguna medida, una cuestión de método. El método tiene que ver con construir un orden, dice Didi-Huberman, pero ese orden es también un desorden. Un punto muy interesante que trae Didi-Huberman desde el lugar del historiador del arte, algo que yo no habría pensando, es por el lugar de los cuadros en la obra de Foucault. Está una pintura de Frans Hals en *Historia de la Locura* (1961), en *Las palabras y las cosas* (1967) está Las

Meninas de Velásquez, en *Historia de la Locura* (1986) está Goya. Hay un diálogo con lo pictórico probablemente no teorizado pero importante en todos sus textos. Después aparece Borges con su idea de la famosa clasificación china que parece no clasificada, pero que propone un cierto orden en otro desorden, poniendo cosas muy heterogéneas dentro de un mismo orden.

Con Borges, Velázquez, Goya, también se señala la importancia de la cultura latina para Foucault, pero sobre todo es este vínculo entre el cuadro y el cuadro o la tabla, en francés *le tableau* y *le table*, pero en español es la misma palabra la que se usa para referirse al cuadro de pintura y al cuadro de una clasificación como la tabla de Mendeleiev o los cuadros que se incluyen en un trabajo sociológico. Didi-Huberman subraya que este juego entre distintos órdenes pone de manifiesto que lo que está planteando Foucault es un orden que pueda incluir aquellas cosas que molestan a ese orden. No es la tesis y antítesis de un orden y un desorden, primero uno y después su contrario. Esto es lo que es fascinante, precisamente: esta búsqueda de un orden que no cierre del todo.

La pregunta es ¿cómo nos orientamos en ese orden? Didi-Huberman va a plantear al atlas como otro posible orden para esta organización, un atlas desde Aby Warburg y desde otros historiadores del arte, que han intentado construir un orden sobre una cierta historia de las imágenes que no sea jerárquico, sino que abra sentidos en múltiples direcciones, pero que permita ayudar a una legibilidad de ese otro orden. Ese orden o montaje que no pretende cerrar todo, que es discontinuo (como el montaje), que puede hacer más o menos explícito el criterio con el que se organiza pero que en todo caso, desde que implica el corte permite ver qué lo organiza, tiene que ver con problematizaciones. El corte entonces permite hacer un cuadro, o cuadros, permite construir otros órdenes.

Me parece que, en esta idea de hacer nuevos cortes, de volver a hacer tajos, de poder explicitar mejor los criterios con que se arman nuevos ‘atlas’ del saber, sería bueno volver a leer el trabajo de Foucault sobre las problematizaciones y traerlo más cerca del pensamiento educativo. Algo de esto hizo Mariano Palamidessi (2000) en su perspectiva sobre el currículum, el currículum como un modo de problematización; pero creo que podríamos trabajar esta idea en muchos otros ámbitos, en la historia (como hice recientemente en mi estudio sobre Victor Mercante y su problematización de la adolescencia, Dussel, 2014), pero también lo que hoy está trabajando Silvia Grinberg sobre la problematización de la inclusión, cómo se formula, en qué lenguajes, qué jerarquiza, qué propone, cómo configura y dispone los cuerpos y las tecnologías escolares, qué deseos incita (Grinberg, 2008). Creo que ahí hay muchas cosas para trabajar, porque la problematización permite ver cómo se habla sobre un cierto fenómeno educativo, qué se dispone en el discurso para referirse a él. Y eso permite, de alguna manera, cuestionar ese orden y vislumbrar otras posibilidades.

Vuelvo a esta idea de hacer tajos. La invitación a hacer tajos no es solamente para provocar, aún cuando creo que Foucault era un gran provocador y eso es algo que en el pensamiento siempre es bienvenido porque implica plantearse con libertad otros problemas, poder discutir lo que creemos que sabemos y poder plantear otros órdenes. Pero me parece que esta línea que propone Didi-Huberman de pensar en hacer tajos, cortar, hacer montajes y hacer, si se quiere, mejores montajes, es muy interesante y sugerente.

Volviendo a la cuestión de la cultura digital, Didi-Huberman plantea que esta cuestión de cortar es más importante hoy en una época en la cual uno se imagina que ‘sabe’ porque hay mucha información disponible, porque puede saberse un máximo de cosas en internet, podemos ver infinidad de imágenes en YouTube; es decir, una época de lo que se llama *masive data*, estas grandes lógicas de producir información, de grandes

volúmenes de datos. Dice, sí, por supuesto tenemos que saber qué está pasando a ese nivel de los grandes volúmenes de movimientos, pero el acto fundamental es el de cortar, es el de poder decidir, tomar esas decisiones éticas, políticas, epistemológicas, teóricas, que tienen que ver con abrir nuevas perspectivas. Si no cortamos, tampoco abrimos otras cosas; si no montamos, tampoco abrimos otras cosas.

Me quedo con esta idea de ese saber que hace tajos, ese saber que sabe cortar y sabe plantear una hipótesis, un montaje, una idea que es poderosa, que nos da mucho a pensar. En el recorrido que propuse sobre el efecto Foucault en educación, pensaría en cómo cuestionar aquello que creemos que sabemos de Foucault, nuestras lecturas de Foucault, las lecturas *malas* de Foucault; poder plantearnos qué otras lecturas podemos hacer hoy sobre otros aspectos, sobre otros eventos que están teniendo lugar hoy y ubicarlo en otras series en las que hasta ahora no lo ubicamos.

En mi caso, quiero pensarlo en relación a las nuevas tecnologías digitales y a los estudios visuales, poner en relación las palabras y las cosas y las imágenes, como hace Didi-Huberman. También me parece importante volver a leerlo desde otras preguntas éticas, desde otras problematizaciones como las que hoy emergen en sociedades donde muchas de las tareas del poder disciplinario se han trasladado a los individuos, donde hay otras formas de control, donde hay otras subjetivaciones que emergen, donde los lenguajes se juegan de manera diferente, donde el archivo parece haber explotado pero también se reorganiza con esas poderosas máquinas deseantes que son las redes sociales.

Me parece que hay que darle impulso a las reflexiones éticas y políticas de Foucault que se preocupó y peleó por analizar y dignificar los modos en que son tratados hoy los cuerpos, las vidas de todas las personas (Fassin, 2010). En fin, me parece que, para todas esas áreas del pensamiento y de la política, para todos esos espacios donde se juega la pedagogía, las preguntas y las intuiciones de Foucault siguen teniendo mucho valor. No es, entonces, ausencia lo que veo en torno a Foucault y la educación. Más bien me parece que hay muchas presencias que siguen produciendo efectos.

Bibliografía

- ARICÓ, J. (1988) *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América latina*. Caracas, Nueva Sociedad.
- BURCHELL, G., Gordony C., Miller, P., (Comp) (1991). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BUTLER, J. (2001 [1997]) *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- CASTRO, E. (2004) *El Vocabulario de Foucault*. Universidad de Quilmes.
- CASTRO, E. (2011) *Lecturas Foucaultianas. Una historia conceptual de la biopolítica*. Gonnet: UNIPE-Editorial Universitaria.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2014). *Foucault contrelui-même*. Savoir Trancher, pp. 129-167. En Caillat, François (ed.), Paris: PUF.
- DUBET, F. (2014) *Foucault et l'école: une absence d'usage*. pp. 231-250, en Hervé Oulc'hén (ed.), Usages de Foucault . Paris: PUF.
- DUSSEL, I. (2005) *Pensar la escuela y el poder después de Foucault*, pp. 183-191, en Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (Comp) *Educación ese acto político*. Buenos Aires: del Estante Editorial.
- DUSSEL, I. (2012) *La disciplina y el poder en la escuela: Una lectura desde Foucault*, pp. 144-174, en Furlán, A. (Comp) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México D.F.: Siglo XXI.

- DUSSEL, I. (2014) Victor Mercante: *La Adolescencia como categoría escolar. La emergencia de una problematización*, en *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Gonnet: UNIPE-Editorial Universitaria.
- FASSIN, D. (2010) *Otra política de la vida es posible: crítica antropológica del biopoder*, pp. 21-49, en Vanessa Lemm (Comp) Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- FOUCAULT, M. (1967) *Las palabras y las cosas*. México DF: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1975 (1996)) *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1986 (1961)) *Historia de la locura en la época clásica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2007) *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Madrid: Editorial Pre-Textos.
- FOUCAULT, M. (2011) *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- GRINBERG, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y dávila Editores.
- GUASCH, AM. (2011) *Arte y archivo, 1920-2010. Genealogías, Tipologías y Discontinuidades*. Madrid: Akal Editores.
- LATOUR, Bruno (2005) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- MOLLOY, S. (1996). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- NARODOWSKI, M. (1995) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- PALAMIDESSI, M. (2000) *Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano*, en Gvirtz, S. (comp.) *Textos para repensar la cotidianeidad escolar*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- STOLER, A. (2010) *Archivos coloniales y el arte de gobernar*. Revista Colombiana de Antropología, 45 (2), 465-496.
- TORO, P. (2014) *Formar el cuerpo sano y controlar el mal espíritu: Disciplinas del cuerpo y de las emociones juveniles en la educación pública chilena (c. 1813-1900)*, pp. 262-279. En V. Undurraga y Rafael Gaune (Comp) *Formas de control y disciplinamiento. Chile, América y Europa, siglos XVI-XIX*. Santiago de Chile: Uqbar/PUC Chile.
- ZULUAGA, O. (Comp) (2005) *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio.

“Inicios de juego” y análisis político-educativos

Renata Giovine*

Introducción

Quisiera comenzar este texto recuperando una cita de Foucault, la cual a mi entender sintetiza “los usos” que realizo de su analítica para el estudio de las políticas educativas. En dicha cita nos explica que:

“Lo que yo digo debe tomarse como propuestas, *inicios de juego* a los que se invita a participar a quienes estén interesados en ellos. No pretenden ser afirmaciones dogmáticas que hayan de ser tomadas o dejadas en bloque”.

Michel Foucault. Historia de la sexualidad. La Voluntad de saber (1976 [2006]).

Una primera aclaración: hablo de *analítica* y no de teoría o método definidos apriorísticamente, dado que el propio Foucault los diferencia aludiendo con el primero de los términos a un tipo de indagación “contexto-dependiente”, histórica y no-objetiva, que se inserta en diferentes superficies discursivas, se “lanza” dentro de la historia – concebida como “temporalidad de los sucesos”- y aspira a “develar una cantidad de verdades estrictamente locales” –regímenes de verdad-; cuestionando los horizontes totalizadores en los que se sustentan otras corrientes de pensamiento (Dreyfus y Rabinow en Torfing, 1998).

Inicios de juegos que no pretenden realizar una lectura ni aplicación canónica de su pensamiento o de alguna de sus concepciones, sino más bien, tomarlas como puntos de partida que abren a distintas descripciones e interpretaciones, cuyo punto de llegada está abierto al momento de comenzar y de transcurrir nuestras investigaciones en educación. Más bien se trata de poner a prueba la potencia explicativa de algunas de sus categorías en este campo, en este territorio y en este tiempo al que nunca se dedicó en particular.

En mi juventud realicé seminarios sobre Foucault y como bien saben, la parte de su obra que más influencia tuvo en el campo educativo durante las décadas de los 80's y 90's en Argentina, fue la relacionada a su descripción de la sociedad disciplinaria, siendo la escuela uno de sus dispositivos de disciplinamiento y normalización. Pero en mi caso particular me acerqué más al Foucault de las clases que dictó durante los años 1977 y 1983 cuando vislumbra –en el ocaso del estado de providencia o welfarista y del sistema de protección social que se había construido en torno a él en Francia y otros países europeos- una nueva y aún imprecisa racionalidad política que disocia la expansión económica y la justicia social. Es decir, el momento cuando Foucault completa su analítica de poder, incluyendo la noción de gobierno, aportando mayores elementos y herramientas teórico-metodológicas para el estudio de las políticas educativas. Me refiero específicamente a cuando a esa idea capilar o molecular del poder –o mejor dicho del “cómo del poder”- que opone a la visión (tan presente en la política educativa) del poder/contrato/opresión¹. Foucault agrega a los estados de dominación y las relaciones estratégicas o juegos de poder, un tercer nivel que son las técnicas de gobierno.

* Doctora en Ciencias Sociales y profesora titular de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, e-mail: renatagiovine@gmail.com

¹ Foucault (2001) describe con estos términos la noción de poder político que comparten tanto una concepción liberal y jurídica, propia de los filósofos del siglo XVIII, como “cierta concepción corriente que pasa por ser la del marxismo. Este punto en común sería lo que yo llamaría el *economicismo* en la teoría del poder” (2001: 26).

Desde este desafío de iniciar juegos hace unas décadas, nuestros trabajos han girado en torno al interrogante acerca de cómo funciona el buen gobierno del sistema educativo² o cómo va siendo el gobierno en ese conjunto de políticas y prácticas que instituyen lenguajes, normas, sistemas de decisiones, de representaciones políticas y modos de procesar esa relación constitutiva de la razón gubernamental liberal: el conflictivo vínculo que se establece entre la libertad y la seguridad.

Con el propósito de compartir con ustedes los últimos hallazgos de nuestra investigación³, el texto se estructura en dos partes, que son una síntesis de un artículo de un libro compilado por Alejandra Corbalán (2014). En la primera parte, recuperaré y problematizaré algunas cuestiones referidas a la ligazón que históricamente se va estableciendo entre gobierno, pobreza y escuela, tomando ese elemento constitutivo de la racionalidad liberal que permanece y en el que actualmente centramos nuestra indagación: la relación/tensión entre libertad-seguridad. En la segunda parte, me focalizaré en cómo se dirime dicha tensión desde los inicios del siglo XXI en Argentina en esa nueva técnica gubernamental que ha sido denominada socioeducativa. Una técnica que para nosotros es mucho más que el lugar de encuentro entre políticas educativas que asisten y políticas sociales que educan a los niños, adolescentes y jóvenes atravesados por la pobreza, tal como lo sostuvimos en anteriores investigaciones.

I.

En primer lugar quisiera hacer algunas precisiones sobre el término gobierno, al cual recurrimos no sólo en su forma política en tanto vínculo entre gobernantes y gobernados en el que están implicadas preguntas tales como quién gobierna, quién decide y cómo se representan los intereses de los gobernados; sino también como la relación entre esa conducción de la conducta de los otros y los modos en que uno mismo trata de dominar las pasiones, los deseos o sus propios instintos (es decir, su forma moral), tal como lo concibe Foucault (1991^a; 1991^b; 2009). Es decir, ese poder de “afectar bajo todos sus aspectos (gobernar niños, almas, enfermos, una familia)” (Deleuze, 1987), el cual implica un conflictivo “equilibrio” entre técnicas coercitivas y “los procesos a través de los cuales el ‘uno mismo’... es construido y modificado por sí mismo” (Foucault, 1991^a: 34).

Un arte de gobierno que en el siglo XVI y tal como nos recuerda Foucault, se encarnaba en el sometimiento e imposición vertical del poder soberano de un príncipe sobre sus súbditos y aquel otro que desde el siglo XVIII, va a suponer una pluralidad y diversidad de poderes que fluyen por todo el entramado social; siendo fundamental en esa continuidad ascendente y descendente⁴ una tercera forma de gobierno descrita por La Vayer, el gobierno de la familia (su forma económica).

Entre ambas formas de poder quizá el modo de dirimir el par libertad/seguridad primero de los hombres y luego de las mujeres, sea una de las conquistas más significativas de la racionalidad gubernamental liberal⁵ y que abre al interrogante de ¿cómo gobernar individuos libres, productivos y propietarios de su destino? Desde un abordaje

² Los proyectos de investigación que sobre esta temática he dirigido, conjuntamente con Liliana Martignoni como co-directora, han participado tesis, becarios, investigadores y auxiliares de investigación que desde 1999 han ido variando, estando en el actualmente vigente: María Laura Bianchini, Juan Suasnábar, Natalia Correa, Silvina Latorre, Luisina Gaiada, Natalia Cuchan, Ivana Fernández, Alicia Raimondi y Nerina Menchón.

³ Programa Historia, Política y Educación, Proyecto I: Políticas, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza. NEES/FCH/UNCPBA (2011-2014) Cód. SECAT 03/D250.

⁴ En sus últimos escritos Foucault, retomando a La Vayer, sostiene que el arte de gobernar supone una continuidad esencial entre las tres formas de gobierno (moral, política y económica). Dicha continuidad es a la vez ascendente –la pedagogía- y descendente –la policía-, en tanto dominios u objetivos estratégicos dotados de un papel moral que requieren de la intervención del estado.

psicológico, Freud lo formulará diciendo: ¿cómo gobernar individuos libres y a su vez felices? Y desde una perspectiva sociológica, Weber se preguntará: ¿a qué parte de su yo uno debe renunciar si se desea conducir racionalmente?, en tanto Foucault la invertirá interrogándose sobre “¿qué es lo que uno debe ser capaz de saber sobre sí para desear renunciar a algo?” (1991^b: 46). Felicidad, razón y conocimiento de sí en los que están presentes esos dos sentidos de gobierno –el de los otros y de sí– que se entrelazan y ponen en evidencia ese elemento fundamental de la razón liberal: la libertad de los individuos, constituyéndose el liberalismo como su “administrador” (Foucault, 2007: 84). En tanto la seguridad será el mecanismo a través del cual se garantizará el ejercicio de la libertad, que se asocia a una “cultura del peligro” y a una determinada noción de riesgo –primero individual, luego social–; el cual se descarga con mayor fuerza en aquellos sectores poblacionales que al no poseer los recursos materiales y simbólicos suficientes, verán restringidos sus derechos ciudadanos y no podrán protegerse por sí solos.

El paso entre la noción de riesgo individual a la de riesgo social, supondrá el desplazamiento del sentido reparador de justicia hacia la denominada justicia redistributiva, al asumir el estado un conjunto de acciones protectoras y para entrar en el tema que nos ocupa, se expresará en la convergencia de dos políticas públicas que se concretarán –en ese momento histórico– dentro del espacio escolar. Este es el contexto de producción y expansión de las políticas sociales y educativas que –bajo la pretensión de universalización– fueron estructurando matrices normativas para el comportamiento de los individuos bajo un campo de sentido, cuyo significante flotante⁶ será el de justicia social. Así como es en este campo de sentido que se acrecienta la idea de la escuela pública como un espacio de socialización común para la mayoría de los argentinos, estrechándose su vínculo con los sectores bajos y medios de la población (Giovine, 2012); aunque regida por ese principio meritocrático de la igualdad de oportunidades basado en ofrecer a todos las mismas posibilidades de ocupar las mejores posiciones, pese a no modificar la estructura de clases (Dubet, 2011).

A lo largo del siglo XX se van incrementando las tareas socio-asistenciales que se desarrollan al interior de las instituciones escolares, fundamentalmente aquellas relativas a la provisión de vestimenta y útiles, la higiene, la salud y la alimentación⁷. Aparecen nuevos espacios (gabinetes psicopedagógicos, centros educativos complementarios dependientes de las estructuras ministeriales, entre otros) y nuevos expertos (planificadores, trabajadores sociales, psicopedagogos, maestros recuperadores) que garantizan esos derechos a la vida, la protección de la infancia, a la educación básica y a su vez, extraen –principalmente con el auxilio de las ciencias sociales y humanas– un saber acerca de la conducta de los alumnos y sus familias.

De modo tal que se instituye un gobierno de los otros en el que se combinan tecnologías de seguridad social y de trabajo socioeducativo, las cuales se diferencian entre sí en que las primeras son más inclusivas basadas en el concepto de solidaridad, mientras que las segundas son más individualizantes y se sustentan en la noción de responsabilidad (De

⁵ Foucault sostendrá que “el establecimiento de los mecanismos de seguridad... [o sea aquellos] mecanismos o modos de intervención estatal cuya función es garantizar la seguridad de los fenómenos naturales, los procesos económicos y los procesos intrínsecos de la población: es esto lo que se convierte en el objetivo básico de la racionalidad gubernamental. Por ende, la libertad no sólo se manifiesta como el derecho legítimo de los individuos a oponerse al poder, los abusos y las usurpaciones del soberano, sino que ahora también es un elemento indispensable de la racionalidad gubernamental en sí” (citado en Gordon, 1991: 16).

⁶ Para Laclau un significante flotante es aquel cuyo “sentido permanece indeciso entre fronteras equivalenciales alternativas [...] está ‘suspendido’” (2008:165).

⁷ Las primeras legislaciones que hemos podido rastrear datan de mediados del siglo XIX, pudiendo citar como ejemplo la *Ley de Educación común* de 1875 que menciona como tarea de los consejos escolares las “medidas asistenciales de provisión de vestido y de libros y útiles”; y el Código de Berra (1898) que las pauta como tareas de los inspectores. A principios de siglo se anexará la alimentación (copa de leche y el “refectorio escolar”) y el control sanitario de la población escolar. Véase Giovine (2008).

Marinis, 2002). Por un lado, se modifica esa asistencia a los pobres vinculada a la caridad moralizante presente en el siglo XIX (cuyo ejemplo paradigmático en Argentina fue la Sociedad de Beneficencia creada en 1823) por una serie de instituciones estatales y sociales –entre ellas las escuelas públicas- encargadas del bienestar social. Por otro, observamos el pasaje de un estatuto de la pobreza basado en la resignación y la compasión (cuidado del otro para alejarlo del pecado) hacia una amalgama de estrategias que modifican el carácter voluntario de la ayuda, se sustentan en el reconocimiento de los derechos ciudadanos y la constitución de mecanismos de seguridad social que les posibiliten a los individuos el cuidado de sí mismo para alejarlo del delito –en tanto laicización del pecado-; y para ello, antes deben conocerse, saber de sí para gobernar sus propias pasiones (recordemos aquí la pregunta de Foucault sobre qué debo saber de mí para desear renunciar a algo). Y en este contexto la pobreza será una falla del sujeto, así como el “precio... del desarrollo social” (Redondo, 2004: 39).

Este modo de procesar el par seguridad/libertad se resquebraja en los 90's y observamos la emergencia de una nueva racionalidad política que, como dije al inicio, Foucault comienza a describir en sus últimas clases. Mostrando con mayor nitidez en los albores del siglo XXI la insuficiencia o incompletud protectora de las normas, las instituciones y las prácticas que regularon los vínculos familia–estado–sociedad y la relación que éstos entablan con la escuela, principalmente con los sectores medios de la población argentina; al incrementarse los márgenes de desprotección se irá agudizando el sufrimiento social, tanto de los integrados –por el temor a su desafiliación, diría Castel-, como de aquellos que son excluidos de ejercer plenamente sus derechos laborales y que no sólo “mantienen viva la pobreza, sino también la desmoralización, la disolución de los lazos sociales y el socavamiento de su estructura psíquica” (Castel, 2010) y que pasan a ser población objetivo de puntuales políticas sociales, de acuerdo al grado de “vulnerabilidad psicosocial” y “psicobiológica” (Plan Más Vida, 2000).

Se establecen nuevos vínculos entre las políticas sociales y educativas, entre las escuelas y organizaciones sociales que despliegan múltiples estrategias para incluir escolarmente e integrar socialmente. Estrategias e instituciones que dan lugar a lo que hemos denominado una *trama multiregulatoria* –estatal y no estatal- en la que se ponen de manifiesto las heterogeneidades de políticas y prácticas escolares y educativas. Es en esta trama donde a nuestro entender emerge lo socioeducativo, en tanto técnica de gobierno en la que confluyen macropolíticas y micropolíticas que regulan la vida de aquellas poblaciones atravesadas por la pobreza; que en algunos relatos se las asocia a la peligrosidad y desplazan lo escolar hacia lo educativo (Giovine, 2012; Martignoni, 2013; Giovine y Martignoni, 2014).

II.

El comienzo del presente siglo nos ha presentado un escenario atravesado por situaciones paradójales, entre las cuales podemos señalar la ampliación formal de los derechos ciudadanos, con la incorporación de los derechos culturales o de grupo⁸; al mismo tiempo que parte de ellos quedan suspendidos para estas poblaciones. Así vamos observando una nueva tensión entre seguridad y libertad en la que se generan específicas tecnologías de control del riesgo para aquellos sectores socialmente contruidos como “disruptivos” o “peligrosos”⁹.

⁸ Derechos que son reconocidos en las reformas constitucionales tanto de Nación como de las provincias, la adhesión a la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (1994), la *Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes* (2005) y la *Ley de Educación Nacional* (2006).

⁹ La prevención de la peligrosidad no tiene el mismo significado que el concepto estigmatizante –aunque impreciso- de «clase peligrosa» del siglo XIX. Las nuevas clases peligrosas no son depositarias tanto de una

En la investigación en curso hemos reconstruido dos momentos, de acuerdo a la matriz discursiva en la que se sustenta el buen gobierno del sistema educativo; es decir cómo aquellos van procesando esa tensión libertad/seguridad¹⁰. El primero, a finales de la década de los 90's y en el marco de la crisis de la llamada post-convertibilidad, en el que las políticas sociales y organizaciones de la sociedad civil avanzan sobre las tareas de asistencia de la escuela, constituyéndose en soportes de la escolarización para niños/as y adolescentes pobres. Y el segundo, a partir de 2004 y más claramente del año 2006, donde se redefinen –con modificaciones y permanencias- las elaboraciones de sentido acerca de la relación educación–pobreza y se reconocen estatalmente a muchas de estas organizaciones socio-comunitarias como ámbitos para la inclusión escolar y social de niños/as y adolescentes pobres.

No voy a realizar una descripción de cada uno de estos dos momentos¹¹, sino tan solo señalar cómo en el primero a nivel micropolítico las experiencias que construyen muchos alumnos pobres –que intentaban cumplir con la primera ampliación de la obligatoriedad escolar- transcurren entre la escuela y otras organizaciones sociales en la búsqueda –a veces obligada- de protección e inclusión. Escuelas públicas, centros de atención primaria para la salud, redes de trabajadoras vecinales, comedores educativos, centros de día, hogares cerrados y convivenciales, como así también de la Iglesia Católica y otros credos religiosos, despliegan sobre aquellos alumnos específicas miradas y prácticas de intervención (Martignoni, 2013).

Estos hallazgos en el nivel de la micropolítica los fuimos observando en el nivel de la legislación derivada tanto del área de las políticas educativas como sociales, con la emergencia de una figura jurídica novedosa: los *programas transversales socioeducativos*. Estos programas proponen una coordinación de acciones de diferentes áreas gubernamentales a nivel ministerial, convocando a otros niveles del estado (especialmente el municipal), a organizaciones y actores de la comunidad. Exceden las fronteras del sistema educativo y de las escuelas, propician una “gestión integral” a través de la constitución de “redes mixtas socio-gubernamentales” destinadas al resguardo de la pobreza y amplían sus objetos de intervención hacia la “contención educativa”, ya sea para el mejoramiento de las tradicionales condiciones de educabilidad, ya sea incorporando acciones educativas comunitarias. Estas redes habilitarían a un proceso que hemos denominado de *pedagogización* de las políticas sociales (Giovine, 2012), en el que se entremezclan lógicas de intervención asistencialistas, higienistas, filantrópicas, como así también “críticas” que propenden a la restitución de derechos.

El final de este primer momento es marcado en el ámbito de la Provincia por la creación de una dirección de políticas socioeducativas en el aparato burocrático del sistema educativo en 2004 (que también se creará en el ministerio educativo de la Nación) y por el reconocimiento del papel educador de las organizaciones sociales y de determinados actores comunitarios en la controvertida *Ley Segarra*¹². A nivel nacional por la legalización de la gestión social y cooperativa en la *Ley de Educación* de 2006, las

función correctiva y normalizadora-integradora, como –especialmente- de contención social. A veces por “simples y brutales medios de intervención espacial [tratando] de impedir las mezclas y los contagios, de reforzar las barreras simbólicas de no pertenencia, de nominar determinadas zonas como zonas problemáticas, y con ello, construir como problemáticos también a los grupos sociales que allí habitan” (De Marinis, 2002: 329).

¹⁰ Dichos momentos son el resultado de los hallazgos de la investigación, cuyos cortes temporales se basan en el criterio de distinción de aquellos acontecimientos que se van produciendo en las relaciones entre la macro y micropolítica, definiendo –con continuidades y rupturas- la tendencia y/o identidad que adoptará cada uno de estos momentos.

¹¹ Pueden consultar Giovine y Martignoni (2014) y Giovine, Martignoni, Bianchini y Suasnábar (2014).

¹² La cual legalizará la intervención de estas organizaciones y reconocerá el papel de las madres cuidadoras como otros “auxiliares” y “personal calificado”, reforzando el debilitamiento del poder pedagógico de los funcionarios expertos del siglo XIX y XX, en este caso de los maestros.

cuales le otorgan estatus jurídico a ese espacio socioeducativo. El reconocimiento formal de las redes socio-gubernamentales excedería a esas formas pedagógicas de trabajo social que se rastrearon en el primer momento. Más bien va mostrando cómo se entretejen vínculos de interdependencia regulatoria para el control de los riesgos y contingencias sociales que no necesariamente suponen intercambios ordenados y fluidos entre las diferentes organizaciones sociales y niveles estatales que las conforman. Por el contrario, muchas veces esos vínculos se expresan territorialmente superpuestos en sus acciones, atravesados por luchas y disputas dentro de un escenario social complejo, producto de la emergencia y mayor visibilidad de múltiples formas de dominación donde los barrios son convocados a participar del “gobierno de su propia seguridad” (De Marinis, 2002: 331). Un dominio que va generando relaciones intersubjetivas basadas en la necesidad, el beneficio y la tutela, incrementando con ello la relación de dependencia entre *instituciones y sujetos dadores* e *instituciones y sujetos beneficiarios*. Esta evidencia ha provocado que desplazáramos el objeto de indagación de la escuela hacia el barrio y focalizáramos la indagación en las relaciones que se establecen entre aquellas organizaciones sociales que asumen tareas educativas y las escuelas que son compelidas estatal y socialmente a dialogar con ellas.

La indagación por barrios periféricos de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires nos va mostrando cómo las escuelas articulan muy diferencialmente con organizaciones sociales cercanas, tales como centros de salud, bibliotecas populares, centros de referencia, entre otros; muchas de las cuales brindan tareas de mejoramiento de las condiciones de educabilidad para asegurar un mejor ingreso escolar y otras que directamente ofrecen apoyo escolar. En éstas observamos ese desplazamiento de la monopolización del “saber experto” en la figura del docente hacia la habilitación de otras figuras comunitarias, en el sentido que Rose (2007) le otorga al término comunidad.

En esta reconstrucción también hemos podido observar una búsqueda de vinculaciones más o menos formalizadas de inclusión en la cual, a diferencia del anterior momento, la escuela participa más activamente; aunque no quedando exenta –en algunos casos- de cuestionamientos por parte de algunas de aquellas organizaciones frente al desarrollo de sutiles –y no tan sutiles- formas de exclusión escolar. Tensiones que –junto a otras- buscan resolverse frecuentemente en un espacio mayor de intercambio, negociación y acuerdo que pareciera instituir relaciones en forma de red; si por esta entendemos un difuso “sistema abierto que a través [del] intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos sociales, [que] posibilita la potencialización de los recursos que poseen” (Dabas, 1993). Destacándose el trabajo de las denominadas mesas barriales que reúnen diferentes representaciones organizacionales alrededor de la búsqueda de soluciones cooperativas a las principales problemáticas sociales y educativas del barrio. Aunque no en todos los barrios se logra conformarla ni trabajan con similares niveles de representatividad vecinal y legitimidad (Giovine, Martignoni, Bianchini y Suasnábar, 2014).

De este modo, el término socioeducativo adquiere a nivel micropolítico nuevas significaciones a las otorgadas estatalmente, ya que estaría aludiendo a una construcción no sólo entre políticas educativas y sociales, sino también entre políticas y prácticas comunitarias, así como entre el espacio escolar y el espacio extraescolar de las diferentes organizaciones; de cuyo diálogo o encuentro –como así también de los silencios y desencuentros- se constituye un entramado muy heterogéneo, en el que intervienen múltiples actores y organizaciones, en el que circulan saberes, estrategias y prácticas que propician la inclusión escolar y la integración social. Una urdimbre de

estrategias que, no obstante, parecieran reafirmar la producción de “normalidades diferenciales”¹³ para el gobierno de la pobreza.

Así observamos cómo alumnos y familias pobres siguen restringiendo márgenes de su libertad a cambio de seguridad, pero ya no delegándola prioritariamente en instituciones del estado que buscan preservar un horizonte común y un orden jurídico-legal (aunque nunca libre de arbitrariedades). Más bien, en redes socioeducativas que ofrecen seguridades diferenciadas, de acuerdo a los grados de riesgo y vulnerabilidad de dichas poblaciones, desbordando la tradicional organización estado/sociocéntrica e instalando heterogéneas articulaciones entre los diferentes niveles del estado y organizaciones de la sociedad civil. Redes que forman parte de esa trama multiregulatoria constituida por y en la que participan las familias e hijos en la búsqueda de seguridad/protección.

Algunas de estas organizaciones se convierten en “brazos ejecutores” de los poderes políticos, implementando programas socioeducativos que focalizan poblaciones y prestaciones en el intento de “intervenir en un terreno social de imposible acceso para las burocracias weberianas”, como aún hoy lo continúa siendo el sistema educativo (Tiramonti en Giovine, 2012: 14). En tanto otras se constituyen más bien en brazos solidarios, construyendo una serie de estrategias que le posibiliten a aquellas poblaciones que habitan en estos barrios atravesados por la pobreza, un ejercicio más democrático de los derechos ciudadanos.

Ambos tipos de organizaciones amplían los límites de lo escolar y abren a un conjunto de prácticas educativas que desafían a desmontar esa paradoja de la *inclusión en la exclusión*, tan presente en los diferentes campos discursivos que han estructurado las formas de gobierno de los otros y de sí.

Bibliografía:

- CASTEL, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- DABAS, E. (1993) *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Paidós, Buenos Aires.
- DE MARINIS, P. (2002) *Ciudad, cuestión criminal y gobierno de poblaciones*, Revista Política y Sociedad, vol. 39, Nº 2, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (pp. 319-338).
- DELEUZE, G. (1991) *Posdata sobre las sociedades de control* en Ferrer (comp.) El lenguaje libertario. Altamira, Buenos Aires.
- DUBET, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI, Buenos Aires
- FOUCAULT, M. (1991_a) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós/ICE-UAB. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1991_b) *La gubernamentalidad* en Castel, R y otros, Espacios de poder. La Piqueta Madrid.
- FOUCAULT, M. (2001) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Curso en el Collège de France (1977-1978), Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

¹³ En su análisis de la mortalidad en tanto estudio de la población, Foucault (2006) muestra cómo a diferencia de la disciplina que parte de una norma desde la cual es posible distinguir lo normal de lo anormal, en la *normalidad diferencial* ocurre lo contrario. Es decir “habrá un señalamiento de lo normal y anormal, un señalamiento de las diferentes curvas de normalidad y la operación de normalización consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad [procurando] que las más desfavorables se asimilen a las más favorables. Tenemos algo que parte de lo normal y se vale de ciertas distribuciones consideradas (...) como más normales (...) más favorables que otras. Y esas distribuciones servirán de norma. La norma es un juego dentro de las normalidades diferenciales” (2006:83-84). Trasladado al discurso pedagógico la igualdad educativa, la calidad o el aprendizaje no son procesos homogéneos para todos (como era la pretensión del ideal pansófico comeneano), sino diferencial para cada sector, para cada individuo o marcaje en esa línea. Así las políticas y las prácticas van perdiendo el carácter universalista, se diferencian y se particularizan.

- FOUCAULT, M. (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France (1978-1979). Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2009) *El gobierno de sí y de los otros*. Curso en el Collège de France (1982-1983), Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Editorial Stella. La Crujía. Colección Itinerarios. Buenos Aires.
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2014) *Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa* en Corbalán, M. Alejandra La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina. Biblos, Buenos Aires.
- GIOVINE, R.; MARTIGNONI, L.; BIANCHINI, M. Laura; SUASNÁBAR, Juan (2014) "Pobreza y redes socioeducativas en los barrios". *Actas Pre Alas Patagonia 2014. Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad*. ISBN 978-987-3714-03-0. [HTTP://PREALAS2014.UNPA.EDU.AR/PAGINA/TRABAJOS-COMPLETOS-MESA-1](http://PREALAS2014.UNPA.EDU.AR/PAGINA/TRABAJOS-COMPLETOS-MESA-1)
- GORDON, C.(1991) *Racionalidad gubernamental: una introducción*, en Burchell, Graham, Colin Gordon y Peter Miller, *The Foucault effect: Studies in governmental*, Chicago, University of Chicago Press.
- LACLAU, E. (2008) *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. La Colmena, Buenos Aires.
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós, Buenos Aires.
- ROSE, N. (2007) *¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno* en Revista Argentina de Sociología, Año 5, N° 8 (pp.111-150).
- TORFING, J. (1998) *Un repaso al análisis del discurso* en Buenfil (coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Plaza y Valdés, México D.F.

CAPÍTULO 1

La pedagogía moderna y la producción de subjetividad en la población escolar

Presentación

Sofía Dafunchio*

En este capítulo encontramos cuatro textos que vinculan la reflexión sobre pedagogía con categorías centrales de la obra de Michel Foucault, como son discurso, subjetivación y gubernamentalidad, entre otros.

En principio se encuentra el trabajo de *María del Carmen Castells* en el que realiza una sugerente lectura de las obras de Comenio y Kant, enfocando su escrito en los modos en que las mismas fueron recepcionadas en los escritos del autor francés. De este modo, refiere en su escrito “traemos aquí la demarcación entre las episteme clásica y moderna que realiza Foucault para analizar, en algunos discursos pedagógicos, no ya elementos comunes y continuidades, sino saltos, irrupciones e interrupciones, los mismos que nos enfrentan con dificultades para seguir sosteniendo como un todo lo que hoy se llama “pedagogía moderna”.

Por su parte, *María Verónica Cheli* realiza una reconstrucción histórica de las formas en que se dio la institucionalización de la infancia no normal en la Provincia de Buenos Aires dentro del proceso de escolarización desde 1880 hasta 1952. La autora realiza una descripción de los diversos modos de subjetivación, de los discursos susceptibles de ser llamados verdaderos y de los mecanismos de poder, construyendo su trabajo con base en los estudios de la *gubernamentalidad* que Foucault establece en los cursos del Collège de France del 1978 y 1979.

Desde una perspectiva convergente, *Valeria Emiliozzi* en su escrito “*Herramientas conceptuales en la obra de Michel Foucault para pensar la investigación del sujeto de la Educación*” nos convoca a pensar en la construcción de la subjetividad desde el estudio de los saberes y discursos que emergen en los documentos curriculares de Educación Física del Nivel Secundario. De este modo, desde la “caja de herramientas” foucaultianas reflexiona sobre los modos en que los discursos de la educación funcionan, qué efectos producen en el cuerpo y cuál es el régimen de verdad en el que emergen. En definitiva, nos permite pensar desde dónde se enuncia lo enunciado, explicitando el tipo de sujeto al que se dirige esta construcción discursiva.

En el artículo titulado “*De la población a la población escolar*” Andrés Felipe Pérez recupera la categoría de “población” como referente teórico metodológico, aplicándolo a las políticas de escolarización en las escuelas secundarias de la Patagonia Austral; en este sentido, pensar la población escolar desde esta categoría nos permite comprender, según refiere el autor del escrito, las características de las políticas de escolarización y en sus cambios, rupturas o (dis)continuidades presentes en las dinámicas escolares.

*Doctoranda en Educación por la UBA, Licenciada en Educación por la UNSAM y Profesora de Nivel Primario. Profesora de Pedagogía de la UNSAM e integrante del CEDESI/UNSAM. sofidafo@hotmail.com

Discontinuidades en la pedagogía moderna. Relecturas de Comenio y de Kant.

*María del Carmen Castells**

Introducción

Foucault marca un parte aguas en las prácticas discursivas de la filosofía y del saber de la condición humana que ubica aproximadamente en dos momentos. Uno que él denomina época clásica –S. XVI y S.VII-, y otro, en el inicio de la modernidad -entre fines del siglo XVIII y comienzos del XIX-, cuyas aperturas se dispersarán y multiplicarán en las ciencias sociales y en la filosofía hasta el S. XX. En ellos, conforme a lo que delimitamos de nuestro interés en este escrito, remarcaremos aquellos aspectos que señalan bisagras entre los períodos diferenciados por el autor.

En efecto, Foucault en la episteme clásica advierte la presencia de lo humano en el juego de una representación que contiene la identidad de la naturaleza. La representación es imagen del mundo transparente en un lenguaje que levanta un ordenamiento, dibuja una sucesión de cosas, propone series, diferencia, divide y une. Las cosas, expresa el autor, se desparraman desordenadamente ante la vista del hombre y las palabras representarán tanto su orden como la dilucidación de su ser. Así dice:

“La vocación profunda del lenguaje clásico ha sido siempre la de hacer un “cuadro”: sea como discurso natural, compilación de verdad, descripción de las cosas, corpus de conocimientos exactos o diccionario enciclopédico. No existe pues sino para ser transparente; ha perdido la consistencia secreta que, en el siglo XVI, lo espesaba en una palabra por descifrar y lo enmarañaba con las cosas del mundo; no había adquirido aún esta existencia múltiple sobre la cual nos interrogamos hoy día: en la época clásica, el discurso es esta necesidad translúcida a través de la cual pasan la representación y los seres -cuando los seres son representados en relación con el espíritu, cuando la representación hace visibles a los seres en su verdad (...)” (Foucault, 1998: 302-303)

Entre la naturaleza y la naturaleza humana el vínculo es de oposición y complementación. Así la naturaleza humana está afuera de la naturaleza con lo cual es imposible que el hombre, aunque se conciba como criatura entre los seres creados, pueda reconocerse en su determinación y finitud. El juego es sostenido en formulaciones metafísicas, en una opaca claridad de la conciencia, en la resolución, en el cogito de la existencia, en las intuiciones e ideas innatas, en la infinita capacidad de conocer a partir de lo infinito que Dios ha puesto el entendimiento. Lo que hay es una incesante recurrencia a encontrar mecanismos puros y pertinentes para ajustar el contenido de la representación y del lenguaje. Sin embargo el hombre ve pero no se mira, o si se mira, no puede aún poner en cuestión su mirada para interrogarse por los límites y posibilidades de conocer.

A partir de que se reconocen en las cosas sus leyes propias, como se reconocen en la vida, en el lenguaje y en el trabajo sus condiciones de existencia, la representación se despega del imperativo de reflejar la identidad del mundo para expresar/se en una relación con el hombre. En cierto modo, podríamos hablar de un emparejamiento de éste con la naturaleza. Débil pero progresivamente, el ser humano se sumerge en una lábil finitud que lo constituye y lo limita. La naturaleza deja de ser un dato a describir, un obstáculo a sortear, un error a purgar, para comenzar a ser condición de posibilidad

* Magister en Educación, docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Adjunta Ordinaria a cargo de Didáctica I en las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social. e-mail: mariqui_c-@yahoo.com.ar

de la relación con el exterior tan precario como él. La empiricidad de la vida lo alcanza, tanto como la del trabajo y la del lenguaje desde donde vive, habla, conoce, piensa y actúa y, desde donde, a partir de ahora, puja por levantarse porque se sigue reservando el poder de producir un dominio que le pertenece como condición de su propia humanidad. En este movimiento, en que la conciencia epistemológica pone en jaque a la ontología, se abre un surco: la pregunta por la naturaleza también será autopregunta. El hombre aparece ahora como sujeto que conoce pero también como objeto de conocimiento e inicia un camino, ahora desde una interioridad que brega por su transparencia. Sin embargo, esta interioridad alberga un fondo oscuro, guarda los sedimentos del tiempo, se vela en su enajenación y por eso, ambivalentemente, se le presenta incognoscible.

Estas convergencias y desplazamientos que magistralmente Foucault indaga en los saberes de la vida, del trabajo y del lenguaje, delinean en un trazo oblicuo una emergencia, antes inexistente, de la figura del hombre tal como la conocimos en el siglo XIX y XX, figura que se dibujó en el seno de lo que el autor llama analítica de la finitud, un pendular oscilante entre lo empírico-trascendental, entre el cogito y lo impensado, entre el retroceso y retorno al origen.

En esta oportunidad, para el abordaje del discurso pedagógico de los momentos históricos que aludimos, seleccionamos dos textos de autor, a sabiendas que en la analítica foucaultiana la función autor no se define por la remisión a un sujeto en primera persona. En todo caso, consideramos que la elección que aquí realizamos de dos autores y de uno de sus escritos, nos reenvían a texturas privilegiadas que permiten bucear en el objetivo de esta presentación.

Comenio y la Didáctica Magna

La objetivación de una práctica que podemos leer en la *Didáctica Magna* (1922), con la sistematización de conocimiento que tal objetivación implica, acontece en la adyacencia de transformaciones políticas, sociales, económicas, culturales. A pesar de ello, debemos advertir que el contenido de este tratado nos sitúa en espacios de relaciones y de regulaciones que remiten, a veces a un suelo renacentista, a veces, y sobre todo, a la época clásica. Temporalidades yuxtapuestas que en ocasiones nos acercan a juegos de contradicciones.

Comenio escribe en contra de aquellos que se basan en la experiencia para ejercer la enseñanza, en contra de la tormentosa polifonía de voces que se hacen oír cuando se trata de juzgar para castigar o eximir a las personas; en contra del comentario infinito de los comentadores de textos que evitan el uso directo de la razón en el conocimiento limpio de la verdad. Sus disputas en la *Didáctica* como en otros de sus libros (Comenio, 1993) con la confusión, con el engaño, con las tribulaciones del caos en todos los órdenes de la vida social, evidencian su empeño por abandonar la lógica de las semejanzas (Arendt, 1993) y abrazar aquella en la que se demuestra la diferencia, la identidad y el orden (Rorty, 1995). Es la misma trama que comparte con sus contemporáneos y que sus enunciados reeditan. Galileo, Kepler, Hobbes, Grocio, Descartes, Bacon, delimitan un espacio de proximidades y de coexistencias desde el que puede leerse la *Didáctica* como un artefacto similar a los ideados por Hobbes o por Descartes para abordar, cada uno de ellos, la política, el conocimiento o la enseñanza.

La estructura del texto es elocuente. La voz del autor es la de un observador omnisciente que, expulsado del mundo lo mira y, observándolo, desentraña el mecanismo de una práctica. En perspectiva se permite delinear un edificio compacto acerca de la educación, ahora devenida en escuela y en enseñanza pero para las que habrá que decirlo todo, desde el principio hasta el final. Discurre en una exposición demostrativa

que desde las causas, las razones y las leyes, construye las bases de un mecanismo racional y sólido prescindente de la experiencia para operar. El mandato inscripto en la obra que organiza una secuencia recurrente en toda su trayectoria, podría sintetizarse como: el fundamento que está en la naturaleza es..., luego procédase (enseñese) en conformidad... “Observación” del comportamiento ordenado de la naturaleza; planteo de los principios extraídos de ella; crítica a los errores vigentes en la educación de la época; derivaciones en fundamentos del método; enmiendas correctivas que asegurarán, si se cumplen, el buen funcionamiento de las escuelas y de la educación toda.

La opción de Comenio por el modelo de las artes mecánicas y el valor otorgado al experimento como parte de las mismas, expresa su confianza moderna en lo construido para su control y su demostración. El significado que atribuye a la enseñanza se despega aquí de modo definitivo de la noción de acción (Arendt, 1993) definida por la deliberación que orienta y reorienta la conducta humana. Si experiencia en la *Didáctica* equivale a experimento, aquella no puede llegar nunca a ser fuente de los principios que la guían, pues se la considera dudosa, efímera y transitoria. Esta mudanza de significación sitúa la enseñanza en un lugar reflejo de principios derivados de la hipóstasis de la naturaleza que realizan los clásicos; se constituye así en el espacio sobre el que recaen regulaciones que le son externas.

Se inaugura, entonces, para el campo didáctico-pedagógico una vía de producción de prácticas de saber y de hacer: de los fundamentos/ axiomas a las normas y de ellas prescripciones aplicables a la regulación de un hacer, cuyo término se conoce de antemano. De este modo, el corpus de la *Didáctica* si bien articula en sí las razones de dichas prescripciones, las desdibuja. Presenta un método que, como forma metódica fraguada, existe abstraído de los sujetos, de su tiempo y de su espacio.

Desde aquí se desplegará un campo de objetos que replican esta lógica. En los primeros capítulos del libro, Comenio nos aproxima a su versión del hombre. Ésta se juega en la intersección de los tiempos de la que habláramos más arriba. El hombre como microcosmos es una continuidad de la naturaleza que alberga en sí todas las simientes del entendimiento que la educación debe desarrollar de modo gradual. Como criatura de Dios, hecha a su imagen y semejanza, es heredero de la corrupción original; arrojado a los vicios exige ser doblegado. En este punto, la propuesta también puede leerse en términos de ascensión, caída y redención, para los que la *Didáctica* reúne enmiendas salvadoras.

De modo equivalente convergen diversas concepciones de conocer. Aquella, para la que el entendimiento es contenedor de los gérmenes de su propio desarrollo que complementa con los sentidos y los deseos de saber. Aquella otra, que asemeja el entendimiento a un espejo esférico que, suspendido en lo alto, reproduce las imágenes de todas las cosas. Tabla rasa o cera maleable es de capacidad ilimitada y refleja en él lo lejano y lo cercano. El “espejo mental” (Rorty, 1995) se apoya en una distinción: lo físico, entendido como entidad autosuficiente, separada ontológicamente, y lo mental con características de inespacialidad e intencionalidad. El conocer humano busca su referente ontológico y ubica la intencionalidad y lo fenoménico en la mente. Tributario de Descartes, Comenio además, apela al ejercicio de la razón como fuente de ideas claras y distintas; parámetro de juicio para la certeza del conocer verdadero será la medida y la regla del conocimiento.

Como sean, ambas nociones se inscriben en el realismo ingenuo que atraviesa la obra: sitúan al hombre erguido frente al mundo como espectador absoluto, a veces con la sola intermediación de las representaciones. Se replica aquí la posición del autor en la hechura de su obra.

En la construcción comeniana, la educación se abstrae de la vida social para situarse en el recinto de la escuela. Su misión se justifica, entre otras, por la división del trabajo y su funcionamiento se resguarda dentro de muros reales y simbólicos que interrumpen el devenir de la vida cotidiana. Un pasaje por etapas del dominio de lo doméstico a otro dominio ampliado, preparará para la vida civil con vistas a la salvación. La escuela que, como dispositivo condensa todas las prácticas educativas dispersas, también abstrae de las prácticas sociales los conocimientos y los organiza en torno a los principios del método racional. Así, institución escolar inscrita en ese formato, opera como agente de selección desde los criterios de orden, solidez y facilidad; deslinda en un reparto los qué, los cómo, los cuántos, los cuándo se debe enseñar y aprender, y desecha todo cuanto considera inútil y confuso. Su régimen convierte los saberes en saberes didactizados/escolarizados, acto que nos remite a una selección arbitraria aplicada a todo lo que debe ser conocido.

Como Comenio admite que no es factible estar en presencia directa de todo cuanto hay que ver en el cosmos, resume en imágenes sucedáneas la mayor cantidad de mundo posible. Así por ejemplo, su obra publicada en 1658 *De Orbis sensualium pictus* (1993), cuyo título completo traducido al castellano es *el mundo sensible en imágenes*, esto es, *imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades de la vida*, se erige como la posibilidad didáctica de llevar el mundo condensado a la escuela. Una taxonomía sacia la fantasía didáctica de totalidad que no reconoce la falta y disimula con una operación de naturalización, aquella selección arbitraria aplicada a todo. Una descontextualización de las cosas de su mundo desordenado, las saca de su historia para eternizarlas, les da una nueva organización, las recontextualiza en un nuevo orden y en un nuevo tiempo que facilitarán la enseñanza. No vamos a profundizar aquí en los detalles del método didáctico, sólo traeremos aquellos aspectos que abonan el sentido de este texto.

Como decíamos, tanto escuela y método despliegan el campo de objetos producidos al hilo de la lógica que se acuña en la *Didáctica Magna*. La escuela toma la forma de un taller de artesanos y repite el aprendizaje por grados de aprendices y oficiales. Es la misma gradualidad inscrita en el método didáctico la que se reitera en la organización escolar, para la que queda establecido un sistema organizado por momentos, sometida al desarrollo evolutivo que imponen las edades de la vida. Una secuencia metodológica organizada sobre un supuesto sujeto de aprendizaje, sobre un supuesto “alcance de su inteligencia”. Por su parte además, aquel paralelismo que ya nombráramos con las artes productivas hace que, la educación equiparada ahora con la “industria del hombre”, tenga en su dominio la posibilidad de prever lo fortuito en analogía con otras artes, tales la agricultura o la arquitectura. Analogías no casuales tendidas en el espacio donde fuera posible la emergencia de este discurso.

Kant y Sobre la Pedagogía.

Sabemos que Immanuel Kant se inscribe en y produce un momento de quiebre con la tradición. Despeja lo que él advierte confusiones tanto del empirismo como del racionalismo idealista dogmático y los considera caminos agotados. En cambio, desde una distinción irreductible, cuya tensión busca resolver en el concepto, en la experiencia teórica y estética y en la unidad controvertida del yo, abre vías regias diferenciadas para el conocer, el obrar y el sentimiento de lo bello que conducen, cada una por su senda, al logro de una humanidad no dada de suyo, sino a conquistar.

El hombre, último pero primero en la serie de las interrogaciones kantianas, se presenta en una perspectiva que construye él mismo, saliendo en forma activa, del plano de la naturaleza. El vínculo del hombre con lo que le es externo deja de ser una directa representación de la cosa. Pasa a ser una relación que lo involucra en un movimiento

constante, esforzado que se enfrenta con sus determinaciones. Las *Críticas* nos remiten a los límites y posibilidades de lo que cabe conocer, hacer y esperar y señalan posibilidades y limitaciones hacia la progresiva conquista de lo indeterminado.

Así, la educación que enuncia Kant desborda los límites de la escuela/instrucción para ser concebida en la totalidad de la expansión de la vida humana. El difícil trayecto hacia la humanización se vislumbra como perpetua práctica de autoconstrucción que nos pone ante zonas opacas que repiten en lo educativo los límites y las posibilidades del hombre. La educación se expresa, en su lugar, como tensión incesante y nunca acabada entre precariedad y libertad, tensión para la que no está prevista una línea recta. Se abandona la idea de un desarrollo cuyo fin efectivo y firme acompaña la manifestación y el perfeccionamiento de las simientes latentes en el hombre.

En este sentido, los cuadernos de Kant *Sobre Pedagogía* (2009) de su etapa pre-crítica, nos aproximan a momentos privilegiados donde la educación se enuncia en franca ruptura respecto de la concepción clásica. Propone allí una discursividad que, si bien ya está recorrida por la tensión empírico-trascendental que organiza su trama, se expresa dando relieve a un sentido pragmático que liga la educación a la labilidad y la finitud del hombre. El camino está inscripto en un mundo y una cultura dados, hecho que nos expone siempre a la finitud e inacabamiento no sólo de lo humano, sino de la tarea educativa misma. Entreveamos que las preocupaciones kantianas nos remiten a enunciaciones que dicen de la educación en tanto experiencia en tránsito, temporal, situada, pues la humanidad en el hombre nunca se alcanzará si no es con relación a su experiencia con el mundo.

Somos conscientes de que aquí no daremos espacio al aspecto práctico/moral tratado por Kant en su obra pedagógica. Lo consideramos extensamente abordado en innumerables comentarios referidos al filósofo alemán. En nuestro análisis nos detendremos en cambio, tal como lo venimos haciendo, en su arista pragmática, pues según el decir del mismo Kant “es con todo útil saber qué es necesario observar en la educación desde el comienzo hasta el fin” (2009: 52).

Vale aquí establecer un paralelo para advertir cómo se enuncia el hombre en la escritura pedagógica. Coincidimos con las lecturas contemporáneas realizadas por Foucault de la *Antropología en sentido pragmático* (2009), cuando nos dice que allí la figura del hombre es la de un ser finito que “(...) toma lugar en el campo de la experiencia y halla en [el mundo] un sistema concreto de pertenencia (...)” (Foucault, 2009: 91), “(...) el hombre en la Antropología, no es ni homo natura, ni sujeto puro de la libertad, sino que es tomado en la síntesis ya operadas de su ligazón con el mundo” (Foucault, 2009: 71).

Como lo ya lo habíamos esbozado en parte en otro de nuestros trabajos (Britos, Candiotti, De Zan, Castells, Kauffmann, Rodríguez, 2014), el planteo pedagógico kantiano comienza con la presentación del hombre como criatura que comparte en inferioridad de condiciones el salvajismo animal; como quien, en su costado más débil, “no tiene [siquiera] instintos...” (Kant, 2009: 28); como aquél que tampoco al momento de nacer dispone de razón; como quien, no encuentra otro destino inicial que el de sustraerse a los cuidados de los demás, los adultos que habitan el mundo y que lo recibirán, o aquél que “No es nada más que lo que la educación hace de él” (Kant, 2009: 31). Desde el inicio sitúa al hombre en su precariedad constitutiva frente a la cual está condicionado a insertarse en el mundo y en su temporalidad. El hombre de la *Pedagogía* es un ser natural leído ya en su ligazón con el mundo, primero de manera dependiente, a sus expensas, luego entrando en su juego. Un juego en el que sólo podrá dejar de ser juguete a partir de un progresivo autodominio del cuerpo, de la mente y de la voluntad, es decir, a partir de la intencional conquista de su señorío, tal como un jugador que pretende dominar la jugada en el espacio de juego (Foucault, 2009).

Los conocimientos que dirige Kant con acento de precauciones y de advertencias a la responsabilidad adulta y que refieren a la recepción, a los cuidados de la cría humana y a su ubicación en el mundo, nos señalan que un momento fundamental e inevitable del trayecto educativo supone garantizar la entrada del hombre “en el juego del mundo/conocimiento” (Foucault, 2009: 23). Prácticas de filiación y sentido de ubicuidad y de sensatez que los adultos garantizarán desde los primeros años por la crianza, el cultivo y la civilización de los niños, incluso antes de que comiencen los procesos de instrucción o desarrollo del entendimiento. Y, así como la *Antropología* brinda conocimientos sistemáticos del hombre para lo que éste pueda/deba hacer consigo mismo, la *Pedagogía*, ofrece saberes que orientan el qué hacer con el hombre a educar, como condición de que, desde su inscripción en el mundo, se le enseñe a alcanzar la potestad de sí.

Allí una dietética se presenta en los términos de una coacción de los impulsos dispersos del recién nacido y expone con detalle pautas para la alimentación, la higiene y, el ordenamiento de los ritmos vitales del niño. Estos cuidados y esta disciplina, impostergables a partir de los primeros años, implican un socorro para la sobrevivencia desde la sustracción de la inhumana proximidad a la ley de la naturaleza. El mundo adulto es aún causa externa de la sujeción a la ley de la humanidad pero, en la forma de una resistencia habilitante para la adaptación al mundo de los otros. Más adelante, se abrirán espacios de actividades y de ejercicios en los que el novel afinará el uso de los sentidos y reafirmará su temple físico como práctica de conocimiento y de dirección de sus propias fuerzas.

Por otro lado, una estética atraviesa el momento educativo de adaptación del niño al mundo civil. En este punto Kant apuesta a un ajuste inteligente para que sea aceptado y querido por la sociedad (Kant, 2009: 41). Para ello no escatima en afirmar la necesidad del desarrollo de ciertas habilidades y hasta de la astucia, para servirse de sus congéneres en el logro de sus propios fines. Sin embargo, conjuntamente, propone el ejercicio sostenido de renuncia de su egoísmo natural e incluye indicaciones precisas para aplicar correctivos: presenta los riesgos de arbitrar premios y castigos cuando éstos se constituyen obstáculos para una conducta desinteresada y respetuosa de su libertad y la de los demás. Esta estética del comportamiento va orientando las elecciones del que se educa: lo perverso, lo pusilánime, lo cínico, lo amorfo, lo grotesco, lo excesivo tanto como lo inoportuno, están condenados por el filósofo. En su defecto, serán la prudencia, la medida, la reciedumbre, la sobriedad, los que abren el camino de la sensatez hacia la constitución del carácter que expresará, ya no lo que la naturaleza ha hecho del hombre (talento), sino lo que él mismo ha podido hacer con ella (Kant, 2004).

La *Pedagogía* expone una saga de propuestas que incitan a un re/conocimiento del niño también en la forma de prohibiciones, de no intervención, de indiferencia ante la mentira, ante la codicia y la glotonería; acciones adultas que enfrentan al que se educa a aquellas deformaciones que perturban el correcto conocimiento de sí mismo.

El camino sostiene la sujeción y la dirección de una dispersión: el niño/hombre llegará a pensarse a sí mismo, a tener conciencia de sí mismo, como condición para dictarse su propia ley de comportamiento. Es necesario acompañar la formación de un yo ordenador de percepciones y de conductas disgregadas que alcance una unidad. En ese trayecto Kant nos advierte desde su *Antropología*, que el yo siempre es proclive al egoísmo y entonces “...sólo [podrá] oponérsele el pluralismo, esto es, aquel modo de pensar que consiste en no considerarse ni conducirse como encerrado en el propio yo en el mundo entero, sino como un simple ciudadano del mundo” (Kant, 2004: 29). Y en el trabajo de “observarse a sí mismo”, o de “atenderse a sí propio”, la educación deberá impedir la ficción en el conocimiento de la propia persona como soporte de una honestidad para consigo y para los demás (Kant, 2009).

A diferencia de la *Didáctica Magna*, *Sobre la Pedagogía* está escrito en lenguaje popular. De nuevo hallamos coincidencias con el tono que Kant usa en su *Antropología en sentido pragmático*. Al respecto Michel Foucault en sus lecturas kantianas dirá que:

“la *Antropología* es una obra popular, donde los ejemplos pueden ser encontrados por todo lector”, “hay en contrapartida al conocimiento popular, [contrario al escolástico] una exigencia de discurso que va hacia el todo (...). ella disipa el peligro de la parcialidad (...) Su propio carácter no está en la particularidad de un estilo como en la manera de administrar la prueba(...)” (Foucault, 2009:104).

Allí, tanto como en *Sobre la Pedagogía*, la argumentación se aleja de la precisión técnica o escolástica que se dirige a las partes; en cambio se ordena hacia la totalidad de la vida humana y hacia la experiencia en el mundo.

La *Pedagogía* incorpora así saberes que son límites y posibilidades de su propia enunciación. En ella, aunque la transformación que la educación promueve se lea desde el *telos* del imperativo moral del que extrae sus fines, adviene un conocimiento necesariamente ligado a la experiencia de fragilidad del que llega al mundo para habitarlo junto a otros. A la par que el conocimiento referido al hombre moral, en su decurso se enuncian otros saberes que en tono pragmático brindan a la humanidad herramientas para inscribir en su mundo a los recién llegados. Saberes y prácticas desde los que cada hombre y la humanidad concebida como especie, podrá iniciar el conocimiento de sí en vistas a la perfección de su estado futuro. Desde allí la *Pedagogía* se repliega y despliega en los mismos movimientos que implican el conocimiento del hombre; ninguno de estos movimientos se obvian: son instancias siempre presentes en el camino hacia al autoconocimiento y al logro de la autonomía moral. En este sentido, el saber de la educación será mecánico, pues debe atender a lo que es útil para el hombre (Kant, 2009: 37); será arte en tanto debe lograr un conocimiento juicioso de las condiciones que llevan a la conquista de la humanidad en el hombre; será ciencia, en tanto saber que alcance universalidad, para que cada generación que lo reciba no tenga que volver a empezar, sino que lo continúe como condición de su evolución.

Conclusiones

Foucault nos invita a deshacer homogeneidades. Una de ellas es la manera unidireccional de contar la historia, modo que conocemos muy bien en nuestro campo pedagógico didáctico y que muchas veces nos exige de adentrarnos en diferenciar producciones del pasado, dándolas por análogas. Sin embargo, este hecho que nos ocupa -el de trabajar a contrapelo de la linealidad de los relatos históricos en nuestro campo- no desconoce continuidades en los diagramas epocales de nuestros saberes de la educación.

Así por ejemplo, cuando nos referimos a la modernidad como bloque para analizar ciertas prácticas discursivas, no podemos menos que aceptar la evidencia, también destacada por Foucault, de que uno de los trazos que unifica ese tiempo es el de haber constituido sus sociedades como disciplinarias. Y, ya en el seno de la pedagogía, de la filosofía de la educación o de la didáctica, cuando nos preguntamos por el origen/fuente del disciplinamiento encontramos respuestas diseminadas en autores, tratados y experiencias que nos refieren tanto a principios racionales abstractos como a pragmáticos consensos que obran como principios que regirán las acciones de los hombres que pretenden ser tales. Del orden de la naturaleza o de la moral divina o positiva, de los fines trascendentales o de los acuerdos sociales, todos los principios conminan de una manera u otra, a regir los comportamientos de quienes pretendemos desarrollar la humanidad, alcanzar estatuto humano, armonizar una vida social o confrontar críticamente con el yugo de presiones dominantes devenidos de dicha vida.

En efecto, entre los textos seleccionados son muchos los puntos que se retoman, no sólo el carácter disciplinario de la pedagogía. Para ser más precisos y, en todo caso en consonancia con ese carácter, es innegable que ambas obras son parte del programa moderno regido por el *telos* del progreso hacia un orden de mejora de la humanidad. Sin embargo y, a pesar de esta evidencia incuestionable, encontramos que la educación no está dicha de la misma forma.

El programa en Comenio sitúa al desarrollo humano en una mecánica regida por fines anteriores a la experiencia y externos procurándole arribos definitivos. En Kant, en cambio, se instala, como dijimos, en la cesura de la tensión constante y nunca resuelta entre naturaleza y libertad.

La minuciosidad de los detalles con los que Kant tanto en *Sobre la pedagogía* como en la *Antropología en sentido pragmático*, escribe lo humano en sus vulnerabilidades, sus miserias, en sus locuras como en sus potencialidades no es casual para el análisis de la discontinuidad de los discursos pedagógicos. Allí el límite deviene desde la misma interioridad del hombre, es condición de su existencia y propone para los saberes educativos otra pretensión: la de saber qué hacer la humanidad y qué hacer el hombre consigo mismo. Emerge, entonces algo que en los discursos educativos solamente ligados la instrucción no existía. Una reflexividad que alcanza el modo mismo de enunciar lo educativo en tanto experiencia mundana y una reflexividad que comienza a incluir el problema de la formación, problema que vuelve a irrumpir en una línea de tiempo que ya no se puede pretender continua.

Bibliografía.

- ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ed. Península.
- ARENDT, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona: Ed. Paidós.
- BRITOS, M.; Candioti, M; De Zan, J.; Castells, M; Kauffmann, C.; Rodríguez, C. (en prensa) *La cuestión de la subjetividad en las lecturas contemporáneas de Kant*. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología. Concepción del Uruguay: Ed. UNER.
- COMENIO, J. (1922) *Didáctica Magna*. Madrid: Ed. Reus.
- COMENIO, J. (1993) *Páginas escogidas*. Buenos Aires: A-Z Editora. Ediciones UNESCO.
- FOUCAULT, M. (1997) *Arqueología del saber*. México: Ed. SXXI.
- FOUCAULT, M. (2006) *La Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1998) *Las palabras y las cosas*. México: Ed. SXXI.
- FOUCAULT, M. (1996) *¿Qué es la ilustración?* Córdoba, Argentina: Ed. Alción.
- FOUCAULT, M. (2009). *Una lectura de Kant. Introducción a la Antropología en sentido pragmático*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KANT, I. (2004). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza.
- KANT, I. (2009) *Sobre Pedagogía*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor UNC.
- VANDEWALLE, B. (2004) *Kant. Educación y Crítica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RORTY, R. (1995) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Ed. Cátedra.

La institucionalización y subjetivación de la infancia no normal en el proceso de escolarización 1880-1952

*María Verónica Cheli**

Introducción

Este trabajo es el resultado de una investigación que se propuso realizar una reconstrucción histórica de las formas en que se dio la institucionalización y la subjetivación de la infancia no normal, vinculada al proceso de escolarización en la provincia de Buenos Aires iniciado en 1875 con la Ley de Educación Común provincial hasta 1952 que culmina la gobernación de Domino Mercante en el ámbito bonaerense. Desde el punto de vista conceptual, la investigación intentó realizar una descripción, análisis e interpretación desde la perspectiva foucaultiana, en la intersección entre el análisis de las formas de gubernamentalización, los diversos modos de subjetivación, los discursos susceptibles de ser llamados verdaderos, y los mecanismos de poder.

En este sentido podemos señalar, que en la relación, sujeto-objeto y verdad, es donde el análisis crítico trata de determinar sus condiciones de posibilidad, las condiciones de la emergencia de las veridicciones, en el que el sujeto es puesto como objeto de saber posible, y así determinar, el precio que, de algún modo, se ha pagado; sus efectos sobre lo real y el modo en que, vinculando un cierto tipo de objeto con ciertas modalidades de sujeto, ha constituido para un tiempo, un área y unos individuos dados en el a priori histórico de una experiencia posible (Foucault, 1995: 5).

Por otra parte, este posicionamiento teórico entiende a la crítica esencialmente por su función de des-sujeción de lo que pudiéramos llamar la “política de la verdad”, entonces historizar los diferentes modos de subjetivación, encierra también la posibilidad de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos, o sea la crítica como cuestionamiento de las formas de experiencias que nos constituyen.

En primera instancia con el estudio documental realizado podemos señalar que, las instituciones del Estado provincial destinadas a la infancia “no normal” surgidas a finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, estuvieron destinadas a regular y normalizar a este sector de la población de infancia. Estas instituciones en el marco del liberalismo y positivismo, conjuntamente con la medicina social, la eugenesia y la higiene pública, al igual que la nosografía psiquiátrica aportaron la cientificidad clasificatoria de la población, en este caso de la población de la infancia que acompañó la profilaxis social en el periodo explorado.

Este trabajo se conforma por dos apartados. El primero rastrea la emergencia de los primeros ensayos de la educación especial abarcando la periodización de 1875 a 1945 observándose una dispersión y disputas en la variedad de posturas dentro las autoridades del gobierno de la educación, no existió un único proyecto de institucionalización para tratar a la infancia “desviada”, y se caracterizó por la falta de presupuesto para su ejecución, ni siquiera había consenso en que el Estado debía hacer algo con los niños. En el segundo, se plantea que en los últimos años de la década del 40’ y principios de la del 50’ se intensificó la planificación e intervención estatal logrando centralizar la educación de los niños anormales dentro del sistema educativo de la provincia de

* Jefa de trabajos prácticos de la Cátedra Pedagogía de la Diversidad, FAHCE, UNLP. Magister en Educación. UNLP. e-mail cheliver@hotmail.com

Buenos Aires, con lo cual podemos observar que se legitimó el tratamiento de la diferencia dentro del sistema educativo pero hubo superponían con otras dependencias ministeriales.

En los periodos explorados la voluntad que coordinó las políticas sociales no fue unívoca en las áreas de la salubridad y educación destinadas a normalizar a la población infantil en el ámbito educativo provincial. Si existió la intención de contener a la población escolar de acuerdo con ideas provenientes de los saberes médicos, psiquiátricos, psicológicos y pedagógicos; pero de ese deseo no se desprendió la constitución y sostenimiento de instituciones estatales unificadas para tal fin. Estos saberes contribuyeron a la implementación de tecnologías de gobierno para el sector de la población que no se ajustó a las normas establecidas en el proceso de escolarización en cuanto a los aprendizajes y modos de comportamiento cuyo efecto fue una patologización de la diferencia.

Como se sabe, las condiciones de posibilidad varían con la historia. La solución de una problemática no se transmite de una época otra, pero un problema nuevo puede reactivar los datos de una vieja problemática. Cada formación histórica plantea sus cuestionamientos.

Los saberes e institucionalización que configuraron a la educación especial

La medicina social contribuyó a que el proceso de medicalización se planteara en términos de una gran confianza y optimismo en que la ciencia vendría a solucionar la “decadencia” en que estaría inmersa la sociedad. Este proceso de medicalización en el terreno educativo se dio con la creación del Cuerpo Médico Escolar en 1892 en la Provincia de Buenos Aires, con la creación de esta institución quedó vinculado el discurso de la medicina social en sintonía con la política sanitaria y la política educativa pudiendo observarse en la palabras del Dr. Quadri, Director del Cuerpo Médico Escolar (CME) de la Dirección General de Escuelas (DGE) quien hace sentir las influencias de la medicina en asuntos educacionales cuando expresó:

“En el terreno de la experimentación en el cual han entrado las ciencias de la educación, el medico escolar es el asesor obligado del pedagogo, es él, el que tiene que tener a su cargo la educación higiénica del niño y la obligación de evitar que sus aptitudes intelectuales sean un obstáculo al desenvolvimiento físico, es en una palabra, el higienista al servicio de la escuela” (Almandos, 1926: 190).

Fue el médico quien llevó la voz de la autoridad y la verdad, que a su vez interpeló y reclamó la intervención del Estado. El médico se asumió en este contexto ya no sólo como un técnico que desarrolla su labor específica de curar, sino como un agente esencial de civilización y progreso, sobredimensionando su injerencia en la política.

El ingreso de la infancia como parte de la población la legitimó en el terreno de lo público y desde el Estado se diseñaron “archipiélagos de dispositivos”(Foucault, 1998: 314) cuyo accionar se dirigieron al orden de la seguridad pública, entonces podemos observar, que en nombre de los derechos que el Estado se propuso con el diseño de políticas públicas, se pueden homologar a las técnicas y tecnologías ligadas a la coacción y coerción dirigidas al sector de la infancia que ponía en “riesgo” el orden social.

En esta dirección, la noción de peligro y riesgo se liga por una parte, con la noción de previsión (Foucault, 1975: 57). Por otra parte, con el poder de normalización. La norma es portadora de una pretensión de poder. La norma trae aparejados a la vez un principio de clasificación y un principio de corrección. Su función no es excluir. Al contrario, siempre está ligado a una técnica positiva de intervención y transformación, a un

proyecto normativo. En sintonía a esta técnica positiva de poder e intervención en la provincia de Buenos Aires en la periodización estudiada 1875-1952 se diseñaron instituciones de educación especial y moralizantes productoras de cierto tipo de normalidad. El tratamiento de la infancia “anormal” no fue ajeno a unas políticas sociales que han sustituido las instituciones de control social duras por instituciones blandas de socialización de la infancia como fueron en el ámbito provincial las colonias de vacaciones, las escuelas de aire libre y clases diferenciales, las escuelas auxiliares, el grado homogéneo y las escuelas espaciales. A todas ellas se les asignaron una capacidad desmedida para controlar el orden social en la población infantil.

El trabajo documental permitió observar la variedad de instituciones para la infancia no normal y sus propósitos. El CME en la formulación del proyecto sobre la creación de colonias de vacaciones de 1895 y de escuelas al aire libre de 1909 dejó explicitada su justificación en los siguientes términos “*la necesidad de arrancar la tuberculosis en los organismos infantiles, que pueden ser más tarde útiles al Estado y a la sociedad*”¹. Su propósito puede ser leído como defensa social y de vigorización o mejoramiento de la raza en formación para construir el futuro ciudadano Argentino. Su accionar no sólo se dirigió a fortalecer a los niños, sino también tuvo su influencia sobre la familia con la pretensión de modificar, destruir o corregir los malos hábitos físicos y morales, que evitarían que lleguen a la cárcel, asilos y hospitales mediante una pedagogía correctiva y terapéutica que los compensaría colocándolos en condiciones favorables.

Por otra parte, la institucionalización de las clases diferenciales creadas en 1911 para los retrasados pedagógicos y falsos anormales tuvieron el propósito de nivelación con la creencia de que, permaneciendo en las mismas el tiempo que sea necesario haría desaparecer “las falsas características de la anormalidad” por ser temporaria. La enseñanza se basó en la pedagogía enmendadora o correctiva, ligada al discurso médico, jurídico y psico-educativo, que indicaba sanar, corregir. El Profesor Morzone propuso la creación de estas clases en los siguientes términos:

“Creo Señor Director que este curso servirá de propaganda para que se instituya en nuestras escuelas modestos gabinetes antropológicos pedagógicos para conseguir que la pedagogía, abandone las abstracciones teóricas, se transforme de filosófica a científica” (Morzone, 1912: 500)

Estos tempranos ensayos, destinados a la educación de niños “anormales”, fueron criticados en varios artículos del Diario Argentino de la ciudad de La Plata en 1931, anunciaron la equivocada orientación que se daba a la enseñanza referida. En el mismo año en la Circular de Inspección General² dirigida a los Inspectores quedó explicitado que aún en las escuelas de la ciudad de La Plata concurrían niños con variadas características sin poder darles una enseñanza adecuada.

“Existen en nuestras escuelas alumnos que presentan las características fisonómicas de los lesionados, abúlicos, inestables, anormales sensoriales, débiles, y falsos anormales. Si esto ocurre el maestro, no puede atacar la insipiente del mal, el maestro se siente impotente al ver como el fatalismo hace a su presa en un infeliz niño, y más grande es su dolor al saber que el remedio existe, y no se lo alcanza” (Morzone, 1912: 82).

Por lo cual, se concluyó en dicha Circular, la necesidad de encarar la educación de estos niños bajo una enseñanza científica, ya que los ensayos anteriores en materia educacional destinada a los retrasados pedagógicos y a los niños débiles habían fracasado.

¹ Memorias del Cuerpo Médico Escolar, Provincia de Buenos Aires, 1924, pp. 13.

² Revista de educación. Año LXXII, *Circulares de inspección general* N° 4, 1931: 81 Dirección General de Escuelas.

“La escuela a estos alumnos los aleja, los ve rodar indiferente de escuela en escuela, no tolerados en unas, expulsados de otras, y finalmente no admitidos en ninguna porque siempre son el origen, causa y el motivo de un sin número de inconvenientes en el régimen interno de la escuela” (Morzone, 1912: 83).

La educación de niños anormales y la creación de escuelas auxiliares comenzó a debatirse entre el Dr. Juan Cruz Ocampo del CME y el Dr. Arturo Ameghino presidente de la Liga Social Argentina de Higiene Mental. El consejero de educación, Dr. Juan Cruz Ocampo en 1931, solicitó la creación de un instituto de enseñanza especial, para lo cual, presentó un proyecto al Honorable Consejo para la creación de escuelas auxiliares.

“El proyecto que presento, está inspirado sobre el pensamiento que tiende a salvar al país de sus hijos perdidos mentalmente, regularizando sus funciones desequilibradas y volviéndolas a su órbita psicológica moral correspondiente”³

Por otra parte, el Dr. Arturo Ameghino propuso que la selección estuviese a cargo de un médico especializado en psiquiatría infantil, y en psicopedagogía. Esta idea la trajo luego de su viaje a Roma, y quiso trasladar la experiencia a la Argentina. El Dr. Arturo Ameghino Señaló:

“La enseñanza de los niños anormales se comenzó en forma precipitada, no se estableció el desarrollo práctico de la enseñanza, que parecía destinada, en una mezcla indescifrable, a los retrasados de todo tipo, y de todos los grados, y así comenzó la enseñanza de los niños anormales, sin un plan, sin un programa, sin una orientación, esto se debió a su irregular organización inicial, sin responder en absoluto a un sistema orgánico de enseñanza, ni a una precisa clasificación, propongo dividir a los anormales desde el punto de vista pedagógico en, peligrosos o ineducables, y educables y educables escolarizados”⁴.

La preocupación del Dr. Ameghino fue que el Proyecto presentado por del Dr. Ocampo de establecer la creación de un Instituto de Enseñanza Especial, y las Escuelas Auxiliares bajo la órbita del CME, contenía desde el punto de vista doctrinario los mismos errores de principio y de organización que determinaron el fracaso de los tempranos ensayos de la educación de los niños “anormales”. Dichos errores eran seguir seleccionando a los alumnos con los mismos métodos, además, el proyecto se dejaba librado exclusivamente al CME no habiendo especialistas en psiquiatría infantil, por lo tanto, sostuvo que no debiera estar al frente de este tipo de educación especial, con lo cual indicó a las autoridades educacionales de la siguiente manera.

“En consecuencia, considero que el proyecto del Dr. Ocampo no deba ser aprobado sin modificaciones de fondo. Hago voto para que las autoridades escolares de esta grande y culta Provincia resuelvan definitivamente el problema relacionado con la educación e instrucción de los niños anormales, bien aplicada, precave a la sociedad de los malos elementos, ya que, como han podido comprobar, los menores delincuentes son, en un 80 por ciento, simple deficientes mentales”⁵

El director del CME Dr. Cometto tuvo una posición opuesta al Dr. Ameghino, apoyó el proyecto presentado por el Dr. Ocampo ante el Honorable Consejo, argumentó que la educación de los niños anormales debe abordarse en institutos especiales dotados de internados, bajo la vigilancia y organización del CME. Conjuntamente sostuvo que, lo que se aparte de este enunciado lo consideró como una pérdida tiempo en ensayos inútiles y que se malgastaría el dinero público en experiencias ineficaces.

³ Revista de educación. Año LXXII, *Creación de un instituto de enseñanza especial* N° 5, 1931: 850 Dirección General de Escuelas.

⁴ Arturo Ameghino (1924), *"La educación de anormales en la República Argentina. Reseña crítica"*, La Semana Médica 1924: 277-288.

⁵ Conferencia: *La enseñanza de los niños anormales en la provincia de Buenos Aires dada en la radio extensión cultural*. En: Revista de educación. Año LXXII, Dirección General de Escuelas N° 2, 1932: 218.

La institucionalización de las clases homogéneas en 1940 se fue configurando con la investigación del CME de algunos distritos de La Plata, las cuales comprobaron la heterogeneidad de los alumnos que integran una misma sección de grado, fue así, que dispusieron el examen mental de los niños mediante la escala métrica de Binet-Simon, de acuerdo al cociente intelectual (CI) que posea cada niño, se formarían las secciones homogéneas, cuyo objetivo fue realizar una clasificación jerárquica de la inteligencia para beneficiar a la enseñanza, lo cual permitiría el conocimiento rápido y objetivo del niño al inicio de su escolarización. Con la siguiente justificación:

“El niño recibirá conocimientos de acuerdo a su capacidad mental. Al maestro se le evitará la pérdida de tiempo, y el desgaste de energía. Al estado le evitará una pérdida económica. Y por último solucionará el problema de la disciplina”⁶

Las intervenciones de las políticas públicas en el área educativa se dirigieron a clasificar, jerarquizar, organizar e intervenir sobre la heterogeneidad de la población escolar según los criterios de normalización presentes en la sociedad, cuyos efectos se hicieron sentir en una mayor regulación normativa de la población escolar con una fuerte tendencia a la homogenización.

La creación de estas instituciones *ad hoc* tuvieron una vinculación estrecha con la pureza de la raza, en algunas ocasiones en forma explícita y en otras en forma implícita, ya sea por oposición o por exclusión, el anormal por descripción del normal, lo indeseable por alusión de lo deseable. Estableciendo relaciones jerárquicas en la cual subyace la noción de “raza pura”.

Siguiendo a Bohoslavsky (2005) las historias regionales muestran por un lado, la distancia que había entre la declamación que hacían las élites estatales y la concreción de su voluntad de sujetar y reglamentar. Por otra parte, revelaron que no se desarrollaron políticas sistemáticas, adecuadamente financiadas, ni coherentes en el tiempo, la pobreza de los recursos humanos y materiales condenó a estos espacios al reino de la improvisación y a las soluciones parciales. La escasez en recursos humanos y materiales fue la norma para la administración de instituciones públicas en el contexto provincial.

La legitimación de la educación especial en el sistema educativo

Podemos observar un giro desde los inicios de los 50' con la creación de un sistema de educación paralelo a la educación común dando origen a la educación especial dentro del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, con lo cual podemos visualizar una intensa intervención y planificación en el sistema educativo que legitimó el tratamiento de la diferencia dentro del sistema educativo.

En esta dirección, la educación de los niños anormales quedó anunciada por primera vez en forma centralizada por parte del Estado en 1945 con el anuncio del Primer Plan Quinquenal, en su artículo N° IX: *...expresó que la enseñanza primaria para “retrasados” y “deficientes mentales” será objeto de una organización y de un profesorado adecuado.* En la Ley de Educación N° 5650 de 1951 de la provincia de Buenos Aires se señala:

c) Las escuelas excepcionales estarán destinadas a atender la niñez, con deficiencias psíquicas, con deficiencia físicas o que haya mostrado, por poseer malos hábitos de importancia, una incompatibilidad precoz con el orden social. En consecuencia, se organizarán escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales, escuelas especiales para ciegos, sordomudos y deficientes físicos y escuelas de internados de reeducación social. Cada una de estas escuelas se regirá por reglamentos propios.”

⁶ Revista de educación. N° 14 *Sugerencias para la organización de clases homogéneas*, Dirección General de Escuelas, 1944: 80

Fue así, que comenzó la organización y administración estatal que hasta el momento no se había podido lograr de la educación de la infancia no normal, al mismo tiempo se ampliaron las funciones estatales con la creación de nuevas dependencias en el Ministerio de Educación como fue el Departamento de Niños Excepcionales. En 1948 se crea el Departamento de Niños Excepcionales⁷. El término excepcional según consta en el Boletín Oficial de la Dirección de Enseñanza para Excepcionales fue utilizado siguiendo la obra de los Drs. J. Dechaume, P.F. Girard y R. Gallavardin⁸ quienes señalaron:

“Excepcionales a aquellos individuos que por sus taras físicas o mentales o sociales, no se presentan en condiciones regulares de adaptación y exigen medidas terapéuticas y educativas para asegurar la integración correcta del individuo en la sociedad”⁹

Al utilizar el término excepcional se estaría considerando como niños no atendidos por la escuela común, los llamados “infradotados”. La categoría “excepcional” también incluía a los niños hospitalizados.

El departamento de Niños Excepcionales dirigió su accionar en diálogo con otros Ministerios y dependencias del Ministerio de Educación. Así mismo, diseñó la creación de las escuelas de adaptación para niños “excepcionales” que incorporó a las escuelas auxiliares destinadas a la infancia “anormal”, las escuelas de reeducación de menores, incorporaron a las escuelas de los institutos para menores y las escuelas especiales para deficiencias psíquicas y sensoriales. Los fines educativos en todas las escuelas recientemente creadas fueron de “reeducación” y “readaptación” con ejercicios de actividades y prácticas de tipo social. El objetivo fue conseguir que una vez integrados a la sociedad se lograra una eficaz adaptación mediante el desempeño de un oficio.

Respecto de la estructuración del Departamento de Excepcionales¹⁰, la misma se conformó con las escuelas especiales para: a) niños infradotados, b) los lisiados, c) los niños, jóvenes y adultos con lesiones pulmonares o tuberculosos d) los niños, y adolescentes física o moralmente desamparados y retrasados por factores sociales adversos, e) establecimiento educacionales para adultos, delincuentes, anormales o criminales que cumplen condena en las cárceles de la provincia.

Las secciones nombradas anteriormente, estuvieron atendidas por dos secretarías técnicas integradas con docentes especializados en los problemas psicológicos y pedagógicos propios de cada una de estas escuelas que dio el asesoramiento a directivos y maestros sobre la acción educadora más conveniente. Tal como señala el siguiente documento de la esta dirección:

“La preocupación de desembarazar a la escuela primaria común de los niños menos válidos, para mayores aprovechamientos de los escolares normales llevó a la organización de un departamento técnico al que le competería la conducción del educando irregular, proporcionándole la ocasión de perfeccionamiento más adecuado a su posibilidad”¹¹

Si bien se logró la centralización de la educación de la infancia desviada que hasta el momento no se había alcanzado. La noción de la normalidad y la “Pedagogía Diferenciada” despertó discusiones. El Prof. Jorge Moreno se planteó los siguientes interrogantes

⁷ Ministerio de Educación. Dirección General de Educación y Dirección de Enseñanza para excepcionales. Boletín N° 2, 1950: 4 Provincia de Buenos Aires.

⁸ J. Dechaume, P.F. Girard y R. Gallavardin, La infancia Irregular: Psicología Clínica. Kapeluz Bs. As. 1948.

⁹ Ministerio de Educación. Dirección General de Educación y Dirección de Enseñanza para excepcionales. Boletín N° 2, 1950: 4 Provincia de Buenos Aires.

¹⁰ Memorias del Ministerio de Educación. Corresponde al ejercicio de 1949-1950. El Departamento de Niños Excepcionales. Provincia de Buenos Aires (sin numeración de páginas).

¹¹ Boletín Interno. N° 141, 11 enero de 1950 Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires. División de Prensa.

“¿Existe un criterio objetivo de normalidad que sirva como punto de referencia a la acción pedagógica diferenciada? Si suponemos que no existe un criterio objetivo de normalidad, ¿no se estarían lesionando los derechos humanos al tipificar algunos niños como anormales según criterios subjetivos? ¿Tendría razón de ser la pedagogía diferenciada como ciencia al carecer de un punto de referencia para su acción específica? El problema se complica cuando de la esfera orgánica se pasa a la esfera psíquica o moral, cuando se trata de clasificar comportamientos humanos insólitos”¹²

El análisis de las fuentes nos permite observar cómo los diferentes modos de la subjetivación de la infancia no normal, se dio conjuntamente con el proceso de institucionalización de la misma con diferentes matices, pero el efecto en todos los casos fue poner a distancia a cierto tipo de niños exponiendo su anomia y de intervenir para normalizarlos recurriendo a diversos mecanismos de corrección de los desvíos. En términos foucaulteanos podemos decir que, en la educación especial intervino un poder disciplinario que se caracterizó por un trabajo constante de la norma en la anomia en el espacio escolar para actuar como referencia sobre aquello que puede señalar y especificar quiénes son los “anormales”. Este proceso omitió la configuración de producción social y política de la anomia.

Podemos encontrar a lo largo de este trabajo de investigación una regularidad en la forma en que se dio el proceso de institucionalización de la infancia no normal, si bien en el recorrido de los tres periodos explorados variaron las formas de instituciones creadas para este sector de la población infantil y fueron adquiriendo visibilidad mediante diversas normativas, reglamentos, y saberes no cambiaron las formas de subjetivación de la infancia no normal.

Puede destacarse a lo largo de esta investigación el esfuerzo editorial, académico, político, legislativo, jurídico e institucional, que parece desproporcionado con relación a la escasísima o nula capacidad instrumental y concreta de las medidas precedentes para cumplir con los objetivos explícitos de la regulación de la infancia “no normal” por lo cual, queda claro el éxito político-ideológico sobre la base de un fracaso tecnológico-científico (De Palma, 2012).

A modo de reflexión final

Por lo expuesto hasta aquí, los problemas de gobierno no deben ser revisados exclusivamente desde el punto de vista de la eficacia administrativa, sino desde la aleturgia (Foucault, 2010: 44), como esa serie de procedimientos que acompañan el ejercicio del poder con la manifestación de la verdad. La noción de gobierno desde la perspectiva foucaultiana es entendida como una grilla de análisis de las relaciones de poder. Dicho de otra manera, el tratamiento del problema de la subjetivación en el marco de la manifestación de la verdad en el ejercicio del gobierno.

En sintonía con la noción de aleturgia en este trabajo de investigación encontramos una doble articulación, por una parte, una relación entre la gubernamentalización de la población de la infancia “anormal” asociada al Estado, en este caso, como garante y responsable de la fabricación de la vida y los procesos de subjetivación como han demostrado las fuentes exploradas. Y por otro lado, la noción de biopolítica, haciendo referencia a esos conjuntos de saberes que se ocuparon de la sujeción de la población de la infancia, de las autoridades competentes para hablar de esas nuevas verdades, del conjunto de estrategias de intervención sobre la existencia colectiva que se realizan en nombre de la vida y sobre los modos de subjetivación sobre los que serán llamados los individuos a trabajar sobre sí.

¹² Dirección de Enseñanza para Excepcionales, Boletín Oficial N° 9 Ministerio de Educación: 7.

Desde el ámbito educativo, se analizaron los procesos de mutación que atravesó la escolaridad en distintos períodos (1875-1945) y (1945-1952) en lo que refiere a las formas de hacer política, conducir conductas y producir sujetos. Con lo cual, abre a la problematización de los regímenes de conocimiento y de su verdad, así como a las prácticas de intervención que se vuelven deseables, legítimas y eficaces para actuar sobre la vida de la población que abarca la infancia.

En esta dirección Foucault nos dejó algunos indicios, recordemos que la consigna con la que Foucault identificó el pensar, poco antes de morir, fue precisamente, pensar de otro modo. En este sentido Deleuze (1987) puede resumir la aportación de Foucault a la redistribución actual de la problemática filosófica en tres preguntas kantianas: ¿qué puedo saber?, ¿qué puedo hacer? y ¿quién soy yo? La tarea de la filosofía crítica, entonces, se convirtió en la exploración de las condiciones de posibilidad de la realidad existente, teniendo en cuenta que no es sólo, sino que podría haber sido de otro modo (Foucault, 1995).

El análisis realizado con las fuentes abre nuevos interrogantes para el estudio sobre las imbricaciones y dislocaciones entre las nociones de peligrosidad y riesgo, en este caso, de la población de la infancia escolarizada que no se ajustó a las normas construidas por los saberes expertos explorados que configuraron a la infancia anormal en el proceso de escolarización provincial en el período estudiado. Habilita líneas de investigación que den cuenta de la multiplicidad de dispositivos, saberes, estrategias, prácticas, tecnologías y modos de subjetivación que toman como blanco de poder y objeto de saber a conjuntos de individuos y a poblaciones que conforman las infancias dentro de las instituciones educativas.

No obstante, aún falta establecer el marco de racionalidad política en que los dispositivos de seguridad predominan sobre otros. Precisamente en el empeño por establecer este marco, se deriva completar el estudio de la gubernamentalidad en vistas a abrir otros horizontes de investigación y a poner a prueba una nueva grilla de análisis de las relaciones de poder. Como se ha mostrado, el estudio de la gubernamentalidad no sólo permite establecer un diagnóstico sino que también otorga criterios para la crítica y revisión de los indicadores tácticos para la lucha.

Finalmente podemos agregar que la función diagnóstica acerca de lo que pasa hoy no consiste simplemente en caracterizar lo que somos, entonces, los estudios de gubernamentalización no puede ser disociados de la cuestión relativa a la pregunta “¿cómo no ser gobernado de este modo, por tal cosa, en nombre de estos principios, con mira a tales objetivos y por medio de tales procedimientos; no así, no para eso, no por ellos?” (Foucault, 1995: 3). Estos interrogantes nos invitan a seguir las líneas de fragilidad actuales, para llegar a captar lo que es y cómo lo que es podría dejar de ser lo que es. En este sentido, la descripción se debe hacer según esa especie de fractura virtual que abre un espacio de libertad, entendido como espacio de libertad concreta, es decir, de transformación posible. Puesto que esas cosas han sido hechas, a condición de que se sepa el modo en que han sido hechas pueden ser deshechas.

De hecho Foucault cerraba la primera conferencia de Vermont en 1979, diciendo que mostrar las determinaciones históricas de lo que somos, es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos y no porque estemos menos determinados, sino porque hay muchas cosas con las que aún podemos romper para hacer de la libertad un problema estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos.

Bibliografía

- ALMANDOS A. (1926), *La administración escolar en la Provincia de Buenos Aires: síntesis de su desarrollo 1872-1924*. La Plata.
- BORINSKI, M y TALAK, A. (2005) *Problemas de la anormalidad infantil en la psicología y la psicoterapia*. Proyecto UBACyT: La psicología y el psicoanálisis en la Argentina: disciplina, tramas intelectuales, representaciones sociales y prácticas, dirigido por Hugo Vezzetti, Código P042. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.
- BOHOSLAVSKY y SOPRANO (2010) *Un estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina, de 1880 a la actualidad*. Prometeo editorial. Buenos Aires.
- DELEUZE, G. (1987) *Foucault*. Paidós. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1976) *Defender la sociedad*. México Fondo de cultura económico. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1978). *Espacios de poder. La gubernamentalidad*. Exposición en el Colegio de Francia.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica del Poder*. Madrid Ed. La Piqueta Madrid
- FOUCAULT, M. (1985) *Vigilar y castigar*. Fondo de cultura económico México. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1995) *Crítica y Aufklärung ¿Qu'est-ce que la Critique?* Revista de Filosofía ULA, N° 8.
- FOUCAULT, M. (2006) *Seguridad, Territorio y Población*. México Fondo de cultura económico. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2009) *El Gobierno de Sí y de los Otros*. México Fondo de cultura económico. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2010) *El coraje y la verdad*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2005) *El poder psiquiátrico* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2006) *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. México.
- FOUCAULT, M. (2008) *Las tecnologías del yo*. Paidós. Buenos Aires.
- PALMA (2005) *Gobernar es seleccionar*. Baudino Ediciones. Buenos Aires.

Fuentes:

Documentos oficiales

- Ley de Educación N° 5650 de la Provincia de Buenos Aires de 1951
- Boletín Oficial N° 2, Dirección de Enseñanza para excepcionales. 1950 Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires
- Boletín Oficial N° 9 Dirección de Enseñanza para Excepcionales, Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires
- Boletín Interno. N° 141, 11 enero de 1950 Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires. División de Prensa
- Memorias del Cuerpo Médico Escolar del año 1924.
- Memorias del Cuerpo Médico Escolar año 1927
- Memorias del Cuerpo Médico Escolar. Informe del Director Dr. C. Cometo sobre las colonias de vacaciones de Tandil, La Plata (Punta Lara) Mar del Plata y Tandil. 1936-1937. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.
- Memorias de la DGE. Mayo de 1936 a mayo de 1937. Provincia de Buenos Aires
- Memorias del Ministerio de Educación correspondiente al ejercicio de 1949-1950. Provincia de Buenos Aires.
- Memorias del Ministerio de Educación. Corresponde al ejercicio de 1949-1950. El Departamento de Niños Excepcionales. Provincia de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación y Dirección de Enseñanza para excepcionales. Boletín N° 2, 1950 Provincia de Buenos Aires

Plan quinquenal del gobierno del presidente Perón (1947-1952)

Revista de educación. Año LXXII, *Creación de un instituto de enseñanza especial* N° 5, 1931
Dirección General de Escuelas

Revista de educación. Año LXXII, *Circulares de inspección general* N° 4, 1931, Dirección
General de Escuelas

Revista de educación. Año LXXV, N° 14, *Sugerencias para la organización de clases
homogéneas*. 1944 Dirección General de Escuela

Publicaciones científicas

AMEGHINO A.(1924), *La educación de anormales en la República Argentina. Reseña crítica*,
La Semana Médica. Conferencia: *La enseñanza de los niños anormales en la provincia
de Buenos Aires dada en la radio extensión cultural*. En: Revista de educación. Año
LXXII, Dirección General de Escuelas.

DECHAUME, P.F. GIRARD y R. GALLAVARDIN, (1948) *La infancia Irregular: Psicología
Clínica*. Kapeluz Bs. As.

MORZONE, L. (1912) *Guía práctica para la corrección de los desórdenes del lenguaje
[afasias, tartamudez, defectos varios de pronunciación y para la enseñanza de los
retardados [retardados pedagógicos, niños débiles, anormales y niños patológicos]*
Publicación La Plata: Gasperini y Ferreyra.

Periódicos

El Argentino.

Herramientas conceptuales en la obra de Michel Foucault para pensar la investigación del sujeto de la Educación

*María Valeria Emiliozzi**

Introducción

La Educación Física, por ser un producto moderno, nacido en la Europa de fines de siglo XIX del vientre de la ciencia y de la mano del Estado (Crisorio, 2010: 48), funciona como transmisor de ideas que giran y han girado en torno al cuerpo, fundamentalmente comprendiéndolo como organismo biológico, natural e integral, y al sujeto como universal. Hay discursos de la Educación Física que se sostienen en una biología, una fisiología, una medicina, una psicología evolutiva, en cierta idea de ciudadanía y en la fenomenología, que piensan al sujeto a partir del organismo, por la carne, por la vivencia corporal, pues se sostiene en una epistemología que coloca el origen del sujeto en la sustancia.

Ahora bien, para analizar la contemporaneidad del sujeto de la Educación Física desde el curriculum se torna necesario un desfase con el propio tiempo y una relación particular con el presente, a partir de aquellos puntos oscuros de la Educación Física. Involucra analizar el haz de relaciones de constitución de ciertos saberes, la racionalidad de las prácticas que forman una serie de experiencias que le dan un sentido al sujeto y que responden a un conjunto de reglas precisas que determinan una estructura que funciona como signifiante, en la medida en que “cada realidad se funda y se define con un discurso” (Lacan, 1995: 43). Esto constituye un punto de vista epistemológico que permite una ruptura con los modos de concebir la relación sujeto/cuerpo vinculados al sentido común, pero también con las tradiciones epistemo-metodológicas predominantes en la disciplina, en este caso la Educación Física, pues las interpretaciones son efectuadas desde una manera de pensar la educación, el cuerpo, los deportes, etc. Esto exige que, para analizar las cuestiones del sujeto, sea necesario dejar plasmadas las relaciones entre teoría y métodos y, en el marco de este trabajo específicamente, aquellos elementos que forman parte de la caja de herramientas foucaultiana.

El saber

La pregunta por el sujeto de la Educación nos llevó a un primer paso que consistió en responder la pregunta por el saber que estructuran las prácticas y constituyen al sujeto. Por ello, a partir de los discursos que aparecen en los diferentes planes de estudio y documentos curriculares, se intentó analizar la episteme, esa práctica histórica, ese conjunto de relaciones que, en una época dada, es posible revelar entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de su regularidad discursiva (Foucault, 2008b). Este nivel es ontológico, se da en un tiempo dado y de un cierto modo que no precede, como si fuera un origen, cronológicamente al presente (Agamben, 2009: 131).

* Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación Corporal (UNLP), Licenciada en Educación Física (UNLP), Profesora en Educación Física (ISFD N°47). Becaria doctoral CONICET. Ayudante Diplomado del profesorado de Educación Física (FaHCE-UNLP). Investigadora Categoría V Programa de Incentivos. Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación, Sociedad (IdHCS-CONICET/UNLP). e-mail: val_emiliozzi@hotmail.com

Tanto en documentos curriculares como en diferentes resoluciones ministeriales y leyes, aparecen enunciados, juegos polémicos, continuidades temáticas que fusionan ciertos discursos; pues la educación se construye a partir de relaciones que existieron en determinados momentos históricos, que no sólo crearon definidas condiciones de posibilidad sino también una determinada educación y una relación específica entre cuerpo y educación, y que funcionan como un *a priori histórico*, es decir, “no condición de validez para unos juicios, sino condición de realidad para unos enunciados” (Foucault, 2008c: 167). La expresión *a priori histórico* se refiere a lo que

(...) en una época dada, recorta un campo posible del saber dentro de la experiencia, define el modo de ser de los objetos que aparecen en él, otorga poder teórico a la mirada cotidiana y define las condiciones en las que puede sustentarse un discurso, reconocido como verdadero (Foucault, 2008c: 175).

Es decir, describe el régimen discursivo al cual pertenece el discurso y se constituye en una positividad. La positividad en la que se fusionan los discursos que constituyen a la Educación Física forma un conjunto de elementos (nociones, opciones teóricas), en líneas generales, un saber, que permanece invisible y nunca objetivable, jamás representable en totalidad, que funciona como “realidades que se retiran en la medida misma en que son fundamentadoras de lo que se da y se adelanta hacia nosotros” (Foucault, 2008c: 258). Determinar la positividad de un saber no remite a la interioridad de un sujeto o al espacio desde donde se emite la palabra, sino a la exterioridad, al tejido que nos envuelve en el ver y el hablar, que une instancias discursivas y no discursivas, discursos e instituciones en un periodo dado de la historia; en otras palabras, “los estratos o formaciones históricas: lo visible y lo enunciable (saber)” (Deleuze, 2008: 75).

Establecer una relación de contemporaneidad entre lo que aísla y condensa la Educación Física Secundaria, requirió una interrogación por el saber que nos permita desandar la positividad de los discursos, pues nos abrió la puerta para indagar las capas que constituyen el sistema de positividad sobre el cual se edifican las prácticas y los modos de subjetivación que produce –es decir, los efectos de constitución del sujeto a partir de ciertos saberes.

Los saberes que atraviesan la Educación en general y la Educación Física del nivel Secundario en particular, no tienen únicamente un sentido o una verdad, sino una historia específica que no los deja depender de un devenir ajeno; pues el discurso protege –o, por el contrario, excluye– a partir de su regularidad específica y establece una determinada subjetividad. Así, el saber excede ese espacio del conocimiento en su pálido rostro de positividad organizada, es mucho más difuso que el conocimiento que construye la ciencia. En el sentido que le otorga Foucault (2008c) es una instancia previa que crea los discursos, que posteriormente pueden ser convertidos por la ciencia en discursos científicos.

El discurso de la ciencia en general, así como el discurso de la Educación Física en particular, es producto de dicha estructura. La noción de estructura tiene en la enseñanza de Lacan valor fundamental para pensar al sujeto, por ello establece:

La noción de estructura merece de por sí que le prestemos atención. Tal como la hacemos jugar eficazmente en análisis, implica cierto número de coordenadas y la noción misma de coordenadas forma parte de ella. La estructura es primero un grupo de elementos que forman un conjunto co-variante. Dije un conjunto, no dije una totalidad [...] La estructura siempre se establece mediante la referencia de algo que es coherente a alguna otra cosa, que le es complementario (Lacan, 1984: 261).

Al preguntarnos por el sujeto, no nos importa quién habla, sino desde dónde se dice lo que se dice. La pregunta por la estructura es la pregunta por el significante, a partir del cual se realiza la realidad, ya que “es del efecto significante que surge como tal el sujeto” (Lacan, 1961:18).

La pregunta por el saber que sustenta la Educación Física del Nivel Secundario nos llevó a ver una historia del saber que de cuenta de la constitución del sujeto y nos permitió ver el conjunto de sus elementos –“objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas formados a partir de una única y misma positividad” (Castro, 2011: 364)–, y también “delimitar aquello de lo cual se puede hablar (...) el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos” (Foucault, 2008b: 237).

De esta manera, la investigación, tomando las herramientas de la obra de Foucault, se desplegó en una dimensión paradigmática en la cual los saberes nos permiten establecer las condiciones de posibilidad de toda práctica. Por ello, no se trata de revelar lo que podría legitimar una aseveración, sino de liberar las condiciones de emergencia de los enunciados que se reflejan en el curriculum, la forma específica de su modo de ser, los principios según los cuales perduran, se transforman y desaparecen. En líneas generales, descubrir

A partir de qué han sido posibles las teorías y los conocimientos; según qué espacios de orden se ha constituido el saber; sobre el fondo de qué a priori histórico y en el contexto de qué positividad las ideas han podido aparecer; las ciencias, constituirse; las experiencias, reflejarse en las filosofías; las racionalidades, tomar forma para luego, quizás, disolverse y desaparecer (Foucault, 2008c: 15).

La pregunta por los saberes y no específicamente por los discursos que atraviesan a la Educación Física, partió de comprender que el saber establece las reglas de formación de los discursos y delimita sus objetos, conceptos y opciones teóricas. Por ello, se vuelve necesario “arrebatar a la interioridad del conocimiento para encontrar ahí el objeto de un querer, el fin de un deseo, el instrumento de una dominación, lo que está en juego en la lucha” (Castro, 2011: 364).

En síntesis, el paso sobre las reglas de formación discursiva, la *episteme* –el enrejado simbólico desde el cual se fundan los discursos– que constituye el *curriculum* de la Educación Secundaria, las relaciones que han existido en determinada época y que estructuran los campos del saber, fundan un camino que nos deja establecer la constitución correlativa del saber en las prácticas en general¹ y en la dimensión ética del sujeto. Por práctica nos referiremos a “la racionalidad o regularidad que organiza lo que los hombres hacen (...), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una ‘experiencia’ o pensamiento” (Castro, 2011: 316).

Las prácticas, entonces, se conforman a partir de un dominio que va del orden del saber al orden del poder y a las relaciones con uno mismo (ética); se esbozan recíprocamente con una red conceptual sin pasar por un concepto sustancializado que establece la relación. Así, no hay un autor, sino maneras de hacer, pensar y decir; hay un discurso que atraviesa una práctica, hay una batería significante.

Aquí queda reflejada una de las primeras aristas epistemo-metodológicas, un primer paso que intentó indagar sobre la Educación Física a partir de los saberes que la anteceden y que son condición de posibilidad de su aparición, como así también el funcionamiento de elementos teóricos de la caja de herramienta foucaultiana. Los discursos que atraviesan a la Educación Física no son parte de la manifestación de un individuo ni de un sujeto soberano, como aparecen en estudios de corte histórico, sino producto de tradiciones culturales, circunstancias económicas, prácticas históricas que

¹ Tal como lo entiende Foucault, no hay práctica sin discurso.

llevan a determinadas condiciones de posibilidad de ciertos saberes y permiten determinado tipo de pensamiento; es decir, la forma misma de la acción.

Ahora bien, los acontecimientos históricos que atravesaron la investigación no fueron tomados como una sucesión lineal de la historia, sino como discursos que, en un momento dado, conforman diferentes tácticas y estrategias². Por ello, el discurso toma en cuenta su actualidad y el efecto que realiza dentro de esa actualidad. Esto implica una indagación, no de la misma clase que la que pregunta por las condiciones de posibilidad de un conocimiento verdadero –ya que no se trata de establecer si el saber es verdadero o no–, sino de su efecto de verdad en las prácticas de la educación del cuerpo. Las indagaciones sobre los saberes de los discursos implicó una decisión epistemo-metodológica: arrebatar su interioridad para encontrar allí procesos que no son de la disposición del conocimiento, sino de un efecto de verdad que no refiere a una especie de norma general que en todo momento permite a cada uno pronunciar enunciados que se considerarán verdaderos. La producción de verdad no puede disociarse de las relaciones de poder, ya que estas últimas hacen posibles o inducen ciertas verdades. Por ejemplo: ¿a qué reglas obligatorias hay que obedecer en determinada época, cuando se quiere enunciar un discurso científico sobre la salud, la ciudadanía, la higiene del cuerpo, etc.? “La cuestión no se reduce a la idea de que la ciencia sólo funciona como una suma de proposiciones tomadas como la verdad. Al mismo tiempo, es algo intrínsecamente ligado a toda una serie de proposiciones coercitivas” (Foucault, 2012: 92). Entonces, el trabajo no consiste en preguntar al discurso en qué medida se acerca a la verdad, sino en establecer las relaciones entre el discurso y el efecto de verdad.

El efecto de verdad

La relación del saber con las prácticas históricas, sociales, económicas y políticas formó parte de la pregunta por el sujeto de la Educación. La pregunta que aparecía era cómo explicar los efectos del discurso y su relación con el sujeto. Esta tensión se presentó en la medida en que, más allá de la descripción de los saberes que han dado lugar a ciertos discursos, se procuraba analizar los efectos de verdad que estos producen y los modos de subjetivación, las reglas que determinan y definen al sujeto.

Tradicionalmente, la relación entre el discurso y la práctica ha sido indagada desde la preocupación por reunir legítimamente dos aspectos de la práctica que se señalan como instancias diferentes: una cosa es decir, otra cosa es actuar. Como si la primera acción pudiese estar separada de la segunda. Decir y hacer han contribuido a mantener la visibilidad de una lógica de correspondencias que, más allá de sus eventuales positivizaciones, ratifica la idea de una dualidad en la que el orden del discurso se estabiliza olvidando el juego de su propia acción.

No obstante, si, como se mencionaba, las prácticas se constituyen en un dominio que va del orden del saber al orden del poder, su separación entre el decir y el hacer se desvanece. El saber opera como una rejilla que une instancias discursivas y no discursivas, formas de hablar y regímenes de visibilidad, y se ubica en una “región intermedia entre el orden empírico de las cosas y las teorías que explican este orden” (Foucault, 2008c: 13). De esta manera, los códigos principales de una cultura o de una época rigen tanto el orden de las empírias cuanto el orden de las teorías. Un reflejo de ello son los enunciados del curriculum de la Educación Secundaria, que ponen en relieve cómo ciertos procesos económicos, sociales y demográficos son resueltos con un arsenal de saberes de época³.

² El acontecimiento, en el sentido que le otorga Foucault tomando los aportes de Nietzsche, es entendido como relación de fuerzas, en oposición a la historia tradicional que disuelve el acontecimiento en un encadenamiento natural. Para ampliar, cf. Foucault, 2004.

³ Un claro ejemplo es la Educación Física como aplicación de las Ciencias de la Higiene en el contexto biopolítico de fines del Siglo XVIII.

Los ordenamientos de los discursos acontecen como efectos que penetran en las prácticas históricas, sociales y políticas, las cuales se materializan en formatos institucionales, se dispersan, se reproducen, y se articulan en dispositivos. Hay entonces una acción del discurso y ésta es, específicamente, la producción de verdad. En consecuencia, nuestro trabajo abandona la pretensión de leer los discursos desde parámetros que se organizan al margen de su aparición efectiva y despliega una interrogación de sus enunciados a partir de los efectos de verdad que se producen en su acontecer. Aquí, el análisis mantiene una clave de lectura: la racionalidad de las formaciones discursivas es un efecto, no un origen, pues los mecanismos de poder dentro de los propios discursos científicos establecen reglas a las cuales obedecer, formas de vida, prácticas que dividen (normal-anormal, sano-enfermo, desviado-encauzado).

Entonces, interrogar el juego de las formaciones discursivas implicó renunciar a comprender el sentido del discurso en su relación a un *cogito*, y poner la atención en los trazos que este ejercicio enunciativo produce en su devenir. Es preciso referir el discurso, no al pensamiento, al espíritu o a un sujeto que le ha dado su nacimiento, sino al campo práctico en el que se despliega. Los discursos, entonces, como “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2008b: 68) y que, aunque están innegablemente plasmadas por signos, sus efectos las vuelven irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese efecto lo que se pretendió rebelar y describir.

Definir al discurso de esta manera implica invertir las direcciones y los sentidos de las relaciones que habitan el espacio discursivo. Los enunciados ya no pueden ser leídos como la traducción de operaciones, ni como procesos que se justificarían desde una conciencia o en relación a un sujeto-autor.

El discurso, tal, al menos, como lo analiza la arqueología, es decir, al nivel de su positividad, no es una conciencia que venga a alojar su proyecto en la forma externa del lenguaje; no es una lengua, con un sujeto para hablara. Es una práctica que tiene sus formas propias de encadenamiento y de sucesión (Foucault, 2008b: 220).

El análisis del saber, de aquel conjunto de elementos (objetos, conceptos, elecciones teóricas) que dependen de un mismo sistema de formación, de una misma positividad, demanda tomar al discurso no desde la interioridad de un sujeto, sino desde su exterioridad y dispersión. El discurso se traduce en acontecimientos al entrar en conexión con el exterior, lo cual nos lleva a precisar tres procedimientos que se hacen presente en el discurso: un camino que proviene desde el exterior y está relacionado con el deseo y los procedimientos de exclusión; un segundo camino ligado a procesos internos del discurso; un tercero, vinculado a las condiciones de su utilidad.

Por un lado, en la educación y en la sociedad misma es posible establecer procedimientos de exclusión: no se puede hablar de todo en cualquier lugar, hay prohibiciones que atraviesan todo el tiempo. En algunas regiones, establece Foucault, la red está más apretada, como en el caso de la sexualidad y la política, en las cuales

“el discurso, lejos de ser ese elemento transparente o neutro en el que la sexualidad se desarma y la política se pacifica, es más bien uno de esos lugares en que se ejercen, de manera privilegiada, algunos de sus más terribles poderes” (2008a: 15).

Las prohibiciones prontamente recaen sobre el cuerpo y revelan su vinculación con el deseo, constituyendo al discurso como aquello por lo que se lucha.

Por otro lado, es posible establecer un camino interno que pone de manifiesto el efecto del discurso, el cual refiere a procedimientos que juegan como principios de clasificación, de orden, pero también del azar, en tanto que “son los discursos mismos los que ejercen su propio control” (2008a: 25). Por lo tanto, hay instancias internas y

externas de control discursivo, y hay discursos que controlan discursos. Incluso, y acá hay un tercer camino, hay discursos que determinan las condiciones de su utilización, en tanto que pueden definir gestos, comportamientos y “todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso” (2008a: 41).

El discurso instauro juegos de verdad que se despliegan en el curriculum, estableciendo no sólo las reglas según las cuales un sujeto se inscribe en el campo de lo verdadero y de lo falso, sino también un registro significante. Lacan establece que

“el sujeto, si puede parecer siervo del lenguaje, lo es más aún de un discurso en el movimiento universal del cual su lugar está ya inscripto en el momento de su nacimiento, aunque sólo fuese bajo la forma de su nombre propio” (2008a: 463).

Se define así un campo de posibilidades para el sujeto y para la forma de pensar su constitución. Las reglas que establece el saber de la biología, medicina, fisiología, no sólo fundan la lógica para definirlo, sino también una lógica de producción de cierta universalidad (ciertas posibilidades del poder ser y las contingencias del no poder ser). Por ejemplo, los modos de objetivación del sujeto, es decir, los modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder⁴, o las formas de actividad sobre sí mismo, es decir, retomando a Foucault, las maneras en que el sujeto se constituye como sujeto moral⁵

En el sentido que le otorga Lacan, la experiencia que hace al sujeto es un hecho de discurso, porque en el sujeto “no hay más génesis sino de discurso” (1995: 19). Más adelante, el autor exclama: “No me canso de decir que esa noción de discurso ha de tomarse como vínculo social, fundado en el lenguaje” (1995: 26). Esta posición epistemológica nos lleva a establecer que “no hay cuerpo propio, no hay satisfacción ni insatisfacción antes de un lazo discursivo” (Eidelsztein, 2008: 13).

Ahora bien, analizar los discursos teniendo en cuenta los caminos que toma su efecto de verdad en relación a la constitución del sujeto, implicó efectuar una historia externa de la verdad y no una historia interna (Foucault, 2012, 2013a). Porque no se trata, como en una historia interna, de establecer los principios internos, su racionalidad o irracionalidad, sino de analizar las reglas de juego: el saber y no el conocimiento.

Al usar la palabra “saber” la distingo de “conocimiento”. Con “saber” apunto a un proceso por el cual el sujeto sufre una modificación por lo mismo que conoce o, mejor, durante el trabajo que efectúa para conocer. Eso permite a la vez modificar al sujeto y construir el objeto. Es “conocimiento” el trabajo que permite multiplicar los objetos cognoscibles, desarrollar su inteligibilidad, comprender su racionalidad (Foucault, 2013a: 52).

El discurso es una práctica que constituye una experiencia que transforma, pero no en sentido vivencial, perceptiva y creadora de mundo, porque antes hay “una realidad discursiva, esto es: un punto de interrogación que será denominado sujeto; una función del Otro, es decir, una encarnadura del lenguaje; y significantes particulares funcionando” (Eidelsztein, 2008: 14). Tomar el discurso como una práctica, como una acción arraigada con cierto pensamiento, requiere ciertas exigencias de método. Las respuestas a los interrogantes sobre el saber de los discursos no pueden formularse en términos de sujeto ni de estructura, pues el discurso no puede derivar de un principio único. En el sentido que establece Foucault (2008a), hay una exterioridad del discurso, lo que nos lleva a buscar las superficies de emergencia, en las cuales, por ejemplo, emerge el objeto “salud”, “ciudadanía”, etc.

⁴ Las estructuras del discurso establecen a qué debe someterse el sujeto, qué estatuto debe tener, qué posición debe ocupar para poder ser sujeto legítimo de conocimiento, bajo qué condiciones algo puede convertirse en objeto de conocimiento, cómo es problematizado, a qué delimitaciones está sometido.

⁵ Los efectos del discurso van determinando rituales de habla, adecuaciones sociales, entre otras actividades.

Estas reglas de método obligan a oponer, al término “creación”, el de “acontecimiento”; a “unidad”, “serie”; y a una supuesta “originalidad”, la “regularidad”⁶. Por ello, la historia a la que recurriremos tomará el acontecimiento en la serie de la que forma parte, es decir, en “la regularidad de los fenómenos y los límites de probabilidad de su emergencia” (Foucault, 2008a: 55).

Esta posición teórica del discurso también estableció una determinada relación con respecto a la idea de autor: no lo considera como Amo del discurso o como creador de discurso, como un sujeto aislado. Los enunciados de los documentos curriculares de la Educación Física del nivel Secundario, de las leyes educativas y de resoluciones ministeriales no provienen de un devenir ajeno, de las mentalidades de sus autores, sino de ciertos acontecimientos históricos que han impregnado determinados objetivos sobre la educación del cuerpo, sobre los modos de comportamiento, sobre cierta identidad nacional a seguir, etc.

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? ¿Qué es la escritura (la de los escritores) sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas? (Foucault, 2008a: 45.46).

Analizar el efecto de verdad del discurso implicó sacar a relucir el juego impuesto, las instancias internas y externas de control discursivo y los discursos que controlan discursos. Estas relaciones saber/prácticas, saber/poder, verdad/poder “toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen” (Castro, 2011: 110).

Bucear en el núcleo del discurso, comprender cómo esos discursos funcionan, qué efectos producen en el cuerpo, cuál es el régimen de verdad en el que emergen, nos permite establecer una investigación sobre el sujeto de la Educación Física del Nivel Secundario que no dependa previamente del sujeto, sino de los saberes que dan cuenta de su propia constitución.

El sujeto

Si bien nuestro trabajo intentó definir el sujeto que se enuncia a partir de ese haz de relaciones que se establece a partir de ciertos saberes, no intentó observar al alumno para identificar un signo, ni interrogarlo para descubrir una verdad que el alumno develaría. Esto constituye un punto de vista fundamental en la elección de técnicas para analizar al sujeto, ya que el análisis no cae sobre la substancia sino sobre los enunciados, acontecimientos históricos, regularidades discursivas que se desprenden de los documentos curriculares, leyes y resoluciones ministeriales (lenguaje organizado en forma de documento), pues éstos ordenan una práctica, enuncian un cuerpo y lo significan a partir de cierto pensamiento (saber, poder, ética).

Un sujeto, a diferencia de un ciudadano o una persona, esta precedido por el discurso, “lo que implica, necesariamente, que primero haya actuado la articulación de los significantes” (Eidelsztein, 2012: 18). Por ello, se llevó a cabo un análisis del discurso a partir de documentos (diseños curriculares de la Educación Secundaria, leyes y resoluciones). El curriculum supone algo más que la normativa oficial, en la medida en que, “cuando se habla de contenidos mínimos o de planes de estudios: se trata de poner el acento sobre lo que se enseña en cada escuela, considerando lo que colectivamente se entiende que las escuelas deberían enseñar” (Dussel, 2010: 7).

⁶ Los primeros términos de cada oposición han acompañado a la historia tradicional de las ideas.

Ahora bien, hay que aclarar que estos documentos no son fueron tomados como habitualmente hace la historia, como material inerte a través del cual se trata de reconstruir lo que el Ministerio de Educación ha dicho o hecho, sino como monumentos, es decir, describiéndolos en sí mismos, en las afirmaciones que presentan, en sus preguntas o exclamaciones que expresan órdenes o deseos y sirven para indicar las circunstancias en que se formula el enunciado o las restricciones a que está sometido. Los contenidos y objetivos que se ponen en juego en el curriculum buscan una determinada identidad en el sujeto, un modo de comportarse, un valor moral, que se enmarcan dentro de ciertos saberes que le permiten pensar ciertos contenidos y no otros, ciertas formas de evaluación y no otras. Pensar el curriculum de esta manera, nos lleva a abordarlo no sólo como una cuestión técnica, sino como una práctica con su carácter político (Ginberg y Levy, 2009: 59).

Los discursos que se reflejan en los documentos curriculares se apoyan sobre el fondo de una episteme (la base que distribuye su saber, las leyes de construcción de sus objetos), componen prácticas que organizan lo que los alumnos y alumnas hacen y definen relaciones en las que el sujeto se constituye. En este marco, analizar aquellos saberes que tienen por efecto un sujeto y establecen determinada experiencia sobre el sujeto –pero no el sujeto material– implica tomar una distancia con la filosofía de la experiencia y del sentido para interpretar el sujeto desde una filosofía del saber, la racionalidad y el concepto⁷.

La fenomenología de Sartre y Merleau-Ponty, que es un discurso que atraviesa el Diseño Curricular de Educación Física que hoy se encuentra en vigencia, toma a la vivencia como el sentido originario del conocimiento, suponiendo que en el cuerpo hay una experiencia originaria y creadora. Pero, ¿cómo es construida esa experiencia?, ¿cómo opera el saber? La experiencia no es producto de un interior que se abre al mundo, de la sustancia, de un sujeto autor, sino que hay un saber que se refleja y que llega incluso a argumentarla. Con preguntarnos, por ejemplo, ¿cómo pienso la vida?, aparece un saber sobre la vida y sobre ciertos conceptos que permiten articularla con la realidad. Es decir, se va constituyendo un determinado tipo de experiencia a partir del concepto.

el concepto en cuanto es uno de los modos de la información que todo ser vivo extrae de su medio [...], estructura ese medio [...] Formar conceptos es una manera de vivir y no de matar la vida; es una manera de vivir con toda movilidad y no de inmovilizar la vida; es manifestar, entre miles de millones de seres vivos que informan su medio y se informan a partir de él, una innovación que se juzgará, a gusto de cada uno, ínfima o considerable: un tipo muy particular de información (Foucault, 2012: 247-248).

A modo de ejemplo, el proceso normado del saber médico constituyó el problema de la especificidad de la vida, y definió “no sólo lo que es normal y no normal, sino en definitiva lo que es lícito o no lícito” (2012: 270). En consecuencia, el concepto es lo que da a la vida misma una interpretación y un modo de pensar, decir y hacer. Esto nos permitió eliminar los temas del origen, de la experiencia originaria que intenta buscar la fenomenología, e indagar cada saber en su poder de afirmación, en relación a cierto poder, a ciertos acontecimientos históricos. El problema de investigación se construyó a partir de una epistemología que se distancia de la filosofía de la experiencia o vivencia, y despliega una metodología que permite analizar el saber, no a partir de operaciones efectuadas por los individuos, sino por las regularidades del discurso. Por ello, nuestro trabajo no buscó los modos de subjetivación y la experiencia que la práctica produce como un signo posible de ser representado, sino que incluye el estudio de los acontecimientos históricos, sociales y políticos que constituyeron la educación en

⁷ Aquí se pueden establecer dos ramas: una relacionada con la filosofía de la vivencia, de lo consciente (autores como Sartre y Merleau Ponty), y otra relacionada con el saber, las prácticas, el lenguaje (autores como Foucault, Lacan, Bachelard y Canguilhem).

general y la Educación Física en particular y, sobre todo, la relación saber-poder-ética, pues son los elementos que determinan una forma de constituir y pensar al sujeto.

El saber que se transmite no es una suma de conocimientos, sino un conjunto de elecciones teóricas, conceptos, tipos de formulación que se encuentran en un deseo, en la sistematicidad de las prácticas; pues el saber toma cuerpo en las formas de transmisión, en el conjunto de las técnicas, en los comportamientos, en las formas de gobierno sobre sí (ética); es decir, en un campo de poder. Así, las herramientas para analizar los saberes parten de entender que los documentos escritos son parte de una manera de hacer, pensar y decir que es histórica, por ende política en el sentido que le otorga Foucault. El lenguaje escrito en forma de documento no narra sólo meras acciones, sino también una serie de discursos, un conjunto de disposiciones conceptuales, sociales, históricas y políticas que le permiten hablar de determinadas cosas y actuar de determinada manera. Esos elementos, en los que el saber y el poder se constituyen, no definen al poder por fuera de una noción de soberanía estatal o ligado a cierta institución, sino como lugar estratégico en el cual se encuentran todas las relaciones o fuerzas vinculadas con el saber. El análisis de este saber-poder orientará el modo de pensar el sujeto que se reproduce en la Educación Física de la Educación Secundaria en relación a esas lógicas, a ciertas maneras de ser, de conducirse, a cierta ética⁸ y a cierta lógica de constitución del sujeto. En suma, no se busca interrogar a los alumnos y alumnas para que nos devalen un interior verdadero, sino al Diseño Curricular, a los archivos históricos, en tanto que forman parte de prácticas, de bloques de estrategias. La práctica como categoría metodológica nos abre un camino hacia la construcción de sentido y exige además que se tome la consideración del eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de ética (las relaciones del sujeto consigo mismo).

Las prácticas de constitución del sujeto establecen las relaciones del sujeto con el objeto y las reglas a las cuales debe someterse para ser sujeto legítimo de conocimiento; por ejemplo, prácticas divisorias que lo atraviesan y lo dividen tanto a él mismo como en relación con otros. Por ello, el currículum es definido como una práctica que produce un efecto sobre el sistema de reglas de comportamiento que se ajustan en relación a cierta universalidad, es decir, a una red de relaciones en las que está implicada una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber.

La educación, entendida como una práctica organizada con diferentes niveles de sistematicidad (saber, poder, ética), recurrente, habitada por el pensamiento, remite ineludiblemente a formas de subjetivación específicas, que no pueden ser aprehendidas materialmente porque se encuentran en las relaciones de poder, “en las coacciones extrajurídicas que pesan sobre los individuos y atraviesan el cuerpo social” (Foucault, 2012: 41). En este sentido, el sujeto se separa de aquello que es cuantificable, pues refiere a una relación signifiante que se constituye en relación a otro signifiante (un entre); esto torna innecesario ir a observar al alumno en una clase, a ver lo que se aloja en su conciencia, pero sí exige interrogar los saberes que conforman las prácticas y lo determinan como sujeto de una manera particular.

El supuesto que sostuvo la investigación asume que el sujeto está *entre* y por ello no es posible asignarle un sexo, un punto material para aprehenderlo: el sujeto no está ni aquí ni allá sino en el medio. En este sentido, el sujeto no es pensado como un punto ya que funciona como un contenido, es determinado por el signifiante⁹ y su mensaje es formulado desde el lugar del Otro. Si hay algo que caracteriza al sujeto es que se construye entre medio de un sistema de relaciones, de prácticas.

⁸ En el sentido que le otorga Foucault, “ética” hace referencia a la relación del sujeto consigo mismo; es una práctica, un ethos, un modo de ser.

⁹ El signifiante no refiere al signo, ya que el signo es lo que representa algo para alguien; el signifiante va más allá, es lo que representa un sujeto para otro signifiante. Véase Lacan, J. (1961-1962), Seminario 9, La identificación.

La pregunta por el sujeto resulta nodal en la medida en que este sujeto luego embraga en el cuerpo, que se construye a través de un sistema de relaciones, de prácticas históricas y políticas a través de las cuales se van produciendo modos de subjetivación que resultan claves para hablar del cuerpo.

El sujeto no se identifica ni con el individuo ni con la persona, se construye entre pares significantes que dan un sentido. Sin ese sentido la vida sería imposible. De lo que se trata es de ver cuáles son esas reglas que forman el sentido. El problema que se plantea es que la Educación olvida esa constitución del sujeto a partir de un lenguaje, de una política que preexiste a la sustancia biológica. Por ello, en relación al cuerpo y la Educación Física se presenta un problema, si bien el cuerpo es un vehículo de subjetivación y “sobre el cuerpo encontramos el estigma de acontecimientos pasados” (Foucault, 2004: 32), no una esencia, el discurso humanista que atraviesa la Educación Física supone cierta naturaleza, cierta sustancia necesaria y primera para dar existencia al cuerpo, dejando de lado “las estructuras inconscientes que gobiernan las estructuras que deciden el marco dentro del cual hablamos” (Foucault, 2009: 12). O, se establecen ciertas reglas producto de los saberes puesto en juego, que hacen que la Educación Física del Nivel Secundario considere a sus alumnos y alumnas como sujetos naturales, universales y como parte de una historia unitaria, progresiva. Estos problemas parten de preguntarnos por el efecto, y, más aún, por el sentido de verdad que tiene ese efecto del discurso.

Conclusiones

La posición sobre el sujeto y su modo de constitución insta una decisión epistemológica sobre el conjunto de enfoques y procedimientos que se relacionan con el saber, el poder y la verdad. Las decisiones epistemológicas y del punto de vista en relación al sujeto, no como sujeto de fundación, sino como sujeto efecto de constitución, producto de determinadas prácticas sociales, históricas, políticas, que el saber, el poder y el efecto de verdad permite efectuar un trabajo que no intenta reunir los postulados científicos del pasado y lo que la historia de la Educación Física puede creer o demostrar, ni tomar datos del pasado para establecer lo que era falso o verdadero, sino que implica un punto de vista epistemológico que pone de relieve los procesos de selección de los enunciados, y las teorías que se producen en relación a cierta norma. Es decir, la normatividad interna de las actividades científicas, el proceso normado. Al respecto Foucault dice:

Los procesos de eliminación y selección de los enunciados, las teorías y los objetos se producen a cada instante en función de cierta norma; y esta no puede identificarse con una estructura teórica o un paradigma actual [...] no sirve apoyarse en una “ciencia normal”; habrá que reencontrar el proceso “normado”, del que el saber actual no es más que un momento (Foucault, 2012: 261).

En otras palabras, nuestro trabajo no trata de ver lo que un autor enuncia o en el caso de la escuela, lo que un alumno puede decir o hacer; se trata de ver los procesos, los acontecimientos que hacen que un sujeto se constituya de determinada manera o se ponga en circulación un determinado tipo de currículum. Los modos de analizar el saber, las relaciones del saber con el discurso, el modo de concebir al autor de un discurso dan cuenta también de cómo pensamos la cuestión del sujeto.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2009). *Signatura rerum*: sobre el método. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- CASTRO, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- CRISORIO, R. (2010). *Homero y Platón: Dos paradigmas de la Educación Corporal* (tesis doctoral), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Inédito.
- DELEUZE, G. (2008). *Foucault*, Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, I. (2010). *El curriculum*, en Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo, Programa de Capacitación Multimedial, Argentina, Ministerio de Educación.
- EIDELSZTEIN, A. (2012). *El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto*, en *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 4, N°5, Buenos Aires: Letra Viva, pp. 7-55.
- EIDELSZTEIN, A. (2008). *El psicoanálisis entre el Otro, el sexo, el amor y el goce*, Curso de Posgrado UBA. Clase N°2 en Curso de Posgrado: *El Seminario 20 de Jacques Lacan: Aún*, Ciudad autónoma de Buenos Aires, UBA. Disponible en <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias>
- FOUCAULT, M. (2013a). *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*, Buenos Aires: Siglo XXI
- FOUCAULT, M. (2013b). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2009). *Una lectura de Kant: Introducción a la antropología en sentido pragmático*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2008a). *El orden del discurso*, Buenos Aires: Tusquets.
- FOUCAULT, M. (2008b). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2008c). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2004). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, Valencia: Pre-textos.
- GRINBERG, S. Y LEVY, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- LACAN, J. (1995). *El Seminario. Libro 20*, Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J., (1984), *El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*, en *Escritos I*, México: Siglo XXI.
- LACAN, J. (1961). *Seminario IX. La identificación*, clase 6 de diciembre de 1961, inédito.

De la población a la población escolar

*Andrés Felipe Pérez**

“Eso es una teoría, exactamente como una caja de herramientas. No tiene nada que ver con el significante... Es preciso que eso sirva, que funcione. Y no para sí misma. Si no hay gente para servirse de ella, empezando por el mismo teórico que entonces deja de ser teórico, es que no vale nada o que no ha llegado su momento. No se vuelve a una teoría, se hacen otras, hay otras por hacer.”

(Foucault, 2001).

Introducción

El presente trabajo tiene como uno de sus objetivos principales, debatir el uso de la categoría de población (Foucault, 2007) como referente teórico-metodológico en la investigación, descripción y caracterización de las políticas de escolarización (Grinberg, 2009; Martínez Boom, 2010), entendiendo a las políticas de escolarización como las prácticas a cargo del Estado en su labor educativa formal, cuyo objeto y sujeto lo conforma la población escolar. En este sentido creemos que pensar la población escolar desde la categoría foucaultiana, nos permite comprender las características de las políticas de escolarización en lo referente a sus cambios, rupturas o discontinuidades presentes en sus dinámicas.

En nuestro trabajo teórico sobre la población escolar, iremos desarrollando de manera sucinta alguno de los conceptos que Foucault fue construyendo alrededor del concepto de población, en función de que podamos ir comparando sus alcances o desplazamientos teóricos y metodológicos para el análisis y caracterización de las políticas de escolarización.

La población (escolar)

Para Foucault el descubrimiento de la **población** dentro de las técnicas de gobierno es el gran dato que caracteriza a los nuevos modos de gobernar “A través del análisis de los dispositivos de seguridad, he tratado de ver cómo aparecen los problemas específicos de la población y, observando de cerca estos problemas, fui rápidamente conducido al problema de gobierno” (Castro, 2011: 302-303). Gobernar a la población, a lo que llamó gubernamentalidad (Foucault, 2007), es el proceso por el cual los estados adquirieron determinadas características en sus tecnologías de manejo del poder. Nos interesa resaltar una de las definiciones que Foucault nos expresa con el concepto de gubernamentalidad:

El conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, los análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. (Foucault, 2007: 213)

En este sentido la población se une conceptualmente con un modo de saber, de control y de manejo instrumental del poder y se entiende a partir de comprender sus relaciones con que Foucault denomina dispositivos de seguridad (Foucault, 2006).

* El presente trabajo se encuadra dentro del proyecto de investigación: “Territorio y políticas de escolarización en las dinámicas barrio-escuela en las sociedades de gerenciamiento.” UNPA-UACO. Área Socio-pedagógica-UNPA-UACO. e-mail: anfperez@hotmail.com

En su recorrido Foucault llega al problema de gobierno de la población y a la realidad misma de la noción de población, a través de analizar los rasgos generales de los mecanismos de seguridad, los cuales a su entender serían los siguientes:

Me gustaría indicar cuatro. En primer lugar lo que podríamos llamar espacios de seguridad, segundo el problema de tratamiento aleatorio. Tercero, estudiar la forma de normalización específica de la seguridad... y por último la correlación entre técnicas de seguridad y población, como objeto y sujeto a la vez de esos mecanismos de seguridad. (Foucault, 2006: 27)

Es interesante analizar algunos de estos rasgos presentes en los mecanismos de seguridad y establecer una reflexión teórica comparativa con la realidad de lo que podemos denominar población (escolar). Foucault en su recorrido conceptual comienza por lo que denomina (i) espacios de seguridad.

“La soberanía se ejerce en los límites territoriales, la disciplina se ejerce sobre el cuerpo de los individuos, y la seguridad sobre el conjunto de la población” (Foucault, 2006: 27).

El espacio no sólo se comprende en su naturalidad y materialidad geográfica, sino también en su habitabilidad por parte de la población.

Asimismo Foucault (2006) entiende que para que ésta condición se estableciera debió darse un “desenclave espacial” de los espacios urbanos, es decir la desaparición de los obstáculos que impidieran la circulación libre de la población. En este sentido, la seguridad necesita como una de las condiciones esenciales de funcionamiento, generar espacio de libre circulación. Circulación de la población, circulación de bienes, de enfermedades, de bienes materiales, etc. Foucault utiliza como ejemplo la conformación de las ciudades luego del feudalismo.

Para nosotros resulta útil pensar el espacio escolar como espacio de circulación libre y reflexionar en este sentido lo siguiente: ¿cuándo se produce el “desenclave” del espacio escolar? ¿Cuándo las paredes del edificio escolar se derrumban al entorno, permitiendo la libre circulación sin mayores obstáculos? Alumnos, padres, madres, amigos, políticos, asistentes, punteros, ONGs, fundaciones, universidades e investigadores, entre tantos, circulan sin mayores problemas por el espacio escolar.

Para Foucault, el espacio en el cual se despliegan toda la serie de elementos naturales y artificiales es “el medio”:

El medio será entonces el ámbito en el cual se da la circulación. Es un conjunto de datos naturales y artificiales. Es el lugar en donde circulan las causas y los efectos, apareciendo como campo de intervención de la población.” (Foucault, 2006: 41)

El medio resulta ser el espacio propicio para la naturalización de la población. Naturalización que implicará un dejar hacer a la población, dejar circular libremente a la trama compleja de factores naturales y artificiales. Dejar circular a las causas y efectos que afectan o afectarían directa o indirectamente a la población “La irrupción de la naturalidad de la especie dentro de la artificialidad política de una relación de poder es algo fundamental” (Foucault, 2006: 43).

Dar naturalidad a la población implicará dejar hacer a la población para conocer y aprehender su medio, su hábitat, sus opiniones. Tener un conocimiento estadístico de las series aleatorias de los fenómenos que atraviesan como especie a la población, a su vida, a su salud o bien, a su muerte (Foucault, 2007).

Dar naturalidad a la población será actuar sobre factores que en apariencia parecen lejanos de incidir directamente sobre la población, pero que en realidad tiene actuación concreta sobre ella (Foucault, 2006).

Dar naturalidad a la potencia de la población es también liberar el deseo, motorizar el deseo de los individuos por sus intereses personales. Dejar que el juego de los intereses individuales sea el motor de producción del interés colectivo, marcando la naturalidad de la población y también la artificialidad posible de los medios que se instrumentarán para manejarla (Foucault, 2007).

“...con la idea de una gestión de las poblaciones sobre la base de la naturalidad de su deseo y de la producción espontánea del interés colectivo por obra de éste, tenemos algo que es completamente opuesto a lo que era la vieja concepción ética jurídica del gobierno y el ejercicio de la soberanía” (Foucault, 2006: 96-97)

Y seguirá diciendo al respecto, “...el problema de quienes gobiernan no debe ser de modo alguno saber cómo pueden decir no, hasta donde puedan decirlo y con qué legitimidad. El problema es saber cómo decir si, cómo saber decir si a ese deseo” (Foucault, 2006: 97).

Entonces, el despliegue de la población como objeto y sujeto de gobierno necesitará de espacios de circulación libre, de un medio que sea un facilitador de la naturalización de las causas y efectos. Que motorice el deseo, a la vez espontáneo y regulado, y vaya generando dentro de esta dinámica los saberes y las técnicas que regulen el curso aleatorio de las circunstancias tanto naturales como artificiales que atraviesan a la población.

Vale aclarar que para Foucault regular no es bloquear, tapar, prohibir. Regular es tener una equilibrada tarea de conducir, dejar y llevar. Regular implica el conocimiento profundo de las potencialidades del fenómeno de la población. Es necesario para regular dejar hacer, dar naturalidad en el medio. Genealógicamente, regular implicará el uso yuxtapuesto y contradictorio de saberes indistintos sobre la población. Acoplamiento de conocimientos que pueden desplegarse frente a la naturalidad de la población si así se lo requiere. Normas legales o burocráticas en un momento, disciplinamiento duro en otros, o bien libertad, en apariencia absoluta, del deseo y de los intereses personales o colectivos.

Usemos ahora la “caja de herramientas” conceptuales de Foucault, para pensar la población escolar. ¿Podemos extender los conceptos de medio, de naturalización y regulación al espacio escolar, tal y como se nos presenta en las dinámicas actuales? ¿Podemos caracterizar a las políticas de escolarización a partir de los conceptos foucaulteanos desarrollados en el análisis de la población? Desde nuestra perspectiva creemos que sí.

Si pensamos en el medio escolar en estos últimos años, veremos cómo el espacio de la escuela se ha abierto a la libre circulación. La escuela ha dejado de ser aquel espacio separado de la ciudad, aquel lugar en donde la máscara de la cotidianidad social quedaba en la puerta y donde, a su interior, la postura y la sobriedad investían los cuerpos. La impermeabilidad de las paredes de la escuela se ha erosionado con el paso del tiempo, dando lugar a un sinnúmero de porosidades por donde pasan nuevas líneas de fuerzas que dinamizan el espacio escolar de diferente forma. La escuela y su entorno con-forman en este nuevo trazado relacional una serie dinámica, un ir y venir constante, sin mediaciones ni obstáculos. Un circuito relacional en donde el entorno entra en la escuela y la escuela en el entorno, de tal manera que en ambos casos, sus límites se han des-dibujado. El espacio escolar es hoy un espacio de circulación.

Si pensamos en la naturalización de la población escolar, veremos cómo las formas disciplinarias y normativas se han derrumbado en la escuela, estableciendo un aparente dejar hacer, un habitar el espacio escolar en dónde se puede dar rienda suelta al propio interés o a los deseos individuales de los sujetos que componen la población escolar. Tiempos y espacios flexibles, formas y modos de circulación sin obstáculos; se sale

cuando se quiere, se entra cuando se tiene ganas. Se circula en el espacio escolar sin problema alguno, se entra para buscar a un amigo, para buscar al docente o al director sin mediación alguna. La escuela es un lugar de tránsito permanente, de grados, de notas, de proyectos, de planes. Se repite o se pasa de año sin mayores consecuencias. El orden o el des-orden, el éxito escolar o el fracaso, la sobre-edad, el ausentismo, los intereses familiares, las fluctuaciones de matrículas (Grinberg, 2010) resultan ser entre otros fenómenos escolares, series aleatorias que van normalizando¹ las formas de actuación del gobierno escolar. Modos de gobierno que priorizan la regulación de la población escolar como forma preponderante de gestión. No se prohíbe, no se limita, se deja hacer, se deja que causas y efectos circulen sin prescripciones estableciendo la normalidad de la escuela. El espacio escolar aparece hoy como un espacio naturalizado.

Tenemos finalmente una población (escolar) en el sentido que Foucault la pensó en sus investigaciones. En un medio (escolar) como espacio libre de circulación. En un espacio naturalizado en donde causas y efectos circulan libremente sin restricciones, estableciendo la normalización y los modos de control regulativo para su gestión de gobierno.

Resulta acá interesante también pensar en qué circunstancias estructurales se producen estos cambios en la población escolar. Cuál fue el contexto y los factores que articularon el “desbloqueo” (Foucault, 2006) de la población escolar, de su medio y naturalización.

En este sentido, podemos sostener que la población escolar asociada a la idea de Nación cultural y geográfica en las políticas de escolarización obligatoria, tiene su discontinuidad y ruptura más evidente a partir de la reforma educativa neoliberal de los noventa. En este momento se articulan los siguientes procesos: la fragmentación social producto de la ruptura del protagonismo estado-céntrico en la diagramación económica, cultural y geográfica presentes en el relato de la Nación (Cavarozzi, 1999), la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004) en el marco de la descentralización y privatización de los servicios estatales (Vior y Rodríguez, 2012) y el traslado de la formas auto-gerenciales a la vida a los sujetos (Grinberg, 2008).

Dentro de este marco de fragmentación social, urbana y educativa, la idea de población escolar comienza a ubicarse dentro de una dimensión geográfica acotada a lo local, estableciendo una lógica diferente en las políticas de escolarización obligatoria y también en los modos y formas de expresión de la desigualdad educativa. El medio escolar comienza a tener una mirada focalizada geográficamente en el lugar en donde se emplazan las escuelas. Los espacios escolares comienzan a establecerse como un espacio más de circulación dentro del entorno urbano, en donde se encuentra naturalizando la circulación de las causas y los efectos de la población con relación a su escolarización.

La reforma educativa de los años 90, como muchos de los planes, proyectos y leyes dentro de este marco, indujo más aún la orientación de los cambios institucionales hacia la comunidad local, hacia nuevas vinculaciones entre la escuela y su población escolar inmediata.

...los nuevos contenidos de la reforma incluyendo las propuestas acerca de la direccionalidad que debe asumir el cambio institucional, definieron nuevos roles para directores, docentes y alumnos, así como nuevas formas de vincularse con los padres y la comunidad (Grinberg, 2008: 17).

¹ Normalización entendida en su oposición a la norma disciplinaria y su carácter prescriptivo. Normalización que surge a partir de la realidad misma del fenómeno, de su despliegue y circulación. Lo normal o lo anormal se establecería a partir de la serie aleatoria de las causas y efectos estableciendo los modos de regulación de los fenómenos. (Foucault, 2006)

La fragmentación territorial marcó también un nuevo lugar de la escuela en la ciudad, en el barrio, en la comunidad. La escuela y su entorno comenzaban a vincularse a manera de una serie. El fragmento como un todo auto-referido, sin vinculaciones directas a una totalidad, se transformaba en la nueva cartografía de los deseos (Guattari, 2005) estableciendo nuevas fronteras relacionales entre las poblaciones y otras formas de circulación de la población escolar en la escuela del fragmento.

Finalmente, dentro de la lógica del gerenciamiento, las políticas de escolarización adquieren características y efectos particulares. Efectos en la población escolar, en la medida que genera un espacio propicio para su naturalización, pues el marco de flexibilidad y auto-exaltación del yo, permite el despliegue de su potencial como dato, como sujeto y objeto de saber, estableciendo en las prácticas de poder los mejores modos y técnicas de control regulativo. La escolarización regulada necesita del despliegue auto-gerencial de la población escolar. Así, la escolarización aparece como un espacio de construcción colectiva potenciada por la participación activa de todos los sujetos en la constitución de acciones inherentes a los procesos educativos. Todos somos responsables de nuestro proceso de escolarización. Todos somos la escolarización.

Reflexiones finales

...parece como si estuviéramos asistiendo a la emergencia de un rango de racionalidades y de técnicas que tratan de gobernar sin gobernar a la sociedad; gobernar a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades. (Rose, 2007)

A partir del análisis de la población escolar desde la “caja” de herramientas conceptuales de Foucault hemos tratado de comprender las dinámicas de las políticas de escolarización y las posibilidades metodológicas para su caracterización.

Hemos analizado cómo las lógicas y los modos asumidos por las políticas de escolarización aparecen como contradictorias, contrapuestas o yuxtapuestas. Como acciones y reacciones inconexas. Como distantes y alejadas de la acción de un proyecto o plan coherente. Como un amontonamiento de acciones que parecen no tener registro de la realidad educativa, ni efecto directo sobre ella. En cada fragmento urbano la escolarización parece tener características propias, en cada fragmento del sistema educativo la planificación de acciones educativas parece no tener foco.

En este sentido, la principal caracterización de las políticas de escolarización se encuentra en sus irregularidades, en su imposibilidad de referencia de un todo. En su disponibilidad de acción en el fragmento (urbano y educativo), en su control modulativo y regulativo de una población escolar que se despliega naturalmente en un medio de libertad y flexibilidad y en la invitación permanente a asumir la auto-responsabilidad de sus procesos educativos.

Bibliografía

- CASTRO, E (2013) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI. Bs.As.
- CAVAROZZI, M. (2002) *El modelo latino americano: su crisis y la génesis de un espacio continental en América Latina*. Garretón M. (Coordinador) Un espacio cultural en un mundo globalizado. Convenio Andrés Bello. Colombia.
- FOUCAULT, M. (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de la Cultura Económica. Bs. As.
- FOUCAULT, M. (2006) *Seguridad, territorio y población*. Fondo de la Cultura Económica. Bs. As.
- FOUCAULT, M. (1996) *Redes del Poder*. Almagesto. Bs. As.
- FOUCAULT, M. (1992) *Microfísica del poder*. La piqueta. Bs. As.

- FOUCAULT, M. (2001) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.
- GIORGI, G. y RODRÍGUEZ, F. (2007) *Ensayos sobre Biopolítica*. Paidós. Argentina.
- GRINBERG, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila Editores. Bs.As.
- GRINBERG, S. (2009) *Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana*. Revista archivos de Ciencias de la Educación, Vol. (22) Año 3-Nº3, UNLP. pp. 81 – 98.
- GUATTARI, F. ROLNIK, S. (2005) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Tinta y Limón Ediciones. Bs. As.
- MARTÍNEZ BOOM, A. OROZCI TABARES, J. (2010) *Políticas de escolarización en tiempos de multitud*. Revista Educación y pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Vol. (22) Núm. 58 pp. 103-119.
- PRÉVÔT SCHAPIRA, M. (2000) *Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires*. Universidad de París VIII en revista: Economía, Sociedad y Territorio, Vol. II, núm. (7), 2000, 405-431 Extraído de: <http://200.16.25.5/mgdh/mutaciones/prevot2000.pdf>
- PÉREZ, A. (2013) *Políticas de escolarización: un acercamiento al análisis de la oferta escolar en clave de territorio* en Grinberg (coord.) La Escuela Not Dead. Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad. UNPA-Edita
- ROSE, N. (2007) *¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno*. En Revista Argentina de Sociología. Año 5, N 8, enero-junio. Miño y Dávila Editores. Recuperado:http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-32482007000100007&script=sci_arttext
- TIRAMONTI, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Bs. As.
- VIOR S. y RODRÍGUEZ L. (2012) *La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización*. Pro-Posições Campinas, v. 23, n.2 (68), pp. 91-104, maio/ago, 2012. Recuperado de www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a07v23n2.pdf .

CAPÍTULO 2

Crisis de la escuela y dispositivos de control

Presentación

*Yanina Carpentieri * y Martín Mantiñan ***

Los trabajos que aquí se desarrollan, dan cuenta de los heterogéneos modos en que la obra de Michel Foucault ofrece herramientas para pensar la vida escolar, a la luz de conceptos que problematizan las formas de disciplinamiento y control en los sistemas educativos.

El trabajo *“La escuela neoliberal en Chile como dispositivo de seguridad”*, presentado por Juan González López, busca reflexionar sobre la función normalizadora del sistema educativo chileno, en su etapa actual de reforma y advenimiento de una nueva institucionalidad postneoliberal. Coloca este debate en lo que, retomando los planteos de Michel Foucault, se puede definir como el tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. Es allí donde señala que, el desafío disciplinario ha quedado descontextualizado ante la globalización de los mercados y la informatización del conocimiento. Es por ello que, para entender la estrategia actual de la acción política gubernamental, propone retomar el concepto de dispositivos de seguridad. A fin de analizar diversos elementos que se articulan en una única tecnología de poder orientada a la desarticulación de la potencia comunitaria que implica la presencia universal de la escuela pública.

Por su parte, el trabajo de Patrícia Ignácio *“A pedagogização do discurso do consumo no processo de escolarização brasileiro e o governo dos sujeitos escolares para o consumo”* recorre algunos resultados de su investigación de doctorado en relación a cómo el discurso del consumo es “pedagogizado” en el proceso de escolarización brasileiro. Plantea que en la escuela, espacio autorizado para la formación de los sujetos sociales, el discurso sobre el consumo es uno de los elementos culturales elegidos en la formación y capacitación en las prácticas discursivas escolares para que los sujetos escolares puedan desempeñarse como consumidores. Para ello estudia un corpus de textos escolares en los que se enuncia el discurso del consumo, retomando para ello, herramientas teóricas metodológicas de Foucault en relación al análisis del discurso y los estudios de gubernamentalidad, entre otras.

Gloria Zelaza recupera en su texto la categoría de *“escuela disciplinaria-disciplinadora”* para pensar las diversas formas de vigilancia, control y castigo en las instituciones educativas y cómo, en la actualidad, se han complejizado de la mano de nuevas “técnicas-tecnologías” que irrumpen en el aula. Es este sentido, que plantea dos interrogantes respecto a la aparición de las redes sociales en el aula: si pueden ser pensadas como un nuevo modo de “ortopedia social”, y cómo hacer para desnaturalizar su uso y flexionar sobre el mismo en las prácticas educativas.

* Profesora en Ciencias Antropológicas (UBA). Diplomatura en Realización y Producción Documental (UNSAM).. Licenciatura en Arte de la Escuela de Humanidades (UNSAM) . Profesora del CEDESI. yaninacarpentieri@hotmail.com

** Doctorando en Antropología Social y Cultural (UNSAM), Becario Doctoral CONICET. Lic en Antropología Social y Cultural NSAM . Integrante del CEDESI/UNSAM. lmmantinan@yahoo.com.ar

Javier Schargorodsky en su trabajo *“Foucault en las escuelas bonaerenses. Una lectura normativa y curricular de la educación de los cuerpos”* busca evidenciar cómo ha repercutido la recepción de la obra de Foucault en la confección de normativas y de diseños curriculares que se refieren a la educación de los cuerpos en el Nivel Medio. A partir de la década de 1990 tanto en la producción de textos especializados como en la formación de docentes comienza a circular una crítica hacia la lógica implicada en la escuela moderna y su consecuente tratamiento de los cuerpos escolarizados. Es en ese marco que el autor se propone dar cuenta de cómo ha repercutido esta expansión de la teoría foucaultiana en tres planos, el plano de las publicaciones académicas en Ciencias de la Educación, el plano de las normativas y diseños curriculares y el plano de las prácticas escolares.

Por su parte, Machado en su trabajo *“Entre la utopía y la heterotopía. Indicios para pensar en torno a cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana”* se propone invertir la mirada y dar cuenta de algunas reflexiones basadas en los relatos que se producen en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, focalizando en aquello que los estudiantes dicen sobre sus vidas, sus barrios y su escolaridad en relación con sus ideas acerca de su propio “futuro”. Como complemento, en su trabajo pone en tensión las imágenes que pesan sobre los jóvenes que viven en estos contextos y discute aquellos relatos que señalan a la escuela secundaria como un lugar que perdió sentido para los estudiantes.

La reforma del sistema de educación pública en Chile como dispositivo de seguridad

*Juan González López**

Los análisis sobre la función del sistema educativo se complejizan ante el nuevo contexto epocal. La globalización financiera se expande sobre el trunco proyecto modernizador latinoamericano. La sociedad funciona desde la norma auto-impuesta de la competencia, el individualismo y la descomposición del vínculo social. Nuevas relaciones de poder mediatizan la escuela en las sociedades de control (Deleuze, 1991).

Bajo la hegemonía del capitalismo industrial, la escuela pública se hizo cargo primordialmente, del análisis de los cuerpos y de implementar las operaciones para el aumento de su eficacia, de su utilidad y de la docilidad necesaria para adaptarse al trabajo asalariado y la vida social. Bajo el control del estado, la escuela operaba como un muy completo aparato de normación, que establecía los modelos, las clasificaciones, las mediciones, las vigilancias necesarias para formar moral y culturalmente al hombre moderno. Así fue como en Chile la educación pública del siglo XX, fue clave para constituir la clase media, la individuación, las capacidades para el desarrollo técnico, la adhesión a un proyecto nacional y la instalación universal del progreso tecnológico como horizonte de desarrollo. Este proyecto era consustancial a la perspectiva geopolítica desarrollista que se imponía en esa época. Sus implicancias político-sociales, como la cohesión social, la democratización, el rol de conducción de la sociedad que asumía el Estado se recuerdan con nostalgia, era otra época. ¿Sería posible un sistema educativo así hoy? No lo sabemos, este modelo fue violentamente abortado. El golpe de estado del año 1973, dismanteló el proyecto modernizador sustituyéndolo por otro proyecto comandado por el capital financiero trasnacional.

La hegemonía del capital financiero, determinará cambios en todos los ámbitos de la vida social, política y cultural. El gobierno autoritario, la descomposición de la organización política y comunitaria y la estrecha alianza entre las élites locales y el capital trasnacional, convirtieron a Chile en un lugar apropiado para hacer un laboratorio social para el nuevo modelo productivo global post-industrial. Como veremos, el sistema educativo no quedó al margen de los requerimientos del poderoso capital trasnacional y las élites triunfantes.

Educación Pública y Neoliberalismo: una contradicción

¿Cómo pensar en el problema del futuro de la educación y más aún, en la transformación del sistema educativo, sin colocar el problema de la nueva época y del triunfo mundial del neoliberalismo? (González, 1998: 2) Actualmente, al menos desde hace dos décadas, la escuela se masifica, se expande y se transforma, en función de los requerimientos del modelo productivo y de las exigencias por parte de los excluidos, que ven en la educación la posibilidad de inclusión social. Es sobre la base de esta tensión que deben situarse los desafíos y contradicciones de la escuela actual en países como Chile.

Es interesante analizar esto en las zonas económicas subordinadas a la hegemonía del capital financiero internacional como Chile. Un país exportador de materias primas, donde la mano de obra es ocupada principalmente en el sector de servicios. Chile tiene

* Dr. Filosofía. Académico. Departamento de Educación y Departamento de Psicología. Universidad de Chile. Investigador OPECH y Centro ALERTA juangl@uchile.cl

una economía abierta al exterior, no existe una producción significativa de tecnología y/o conocimiento, la economía se sostiene gracias a la extracción de recursos naturales, *sin dar valor agregado al trabajo*. En definitiva es un modelo de desarrollo rentista e improductivo, que se ensambla orgánicamente en el movimiento global del capital. En tal contexto el trabajo productivo se desvaloriza en relación a las actividades vinculadas a la provisión de los servicios necesarios para el funcionamiento de este tipo de ciudades capitalistas. Esto es, la economía en la sociedad postindustrial o de servicios que, en países como Chile, se manifiesta paralizando el aparato productivo y pauperizando el empleo.

Según datos de Fundación Sol, al año 2011 solo el 39% de los ocupados en Chile tenía un empleo protegido (con contrato indefinido, liquidación de sueldo, cotizaciones y seguro de salud y desempleo) y el 21 % de los asalariados no tenía siquiera contrato. En cuanto al mercado laboral, este crece mayoritariamente con base en el subempleo o empleo informal, 8 de cada 10 nuevos empleos son precarios. Desde otra perspectiva, el 32% de los pobres no indigentes y el 20% de los indigentes trabaja. ¿Qué tipo de empleo hay en Chile? (Narbona y otros, 2011). En este escenario un sistema educativo en expansión, orientado a facilitar los procesos necesarios para la reproducción del capital financiero tiene al menos dos tareas. Por un lado, se hace necesaria la formación de un trabajador flexible, capaz de insertarse en las redes de colaboración comunicativas que permite la proliferación de la producción inmaterial que se desarrolla en el sector servicios (Virno, 2003; Mejía, 2009), por otro, responder de alguna forma al descontento ante la evidente deuda que el sistema productivo deja con relación a la promesa de inclusión económica.

Tal situación, la creciente demanda de escolarización y del derecho a la educación, conlleva una contradicción intrínseca. Se preguntaba suspicazmente Gaudencio Frigotto hace más de 2 décadas “¿Cómo explicar que el énfasis en la formación de recursos humanos, ampliación de la escolaridad, “edúquese y triunfe”, se dé en un contexto donde el movimiento del capital marca una creciente incorporación del progreso técnico (...), la polarización de las calificaciones y la descalificación creciente de la mayor parte de los puestos de trabajo, así como la disminución relativa del capital variable en el proceso productivo?” (Frigotto, 1999: 110). En otras palabras, ¿Cómo responder a la promesa de inclusión social que implica la educación para todos/as, en un sistema productivo que requiere desigualdad y exclusión?

Para entregar elementos de análisis de esta contradicción, es necesario, al menos, plantearse dos preguntas. La primera es sobre las mediaciones que permiten que la creciente escolarización actual se ponga al servicio del movimiento general del capital, ¿Cómo opera finalmente esto?¹ La segunda es preguntarse si la creciente escolarización termina o no agudizando las contradicciones inherentes al modelo y como actúa el sistema para afrontar o atenuar esto. La caja de herramientas que propone Foucault, en particular la noción de seguridad, el análisis de la Reforma Educativa pinochetista en Chile y su reciente crisis de legitimidad, permitirán aportar algunos elementos para el análisis de este problema.

¹ En esta línea respecto a las dinámicas de aumento de la escolarización y la reproducción del sistema económico global reflexiona Frigotto. “...el fenómeno de la expansión de la escolaridad- o sea la ampliación de los canales de acceso al sistema educacional- seguramente no puede ser interpretado dentro de la lógica tecnocrática, que coloca este alargamiento como un mecanismo de acceso al empleo y a ocupaciones cada vez más rentables y, por esa vía, logra el alcance de mayor equidad social. (...) Por el contrario, la ampliación del acceso a la escuela, la prolongación de la inversión pública en el área educacional, y el propio proceso de privatización de la enseñanza deben ser entendidos dentro de la óptica del movimiento del capital, de circulación y realización de la producción” (Frigotto, 1999).

Los dispositivos de seguridad y la educación

En su curso Seguridad territorio y población, Foucault plantea hacer una genealogía de las tecnologías de poder, para entender la estrategia actual de la acción gubernamental en la epidemia neoliberal. En ese empeño describe los *dispositivos de seguridad* como el conjunto organizado de discursos, saberes, instituciones, leyes, etc, que permiten gestionar lo que el llama el *biopoder*². Los dispositivos de seguridad se orientan a regular los fenómenos masivos y aleatorios que aparecen en el desarrollo de la ciudad capitalista (la escasez, el contagio, la revuelta social, por ejemplo), y ponen en riesgo las condiciones de reproducción de la misma (Foucault, 2006). Estos dispositivos actúan en la relación colectivo/individuo, maximizando los factores que atenúan el fenómeno, o disminuyendo los que lo provocan. Actúan sobre una serie indefinida de factores que interactúan entre sí, en un medio natural polivalente y transformable.

El objetivo de la seguridad no es eliminar el fenómeno en sí, ya que es imposible, porque se asume que éste es consustancial al modelo de desarrollo, al estilo de vida, a la naturaleza de las cosas. Su objetivo es, más bien, reducir el riesgo, reducir el o los fenómenos a ciertos límites, óptimos para el funcionamiento del orden social. Para ejemplificar el funcionamiento de la seguridad Foucault describe el tratamiento dado en el siglo XVIII a dos fenómenos de riesgo en las nacientes ciudades capitalistas europeas, la escasez de grano y la viruela. Con esto quiere mostrar la forma en que razona el poder soberano, que incorpora los dispositivos de seguridad.

Respecto a la escasez, los fisiócratas lograron controlar el fenómeno liberalizando el control sobre la producción y circulación del grano. Dejaron interactuar a la naturaleza humana, geográfica y social, lo que finalmente logró atenuar las consecuencias negativas de los ciclos de escasez y abundancia. Con la viruela, la operación fue similar, la variolización y la vacunación no eliminaron la enfermedad, sino que permitieron, con base en el control del riesgo, (atenuaban la manifestación de la enfermedad en forma controlada) que la viruela se transformara en una enfermedad “reinante”, sin tanta e incontrolable mortandad.

La seguridad opera sobre los efectos y su materialidad, sobre la naturaleza efectiva de los procesos vitales, que bajo la influencia o no de determinados factores se mantienen, o no, dentro de márgenes óptimos para el orden social (STP; 2006). La *crisis* aparece cuando el riesgo, el fenómeno natural, se intensifica. No logran calcularse ciertos factores y el fenómeno sale de los márgenes óptimos a los cuales estaba circunscrito. Hay una crisis cuando “hay una intensificación circular del fenómeno, el cual debe ser detenido por un mecanismo natural y superior que va a frenarlo o por una intervención artificial” (Foucault, 2004: 82).

Sugiere Foucault que esta racionalidad política (gubernamentalidad) se desarrollaría en el tiempo, hasta ser capaz de formar los rasgos esenciales en una sociedad, constituyéndose así una nueva forma de concebir la soberanía que pone en interrogante las bases liberales de la democracia moderna, particularmente respecto al rol de la libertad de los individuos³. Para Giorgio Agamben los dispositivos descritos por

² Negri y Hardt define el biopoder foucaulteano como una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder puede logra un comando efectivo sobre toda la vida de la población solo cuando se torna una función integral, vital, que cada individuo incorpora y reactiva con su acuerdo. (...) La mas alta función de este poder es infiltrar cada vez más la vida, y su objetivo primario es administrar la vida. El biopoder, pues, se refiere a una situación en la cual el objetivo del poder es la producción y reproducción de la misma vida. Más sobre esto ver Negri y Hardt (2000)., “Imperio” Capítulo 1.2 : 24-31.

³ Lo señala demógrafo francés Jean Baptiste Moheau, citado por Foucault en STP. “Si del clima, del régimen, de los usos, de lo habitual, de ciertas acciones, resulta el principio desconocido que forma el carácter y los espíritus, puede decirse que los soberanos, en virtud de leyes sabias, de establecimientos útiles, de la molestia que significan los impuestos, de la facultad derivada de su supresión y, en fin, de su ejemplo, rigen la existencia física y moral de sus súbditos. Acaso algún día podremos aprovechar esos instrumentos para dar a las costumbres y el

Foucault son esencialmente un conjunto de mecanismos capaces de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar la conducta de los seres vivos, en las sociedades contemporáneas. Actualmente, en la sociedad del mercado global, las personas parecen conducidas por ellos (Agamben; 2005).

La educación, tal como el dispositivo de sexualidad⁴, facilita este control sobre la vida, al situarse en el complejo de relaciones cuerpo y población (individuo/ colectivo). La escuela es lugar que produce unos saberes y deslegitima otros, (des) califica y clasifica mano de obra, disciplina y examina los cuerpos y las “mentes”, pero hoy, también es un lugar privilegiado para establecer un comando sobre los riesgos que el propio modelo de desarrollo produce, en tanto tiene consecuencias o efectos sobre la vida de la población. De ahí la importancia de su control y su gestión. Riesgo, crisis, liberalización de los acontecimientos y normalización, son elementos comunes de esta racionalidad gubernamental. ¿Cómo podemos verla operando en la reforma neoliberal del sistema educativo en Chile y su crisis?

El riesgo y la liberalización

Al año 1972 el Estado chileno invertía el 7% del PIB en el sistema, el cual venía creciendo en cobertura, en el marco de un proyecto educativo inclusivo y con un fuerte pilar estatal⁵. Por otra parte, el gobierno de la Unidad Popular, planeaba promover una reforma educativa nacional. La Escuela Nacional Unificada, que consistía en articular el sistema estatal para fortalecerlo, con base en la participación de las comunidades locales y las organizaciones sociales⁶. Esta reforma puso en serio riesgo el poder que tradicionalmente había tenido la iglesia y los grupos de poder en el control del sistema educativo, por lo cual fue inmediatamente atacada y acusada de ser una “propuesta marxista con objetivos totalitarios”⁷.

Tras el golpe de Estado y el despliegue de la reforma neoliberal, el pilar ideológico sobre el cual se masificó el sistema educativo de mercado en Chile fue *la libertad*⁸. La libertad de ofrecer educación, la libertad de elegir qué educación quiero, la libertad de pagar por educación, la libertad para competir por mejor educación. Es decir, una libertad liberal⁹. Foucault nos orienta al respecto “El liberalismo, el juego: dejar que la gente haga y las cosas pasen, que las cosas transcurran (...) que la realidad se desarrolle y siga su curso de acuerdo con las leyes y principios que le son propios” (Foucault, 2006: 70 71). Esa libertad permite la introducción de mecanismos de seguridad que regulan nuestro devenir. Es decir, de una forma de poder que se piensa como regulación sólo capaz de producirse a través de la libertad de cada uno y con apoyo en ella.

espíritu de la nación un rasgo a voluntad” (Moheau, citado por Foucault, 2004: 43 y 44).

⁴ A propósito del dispositivo de sexualidad, señala Foucault, “se inserta simultáneamente en ambos registros, da lugar a vigilancias infinitesimales, a controles de todos los instantes, a arreglos espaciales, a exámenes médicos, o psicológicos, a todo un micropoder sobre el cuerpo; pero también da lugar a medidas masivas, a estimaciones estadísticas, a intervenciones que apuntan al cuerpo social entero o a grupos tomados en conjunto.” (Foucault, 1977: 168).

⁵ Señala el economista Manuel Riesco respecto al crecimiento del sistema educativo antes de 1973 “Las matrículas totales se multiplicaron más de cinco veces entre 1925 y 1974, mientras la población se duplicaba, o poco más. El aumento de las matrículas se acelera hasta alcanzar un promedio anual de (crecimiento de un) 5,4% entre 1960 y 1974. La educación superior crece a un ritmo de 13% anual durante ese período, el que se acelera más aún a consecuencia del movimiento de reforma de 1968, luego del cual la matrícula universitaria se duplica en menos de cinco años” (Riesco, 2011: 3).

⁶ Más sobre la Reforma de la Escuela Nacional Unificada ver Ramírez, y otros/as. (1973) Documentos espaciales: “Las crisis educacional” Editorial Quimantú. Santiago Chile. Septiembre 1973.

⁷ Sobre esta discusión ver el análisis que hace Juan Pablo Vera (2012) “La ENU como representación de la lucha político –ideológica durante la unidad popular”.

⁸ Para Foucault la libertad liberal constituye a la vez, una ideología y una tecnología de poder basada en gobernar los intereses de los hombres, en determinadas condiciones (Foucault, 2004: 69).

⁹ La constitución Chilena rige nuestro sistema educativo sobre el principio de *libertad de enseñanza*, que consiste en la libertad que tienen los privados de abrir y gestionar escuelas. Otro principio que se exalta es la libertad de elegir de los padres, lo que constituye hoy el pilar de la defensa al modelo.

El actual sistema educativo chileno, tras 8 años de abandono por parte de la Dictadura, comenzó su expansión a través de un sistema de subsidio a la demanda, que potenció el crecimiento de la alternativa particular para satisfacer los deseos de inclusión de *una población, empobrecida política, cultural y, por supuesto, económicamente por el régimen militar*. Deseaban incluirse. Deseaban educación. Esto, más el subsidio a la demanda, el congelamiento en la inversión en la educación estatal y el potencial negocio que significaba sostener escuelas¹⁰, permitió la proliferación de establecimientos privados subvencionados con fines de lucro. Este sector a través de los beneficios que el estado dio y la promovida “libre elección” de los padres, lograron captar un 32% de la matrícula nacional al año 90 hasta llegar al 54% el año 2014. Si en el año 1981, el 78% de la matrícula se concentraba en escuelas estatales, actualmente menos del 40% de la matrícula total está en la educación pública. Mediante un juego entre oferta y demanda, entre estado y mercado se consolidó un sistema educativo mixto, con un fuerte pilar privado. Al menor costo posible para el aparato estatal, se logró expandir la matrícula, consolidar la escuela privada¹¹ y sepultar todo vestigio en el sistema estatal del modelo de desarrollo anterior.

Crisis y normalización

El descontento social que implica la intrínseca contradicción del modelo educativo mercantil comenzó a manifestarse ya en los años 90 a través de las movilizaciones de los estudiantes universitarios. Sin embargo, fue en el 2001 y luego en el año 2006, por medio de las masivas movilizaciones de estudiantes secundarios que fueron apoyadas significativamente por la ciudadanía, que se expresa el descontento masivamente¹². La llamada “*crisis*” del sistema educativo chileno se instala en el debate público con el llamado “pingüinazo”¹³.

El descontento desbordó los márgenes de lo juvenil y paulatinamente fue adquiriendo la forma de un cuestionamiento a las bases del modelo que incluso hizo pensar a diversos “analistas” que este podía derrumbarse. Sin embargo, fue la crisis del sistema educativo en donde se concentraron los planteamientos del poder. Aun así, en plena *crisis de la educación pública*, la mercantilización del sistema educativo no se detuvo, ni aminoró su paso, como podría esperarse. Sólo entre el 2008 y el 2013 han desaparecido 420 escuelas municipales (del Estado). El financiamiento compartido se ha extendido a la mayoría de los colegios subvencionados e incluso a la educación municipal, segregando

¹⁰ Este razonamiento gubernamental se puede distinguir en el economista que diseñó el sistema que liberalizó la provisión educativa privada subvencionada con fines de lucro en los años 80'. Este justificaba la presencia en el sistema de sostenedores de escuelas con fines comerciales, señalaba: “Un sistema basado en establecimientos particulares con fines de lucro, tiende no sólo a financiarse, sino a obtener el máximo aprovechamiento de los recursos (el dolor pecuniario tiende a corregir vehementemente cualquier asomo de irresponsabilidad).” (Jofré, 1988).

¹¹ El año 1972 el estado en educación gastaba el equivalente al 7% del PIB, con una cobertura mucho menor a la actual. En 1980 la inversión se había reducido al 4,6% del PIB y el año 1990, solo llegó 2,9% en pleno proceso de expansión de la matrícula. Actualmente el Estado gasta aproximadamente el 4 % de su PIB en Educación, teniendo una cobertura total en enseñanza básica y media.

¹² Entre el 2006 y el 2011 acontecieron masivas movilizaciones de estudiantes, profesores, apoderados y ciudadanía en general, en contra del modelo educativo. Reclamaban por desigualdad, falta de pertinencia, precariedad, etc. Actualmente el conflicto se ha diluido en una heterogeneidad de propuestas y promesas de reforma, sin mayores cambios al modelo altamente privatizado, segregado y estandarizado. Diversas encuestas de opinión pública de la época, constataron que el nivel de apoyo ciudadano a las demandas del movimiento fluctuaba entre un 83% (Centro de Políticas Públicas de la Universidad del Desarrollo) y un 87% (Centro de Encuestas de La Tercera). “Ningún movimiento social, de post dictadura, había mostrado los niveles de masividad y convocatoria social con los que contó este movimiento. No es arriesgado afirmar que la movilización de los estudiantes y las tomas pacíficas de los liceos configuran un nuevo espacio público (de intereses en común) que representa el “sufrimiento colectivo” y el desamparo social que experimentan vastos sectores de la población chilena en el actual modelo de desarrollo neoliberal” (González y otros, 2006: 4).

¹³ Pingüino se les llama en Chile a los escolares de educación secundaria, debido al informe que usan. Mas sobre los contenidos de la crisis educativa ver texto publicado por el Colegio de Profesores de Chile (2006) “La Crisis del sistema educativo Chileno: Diagnóstico y Propuestas ¿Qué es lo que los estudiantes han puesto en el debate nacional?”

aún más a la población escolar¹⁴. En la educación superior el escenario es similar. En el año 2005, había aproximadamente 390.000 estudiantes en la Educación Superior Privada, en el 2012 luego del Crédito con Aval del Estado¹⁵, como medida gubernamental que respondía la demanda por mayor acceso a la educación superior, había más de 780.000 estudiantes en la educación superior privada. La mayoría de los recursos que el Estado desembolsó con el CAE fueron a parar, gracias a la “libre opción” de los estudiantes a instituciones privadas. Gracias a los mismos recursos, se consolidaron nuevas casas de estudio, que compiten en un ya abierto mercado de la educación superior, en medio de la crisis de las universidades estatales. Actualmente 70% de la matrícula total está en Educación Superior Privada¹⁶, particularmente en Centros de formación Técnica e Institutos Profesionales, quienes son los que reciben a la mayor parte de estudiantes de sectores populares, que son los primeros de su familia en entrar a la educación superior, dispuestos a endeudarse en busca de un mejor futuro laboral¹⁷. Todo esto con decenas de miles marchando en las calles, escuelas tomadas, huelgas de hambre y diversas manifestaciones que reclamaban, menos privatización y más Estado ¿Cómo lo hicieron?

Durante los 5 años de movilización social por el derecho a la educación, los distintos gobiernos, equipos técnicos, principalmente economistas y científicos sociales, desplegaron todo su arsenal discursivo, técnico y legislativo, hacia la escuela. La retórica empresarial, bautizó la crisis como una crisis de la calidad, enfocada en resultados dependientes de estándares internacionales. Diversas tecnologías desembarcaron sobre la escuela pública, partiendo por las mediciones estándar aplicadas en forma censal, que aumentaron en niveles, frecuencia y materias¹⁸. Aparecieron las asesorías técnicas, subvenciones condicionadas a resultados, seminarios, capacitaciones, investigaciones, planes de mejora, etc. Todas orientadas a mejorar la calidad educativa. Lo cual por supuesto tuvo su correlato *normativo*. Una nueva Ley General de Educación en el 2007, una ley para focalizar el financiamiento en el 2008 y una serie de medidas de gerenciamiento, que se desplegaron entre el 2010 y el 2013; que introducen mecanismos de incentivos y penalización a docentes y estudiantes. Se crea la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad Educativa, entidades externas de fiscalización de recursos, gestión y resultados, que tienen por objetivo ordenar el caótico sistema que parió el mercado, lleno de irregularidades, que eran las que detonaban la indignación social. Con estas y otras medidas, no subieron los puntajes, ni disminuyó la segregación educativa, pero si se consolidó la escuela y la universidad privada, orientada a resultados, apta para competir en un mercado educativo abierto y correctamente fiscalizado por las agencias estatales. La lógica de la producción

¹⁴ Chile es el País con más segregación escolar en los países de la OCDE. A nivel Latinoamericano, solo superado por Perú. Según OCDE la segregación escolar en Chile supera la segregación territorial. (OCDE, 2013).

¹⁵ Crédito con Avale del Estado CAE: Medida propuesta por el gobierno de Ricardo Lagos el año 2005 que instalaba un crédito para pagar los aranceles de la educación superior, en donde cada estudiantes podía elegir que universidad estudiar, la cual respaldaba una institución financiero que era la que entregaba el financiamiento, cuyo aval era el propio Estado. Mas obre las consecuencias de esta medidas ver OPECH (2012) La Reforma al CAE: Se CAE la Educación Superior Pública <http://www.centroalerta.cl/la-reforma-al-cae-se-cae-la-educacion-superior-publica-2/>

¹⁶ En Chile las Universidades estatales en general son más selectivas y no han ampliado significativamente sus cupos. En consecuencia las Instituciones privadas no tradicionales han desplazado a las instituciones del Consejo de Rectores como las instituciones de mayor tamaño. En 2005, cuatro universidades del Consejo de Rectores eran parte de las 10 instituciones con mayor matrícula (Universidad de Chile, Universidad de Santiago, Universidad de Concepción y Pontificia Universidad Católica). En 2011, sólo la Universidad de Chile ocupa un lugar entre las 10 instituciones de mayor matrícula, el resto son privadas.

¹⁷ Con el CAE, la matrícula en los Institutos Profesionales (todos son privados) ha crecido en 105%, en los Centros de Formación Técnica (sólo hay uno estatal) en un 88%. Este tipo de instituciones han proliferado ofreciendo diversas alternativas profesionales con dudosa proyección laboral en el ámbito técnico y profesional.

¹⁸ Hoy día la prueba SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación) se aplica en 2°, 4°, 6°, 8° Básico y en II y III año de secundaria. También se han agregado nuevas materias además de lenguaje y matemáticas. Como Cs. Naturales, Cs. Sociales, Historia. Incluso se aplicó una prueba de Educación Física estandarizada, en una escuela murió un niño al empeorar su salud cuando hizo la evaluación.

empresarial se toma la escuela, a esto se le llama la *endoprivatización*¹⁹ del sistema educativo o “la subsunción real” de la educación (o la escuela) al mercado, y, en consecuencia, al capital.

Para Foucault la *normalización biopolítica* es el objetivo estratégico de los dispositivos de seguridad, no fija la norma en abstracto, sino que por el contrario deduce la norma de un escenario de normalidades diferenciales. Entre la escuela garaje, la escuela religiosa, la escuela negocio, la escuela holding, la escuela empresa; poco a poco, sobre la base de un proceso de ajuste en el mercado, se ha ido delineando la escuela apropiada a los propósitos del capital financiero. Una escuela segregada y segregadora, competitiva y excluyente.

Conclusión

En perspectiva, la estrategia educativa del capital trasnacional desplegada en Chile tuvo efectos favorables a su reproducción. La escuela del libre mercado destruyó la cohesión social y naturalizó la segregación y la *auto segregación* educativa, con base en el principio de libre elección. La libre provisión educativa permitió la caótica proliferación de establecimientos (escolares y de educación superior), lo que dejó en el olvido la concepción de un sistema educativo único estatal y articulado. El descontento dirigido²⁰ hacia el negocio de la educación evidenciado el 2006, fue eficientemente conducido, permitiendo el necesario ajuste al mercado educativo, el que terminó por restaurar el control eclesiástico y empresarial sobre el sistema educativo: A eso se le llama hoy “sistema mixto” y es uno de los pilares del actual proceso de reforma.

La crisis del sistema educativo fue el punto de despliegue de una compleja operatoria, que incluyó un discurso sobre educación, leyes, instituciones, todas propuestas acerca de la mejora educativa, circunscrita a la lógica de la inserción a un mercado laboral cada vez más “competitivo”. El potencial salto en el sentido común educativo impulsado por la movilización estudiantil, se diluyó en la retórica de la calidad. Aunque las personas sean conscientes que la educación es un derecho, esta devino mercancía y en el entramado educativo neoliberal, funciona como tal. Los estudiantes devienen consumidores y las escuelas empresas, orientadas a resultados y reguladas por incentivos.

En este contexto la agudización de las contradicciones fundamentales del modelo educativo se encubrió a través de un largo debate tecnocrático-reformista, que lleva ya más de 7 años, sin imprimir cambios significativos al modelo. La exclusión se hizo enfermedad reinante, dependiente de la buena o mala elección de los educandos, de su responsabilidad individual, en una oferta privada masiva y ya instalada en nuestra institucionalidad. La demanda de mayor fiscalización por parte del estado se ha orientado más a la regulación del mercado que (por medio de agencias externas), paulatinamente ha ajustado el sistema, en función de no aumentar el descontento.

El problema de la exclusión social finalmente es un problema de una adecuada oferta educativa y de una adecuada elección y desempeño individual, en una competencia abierta. Dejamos de hablar de inclusión, hablamos de calidad. Éste es el discurso actual, hegemonizado por la economía de los resultados. Se despolitizó el debate educativo y así se tendió un velo sobre el problema político fundamental de la educación en el

¹⁹ Privatización Endógena o endoprivatización en la educación, se refieren a la importación de valores y prácticas del sector privado a fin de que el sector público se convierta cada vez más en una empresa y muestre un carácter crecientemente comercial. Esto se da en distintos niveles mediante; a) la constitución de cuasimercados, o nuevos mecanismos para la elección de centros de enseñanza y competencia entre establecimientos educativos, b) la introducción de políticas y programas basados en la nueva gestión pública (NGP), basados en la racionalidad económica de la gestión de social y, c) la introducción de mecanismo de gestión educativa, orientados a resultados y mediatizados por la lógica de los incentivos. (Ortiz y Crosso, 2014).

²⁰ Sobre este fenómeno ver González y otros (2012). El proyecto educativo del complejo religioso empresarial y las políticas de la Nueva Derecha.

capitalismo financiero ¿Cuál es el realmente su horizonte ético-político?, éste es el resultado de las políticas de seguridad desplegadas.

¿Es posible retomar el modelo anterior, el del capitalismo industrial? Sería absurdo. Sin embargo, se pueden rescatar ciertos elementos para potenciar nuevos propósitos democráticamente establecidos. Recuperar un pilar estatal parece ser fundamental, que permita articular nuestro sistema educativo en torno a un proyecto productivo realmente inclusivo y soberano (no al servicio del capital transnacional). Además es necesario democratizar el sistema, que este no esté bajo el control de ningún grupo interés, (como ocurre hoy en día). También es necesario cuestionar la retórica de calidad que organiza la escuela hoy y abrirlas a las heterogéneas necesidades de las propias comunidades, que disueltas por la vorágine neoliberal, pueden y deben reconstruirse en torno a ellas.

Bibliografía

- AGAMBEN, G (2005) *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264.
- CASTRO, E. (2004) *El vocabulario de Foucault*. Universidad nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE (2006) *La Crisis del sistema educativo Chileno: Diagnóstico y Propuestas ¿Qué es lo que los estudiantes han puesto en el debate nacional?* en :http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/InformeWEB.pdf
- DELEUZE, G. (1991) *Post-scriptum" sobre las sociedades de control* Ed. Nordan, Montevideo.
- FRIGOTTO, G. (1998) *La Productividad de la escuela improductiva*. Miño y Davila
- FOUCAULT, M. (1980) *Historia de la Sexualidad Tomo I .La Voluntad de Saber*. Editorial Siglo XXI. España. Trad: Ulises Guinázul
- FOUCAULT, M. (2006) *Seguridad, Territorio y Población. Curso en el Collège de France 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica. Bs Aires Argentina., pp. 409 Trad: Horacio.
- FOUCAULT, M. (1979) *La epidemia neoliberal. Nacimiento de la biopolítica*. En *Revista Archipiélago*, núm. 30, pp. 119-124.
- GONZÁLEZ, P. (1998). *Educación, trabajo y democracia*. Perfiles Educativos (ENERO-JUNIO).
- GONZÁLEZ, J., Cornejo, R. y Sánchez, R. (2006). *Estamos dando clases'. Significados y perspectivas del movimiento nacional de estudiantes en Chile*. Boletín Referencias, N° 19, año 3, julio de 2006. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE.
- GONZÁLEZ, J., (2009). El sistema educativo Chileno como un sistema de gubernamentalidad neocolonial. En OPECH: De actores Secundarios a Estudiantes Protagonistas. Universidad de Chile. Descarga en: http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc5.pdf.
- GONZÁLEZ, J.; PARRA D.; LIGUEÑO. S.; CORBALÁN F., (2010a). *Gubernamentalidad y provisión educativa privada en Chile: Reflexiones a partir de la identificación de la propiedad y dinámica de la oferta educativa privada en la Región Metropolitana*. En "Sujetos y actores Sociales: Reflexiones en el Chile de Hoy». Kemy Oyarzun (Compiladora) Subprograma Domeyko "Sujetos y Actores Sociales". Universidad de Chile. Año 2010
- GONZÁLEZ, J (2010b) *La educación en el liberalismo autoritario, la mercantilización como estrategia de control*. En el Libro Biopolíticas del Sur. Editorial ARCIS. ISBN 978-956-8114-85-5 Editores : Isabel Cassigoli y Mario Sobarzo páginas 251 a 260. Año 2010.
- GONZÁLEZ, J Y PARRA D.(2012) *El proyecto educativo del complejo religioso empresarial y las políticas de la Nueva Derecha*. Juan González, Diego Parra, Sebastián Liguero. Revista de Pedagogía Militante. Diatriba N 2 . Editorial Quimantú Agosto 2012 <http://colectivodiatriba.files.wordpress.com/2012/12/revista-diatriba-nc2ba21.pdf>

- ORTIZ, I. y CROSSO, C. (2014) *Mapeo sobre tendencias de la Privatización en América Latina y el Caribe*. CLADE
- NARBONA, K y PÁEZ, P. (2011). *Precariedad laboral y modelo productivo en Chile*. Serie ideas para el Buen Vivir, Área Tendencias del trabajo. Fundación Sol, boletín N° 1, diciembre, 2011.
- NEGRI A. y HARDT M., (2000) *Imperio*. Ed. Harvard University Press, Massachussets.
- RAMÍREZ, O.; MUÑOZ P., HURTADO M. (1973) *Documentos espaciales: Las crisis educacional*. Editorial Quimantú. Santiago Chile. Septiembre.
- RIESCO, M. (2011). *La necesidad de reconstruir el sistema nacional de educación público desmantelado por la dictadura y la LOCE*. Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana, 40 (1), 243-261.
- VERA, J., (2012) *La ENU como representación de la lucha político –ideológica durante la unidad popular* en Revista Divergencia ISSN: 0719-2398 N°1 / Año 1 / enero - junio 2012 / pp 73-94.
- VIRNO, P., (2003) *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires, Colihue. S.R.L.
- .

A pedagogização do discurso do consumo no processo de escolarização brasileiro e o governo dos sujeitos escolares para o consumo

Patrícia Ignácio*

Autores de diferentes campos de investigação têm problematizado, nos últimos 10 anos, a forte presença do consumo no espaço da escola. Sejam da Sociologia, da Psicologia, da Comunicação Social, sejam da Educação, autores como Schor (2009), Vorraber (2009), Momo (2007) e Momo e Costa (2009), entre outros, têm mostrado a forma como o consumo vem se articulando ao dia a dia de crianças e jovens e interferido no rotina dos sujeito escolares. Isso porque já há um consenso entre tais pesquisadores de que o consumo constitui-se em uma importante ferramenta para a condição humana na sociedade contemporânea² caracterizada, por muitos estudiosos, como Sociedade de Consumo³.

Na esteira dessas investigações que articulam ferramentas conceituais do campo da educação e dos estudos acerca do consumo, o presente artigo, recorte de uma investigação de doutorado (Ignácio, 2014), registra os resultado da busca por tentar compreender o que está acontecendo no processo de escolarização brasileiro em relação ao consumo. Assim sendo, busca entender como o processo de escolarização vem se posicionando em relação ao consumo e qual o seu trabalho no processo de formação dos sujeitos escolares, em uma sociedade regida pelas leis do mercado.

Para este empreendimento, foram analisados textos educacionais sobre consumo retirados das *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica* (Brasil, 2013); dos *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* (Brasil, 1997); dos Livros Paradidáticos; dos Planos de Aula sobre o consumo, publicados no Portal do Professores⁴ /MEC; Manuais de Formação de Professores; e da Prática Pedagógica da *Hora da Novidade*⁵ (coletada em Manuais de Formação de Professores), a partir das teorizações de Michel Foucault, dos Estudos Culturais, dos Estudos acerca do Consumo.

Desse entrecruzamento emergiu a compreensão de que o processo de escolarização brasileiro passou a *pedagogizar* o discurso do consumo, por meio das práticas discursivas escolares, capazes de capturar, orientar, determinar, modelar e governar os sujeitos escolares para o consumo. Pedagogização aqui entendida, à luz das discussões de Foucault (2010b), Larrosa (2013), Díaz (1990) e Varela (2000), como a ação de reconceitualizar e recontextualizar os saberes de uma cultura, por meio das regras do discurso educacional, e que está fortemente implicada na transmissão de verdades, na apropriação dos saberes e na produção de sujeitos em uma dada sociedade.

Para a articulação entre as temáticas consumo e escola, além da leitura das investigações já desenvolvidas por outros pesquisadores do campo da educação, foi ímpar o contato e o entrecruzamento das teorizações do filósofo francês Foucault (2008a, 2008b) e das

* Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG/BR – patricia.ignacio@furg.br

² Vide Marisa Vorraber Costa e Mariangela Momo (2009: 522).

³ Vide Jean Baudrillard (2008), Zigmund Bauman (1999, 2001, 2008, 2009) e Mike Featherstone (1995).

⁴ Criado em 2008, o Portal do Professor se constitui em um ambiente virtual onde os professores podem acessar sugestões de planos de aula ou criá-los, baixar mídias de apoio, ter acesso a notícias sobre educação e iniciativas do MEC, participar de discussões ou fazer cursos, ter acesso a *links* diversos, entre outros (Brasil, 2010d).

⁵ *A hora da novidade* ou “roda da novidade” é uma roda na qual os alunos e também o professor, sentados, trazem objetos e fatos significativos para apresentar aos colegas (Aroeira; Soares; Mendes, 1996).

análises acerca da condição humana na contemporaneidade, produzidas por autores como Bauman (1999, 2001, 2008, 2009), Featherstone (1995), Lipovetsky (2007) e Canclini (2006).

De Michel Foucault (2008a, 2008b), agreguei a estrutura de análise produzida na busca criteriosa por compreender como os seres humanos tornam-se sujeitos a partir de cenários, discursos e tecnologias de poder históricos, culturais e contingentes. Bem como, todo o processo de análise da pedagogização do discurso do consumo nas práticas discursivas escolares – por meio do levantamento dos objetos, conceitos, modalidades enunciativas e estratégias desse discurso. Do campo dos Estudos Culturais, elegi os conceitos de cultura, linguagem, identidade e relações de poder. Dos demais autores, coletei as narrativas e as caracterizações acerca do cenário contemporâneo e das identidades dos sujeitos em uma sociedade caracterizada como Sociedade de Consumidores.

Rede discursiva do consumo

De acordo com os materiais coletados, um dos campos discursivos de maior aderência ao discurso do consumo nas práticas discursivas escolares é o do meio ambiente. Presente na maioria dos planos de aula veiculados no Portal do Professor direcionados ao consumo, mencionado em dois dos três PCNS analisados, citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e tomado como base nas discussões sobre consumo no processo de escolarização, o discurso ambientalista aparece no discurso educacional relacionado à preservação do planeta Terra, ao consumo de água, à sustentabilidade, ao lixo, à reciclagem, ao saneamento básico e à energia elétrica.

Em relação ao discurso da cidadania, o *corpus* selecionado mostra que as práticas discursivas escolares têm se associado a este campo, para conscientizar os sujeitos escolares sobre as consequências do consumo desenfreado; motivar a reflexão acerca das ações do sujeito e da comunidade no consumo; e promover o comprometimento social e a reeducação de atos de consumo que prejudicam o bem comum.

Em se tratando do cidadão consumidor, a relação entre escolarização e consumo é permeada por um quadro de regras do campo jurídico que regulam as ações de consumo – discurso jurídico. Dizendo de outro modo, o campo discursivo jurídico é responsável por estabelecer as leis que protegem e garantem os direitos dos cidadãos.

Em consonância com o campo discursivo médico, o consumo de alimentos adequados e saudáveis mostra-se em evidência nas práticas discursivas escolares para o consumo. Isso porque suas discussões giram em torno de: alimentação saudável, dieta, obesidade, *fast food*, porções alimentares, qualidade e preparo dos alimentos, alimentação balanceada, valor nutricional dos alimentos, boa saúde, tipos de alimentos, alimentação e atividade física, desnutrição, entre outros.

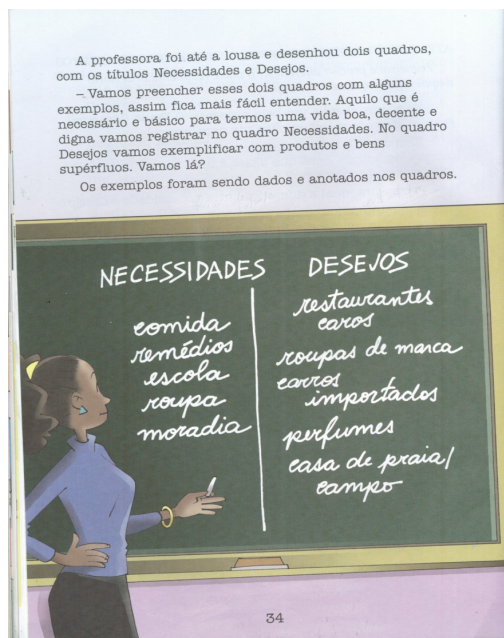
Segundo o processo de escolarização é preciso educar o olhar dos sujeitos escolares em relação aos mecanismos de captura dos desejos de consumo pela publicidade. Para tanto, atua na capacitação do cidadão consumidor escolar, ensinando-o a gramática e as regras de funcionamento dos campos de saber da publicidade e da propaganda – através da análise de comerciais, peças publicitárias, verossimilhança dos fatos, *marketing*, armadilhas do consumo, bombardeio de imagens, entre outros.

As regras de formação do discurso do consumo nas práticas discursivas escolares

Se em nossa sociedade, em uma determinada época, o discurso do consumo foi pedagogizado pelas práticas discursivas escolares, deve-se ao fato de que nele foi empregado um conjunto de relações que criaram uma série de objetos, conceitos e temas do consumo no campo da educação.

No entrecruzar dos campos da psicologia e da administração emerge o campo conceitual de racionalidade e administração dos desejos no campo da educação. A regra é categorizar –conforme a figura abaixo– os atos de consumo ou no campo das necessidades, ou no campo dos desejos. Assim, caberá ao consumidor consciente analisar, classificar e racionalizar os seus atos de consumo.

Figura - Necessidades x desejos



Fonte: Garcia (2001).

Segundo o mesmo livro, “quando você escolhe um tipo de boné, quando escolhe usar apenas um tipo de roupa, quando você resolve usar um tipo de corte e penteado de cabelo, quando você escolhe ouvir só um tipo de música, você está construindo sua identidade, seu jeito de ser” (Garcia, 2001: 18).

Partindo dessa compreensão, o discurso educacional se filia aos discursos da psicologia e da sociologia para ensinar crianças e jovens a compor as suas identidades sociais a partir dos objetos. Outro exemplo significativo aparece na trama do livro *O preço do consumo* (Jaf; Palma, 2008). Nela, os autores descrevem a personagem Isabel por meio dos objetos que ela usa. São os objetos que atribuem valor à personagem.

Isabel estava elegante, com um *tailleur* azul-marinho, saia até os joelhos e uma camisa de seda branca finíssima por baixo do casaquinho, com dois botões abertos deixando ver um lindo colar de prata trabalhada. [...] Os sapatos finos, de salto agulha, discretos, completavam o estilo perfeito da executiva de sucesso, uma verdadeira vitrine ambulante do consumo chique, feita para causar inveja e estimular as vendas (Jaf; Palma, 2008:13-14).

Do campo da economia e do direito percebe-se a emergência de uma gramática voltada para a capacitação dos sujeitos em relação aos procedimentos do consumo. Compra, cheque, troca, promoção, produto, cliente, garantia, saldo, dívida, serviços, rendimentos, juros, nota fiscal, cartão de crédito, prestações, pagamento, entre outros, são palavras que compõem a gramática do consumo na escolarização.

Do entretecer dos campos da moda, da propaganda, da administração e da ética vemos a preocupação com o controle e administração dos desejos. Os objetivos, geralmente, se aproximam: “conceituar consumismo e moda” (Plano: *Moda e consumo infantil*), “refletir sobre seus atos de consumo” (Plano: *Publicidade: uma fábrica de desejos*), “analisar com criticidade algumas propagandas” (Plano: *Aprendendo com a*

propaganda). Seus temas estão voltados para a orientação dos alunos sobre propaganda, moda, publicidade, consumismo, produtos e serviços de consumo, espaços de veiculação da comunicação e tecnologias de captura dos desejos.

A preocupação com o meio ambiente perpassa as discussões da metade dos livros analisados e de quatro dos dez planos em estudo. Com o foco na manutenção e preservação do planeta, o discurso do consumo no processo de escolarização evoca conceitos, temas e objetos sobre o desperdício, a reciclagem, a reutilização, os recursos naturais, a sustentabilidade, a água, a preservação, o lixo, o saneamento básico, entre outros. Os planos *Abaixo o desperdício da água!*, *Sustentabilidade no nosso cotidiano* e *Dialogando com o lixo – preservação do ambiente* são exemplos de visibilidade desses objetos, temas e conceitos.

Dos campos da ética, do meio ambiente e da política reverbera um quadro de valores sociais que opera na adequação dos processos do consumo para o bem-estar social. Nessa perspectiva, preocupado com a racionalidade das ações de consumo, o processo de pedagogização ensina um quadro ético de condutas, visto que ser ético na Sociedade de Consumo é consumir não pensando “apenas no próprio bem, mas também refletir se uma determinada atitude não prejudicará o restante da sociedade” (Jaf; Palma, 2008:78). A categorização da conduta do sujeito escolar consumidor é tema no livro de imagem *O camelo, o burro e a água* (Merli, 2010).

Figura - O camelo, o burro e a água



Fonte: Merli (2010).

No enredo, os personagens camelo e burro estabelecem relações diferentes com a água. Enquanto o camelo – adjetivação, geralmente, utilizada para designar pessoa trabalhadora e que armazena – reflete e economiza, o burro – palavra carregada do sentido pejorativo de pessoa sem inteligência – desperdiça e não racionaliza seus atos de consumo. Na sequência de imagens, a conduta dos personagens é oposta. Torneiras ligadas, banhos demorados, vazamentos e ações inconsequentes deixam o burro sem água. Enquanto o camelo – bom, consciente e racional – finaliza a história com água estocada.

Os sujeitos escolares na mira do discurso do consumo

Em um movimento voltado para o governo da conduta dos sujeitos escolares, para a ação sobre as ações de crianças e jovens, as *grades de especificação* acionadas pelo discurso do consumo no processo de escolarização são os *corpos*, a *vida social e afetiva*, a *conduta*, o *comportamento* e a *alma* dos estudantes.

Quanto aos *corpos*, os enunciados presentes nos Planos de Aula *Moda e consumo infantil*, *Comer, comer para poder crescer*, *Sustentabilidade no nosso cotidiano*, *De onde vêm os produtos que consumimos?*, *Saúde é o que interessa: de olho na alimentação e na atividade física* e nos livros *No mundo do consumo: a administração das necessidades e dos desejos* (Garcia, 2001), *O preço do consumo* (Jaf; Palma, 2008), *Direito do consumidor e publicidade enganosa: a escolha certa, brincando e aprendendo a ser um consumidor legal* (Pernambuco, 2010) fazem referência às relações entre corpo e consumo. Neles, os objetos, serviços e produtos do consumo parecem estabelecer formas/regras por meio das quais crianças e jovens compõem suas identidades.

Outra questão que aparece com certa recorrência é a materialidade das premissas do discurso do consumo sobre as posições sociais que os sujeitos escolares ocuparão na sociedade de consumo – *fashion* ou “brega”, belo ou feio, rico ou pobre, bom ou mal, feliz ou infeliz, amável ou não, entre outros. Em outras palavras, o que, gradativamente, crianças e jovens escolares estão aprendendo é que, para dar conta de ocupar locais considerados “aceitos”, “positivos” e “produtivos” na sociedade, terão de estabelecer técnicas e formas de consumir capazes de melhor constituir-los como sujeitos politicamente enquadrados nas normas da sociedade de consumo.

Figura - Flashback do consumo



Como no *flashback* de Kátia, prescrições e técnicas voltadas para a ação sobre a *conduta* e o *comportamento* dos sujeitos escolares são acionadas no processo de pedagogização do discurso do consumo, com o intuito de normalizar uma forma de consumir que o campo da educação considera adequado e correto.

As modalidades enunciativas do discurso do consumo no processo de escolarização

No processo de pedagogização do discurso do consumo, quem fala e estabelece as regras do discurso são os especialistas do campo da educação, os pesquisadores do currículo e do planejamento, os educadores e os autores de livros paradidáticos. Enfim, profissionais com *expertise* (Rose, 1998) do campo da educação, designados pela sociedade a significar, normatizar, instruir e “conduzir” o processo de ensino e aprendizagem.

Na posição de sujeitos aprendizes, em formação, em capacitação e necessitando de condução, estão as crianças e jovens estudantes imersos na cultura consumista. Na posição de “aluno”, “sm (lat *alumni*)”, 1 O que recebe instrução em colégio, liceu ou escola superior. Col: classe. 2 Aprendiz, discípulo, educando” (Michaelis, c2009, documento não paginado), a eles cabe narrar, avaliar e julgar, sua vida, sua alma, suas experiências de consumo - através dos critérios normativos estabelecidos na pedagogização do discurso do consumo - a um sujeito autorizado a lhes conduzir e/ou reconduzir para o saber escolarizado. Nessa perspectiva, o sujeito estudante escolar é quem fala, se expõe, se exterioriza e, por meio das práticas discursivas escolares, é escrutinado, regulado, ordenado e normalizado em relação ao consumo.

As tecnologias do discurso do consumo nas práticas discursivas escolares – a produção de sujeitos consumidores.

Uma das questões que ocupou grande parte das investigações de Foucault (2013: 274), ao longo de mais de 20 anos, foi o estudo sobre o “[...] modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito”. Em suas investigações, o filósofo esboçou alguns caminhos para dar visibilidade aos questionamentos acerca de quem somos nós e como nos tornamos o que somos. Sua intenção foi “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura” (Foucault, 2013: 273), os sujeitos são constituídos.

E foi pensando nas relações de poder que emergem nas práticas discursivas escolares do consumo que procurei dar visibilidade às tecnologias que o campo da educação aciona, para regularizar as ações dos sujeitos escolares em relação ao consumo.

Avaliação de si

Segundo Larrosa (2008), o homem é um ser que, ao longo dos anos, sempre se interpretou. Entretanto, o conteúdo que embasa essa interpretação é histórica, social e culturalmente contingente. Ou seja, ao se avaliar, o sujeito acessa um conjunto de práticas de significação em evidência na cultura de seu tempo, que determina e constitui o que é visível dentro de si.

Na análise do material coletado, o que emergiu nas orientações e prescrições pedagógicas foi uma gramática discursiva voltada para a educação do consumidor, a formação do consumidor crítico e consciente, a Sociedade de Consumo, o consumo alimentar, a desigualdade de acesso aos bens de consumo, a relação entre consumo e educação ambiental.

Um dos movimentos de avaliação de si propostos no processo de socialização dos atos de consumo é fazer com que crianças e jovens *olhem para si e digam qual e como são as relações que estabelecem com os produtos de consumo*. Para tanto, as aulas propõem

que os alunos falem sobre os produtos que desejam para si e dos critérios e motivos pelos quais apresentam seus desejos de consumo (Planos: *Moda e consumo infantil*; *Publicidade: uma fábrica de desejos*) e sobre a forma como desenvolvem seus hábitos e costumes em relação ao consumo (Planos: *Abaixo o desperdício da água*; *Publicidade: uma fábrica de desejos*; *Comer, comer, para poder crescer*; *De onde vêm os produtos que consumimos?*; *Sustentabilidade no nosso cotidiano*).

Nos livros *No mundo do consumo: a administração das necessidades e dos desejos* (Garcia, 2001) e *O preço do consumo* (Jaf; Palma, 2008), independente do enredo, as perguntas que entremeiam suas páginas são direcionadas para o leitor e sua forma de ser e estar em uma sociedade marcada pela forte presença do discurso do consumo. Nesse contexto discursivo as perguntas giram em torno de: “Que tipo de consumidor você é?” (Garcia, 2001: 17); “Você se considera consumista?” (Jaf; Palma, 2008); “Você compra tudo o que quer?” (Garcia, 2001: 17.); “Como você administra a sua mesada?” (Garcia, 2001: 17).

O que se percebe, nas práticas discursivas escolares, é a produção de uma identidade de consumidor específica, que passa a servir de pressuposição, critério, parâmetro para a avaliação de si e de referência para filiações na composição da identidade de crianças e jovens.

Rememoração de si

Nessa técnica, os estudantes devem lembrar, dar visibilidade e trazer à tona as experiências vivenciadas em relação ao consumo, utilizando os recursos oferecidos pelas práticas discursivas escolares como ferramentas de análise e exteriorização de si.

A título de exemplificação, cito o momento em que as práticas discursivas escolares incitam os estudantes a lembrarem seus hábitos de consumo de alimentos, categorizando-os como saudáveis ou não (Plano: *Saúde é o que interessa: de olho na alimentação e na atividade física*). Esse ato de revisitar os fatos e ações de consumo nas práticas escolares pode ser visto, também, nos Planos de Aula: *De onde vêm os produtos que consumimos?*, *Publicidade: uma fábrica de desejos*, *Abaixo o desperdício da água* e *Saúde é o que interessa: de olho na alimentação e na atividade física!* e na prática pedagógica da *Hora da Novidade*.

No Plano de Aula *De onde vêm os produtos que consumimos?*, os autores sugerem que o professor faça os alunos lembrarem os produtos que consomem ao longo do dia para que entendam a trajetória dos mesmos até o momento de seu contato com o consumidor. Relacionando à ação do consumo consciente com o “exercício da cidadania”, a proposta é apurar todos os atos de consumo, desde o acordar, com o intuito de promover a redução, reutilização e reciclagem dos produtos consumidos. Para tanto, uma das questões que conduzem a discussão é: “Quando acordamos pela manhã, qual a primeira coisa que fazemos?” (Brasil, 2009a).

Já a aula do Portal do Professor *Publicidade: uma fábrica de desejos* convida o estudante a lembrar o que o mobilizou a comprar, a relação que o estudante estabelece com o produto ao longo do tempo, o que aconteceu com o produto e o que ele pretende fazer com o mesmo. A proposta de trabalho consiste em estruturar as lembranças das experiências de consumo em uma tabela, para entender a história de consumo dos alunos.

Para tanto, é preciso que crianças e jovens realizem uma “tomada de consciência” (Larrosa, 2008) dos atos de consumo para “perceberem o quanto alguns produtos que compramos perdem logo o interesse ou são frágeis e duram menos do que se esperava ou do que o anúncio publicitário sugeria” (Brasil, 2009b).

Narrativa de si

Na narrativa de si sobre o consumo” os sujeitos escolares acessam, através da linguagem, os conhecimentos culturais, históricos e sociais que acabam por balizar seus modos de ver-se, julgar-se e governar-se. Isso porque eles os utilizam como recurso para exteriorizar a experiência de si, para dizer aquilo que viram em seu próprio interior. Com o acesso a essa gramática discursiva, crianças e jovens nomeiam o que eles são e serão em sociedade.

A análise do material coletado aponta para a tomada de consciência de si acerca do consumo por meio das tecnologias pedagógicas do processo de escolarização, que convocam o sujeito escolar a narrar:

Quadro - Narrativas de si sobre o consumo

Quem ele é a partir do consumo
Como é viver por meio do consumo
A sua identidade por meio do consumo
As suas relações afetivas a partir do consumo
Os seus atos de consumo
Os critérios de seus atos de consumo
A categorização de sus atos de consumo
A categorização do comportamento dos sujeitos com dinheiro o sem dinheiro
As suas frustraperante o consumo
A relação que ele estabelece entre consumo e felicidade
A relação que ele estabelece entre propaganda e consumo

Fonte: Dados da Pesquisa.

Protagonização de si

No quadro de tecnologias pedagógicas, identifiquei no *corpus* de análise a categoria em que os estudantes assumem o papel de personagens das histórias pedagógicas. A essa técnica convencionei chamar de “protagonização de si”, tendo em vista que o sujeito escolar passa a protagonizar o enredo das histórias.

Nessa tecnologia, crianças e jovens são convocados - de forma lúdica, prazerosa e fascinante – a se imaginarem no lugar das personagens, para avaliar, julgar e se posicionar em relação às experiências do outro no consumo como se elas fossem suas.

No encarte do livro *O preço do consumo* (Jaf; Palma, 2008), por exemplo, a proposta é assumir o lugar da personagem Joana e decidir se ela (eu) deve (devo) ou não convencer a avó a entrar em uma mala de viagem, durante a novela em que é atriz, para ganhar muito dinheiro em *merchandising*. A decisão é difícil. A avó da personagem tem um trauma de infância. Quando criança, enquanto atuava como contorcionista, seu parceiro de cena morreu e ela ficou presa em uma mala por um bom tempo. Durante a trama, a jovem Joana é seduzida pelos inúmeros produtos e serviços do consumo que podem ser adquiridos com o dinheiro e, por isso, tenta convencer a avó de todas as formas.

Outra proposta apresentada no encarte para a “protagonização de si” é dizer com que personagem o estudante/leitor melhor se identificou na trama e dar exemplos das coisas que as personagens Laura, Joana e Isabel gostam de possuir. Nessa prática, o que chama a atenção é a importante aprendizagem identitária dos sujeitos a partir do consumo, bem como a filiação aos personagens por meio de tais identidades. Para isso, será preciso

descrever as características das personagens, analisar os seus hábitos e buscar pistas sobre o que corresponde a cada. Com esse movimento, a protagonização de si busca a identificação do leitor-estudante às histórias exemplares e a articulação a um grupo de ações que agem e fazem agir sobre as ações dos estudantes/personagens, proporcionando a (trans)formação da própria experiência de si.

Julgamento de si

No julgamento de si, crianças e jovens são movidos a julgar seus atos de consumo de acordo com critérios, valores e normas que balizam o bem e o mal, o certo e o errado, o normal e o patológico do consumo. Critérios, valores e normas que determinam o julgamento de si e as possíveis ações dos sujeitos sobre si nas práticas de consumo.

Na Aula *Consumismo infantil: característica dos tempos modernos?*, o julgamento e a reflexão focam na identificação de situações de consumismo vividas pelos sujeitos escolares ou por pessoas conhecidas e, inversamente, por situações de consumo consciente. A proposta é rememorar as ações de consumo, julgando a si como consumista ou consciente.

Na pedagogização do discurso do consumo, a organização dos atos de consumo em tabelas para análise e avaliação aparecem como sugestão de técnica de julgamento de si nos planos *Comer, comer para poder crescer* e *Publicidade: uma fábrica de desejos*.

No Plano *Comer, comer para poder crescer* a proposta é que os alunos assistam a um filme para a composição de uma imagem referência e, posteriormente, façam uma reflexão sobre a alimentação de produtos naturais ou industrializados. Seguindo a reflexão de que a alimentação necessita ser nutritiva e saudável, os alunos deverão registrar, durante uma semana, os alimentos que consomem em uma tabela avaliativa. De acordo com a proposta “os alunos terão uma grande oportunidade para refletirem sobre a sua alimentação” (Brasil, 2010b). Com o propósito de mudar os hábitos alimentares dos estudantes, a técnica de julgamento de si será eficaz quanto maior for a aderência dos alunos a um tipo de alimentação considerada saudável pelo processo de escolarização.

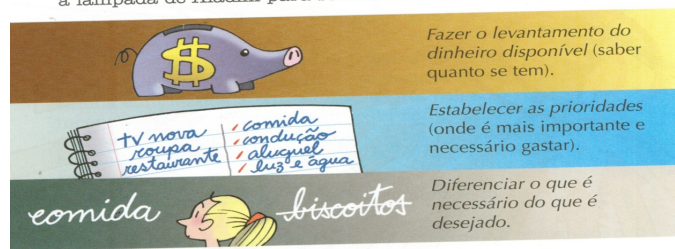
Gerenciamento de si

Segundo o *Dicionário Aulete* ([s.d.], documento não paginado), o autogerenciamento é a “1. Adm. Capacidade e ação de se autogerenciar, de gerir a própria atividade, os próprios negócios, a própria carreira profissional etc.”. Acerca do gerenciamento no campo da educação, Popkewitz (2004: 108) afirma que é possível tornar o sujeito “[...] automotivado, autorrealizado e empoderado [...]”, por meio de princípios que ordenem e disciplinem sua conduta. Nesse viés interpretativo, emerge o argumento de que, em um diálogo com o campo discursivo da administração e filiada à perspectiva neoliberal, a escolarização tem se preocupado em capacitar os sujeitos escolares ao “gerenciamento de si” para o livre trânsito na sociedade do capital.

O gerenciamento de si em relação ao dinheiro entra na trama do livro *No mundo do consumo* (Garcia, 2001). Nele, a mesada vira tema de debate na aula da professora Sandra. Durante o enredo, a professora explica aos alunos que cada família administra o seu dinheiro a seu modo. Umam dão mesada, outras não. Aos que recebem e aos que receberão mesada, ela explica que “como ninguém tem a lâmpada de Aladim para satisfazer todos os desejos, é bom” (Garcia, 2001: 24) seguir os três passos apresentados abaixo.

Figura - Entendendo o consumo

Como não é possível consultar tudo e como ninguém tem a lâmpada de Aladim para satisfazer todos os desejos, é bom:



– O dinheiro entra e sai da vida das pessoas. É difícil de entrar e muito fácil de sair. Por isso é preciso planejar as compras, os gastos e a poupança.

ENTRADA	SAÍDA
O QUE SE GANHA	O QUE SE GASTA
Salários (do pai, da mãe, dos filhos)	alimentação +
+	aluguel +
Outros rendimentos (juros, aluguel, "bicos", etc.)	educação +
=	roupas +
TOTAL	impostos +
	transporte +
	prestação +
	remédios +
	doações +
	lazer, etc. =
	TOTAL

24

LEMBRETE EM BOA HORA
Não perca de vista dois pequenos pontos:
Primeiro: quando as despesas são maiores do que a quantia que se recebe, a consequência é a dívida. Dívidas sempre complicam o orçamento das pessoas. Quanto maiores, mais difíceis de ser quitadas.
Segundo: quando as despesas são menores do que o valor que se ganha, haverá sempre uma sobra de dinheiro. Esta sobra poderá ser aplicada em poupança para gastos em projetos futuros (uma viagem, um curso, um carro, uma casa).

Fonte: Garcia (2001).

Para capacitar a gestão das ações de compra, o livro *Os heróis e o consumo consciente* (Cunha, 2011) apresenta como recurso tecnológico um conjunto de questões a serem acessadas “quando quisermos comprar alguma coisa” (Cunha, 2011:18).

Figura – Coisas da gente


Na barraca “COISAS DA GENTE” a turma aprendeu porque consumimos:

- PARA A SOBREVIVÊNCIA E SAÚDE DO NOSSO CORPO
- PARA A SATISFAÇÃO DA NOSSA MENTE
- PARA FICARMOS FELIZES, SAUDÁVEIS E CONTENTES

E tudo isso é bom! A vida, nosso planeta, a natureza, a sociedade oferecem tantas coisas! Só temos que nos lembrar que muitas delas utilizam recursos naturais, foram realizadas com o trabalho de pessoas e custam dinheiro que nossos pais têm que ganhar.

Dessa forma, é importante, quando quisermos comprar alguma coisa, pensar:

1. Será que é necessário?
2. Será que é um desejo passageiro?
3. Eu preciso disto para ficar contente?
4. Quanto isso consumiu de recursos de natureza?
5. E de trabalho das pessoas?
6. Meus pais podem dispor do dinheiro para pagar?



Fonte: Cunha (2011).

De acordo com o enredo, se crianças e jovens estudantes usarem as perguntas acima como parâmetros nos atos de compra, exercerão o “consumo consciente” e também serão “heróis”.

Caso as práticas do consumo se estabeleçam de forma desenfreada e os sujeitos escolares notem-se sem dinheiro, o livro *No mundo do consumo: a administração das necessidades e dos desejos* (Garcia, 2001) ensina os caminhos possíveis para a solução desse “problema”.

Figura – Se não há dinheiro



Fonte: Garcia (2001).

Considerações Finais

A seleção e coleta dos textos do campo da educação deram visibilidade à percepção de que o processo de escolarização não conseguiu “escapar” à ordem do discurso do consumo. Ao contrário, ele se interpenetrou ao mesmo e o pedagogizou para adequá-lo às regras do seu discurso, se transformando em um dos espaços autorizados, validados e de livre trânsito da gramática do discurso do consumo.

Em outras palavras, o consumo que dantes transitava no processo de escolarização em materiais escolares (Momo, 2006), nos artefatos midiáticos (Ignacio, 2007), nos relatos infantis (Flor, 2007), em tempos presentes, se materializou nas práticas discursivas escolares brasileiras e passou a fazer parte dos saberes do campo da educação. Assim sendo, já se pode falar em produção pedagógica do sujeito consumidor nas práticas discursivas escolares, com o objetivo explícito de sua (trans)formação enquanto sujeito consumidor.

Referências

- BAUMAN, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BAUMAN, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRASIL. (1990a). *Código de defesa do consumidor*. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL. (2010a). Ministério da Educação. *Abaixo o desperdício da água*: aula. Brasília, DF: MEC. Acesso em março 21 mar, 2014, em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22526>>.
- BRASIL. (2012) Ministério da Educação. *Aprendendo com a propaganda*: aula. Brasília, DF: MEC. Acesso em março 21 mar, 2014, em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=41366>>.
- BRASIL. (2010b). Ministério da Educação. *Comer, comer para poder crescer*: aula. Brasília, DF: MEC, 2010b. Acesso em março 21 mar, 2014, em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=20840>>.
- BRASIL. (2011a). Ministério da Educação. *Consumismo infantil: característica dos tempos modernos?*: aula. Brasília, DF: MEC. Acesso em março 21 mar, 2014, em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=29465>>.
- BRASIL. (2005a). Ministério da Educação. *Consumo sustentável*: manual de educação. Brasília: MEC.
- BRASIL. (2009c). Ministério da Educação. *De onde vêm os produtos que consumimos?*: aula. Brasília, DF: MEC. Acesso em março 21 mar, 2014, em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10031>>.
- BRASIL. (2013) Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília, DF: MEC.
- BRASIL. (2010c) Ministério da Educação. *Dialogando com o lixo, preservação do ambiente*: aula. Brasília, DF: MEC. Acesso em março 21 mar, 2014, em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10031>>.
- BRASIL. (2011b). Ministério da Educação. *Moda e consumo infantil – UCA*: aula. Brasília, DF: MEC, 2011b. Acesso em março 21 mar, 2014, em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32196>>.
- BRASIL. (2009b) Ministério da Educação. *Publicidade: uma fábrica de desejos*: aula. Brasília, DF: MEC. Acesso em março 21 mar, 2014, em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7737>>.
- BRASIL. (2010e). Ministério da Educação. *Saúde é o que interessa: de olho na alimentação e na atividade física*: aula. Brasília, DF: MEC. Acesso em março 21 mar, 2014, em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22653>>.
- BRASIL. (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC.
- BRASIL. (2009c). Ministério da Educação. *Sustentabilidade no nosso cotidiano*: aula. Brasília, DF: MEC. Acesso em março 21 mar, 2014, em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1864>>.
- CANCLINI, N. G. (2006). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização* (6nd ed.). Rio Janeiro.
- COSTA, M. V. (org). (2009a). *A educação na cultura da mídia e consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- COSTA, M. V. & MOMO, Mariangela. (2009). Sobre a "conveniência" da escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 14 (42), 521-533.
- DÍAZ, M. M. (1990). Pedagogia, discurso y poder. In M. M. DÍAZ & J. MUÑOS (Eds.). *Pedagogia, discurso y poder* (36-69). Bogotá: COPRODIC.

- FEATHERSTONE, M. (1995). *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FLOR, D. M. (2007). *A convocação para o consumo nas pedagogias culturais – circuitos e teias do complexo Rebelde*. Dissertação de Mestrado, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil.
- FOUCAULT, M. (2013). O sujeito e o poder. In H. DREYFUS & P. RABINOW. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (273-295). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (2008). *Ordem do discurso* (16nd ed.). São Paulo: Loyola.
- GARCIA, E. G. (2001). *No mundo do consumo: a administração das necessidades e dos desejos*. São Paulo: FTD.
- HALL, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (11nd ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- IGNÁCIO, P. (2007). *Aprendendo a consumir com “Três Espiãs Demais”*. Dissertação de Mestrado, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil.
- IGNÁCIO, P. (2014). *A pedagogização do discurso do consumo nas práticas discursivas escolares e o governo dos sujeitos escolares para o consumo*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- JAF I. & PALMA, D. (2008). *O preço do consumo*. São Paulo: Ática.
- LIPOVETSKY, G. (2007). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- LARROSA, J. (2013). A novela pedagógica e a pedagogização da novela. In J. Larrosa. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (5nd ed.) (117-138). Belo Horizonte: Autêntica.
- LARROSA, J. (2008). Tecnologias do eu e educação. In T. T. da SILVA (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (6nd ed.) (35-86). Petrópolis: Vozes.
- MERLI. (2010). *O camelo, o burro e a água*. São Paulo: Melhoramentos.
- MICHAELIS dicionário de português online. (2009). São Paulo: Melhoramentos. Acesso em março 21 mar, 2014, em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=aluno>.
- MOMO, M. (2007). *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- PERNAMBUCO. (2010). Ministério Público. Promotoria de Justiça e Defesa do Consumidor. *Direito do consumidor e publicidade enganosa: a escolha certa, brincando e aprendendo a ser um consumidor legal*. Recife: Promotoria de Justiça e Defesa do Consumidor.
- POPKEWITZ, T. S. (2004). *The reason of reason: cosmopolitanism and the governing of schooling*. En B. Baker & K. Heyning (Eds.), *Dangerous coagulations: the uses of Foucault in the study of education*. Nueva York, Peter Lang, 2004, pp. 189-224.
- ROSE, N. (1998). Governando a alma: a formação do eu privado. In T. T. Da Silva (org.). *Liberdades reguladas* (30-45). Rio de Janeiro: Vozes.
- SCHOR, J. B. (2009). *Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo*. São Paulo: Gente.
- VARELA, J. & A.-U., Fernando. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

‘De la Escuela Disciplinaria-Disciplinadora a la Sociedad Panóptica virtualizada, el tema de las Redes Sociales en el aula’

Gloria Zelaya*

“La sociedad contemporánea puede ser denominada sociedad disciplinaria (...), puede ser caracterizada por la aparición a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX...”

La verdad y las formas Jurídicas

Foucault (1998:91)

Introducción

El presente trabajo se desprende en virtud de cumplirse 30 años del fallecimiento del Michael Foucault, y de pensar y repensar algunas de sus categorías a la hora del hacer cotidiano en el aula, que me interpela desde las prácticas educativas en mi desempeño como docente-investigadora en el Nivel Superior.

Dichas categorías conceptuales como “*escuela disciplinaria-disciplinadora*”, fueron hacedoras del “normalismo en nuestro país” y el núcleo duro de la “vigilancia, el control y el castigo”, durante el siglo pasado, que en las Instituciones Educativas se llevaban a cabo, a través de un sinfín de instrumentos, tales como: los exámenes, las asistencias, las normativas, los programas, la creación de cuerpo de especialistas, inspectores, las planillas que burocráticamente llenamos, por nombrar solo algunas aun y forman del discurso y prácticas educativas.

Sin embargo, considero que en la actualidad la sociedad Panóptica ha complejizado sus modos de “control, vigilancia y castigo”, acompañada por la técnica-tecnología que irrumpe en nuestras aulas. De esta forma, hoy las Redes Sociales, están allí mientras desarrollamos el contenido, mientras exponemos, muchos de nuestros estudiantes no hacen más que pasar el “dedo por la pantalla táctil”, pareciera que no se puede parar, se debe estar “conectado siempre”.

Cabe decir, que no estoy en contra de su uso, ni de sus beneficios si se usa responsablemente. Las Redes Sociales, están allí en el aula, entonces me interrogo:

- 1) ¿No serán otro modo de “ortopedia social”?,
- 2) ¿Cómo hacer desde nuestras prácticas educativas para “desnaturalizar su uso” y reflexionar sobre el mismo?

Considero que esos son los interrogantes que deseo compartir en esta oportunidad. En este sentido, el objetivo de este trabajo, es poder compartir y reflexionar sobre la importancia de categorías foucaultianas, en tanto campo de investigación y acción en el contexto pedagógico actual, tan complejo.

* Lic. en Psicología (UBA). Psicoanalista. Prof. en Psicología (UBA). Realizo Estudios de Filosofía (UNTREF-UBA), Terapia Ocupacional y Ciencias de la Educación (UBA) Ex Becaria de Investigación UBACYT. Docente-Investigadora. Categoría- V. Docente CBC. UBA. Posgrado: “Estudios y políticas de Infancia y Juventud en América Latina” y “Perspectiva Epistemológicas y metodológicas de Investigación y Juventudes en América Latina” (RED CLACSO). Posgrado: “Ética” (APA) Posgrado “Proyectos en acción: técnicas, métodos y claves para la investigación y gestión social”. CAICYT. CONICET. Investigadora del Departamento de Filosofía “Alejandro Korn” de la FFyL. UBA. Aspirante a Doctorado FFyL.UBA. Docente de Formación Docente. Capacitadora MEGCABA-Área Técnica. Mail: zelayines@hotmail.com

Escuela disciplinaria-disciplinadora.

El Estado Nacional Argentino históricamente controló las escuelas regulando las conductas individuales e institucionales y manejó la asignación de recursos materiales y económicos.

Hasta mediados del siglo XX el gobierno nacional tuvo un papel hegemónico. Ejerció su papel protagónico mediante la creación de escuelas, la prestación del servicio educativo, el financiamiento y el apoyo técnico.

La Nación manejaba la mayor cantidad de escuelas, contaba con recursos e infraestructura y se reservaba el control de los títulos.

Desde la década de 1870 se impulsa el normalismo, una corriente filosófico-político-pedagógica identificada con la educación pública, popular, laica y con fuerte énfasis en el saber científico.

Siendo la Escuela Normal de Paraná, cuya orientación normalista, se nutrió de un positivismo ecléctico con aportes comtianos, spencerianos, de la incipiente psicología experimental y de los principios antropológicos de Darwin.

El Normalismo ocupó un lugar de privilegio en la formación del magisterio, se hizo presente la influencia spenceriana que se exteriorizó en su objetivo de equilibrar lo físico, lo intelectual y lo moral. Impregnado por la concepción filosófica positivista e impulsado por los ideales liberales y civilizadores de Sarmiento, fijó la orientación pedagógica de la escuela argentina.

La disciplina, fue protagonista en el discurso pedagógico moderno, actuaba-controlaba y vigilaba sobre los "cuerpos infantiles" junto con toda una gama de técnicas y procedimientos imposibles de separar de la "existencia corporal" la producción de subjetividades.

En este sentido podríamos decir a modo de ejemplo, el control del cuerpo en la entrada y a la salida de la escuela: hacer filas, tomar distancia, estar firmes, la presentación corporal ante la presencia del maestro/a, la postura corporal de los/las niños/as ante las diferentes lecciones a aprender, la posición del cuerpo durante la escritura, el uso del guardapolvo, los uniformes, algunas de estas variantes que se trabajan sobre el disciplinamiento de los cuerpos (Zelaya, 2011).

La necesidad de controlar y regular los cuerpos infantiles, pero también el cuerpo de los-as maestros-as, fue un aspecto central en el normalismo; inclusive se llegó a discutir sobre el método didáctico más adecuado, la forma de secuenciación más correcta, el tipo de actividad más conveniente o el saber a transmitir más pertinente.

Estas prescripciones corporales acompañaron en forma inseparable la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética o la religión. El cuerpo en el discurso pedagógico moderno no se manifestó de cualquier manera; del universo infinito de posiciones corporales, gestos, desplazamientos, movimientos y miradas, sólo unas pocas estuvieron autorizadas en el dispositivo escolar, que regularon la "producción y reproducción de subjetividades" con el fin de homogenizar la identidad de los educandos, dejando por fuera, aquello que no respondía a dicho imaginario. Siendo la "*somatización moral*" uno de los efectos más "físicos" y "materiales" de la empresa escolar.

Asimismo, algunos dispositivos ideados por los pedagogos modernos, como la simultaneidad institucional, aseguraron la vigilancia y el control de los cuerpos infantiles como una de las funciones principales del maestro/a.

En este punto, como ya se señaló con anterioridad, el dispositivo escolar no sólo regulo formas de los niños y niñas, alumnos/as; también hizo lo propio con los maestros/as. Lo que contribuye a la producción de subjetividad controlada, vigilada, “*instituida*”, tal como dice Ignacio Lewkowicz:

La subjetividad instituida es propia no de una época sino de una situación. Esa subjetividad es la serie de operaciones obligadas por el dispositivo específico de una situación específica (...) de esta manera el sujeto no será sustancia ni estructura sino una operación. El sujeto es también operación pero una operación de otro tipo. Es una operación crítica sobre la subjetividad instituida. No hay sujeto sino hay un plus producido por la instauración de una subjetividad. El sujeto será una operación sobre una serie de operaciones instituidas: trabaja a nivel lógico (Corea y Lewkowicz, 1999: 212)

De este modo la escuela se apoderó y tuteló a la Infancia, más explícitamente un modo de ver la Infancia, *disciplinada y disciplinadora*, fabrica individuos, es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objeto y como instrumento de su ejercicio, que se pone en juego en un sujeto concreto: el sujeto de la educación.

Así, se fomentaba una “inclusión social disciplinaria”, productora de subjetividades, acorde a un modo de ser, el modo promovido por las hegemonías dominantes.

La sociedad Panóptica Virtualizada

Siguiendo los aportes de Foucault, el Panoptismo es uno de los rasgos de nuestra sociedad, ejerciendo sobre los individuos una vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa de corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas reglas, por lo tanto, *vigilancia, control y corrección* forman parte de las relaciones de poder que conforman nuestra sociedad (Foucault, 1998).

En la actualidad los dispositivos de control se van complejizando, las nuevas tecnologías de información, colaboran con ello, algunos autores hasta se atreven a categorizar y hablar de “una ciudadanía virtual” (Sabatini, 2009), las relaciones son virtuales, las comunicaciones son virtuales y hasta la educación formal en algunos casos también es virtual, como los Cursos de Grado y Posgrado, que ofrecen algunas Instituciones Educativas, del Nivel Superior, por ejemplo.

En la actualidad, todo pasa muy rápido, la inmediatez es la reina del tiempo, solo es cuestión de un “clik”, para buscar, subir, comentar, “me gusta, no me gusta” información, fotos, grupos de amigos, grupos afines, pagar las cuentas a través de home banking, hacer las compras del supermercado, la lista puede seguir, pero con ello, quiero dejar claro que el panorama es muy amplio y todo con un solo “clik”. Ya quedó en el pasado y hay que hacer un enorme esfuerzo para recordar cómo era la vida sin celular y sin internet, y eso que no fue hace mucho tiempo.

Nos estamos habituando a los ipod, iphone, celulares, con funciones y aplicaciones cada vez más complejas, que logran “rastrear de dónde viene un mensaje”, o si “un mensaje fue leído o no”, de alguna manera se podría decir que es un modo sofisticado de dispositivo de Control y Vigilancia.

Actualmente ya no es necesaria una computadora para conectarse a Internet y entrar a las Redes a las Redes Sociales –por ejemplo Facebook o Twitter-, están muy presentes en las aulas, nuestros estudiantes escuchan nuestras clases pero a su vez están pendientes del Facebook, de las noticias que este les transmite, y en algunos casos pareciera que eso es más importante que los contenidos formales que desarrollamos en el aula. Hay una especie de choque entre la forma que se pretende educar a los más jóvenes y la manera inmediata en la cual ellos aprenden lo que realmente les importa.

Si! La tecnología ha llegado para quedarse en aula, a modo de una “realidad paralela”. En este sentido, considero que es un gran desafío para nosotrxs como docentes sobre su “uso y abuso” en el aula. De alguna manera, es un proceso en construcción sobre la capitalización o el aprovechamiento del cúmulo de aprendizaje hecho frente a las pantallas y frente a estos referentes distintos a la propuesta tradicional de la educación formal (Orozco y Franco: 2014); desnaturalizando su uso y problematizando críticamente su uso, ello sería una forma de construir una visión crítica sobre la misma.

Por otra parte, me pregunto si estas Redes Sociales, no comprenden la nueva “Ortopedia Social” de los inicios del Siglo XXI, la nueva vigilancia, el nuevo dispositivo de Poder y Control, en este sentido preguntarse ¿por qué y para qué se crearon?, ¿quiénes son los técnicos encargados de su creación? y ¿cuál es su función? Mas allá de la creencia generalizada: “para estar más comunicados entre nosotrxs mismos-as”, interrogaciones que de ninguna manera son ingenuas, a sabiendas, “Que poder y saber se implican directamente uno a otro, que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya, al mismo tiempo unas relaciones de poder...” (Foucault, 1998).

Conclusión no Conclusiva

Actualmente vivimos en una sociedad en la cual los cambios tecnológicos y las formas de experiencia social se modifican día a día. La realidad cambia a una velocidad impensable y como la escuela no es una institución ajena a ella, se modifica también a pasos agigantados. Son nuevas las problemáticas que hoy por hoy afronta la escuela y un docente debe ser consiente de ellas para poder tratarlas.

Considero que en nuestras sociedades posmodernas convivimos con las tecnologías, y estas entraron al aula, de alguna manera el “contexto se hizo texto” (Fernández, 1998), ya no alcanza su utilización en las calles, en los transportes públicos, en los hogares, la subjetividad y la enseñanza se hace al “filo de las pantallas” (Orozco y Franco, 2014), por lo tanto debemos dialogar, reflexionar sobre el uso y sentido en la enseñanza, tal vez un camino factible sea la elucidación, que permite de alguna manera intentar pensar lo que se hace y saber lo que se piensa, considero en primer lugar, pensar que se hace cuando y desde donde enseñamos y ese es un tema concerniente al campo de la ética. O siguiendo a Foucault, “hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de cómo se ve es indispensable para seguir pensando y reflexionando” (Foucault, 1994), y ese es el desafío: Considero que las categorías creadas por Foucault en su vasta obra van a seguir aportando el camino del pensamiento crítico.

Bibliografía

- LEWKOWICZ, M. y COREA (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires. Lumen Humanitas.
- FOUCAULT, M.(1998): *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M.(1998). *La verdad y las Formas Jurídicas*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Gedisa.
- FOUCAULT, M.(1994): *Entretien avec Michael Foucault*, en Dits et Ecrits. Paris. Gallimard, T IV.
- OROZCO, G. y FRANCO, D. (2014). *Al filo de las Pantallas*. Buenos Aires. Editorial Crujia.
- SABATINI, S.(2009): *Ciudadanía Virtual*. Coordinador Jorge Seibold, en IV Foro Educativo. OEI.
- ZELAYA, G. (2011, agosto): *Reflexión sobre los aportes de la Pedagogía en los escenarios escolares contemporáneos: el caso de las subjetividades emergentes*. Ponencia presentada en el Encuentro de Cátedras Pedagógicas. UNLP.

Foucault en las escuelas bonaerenses. Una lectura normativa y curricular de la educación de los cuerpos.

Javier Schargorodsky*

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en un proyecto de doctorado¹, en el que se busca evidenciar cómo han repercutido en la confección de normativas y de diseños curriculares atinentes a la educación de los cuerpos en el Nivel Medio del Distrito Bonaerense, las recepciones de las obras de Michel Foucault (y de Maurice Merleau-Ponty, a quien no haremos mayor referencia aquí) realizadas en el ámbito de las Ciencias de la Educación en la Argentina desde la década de 1990. El recorte temporal de análisis está dado por la entrada en vigencia de la Ley de Transferencia de Escuelas en 1992. Asimismo se pretende analizar las convergencias y divergencias entre currículos prescriptos y currículos ocultos, teniendo en cuenta los cambios curriculares acontecidos, las prácticas escolares y las teorías mencionadas. Aquí, puntualmente, se presentarán las líneas generales de esta incipiente investigación y algunos avances relativos al análisis de normativas y currículas.

A partir de la década de 1990, con la publicación de trabajos de la esfera local como *Sujetos, disciplina y curriculum* de Adriana Puiggrós (1990) e *Infancia y poder* de Mariano Narodowski (2008), y en el ámbito internacional de *Arqueología de la escuela*, de los españoles Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991), entre otros; se introdujo en las Ciencias de la Educación de la Argentina una conceptualización de las relaciones entre cuerpo y poder con una recepción muy extendida. Me refiero a la obra de Michel Foucault, sobre todo en su análisis de las disciplinas encarado en *Vigilar y castigar* (Foucault, 2008b). Tanto en la producción de textos especializados como en la formación de formadores comienza a circular en esta época una crítica o al menos un reparo, hacia la lógica implicada en la escuela moderna y su consecuente tratamiento de los cuerpos escolarizados.

Trabajos separados por menos de una década en su escritura, testimonian en qué medida ganó terreno la teoría foucaultiana. En *El ABC de la tarea docente* cuya primera edición data de 1998 se afirma que “por lo general, las cuestiones relativas a la disciplina, la autoridad o el poder parecen ser temas tabú en la formación de los futuros maestros y profesores” (Gvirtz y Palamidessi, 2002: 213), mientras que, siete años después, Inés Dussel (2005: 183) sostiene en su artículo “Pensar la escuela y el poder *después* de Foucault” que “buena parte de la pedagogía crítica incluye hoy en su «vulgata» párrafos de *Vigilar y castigar* y ya no sorprende a nadie decir que la escuela disciplina y normaliza”.

* Profesor de Filosofía (UBA). Becario Doctoral CONICET (beca radicada en el IIICE de la FFyL de la UBA). Integrante del proyecto UNDAVCyT "Prácticas corporales institucionalizadas en el área metropolitana sur de la Provincia de Buenos Aires" (director Dr. Eduardo Galak). Dirección de correo electrónico: javierschargorodsky@gmail.com.

¹ Dicho proyecto estará bajo la dirección del Dr. Eduardo Galak, se realizará con el apoyo de una Beca Doctoral del CONICET, dirigida por el Dr. Pablo Pineau, y se titula (aún de modo provisorio): *Los cuerpos en las escuelas medias bonaerenses desde 1992. La influencia de las obras de Michel Foucault y Maurice Merleau-Ponty en los ámbitos educativos*.

En paralelo (pero con cruces que aquí se pretenden visibilizar) se dan una serie de reformas en el Sistema Educativo Nacional y en el Provincial, cuyo inicio podemos marcar ante la entrada en vigencia de la Ley de Transferencia de Escuelas en 1992, momento en el que el distrito bonaerense unifica la administración de las escuelas emplazadas en su territorio.

Junto a la citada ley, como consecuencia de la promulgación de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, se produce un proceso de *descentralización* (tanto administrativa como curricular) y *primarización* de las escuelas medias (Puiggrós 2002), con la instauración de la obligatoriedad de la EGB de nueve años de duración y de la Educación polimodal de tres años. Por su parte, la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación recorren un camino inverso dándole carácter prescriptivo a los Diseños Curriculares y extendiendo la obligatoriedad a la escuela secundaria, ahora de seis años. Estos caminos divergentes no parecen ser tales en lo relativo a lo corporal. Me aventuro a sostener, aún sin grandes fundamentos, que allí podemos observar una continuidad y una profundización en las reformas (sin que implique que en tal continuidad no se encuentren discontinuidades y tensiones).

Es en este marco que intentaré dar cuenta, en un trabajo de largo aliento, de cómo ha repercutido la expansión de la teoría foucaultiana en tres planos, entre los que presupongo encontraré interrelaciones: 1) el plano de las publicaciones académicas en Ciencias de la Educación, 2) el plano de las normativas y diseños curriculares y 3) el plano de las prácticas escolares.

En este abordaje se entenderá, siguiendo a Flavia Terigi en su artículo “Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar” que el curriculum, “no sólo transmite significados, sin dudas, no los refleja, los produce” (Terigi, 2012: 90); y, a su vez que, como sostiene Silvia Grinberg en *Educación y poder en el siglo XXI*

“de ningún modo puede suponerse que aquello que se escribe en el Ministerio ocurre en las aulas (...) sin embargo, sostenemos que entre estas propuestas y la escuela se construyen espacios de mediación e inteligibilidad en donde esas configuraciones se entrelazan y en torno de las que se lucha por la significación” (Grinberg, 2014: 314).

Del mismo modo, tampoco se planteará una relación causal directa entre las obras de los autores abordados y la confección de diseños curriculares, sino que se intentará dar cuenta de un clima de época abonado por tales obras. La recepción de discursos se analizará, al decir de Foucault al respecto de su proyecto genealógico, en función del “acoplamiento del saber erudito con las memorias locales” (Foucault, 2006), y entendiendo al discurso como dispositivo o, más aún, como nodo de diversos dispositivos relacionándose en y más allá de lo discursivo, y justamente trabajando sobre los difusos límites entre lo discursivo y lo no-discursivo.

Con este proyecto general como horizonte, a continuación me abocaré a hacer una pequeña clasificación de obras académicas, para luego meterme de lleno en el análisis de normativas y currículas, teniendo presente que la división en tres planos propuesta (producciones académicas, normativas y prácticas), tendrá un fin analítico, pero no representará la constatación de compartimentos estancos.

Una posible clasificación de obras

Podemos encontrar diversas reapropiaciones de la teoría foucaultiana realizadas por los historiadores de la educación argentinos. A grandes rasgos (y sin ser exhaustivos al respecto) se pueden trazar las siguientes clasificaciones teniendo en cuenta el entramado conceptual foucaultiano respecto de las tecnologías de poder (es decir, de los conjuntos de procesos que articulan las relaciones de poder):

- 1) Obras con un hincapié en la lógica disciplinaria y la normalización (*Sujetos Disciplina y Curriculum* Puiggrós, 1990; *Infancia y poder* Narodowski, 2008), en función de publicaciones como *Vigilar y castigar, Historia de la sexualidad I* (Foucault 2008a), y el compilado de artículos *Microfísica del poder* (Foucault, 1979).
- 2) Obras en donde se complementan disciplina, gubernamentalidad y biopolítica ("La escuela en el paisaje moderno" y "¿Por qué triunfó la escuela?" Pineau, 1996, 2001; *La invención del aula* Dussel y Caruso 1999; "Pensar la escuela y el poder después de Foucault" Dussel, 2005; *La biopolítica en las aulas*, Caruso, 2005), temáticas ya insinuadas en *La voluntad de saber*, pero que Foucault desarrolló con mayor profundidad en los cursos del Collège de France de fines de 1970, y que tuvieron su primera recepción en el país a partir de la publicación de la Clase del 1º de enero de 1978, bajo el título "La gubernamentalidad" (Foucault, 1981) y de *Genealogía del Racismo* (curso editado también bajo el título *Defender la sociedad*, Foucault, 2000).
- 3) Obras con un panorama más completo de la articulación conceptual de tecnologías de poder propuesta por Foucault: soberanía-disciplinas-biopolítica (Educación y poder en el siglo XXI, Gringberg, 2014), surgidas luego de la publicación de *Seguridad, territorio, población* (2007) y de *Nacimiento de la biopolítica* (2008)².

En estas tres clasificaciones encontramos obras que se han dedicado a una reconstrucción de la lógica de la escuela como producto de la modernidad y/o a una historización de la educación argentina (o de la alemana como en el caso de *La biopolítica en las aulas* de Marcelo Caruso, 2005). A su vez, el influjo foucaultiano ha calado hondo en cuanto a lo metodológico, reapropiándose por esa vía su modo de trabajo arqueológico y genealógico.

Por otra parte, la influencia de la obra de Foucault también ha generado aportes en lo que al análisis de los cuerpos en las escuelas respecta. Podemos afirmar junto a Inés Dussel que:

"Uno de los grandes méritos de los lectores pedagógicos de Foucault (por ejemplo, Stephen Ball o Thomas Popkewitz) es haberle dado visibilidad al cuerpo, que era un gran ausente en la teorización pedagógica. Parecía que la pedagogía y la educación debían ocuparse de las mentes y las almas y no de los cuerpos, pensados por mucho tiempo como ámbito de las inclinaciones naturales ligadas al pecado y, en el siglo XIX, como fuente peligrosa de fluidos y gérmenes. Sin embargo, revisando la experiencia escolar, la presencia del cuerpo era un tema central y recurrente" (Dussel, 2005: 187).

También es posible destacar que muchos de los principales investigadores argentinos dedicados a la historia de la Educación Física han abrevado en la teoría foucaultiana, generando aportes que exceden a su especificidad y los constituyen hoy como referentes ineludibles de una investigación sobre la corporalidad en las escuelas argentinas (Aisenstein, 2005; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, 2008, 2011; Crisorio y Giles, 2009).

Queda aún como un supuesto a revisar qué entendemos por *lo corporal*, por *cuerpo* y su educación, entre muchas otras cosas. Al menos, en principio, intentaré dar cuenta de cómo las normativas intentaron referirse a ello, para en todo caso comprender qué se entendió allí por aquellos conceptos a revisar. Vayamos entonces a hurgar un poco en las leyes.

² Podemos agregar una cuarta clasificación (entre otras muchas), respecto de trabajos que se centren en las lógicas del "cuidado de sí", pero, en principio, no serán foco de análisis en esta investigación.

El cuerpo en las leyes: normativas sobre la educación corporal

Haciendo foco en significaciones que remiten a los cuerpos (significaciones que no discutiremos aquí pero que serán algo a revisar y orientaran el trabajo a futuro), podemos extraer de las normativas dictadas los siguientes aspectos generales: las leyes surgidas en los años noventa buscan garantizar el desarrollo de una conciencia sobre nutrición, salud e higiene, y el fomento de las actividades físicas y deportivas en aras de la *integralidad* de las personas. Respecto de las leyes de la década del 2000, el inciso “t” del artículo 16 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires nos ofrece, en este sentido, una buena síntesis:

“Asegurar una formación intelectual, corporal y motriz que favorezca el desarrollo *integral*³ de todos los alumnos, la asunción de hábitos de vida saludable, el logro de una salud integral, la prevención de las adicciones, la formación integral de una sexualidad responsable y la integración reflexiva, activa, y transformadora, en los contextos socioculturales que habitan” (2007: 4).

A su vez, en los años noventa se introducen curricularmente en la educación artística bonaerense asignaturas como “Teatro” y “Danza y Expresión Corporal”. Cabe tener en cuenta al respecto que los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Artística en la Educación Polimodal, establecidos en 1996 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, sostenían que: “Las provincias y el Gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires optarán por incluir en sus diseños curriculares él o los lenguajes artísticos cuya enseñanza se adecue a sus posibilidades” (1996: 4). Aún en un marco de no-prescripción, esta no-prescripción explícita torna significativa la inclusión de tales lenguajes.

En el 2007 la Provincia de Buenos Aires incluye a la Educación Artística como una modalidad y a la Educación física como una orientación de la Escuela Secundaria, con un desarrollo de materias específicas en cada caso; en consonancia con lo estipulado por el artículo 41 de la Ley Nacional de Educación:

“ARTÍCULO 41.- Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas. En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones” (2006: 9).

Trazado este marco general respecto de trabajos académicos y de lo estipulado por las normativas, empezaré a hilvanar algunos vínculos entre los planos de análisis.

Integración de planos o planos con una integración previa: escritos académicos, normativas y prácticas

Siguiendo a Ángela Aisenstein en su artículo “Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX” (2006), podemos distinguir dos *tácticas* en las que se despliegan las prácticas disciplinadoras de los cuerpos a lo largo de la historia de la educación argentina: dispersión y disciplinarización. Si bien Foucault no delimita su análisis de las tecnologías de poder a las disciplinas (Foucault, 2006, 2009, 2010), la inmediata vinculación de éstas con el dispositivo escolar logra que las técnicas de vigilancia, adiestramiento, utilización y, eventualmente, castigo de los cuerpos individuales implicadas en el poder disciplinario ganen una particular atención como herramienta de análisis en los ámbitos educativos. Realizando una transposición del trabajo foucaulteano al análisis de la historia de la educación de los cuerpos en la Argentina, Aisenstein desarrolla una cronología en la que se suceden estas instancias: la *dispersión* (en la cual el disciplinamiento se encontraría a lo largo y ancho de toda la práctica

³ La cursiva es mía.

escolar) conformaría un primer momento de la educación corporal en las escuelas argentinas, para devenir en *concentración* (acumulación de los saberes sobre el cuerpo en un conjunto de asignaturas) y finalmente en *disciplinarización* (especialización de los saberes sobre el cuerpo en asignaturas puntuales).

Como cabal ejemplo de esta táctica de la dispersión, Aisenstein ofrece algunos artículos del Reglamento de Escuelas de Pablo Baladía. Por caso, veamos lo que indica el reglamento en cuanto al aprendizaje de la escritura:

"Art. 17. Luego que oigan la voz de tomen pondrán el la mano izquierda como se ha prevenido en el art. precedente, i (...) los tomaran con los dos primeros dedos de la mano derecha, se quedaran con el en la mano i sostenido por los tres primeros dedos i saliente de sus puntas una pulgada. Ladiaran los coriplanos á su hizquierda i poniendo la mano hasta sobre la mesa con el codo hizquierdo pegado a su costado esperando que se mande escribir (...)""⁴ (Aisenstein, 2006: 23)

Atención minuciosa a las posiciones y acciones, que puede resumirse en una frase del Artículo 21 del mismo Reglamento de la década de 1820: "cuidaran mucho de la posición del cuerpo". Todo esto (indica Aisenstein) sin que el cuerpo sea "enunciado como tema de estudio por ningún ramo del saber o disciplina escolar" (Aisenstein 2006: 22).

Sin detenernos en los procesos que conformaron la disciplinarización, podemos trazar una distinción que allí surge entre asignaturas que abordan a los cuerpos de un modo "teórico" y aquellas que los educan de un modo "práctico". O, al menos, aquellas que se presentan discursivamente como teóricas y aquellas que se presentan discursivamente como prácticas. Las primeras tuvieron como sustento primordialmente discursos del orden médico-anatómico (Higiene, Anatomía, etc.). La segunda vertiente de esta división vio en la Educación Física a su principal (y casi único) reducto de despliegue.

Haciendo un salto mortal en el tiempo para acercarnos a nuestras fechas, en el marco de la Ley Nacional podemos observar cómo los lineamientos para el Bachiller en Educación Física ofrecen una crítica a tal división para la conformación de asignaturas:

"Cada uno de los espacios curriculares de la orientación debe ofrecer instancias para el análisis y la reflexión, evitando y superando la antinomia teoría-práctica en la constitución de los mismos." 2011: Anexo V: 5).

Cuando anteriormente hice mención al modo en que las leyes dictadas en los últimos 20 años abordaron lo corporal, apareció reiteradamente la noción de *integralidad*. Por lo cual, tal noción revestirá un particular interés. La idea de una educación *integralista* funciona desde los inicios del sistema educativo nacional, (Gambarrota; Galak, 2012). Puede esto evidenciarse recurriendo al artículo 1º de la Ley 1420: "la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad". Ahora bien, es interesante analizar la resignificación que el término ha tomado. Más allá de los factores a integrar (pero incluyéndolos en el análisis), es decir, más allá de que se considere lo moral, lo intelectual y lo físico, por un lado; o lo intelectual, corporal y motriz por otro (o sean cuales fueran los factores de tal integralidad, pero teniendo en cuenta tales factores y qué se entiende por ellos), la intención de mi trabajo a futuro es hacer particular foco en el modo en que tales factores se han visto articulados. Estimo que podemos encontrar una concepción en la que la integralidad refiere a una suma de exterioridades complementarias y otra que supone una unidad previa a la factorización.

A este respecto el Marco de Referencia del Bachiller en Arte, prescripto por la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 142/11 afirma que:

⁴ La ortografía se corresponde con el texto original.

"Una configuración pedagógica de carácter integrador se define como la unidad institucional y organizacional, con identidad y sentido propios, que estructura la educación de un modo articulado. Propone la superación de modelos de estructuras segmentadas, desarrollos desiguales y rupturas entre los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. La condición de configuración busca dar cuenta de una propuesta educativa que se define política e ideológicamente, en la que sus partes se conciben articuladas como una totalidad" (2011, Anexo VI: 1).

Si trasladamos esta concepción tan abarcadora de lo integral y lo integrador a un sobrevuelo por los desarrollos curriculares referidos a lo corporal en las últimas dos décadas, nos encontramos tanto con tematizaciones de los cuerpos en asignaturas como Psicología o Formación Ética y Ciudadana, como con un hincapié en la conciencia y expresividad corporal en Educación Física y con espacios de la práctica corporal ligados a las artes del movimiento, lo que insinúa una posible ruptura en la compartimentación disciplinar, al mismo tiempo que otra concepción de la implicación de los cuerpos en aras de la integralidad. A su vez, se ha observado que:

"la desregulación del cuerpo llega así a los métodos y al diseño de la enseñanza. A lo largo de la jornada niños y niñas se agrupan y se separan de acuerdo con las posibilidades y exigencias de cada tarea; se <<corren>> los bancos, ahora móviles para atender a las necesidades de las nuevas sugerencias didácticas [...] Se ponen a prueba los límites de la estructura de la escuela moderna. En ésta hoy hay un movimiento diferente y, más allá de la profundidad de los cambios curriculares en cada área disciplinar, se observa una importante modificación en la regulación de las acciones" ("En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a «poner el cuerpo»" Aisenstein, 2005: 186).

Surgen varias preguntas en este marco: ¿hay en la actualidad una educación de los cuerpos dispersa al margen de las asignaturas puntuales que concentran la temática? De haberla, ¿qué discursos la sustentan?, ¿qué tecnologías de poder operan allí? ¿Cómo conviven esos discursos y esas tecnologías de poder con los discursos, las prácticas, las estéticas (Frigerio y Diker, 2012) y los espacios escolares (Vigarello, 2005) heredados?

Vemos, por caso, en la Ley Nacional de Educación algo que sugiere un cambio en la concepción del espacio-tiempo escolar. El Marco de Referencia para el Bachiller en Arte afirma que:

"El uso de los espacios físicos será objeto de revisión, construyendo una nueva lógica. Teniendo en cuenta la necesidad de espacios con equipamiento y condiciones específicas para el aprendizaje de los lenguajes/disciplinas artísticas, se promoverán prácticas de creciente autonomía por parte de los alumnos, posibilitando el acceso a esos espacios. Asimismo y en cumplimiento con la Resolución 120/10 CFE, la organización pedagógica podrá incluir la articulación con instituciones especializadas en arte de la comunidad, promoviendo que los alumnos puedan acceder a nuevas formas de aprendizaje." (2011: Anexo VI, 24)

Mientras que en el Marco de Referencia para el Bachiller con orientación en Educación física se sostiene que:

"En relación con la distribución de los espacios curriculares en la denominada caja curricular se debe considerar la necesidad de construir un proyecto de enseñanza integrado que evite polarizar entre turno/contraturno la formación general y específica de la orientación. Se espera el desarrollo de una propuesta que, en lugar de fragmentarse, construya una cultura y un clima institucional en la que la orientación se manifieste en forma permanente" (2011: Anexo V: 9).

A modo de conclusión me gustaría rescatar algo sostenido por Silvia Grinberg en una nota al pie de *Educación y poder en el Siglo XXI*:

"Es posible identificar en el campo educativo algunas formas a través de las cuales se incorpora el trabajo foucaultiano sobre el poder en las instituciones, pero poniéndolo en algo así como un juego dialéctico de afirmación y negación. Así, se producen reflexiones que sintéticamente adoptan la siguiente forma: a) los modos de ejercicio del poder en los dispositivos modernos por ejemplo clausuran el espacio; b) hay que abrir los espacios; c) el poder se vuelve participativo. Otros ejemplos podrían darse con la distribución de los alumnos en círculo o las propuestas de autoevaluación. En todas se supone que en tanto el poder ya no 'está' en el maestro, se produce su desaparición o algo así como su democratización" (Grinberg, 2014: 54).

Podemos pensar en otros juegos dialécticos, como el implicado en una puesta en foco de lo corporal en la escuela. Denuncia del olvido del cuerpo, denuncia de su disciplinamiento y a la vez su reinserción protagónica en la maquinaria escolar. Maquinaria que podemos intuir está deviniendo en otra cosa. Tal vez un estudio de estos devenires de las concepciones del cuerpo nos ayuden a comprender y a construir una escuela por venir, estemos o no, al decir de Deleuze (1991) administrando su agonía.

Bibliografía

- AISENSTEIN, A. (2005): *En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a «poner el cuerpo»*, en Gvirtz (comp) (2005): Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos, y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana, 133-164.
- AISENSTEIN, A. (2006): *Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX*, en Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- AISENSTEIN, A.; Scharagrodsky, P. (2006): *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- ÁLVAREZ URÍA, F.; VARELA, J. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- CARUSO, M. (2005): *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*, Buenos Aires: Prometeo.
- CRISORIO, R.; GILES, M. (dir.) (2009): *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, La Plata: Al Margen.
- DELEUZE, G. (1991) *Posdata sobre las sociedades de control*, en Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario, Tº 2. Montevideo: Ed. Nordan. Versión on-line.
- DUSSEL I. (2005): *Pensar la escuela y el poder después de Foucault*, en Frigerio, G.; Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*, Paraná: Fundación La Hendija, 183-192.
- DUSSEL, I.; Caruso, M. (1999): *La invención del aula, una genealogía de la forma de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- FOUCAULT, M. (1979): *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M (1981): *La gubernamentalidad*, en: AA.VV., *Espacios de poder*, Madrid: La Piqueta, 9-26.
- FOUCAULT, M (2000): *Defender la sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M (2006): *Seguridad, Territorio, Población*, Buenos Aires: FCE.
- FOUCAULT, M (2007): *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- FOUCAULT, M (2008a): *Historia de la Sexualidad I: la voluntad de saber*, México: S. XXI.
- FOUCAULT, M (2008b): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: S.XXI.
- FRIGERIO, G.; DIKER, G. (comps.) (2012): *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Paraná: Fundación La Hendija.
- GALAK, E. (2009): *El cuerpo de las prácticas corporales* en Crisorio, R. y Giles, M. (dir.) *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, La Plata: Al Margen.
- GAMBAROTTA, E.; GALAK, E. (2012): *Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física*, Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1: 67-87

- GRINGBERG, S. (2014): *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. (2002): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires: Aique.
- NARODOWSKI, M. (2008): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique.
- PINEAU, P. (1996): *La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización*, en Cucuzza, H. (comp.) *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- PINEAU, P. (2001) *¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo»* en Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PUIGGRÓS, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (2002): *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires: Galerna.
- SCHARAGRODSKY, P. (comp.) (2008): *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, Buenos Aires: Prometeo.
- SCHARAGRODSKY, P. (comp.) (2011): *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en Occidente*, Buenos Aires: Prometeo.
- TERIGI, F. (2012): *Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar*, en Frigerio, G.; Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Paraná: Fundación La Hendija.
- VIGARELLO, G. (2005): *Corregir el cuerpo*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Normativas

- Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Educación Artística. Noviembre 1996. República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ley de Transferencia de Escuelas (1992) N° 24.049
- Ley Federal de Educación (1993/actualizada en 1995) N° 24.195,
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995) N° 11.612,
- Ley de Educación Nacional (2006) N° 26.206
- Ley Provincial de Educación (2007) N°13.688.
- Resolución de CFE 141/11 (2011, 31 de agosto), Anexo II. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- Resolución de CFE 141/11 (2011, 31 de agosto), Anexo III. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física. Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- Resolución CFE N° 142/11 (2011, 31 de agosto) Anexo V. Marco de Referencia: Bachiller en Educación Física.
- Resolución CFE N° 142/11 (2011, 31 de agosto) Anexo VI. Marco de Referencia: Bachiller en Arte.
- Resolución N° 3233/06 (2006, 28 de Septiembre) Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB. DGCyE.
- Resolución N° 2495/07. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2° año ESB, DGCyE.
- Resolución N° 0317/07. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3° año ESB, DGCyE.
- Resolución N° 0317/07 (2007, 28 de diciembre): DCES3 Educación Artística, DGCyE
- Resolución N° 3828/09. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior. DGCyE.

Entre la utopía y la heterotopía. Indicios para pensar en torno a cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana.

Mercedes Libertad Machado*

"Están también y probablemente en toda cultura, en toda civilización, lugares reales, lugares efectivos, (...) que son una especie de contra-emplazamientos, utopías efectivamente realizadas (...) especie de lugares que están fuera de todos los lugares, aunque sin embargo efectivamente localizables. Estos lugares (...) los llamaré, por oposición a las utopías, las heterotopías." (Foucault, 2010: 70)

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación¹ que venimos realizando en la UNSAM/CEDECI sobre las características que asumen los dispositivos pedagógicos en emplazamientos urbanos de extrema pobreza y degradación ambiental del Partido de Gral. San Martín-Provincia de Buenos Aires. Específicamente mi tema de investigación se liga a la descripción de los dispositivos a la luz de los relatos de futuro que circulan dentro de las escuelas. Para ello, realizamos un trabajo etnográfico en una escuela de José León Suárez.

En este trabajo me propongo dar cuenta de algunas reflexiones que me han atravesado en el camino que emprendí desde el momento en que puse mi zoom sobre cómo los relatos de futuro se producen en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Como si pudiera hacer un inventario de lo pensado hasta aquí, intentare volver sobre lo que escribí, para desandar y abrir nuevos caminos. De este modo, me propongo seguir buscando categorías que me permitan seguir profundizando la descripción de los relatos de futuro, de aquello que los/as estudiantes dicen en la escuela sobre sus vidas, sus barrios, su escolaridad, en la intersección presente-pasado-futuro.

Asimismo, en este trabajo, pretendo poner en tensión y discutir con las imágenes que pesan sobre los jóvenes en general, pero especialmente sobre aquellos que viven en estos contextos. Asimismo, procuro tensionar aquellos relatos que señalan a la escuela secundaria como un lugar que no tiene o perdió sentido, para aquellos/as que la transitan.

Intentare detenerme, de forma sintética, en algunas reflexiones que he empezado a esbozar en otros trabajos (Langer y Machado, 2013; Grinber, Dafunchio y Machado, 2012). Considero que esta síntesis es central para entender desde dónde y por qué llego a la categoría de heterotopía para pensar en torno a los relatos de futuro en estas escuelas.

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Actualmente cursa el doctorado en Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA), Becaria de Postgrado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y miembro del equipo de Investigación del CEDESI (EHU/UNSAM). UNSAM / CONICET mercedeslmachado@gmail.com

¹ Los resultados de investigación aquí presentados son producto de dos proyectos de investigación del CEDECI-EHU-UNSAM: 1) PIP 11220090100079 2010 a 2012: "La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)". Agencia Nacional de Promoción Científica y tecnológica. Directora: Silvia Grinberg. 2) SJ10/15 UNSAM 2011-2012: "Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de diferentes barrios del Partido de San Martín". Director: Eduardo Langer.

Hasta aquí, el pesar de la utopía y el desencanto

Hasta aquí, me encontré caracterizando los relatos de futuro en estas escuelas, entre las categorías de *utopía* y *desencanto*. Como he adelantado, a pesar del desencanto que pesa sobre las escuelas en general, pero especialmente sobre aquellas que se encuentran en contextos donde la pobreza urbana se entrelaza con la degradación ambiental, estas siguen ocupando un lugar central en la vida de los sujetos que las transitan. En esta dirección, es interesante detenerse en aquello que relatan los adultos que trabajan en la escuela. Muchas veces, estos se encuentran profundamente desencantados con el presente y el futuro, y anhelan nostálgicamente volver a sus escuelas. Al mismo tiempo, se encuentran profundamente comprometidos y angustiados frente a las condiciones en las que viven los/as estudiantes con los que trabajan.

Por otra parte, los relatos de futuro de los jóvenes entrevistados dan cuenta de que no son ingenuos, que tienen los pies sobre la tierra y no sueñan con mañanas delirantes. No obstante, esto no impide que piensen en la posibilidad de mejoras en sus vidas, su escuela o barrio. Parecería, que solo siendo conscientes de cuán difícil es su camino, pueden ir construyendo desencantadamente algunas de sus esperanzas. En el desencanto, como en una mirada que ha visto demasiadas cosas, se da la melancólica conciencia de que el mundo de vez en cuando es encantador...el desencanto es un oxímoron, una contradicción que el intelecto no puede resolver, porque dice que el encanto no se da pero sugiere, en el modo y en el tono en que lo dice, que a pesar de todo existe y puede reaparecer cuando menos se lo espera (Magris, 2001). Así, una voz dice que la vida no tiene sentido, pero su timbre profundo es el eco de ese sentido. El desencanto, que habita y atraviesa los relatos de futuro en la escuela, corrige a la utopía y refuerza su elemento fundamental, la esperanza. De este modo, el desencanto es una forma irónica, melancólica y aguerrida de la esperanza... Una forma de andar, de pensar, de soñar futuros.

Por momentos, el pasado se relata como determinante de un futuro del que parece no poder escapar, ni presentar grietas, el futuro acecha, por lo que se convierte en un futuro pasado. Sin embargo, en los mismos relatos, existen fugas de esperanza, en las que el futuro apuesta a un presente en el que la escolarización permitiría convertir algunos sueños en realidad.

De este modo, procuro tensionar los discursos que sentencian a la escuela por su aparente carencia de horizontes, que culpabilizan a los docentes que no confían en que el futuro traerá algo diferente que el presente que ya imaginaron. Estas sentencias, señalan a los profesores por su aparente falta de confianza, por no prometer nada a los estudiantes, por anhelar nostálgicamente su pasado escolar. Finalmente intento escapar de los relatos que señalan a los estudiantes por nihilistas, por oscilar entre el desencanto y la utopía.

Asimismo, he buceado entre las categorías propuestas por Bloch (2004) y Auge (2012). Entre ellas, me he detenido en los *sueños soñados despiertos*, para pensar en torno a cómo estos/as estudiantes sueñan/desean sus presentes y futuros entre la escuela y el barrio.

Por otro lado, he intentado devolver a estos relatos su dimensión política, posibilitando la apertura de nuevos recorridos, de otros relatos, permitiendo la reconstrucción de la historia política y social y el trabajo con memoria social. Es evidente que trabajar sobre el futuro, la memoria y el presente encarna una dimensión política. Este es también el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y experiencia. Pensar al mundo, conceptualizarlo, recuperar, transmitir, comunicar experiencia. Posibilitar experiencias donde exista la posibilidad de imaginar otros mundos, nuevos mundos. Tal vez estemos aprendiendo a cambiar el mundo antes de imaginarlo (Auge, 2012). Quizás

los jóvenes siguen pensando, se siguen dirigiendo hacia el porvenir sin proyectar en él sus ilusiones, y están aprendiendo a desplazar progresivamente y prudentemente las fronteras de lo desconocido.

Asimismo, he retomado el concepto de utopía. Para Augé (2012) este se ha angostado inadecuadamente, quedando limitado a lo político, con un carácter predominantemente abstracto y arbitrario. Así, continua el autor, una de las grandes tareas en la escuela es hacer posible mañana el imposible de hoy. Pero el mañana se construye a partir del hoy y las utopías deberían servirnos en nuestro andar, para proyectar y construir, si no serían ilusiones.

Entre la utopía y la heterotopía

Al comenzar a leer las tres conferencias que Foucault allá por los años 1966 y 1967 (“El cuerpo utópico”, “Las heterotopías” y “espacios diferentes”) me animé a empezar este texto reflexionando sobre aquello que me invade apenas abro/cierro los ojos. Evidentemente pensar en torno a los relatos de futuro en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, adquiere en mi despertar un lugar del que no puedo escapar. Y me sucede, parafraseando a Foucault (2010), no porque me encuentre clavada en este lugar, sino porque puedo moverme y removerme en él. Esos relatos de futuro se convierten en un lugar que me desvelan en cada despertar, pero al mismo tiempo no puedo desplazarme sin ellos. De esta manera, tiempo y espacio, se entrecruzan configurando este tejido/texto que sirve como telón fondo, para mover y moverme entre aquellos relatos que dan cuenta de cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana.

A partir de estas afirmaciones enredadas, me preguntaba como estarían funcionando estos relatos de futuro y acerca de la escuela (como lugar del que no se puede escapar) para aquellos estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza, donde el tiempo y el espacio, no resultan datos menores. De aquí en más, me dedique a pensar acerca de la utopía y la heterotopía, en relación a este lugar que viene a ocupar dulce y ansiosamente mi despertar. Mi estar aquí: Entre la utopía y la heterotopía.

La intención aquí, tal como lo he adelantado, es pensar acerca de cómo los/as estudiantes piensan la escuela y su escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana. Detenernos en aquello que efectivamente se está produciendo y no en lo que creemos que perdimos, o aquello que anhelamos (tanto del pasado como de lo que vendrá). En palabras de Agier (2012) esto implica “pensar el presente y el porvenir a partir de situaciones vividas y observables hoy en día”. Pero se trata también de detenerse sobre aquellas verdades y seguridades con que nos movemos y pensamos en/la escuela, a las que Foucault nos ha ayudado a minar. Asimismo, nos detendremos sobre las categorías de utopía y heterotopía (desde la perspectiva del filósofo francés) que nos permiten continuar preguntándonos sobre las características que están asumiendo las escuelas en nuestros tiempos.

En esta dirección, las categorías de utopía y de heterotopía nos permiten reflexionar en torno a cómo es pensado el presente y el futuro, en contextos de los que solo se espera desencanto y nihilismo. Así, al revisar el origen etimológico de la palabra utopía, podemos pensar en dos direcciones.

Por un lado, refiere a lo que no está en ningún lugar, y por otro, a un lugar idealizado/deseado. De esta manera, simultáneamente su localización es inexistente o resulta imposible encontrarla y se refiere a un lugar idealizado. En tanto lugar idealizado e imaginado, la utopía no se refiere a lo que es sino a lo que podría ser. Tal como lo señala Edgardo Castro en “El vocabulario de Michael Foucault” la utopía fue según la época, sueño del origen o sueño del devenir (para la época clásica o para el siglo XIX

correspondientemente). De ahí en más, las utopías dejaron atrás sus viejos ropajes y se vistieron de devenir.

Por otra parte, nos encontramos con la categoría de heterotopía que nos permite pensar los relatos acerca de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana en diversas direcciones. En principio, recuperar la categoría de heterotopía permite pensar en la intersección tiempo-espacio y en sus relaciones.

En el diccionario, heterotopía, muchas veces se encuentra vinculado a la existencia o la aparición de tejidos y órganos en lugares donde no se los espera encontrar. De este modo, la categoría nos posibilita pensar como los relatos sobre la escolaridad, los sujetos e incluso los contextos en los cuales se producen, aparecen en un lugar que no le corresponde, donde no son esperados.

“Estos indeseables” aparecen, tal como lo describe Agier (2012) en “lugares fuera de todo lugar”, son aquellos que fácilmente podríamos definir como los “fuera-de-lugar”. Así, “las heterotopías se constituyen antes que nada como afueras, situadas en los bordes o los límites del orden normal de las cosas...” (Agier, 2012: 490).

Lo paradójico y complejo de pensar con el prisma de esta categoría, es que estos “fuera de lugar” (Agier, 2012) que efectivamente existen al margen de todo (incluso de lo pensable) si bien se encuentran en los márgenes, estos continúan estando adentro, ya que el afuera es una ilusión.

De este modo, los contextos de extrema pobreza urbana, y los sujetos que allí viven, quedan suspendidos entre “un adentro inaccesible” (el acceso a los servicios, el reconocimiento de sus derechos, etc.) y un afuera sin lugar. Asimismo, en general en este tipo de heterotopías, pero en particular en los barrios en los que trabajamos, vivir “esta forma de vida afuera” (Agier, 2012) conlleva, ser señalado y caratulado como delincuente (desviado). El derecho mismo a la vida se vuelve discutible en estos contextos y se torna tolerable e invisible la exclusión, la pobreza y el hambre que viven “estos indeseables”.

Por otra parte nos permite pensar cómo estas poblaciones y sus deseos, son pensados y ubicados en el lugar de lo indeseable, “un tipo de lugar que esta fuera de todo lugar, a pesar de que sean objetivamente localizables”. De este modo, sus deseos podrían ser pensados como las heterotopías que “se constituyen en afueras situadas en los bordes o los límites del orden normal de las cosas”. Así, el adentro y el afuera de las ciudades se ve permeado.

Mientras que la utopía se refiere a la posibilidad del lugar sin lugar, la heterotopía refiere a un espacio que existe. Es por ello que resulta incomodo pensar en cómo los sujetos en estos contextos piensan en términos heterotópicos. “Las utopías consuelan: pues si no tienen un lugar real, se desarrollan en un espacio maravilloso y liso (...) Las heterotopías inquietan...” (Foucault, 2010).

El cuerpo utópico y las heterotopías

La utopía, tal como la define Foucault (2010) en “El cuerpo utópico” es lo que está bajo otro cielo. De esta manera, en principio, aunque luego lo reformulará, el autor señala que el cuerpo es lo contrario de una utopía, pues siempre está allí donde estamos. No podemos desplazarnos sin él y no podemos dejarlo para irnos a otra parte. Vivimos con él “en una suerte de familiaridad gastada”, “como con esas cosas de todos los días que finalmente” dejamos de ver, quedando en un segundo plano. El cuerpo aparece aquí como lo contrario a la utopía, como aquello que siempre nos acompaña.

Foucault (2010) se pregunta/tensiona los motivos del prestigio de la utopía, la belleza, la maravilla. Y allí vuelve a definir utopía como “un lugar fuera de todos los lugares (...) donde tendré (...) un cuerpo que será bello, límpido, transparente, luminoso, veloz,

colosal (...) infinito en su duración (...) protegido...” Un lugar donde existen hadas, duendes, genios, magos y el bien, “...donde las heridas se curan (...) en el tiempo de un rayo (...) donde uno puede caer de una montaña y levantarse vivo (...) donde se es invisible cuando se quiere (...) cuando se lo desea” (Foucault, 2010: 8/9).

Dado que las utopías pueden ser pensadas como aquellos países sin lugar, como historias sin cronología y/o como aquello que no pertenecen a ningún espacio, resulta dificultoso encontrar sus huellas en algún mapa. Así, tal como lo señala Foucault en la conferencia “Las heterotopías”, estas nacen en nuestras cabezas, en el intersticio de nuestras palabras, en el espesor de los relatos, “en el lugar sin lugar de los sueños”.

Sin embargo, el autor, reconoce que hay utopías que pueden ser localizadas en un mapa, dado que tienen lugares y tiempos precisos. De este modo, Foucault, destaca la existencia, en toda sociedad, de utopías que pueden ser situadas, fijadas y medidas tanto espacial como temporalmente. Así, luego precisa: “es muy probable que cada grupo humano (...) recorte, en el espacio que ocupa, donde realmente vive, donde trabaja, lugares utópicos y, en el tiempo en que se atarea, momentos ucrónicos” (Foucault, 2010: 19). Ahora, esos espacios recortados, cuadriculados, donde se vive y se muere, pero también se ama, no son blancos y neutros, presentan “zonas claras y zonas oscuras, diferencias de niveles, escalones, huecos, protuberancias, regiones duras y otras desmenuzables, penetrables, porosas” (Foucault, 2010: 20). Estas lecturas, me permiten reflexionar sobre las formas que efectivamente están tomando esta suerte de recortes espaciotemporales dentro de las escuelas en el siglo XXI, en contextos y en la voz de sujetos de los que no se espera ningún deseo, o en principio por lo menos sorprende o enmudece.

Por otra parte, si nos referimos a “los nuevos” o “los recién llegados”, Foucault menciona en “las heterotopías”, que estos conocen estos *contraespacios*, estas utopías localizadas, pero ellos no fueron sus creadores. Para el autor, son los adultos los que susurran sus secretos a los recién llegados y luego se sorprenden cuando estos los pregonan. Ellos son los que organizaron sus propias utopías situadas, “esos lugares reales fuera de todos los lugares”. Es aquí donde se puede trazar un puente con lo propuesto por Arendt (1996) cuando se refiere a como los viejos introducen a los nuevos en el mundo. En este punto habría que preguntarse qué sucede cuando como adultos muchas veces descreemos de la posibilidad de esos lugares y específicamente, qué consecuencias conlleva esta “ausencia” del susurro en el ámbito educativo, cuando estos contraespacios se vuelven, en principio, dudosos.

Es aquí donde el autor distingue entre “esos otros lugares”, esos espacios diferentes, y las utopías, dado que este último nombre lo reserva para aquello “que no tiene realmente ningún lugar” (Foucault, 2010: 21). En cambio, las heterotopías, son definidas como aquellos espacios absolutamente diferentes, presentes en todas las sociedades y grupos humanos, que, constantemente, adoptan formas variadas y variables. En esta dirección, nos podemos detener en aquellas formas extraordinariamente variadas y variables que adquieren los relatos acerca de la escolaridad en estos contextos. Intuyo, al revisar ciertos relatos de los/as estudiantes, -por momentos con más claridad que en otros-, que la escuela que transitan y esperan transitar en su futuro, adquiere contornos (espaciales y temporales) diferentes a la que esperan, o esperaban los adultos entrevistados en los mismos contextos. Sin embargo, siguiendo al autor, seguramente los adultos continuemos sorprendiéndonos ante el susurro pregonado.

Foucault (2010) en “las heterotopías” señala: “toda sociedad puede perfectamente reabsorber y hacer desaparecer una heterotopía que había constituido antes, o incluso organizar otras que no existían todavía” (Foucault, 2010: 23). Ante lo cual, es clave cuestionarnos como adultos y educadores ¿qué heterotopías efectivamente

reabsorbemos, hacemos desaparecer u organizamos en el aula, cuáles no? Por supuesto, sus razones, su “puesta” en la historia.

Las heterotopías, en general, funcionan como tapices dado que posibilitan yuxtaponer en un lugar varios espacios que, normalmente, serían incompatibles. Y esto, creo, es lo que sucede con los relatos de los/as estudiantes, cuando se refieren a cómo piensan su escolaridad y futuro, el entramado yuxtapuesto de sus temores y deseos, sus anhelos y aquello que los acecha. Asimismo, las heterotopías, se vinculan a recortes singulares del tiempo. De este modo, espacio y tiempo vuelven a entrelazarse en relatos que permiten acumularlo todo: la detención del tiempo, la creación de otras formas temporales o la idea de constituir un espacio de todos los tiempos o por fuera de él. Asimismo, existen heterotopías, que si bien están ligadas al tiempo, no lo hacen en el modo eternizante, es decir, no buscan acumular el tiempo, sino cortarlo, ponerlo entre paréntesis.

Entre las diversas heterotopías que describe y presenta el autor, “las heterotopías de desviación”, nos permiten pensar en aquellos lugares – y me arriesgo a incluir también aquellos tiempos relatados en la escuela en estos contextos- que la sociedad acondiciona en sus márgenes, en sus bordes o límites, incluso de lo pensable, decible y/o deseable. Estos son reservados a los individuos “cuyo comportamiento es marginal respecto de la media o de la norma exigida” (Foucault, 2010: 23).

La muerte también se espera que tenga lugar en otra parte o que tenga lugar de algún modo en ninguna parte, por eso existen los cementerios, aunque no siempre cumplieron con este papel en la civilización occidental. Así, si hasta el siglo XVIII, tal como lo señala Foucault (2010), el cementerio se encontraba en el centro de la metrópoli, a fines de este siglo, fueron puestos aparte, fuera de la ciudad, en sus límites. En estos barrios, donde la muerte y la cárcel, “*quedan en el patio de mi casa*”, a la vuelta de todas las esquinas, seguramente aparezcan con otros contornos y tiempos “esos otros lugares”.

La escuela, es situada por el autor como una heterotopía ligada al pasaje, a la transformación, al trabajo de una regeneración. No obstante, ello no invalida que en la actualidad, y más en estos contextos, la escuela sea uno de los espacios que más defienden los/as estudiantes para poder seguir reabsorbiendo y organizando esos otros lugares y tiempos diferentes.

Resulta oportuno aclarar, para evitar lecturas románticas, que dentro de las heterotopías también nos encontramos con las cárceles, los cementerios y el teatro o el cine. De este modo, estas “siempre suponen un sistema de apertura y de cierre que, al mismo tiempo las aísla y las torna penetrables” respecto del espacio circundante (Foucault, 2010: 78). En este marco, es que me animaba a ubicar estos contextos dentro de esta categoría espacio-temporal, dentro de la variedad de esos otros lugares sin lugar que como sociedad construimos y reabsorbemos permanentemente y “que son la impugnación de los espacios donde nosotros vivimos (Foucault, 2010: 36).

Existen otras, que en apariencia parecen estar abiertas al ingreso de cualquiera pero que ocultan profundas exclusiones. De este modo, estos emplazamientos heterotópicos no son más que la expresión de una ilusión que podría utilizar como slogan “todo el mundo puede entrar”. El autor advierte que aunque creamos penetrar, por el hecho mismo de haber entrado, uno es excluido. Aquí también, las categorías que nos propone el autor, nos desafía a la reflexión, nos inquietan. Esto nos lleva a cuestionar el acceso de los pobres a ciertos bienes de consumo, la ilusión de ser iguales en el mercado, en el acto de la compra. La imagen de la puerta giratoria de los centros comerciales, puede permitirnos pensar esta heterotopía, su juego entre el entrar y el salir, el espejismo del estar incluido como excluido. En este punto es interesante retomar el ejemplo que propone Agier (2012) cuando menciona los numerosos y extensos centros de retención

para exiliados que existen en Australia, que incapacitan a estos sujetos para penetrar en territorio australiano.

Otra de las definiciones dadas por el autor para la noción de heterotopía es la de “desorden que hace brillar los fragmentos de un gran número de ordenes posibles” (Foucault, 2010: 36). Lo opuesto a la utopía, dado que etimológicamente hablando esta se refiere a “no lugar”, a un lugar que no existe, un espacio imaginario. Evidentemente, las heterotopías, testimonian un límite del pensamiento, “la imposibilidad en que se halla nuestro pensamiento de pensar eso” (Foucault, 2010: 37).

Estos otros lugares, no nos habilitan pensar solo en las formas arquitectónicas ni en sus modos de producción, sino que nos permite centrar nuestra mirada en las tecnologías de poder. De este modo, tal como lo señala Defert (2010) los análisis foucaulteanos del espacio nos posibilitan vislumbrar la doble articulación del poder sobre el cuerpo del individuo y del saber con el poder.

A modo de conclusión...

Las reflexiones aquí expuestas dan cuenta de la profunda inscripción de la espacialidad en la totalidad de la existencia humana: “la heterogeneidad y la discontinuidad de los tiempos vividos...” (Defert en Foucault, 2010: 54). Así, tal como lo relato Foucault en una entrevista, al escribir una historia de los espacios se está escribiendo una historia de los poderes, “que comprendería desde las grandes estrategias de la geopolítica hasta las pequeñas tácticas del hábitat, de la arquitectura institucional, de la sala de clase...” (Foucault en Bentham, 1979: 12). En esta dirección, el espacio es el lugar privilegiado para pensar en torno a cómo opera el poder (Foucault, 1982). Esto puede parecer obvio en la actualidad, pero es Foucault quien nos alerta de la dificultad de pensar el problema del espacio –y del tiempo agregaría- como problema histórico-político.

Luego de “la gran obsesión” del siglo XIX por la historia, el desarrollo, la detención, la crisis, los ciclos y la acumulación del pasado, el autor llama a poner en el centro de la escena al espacio, la yuxtaposición, lo simultáneo, lo disperso. En esta época, marcada ya no por el tiempo, el mundo se vive como una red que relaciona puntos y que entrecruza su madeja.

Esta reflexión, tal como lo señala el autor en la conferencia “Espacios diferentes” (1967), no intenta negar el tiempo, sino volver sobre las maneras históricas de tratar el tiempo y lo que nombramos como “la historia”. De este modo, dado que el espacio que aparece en el horizonte como preocupación de la humanidad, no es una innovación de una época, sino que tiene una historia en la experiencia occidental, no es posible desconocer el entrecruzamiento espacio-temporal (Foucault, 2010).

Foucault al volver sobre la obra de Bachelard, señala que no vivimos en un espacio homogéneo y vacío, si no, en un espacio heterogéneo, es decir, en el interior de un conjunto de relaciones, que está totalmente cargado, incluso de nuestras fantasías, ensoñaciones y pasiones. Dentro de todos los espacios o emplazamientos que menciona, se detiene sobre aquellos que estando en relación con todos los otros, los contradice. Y es aquí donde menciona a las utopías o aquellos emplazamientos sin lugar real, que mantienen con el espacio real una relación de analogía directa o invertida. Asimismo, en todas las culturas y civilizaciones, existen también lugares reales, efectivos, “lugares que están dibujados”, especies de contra-emplazamientos o utopías efectivamente realizadas. Estas -las heterotopías- aunque estén “fuera de todos los lugares” son efectivamente localizables.

Las heterotopías, tal como lo mencione previamente, son una constante en cualquier grupo humano que adquiere formas variadas y no una sola forma universal, no obstante, el autor las clasifica en dos grandes tipos. Las heterotopías de crisis, que están

desapareciendo, aunque podemos rastrear algunos de sus restos, son definidas por Foucault (2010) como aquellos lugares privilegiados, sagrados o prohibidos reservados a los individuos que allí viven, en estado de crisis. Estos lugares que debían tener lugar “en otra parte”, o que no podían tener lugar en “ninguna parte”, constituyen esos lugares de ninguna parte que sin puntos de referencia geográficos son localizables. Estos emplazamientos, están siendo remplazados por las heterotopías de desviación, donde se instala a los individuos de “comportamiento marginal”.

Como último rasgo de las heterotopías, el autor menciona que tienen una función respecto del espacio restante. Esta función péndula entre la creación de un espacio de ilusión y uno de compensación. De este modo, Foucault (2010), al detenerse sobre las heterotopías, hace primer plano sobre la reserva de imaginación que tenemos como sociedad, para soñarnos en espacios y tiempos distintos a los que vivimos, aventurarnos en su creación y creernos corsarios en nuestras búsquedas.

Bibliografía

- AUGÉ, M. (2012) *Futuro*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.
- AGIER, M. (2012) *El biopoder a prueba de sus formas sensibles*. Política y Sociedad, 2012, Vol. 49 Núm. 3: 487-495.
- ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Ediciones Península.
- BLOCH, E. (2004) *El principio esperanza I*, Madrid, Editorial Trotta.
- FOUCAULT, M. (1979) *El ojo del poder*. En Bentham, J (1979) *El Panóptico* Entrevista con Michel Foucault. Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Barcelona: Ediciones la Piqueta
- FOUCAULT, M. (1982) *Space, Knowledge and Power* (entrevista con P. Rabinow), Skyline.
- FOUCAULT, M. (2010) *El cuerpo utópico*. Heterotopías. 1º Ed. Buenos Aires. Nueva Visión.
- FOUCAULT, M. (2012) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- GRINBERG, S., DAFUNCHIO, S. y MACHADO, M. (2012). “Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento”. En IX Jornadas de Sociología Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones Luces y sombras en América Latina, Bs. As.
- LANGER, E. y MACHADO, M. (2013). “Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana”. En Revista Polifonías. Año 2. N° 2. Universidad Nacional de Lujan. Lujan. pp. 69-96.
- MAGRIS, C. (2001), *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*, Barcelona, España, Editorial Anagrama.

CAPÍTULO 3

Gubernamentalidad, racionalidades y docencia

Presentación

Andrés Felipe Pérez*

Tres trabajos componen el presente capítulo: *“La transformación del humanismo Kantiano por Foucault. La palabra del profesor”* de Adriana M. Barrionuevo de la Universidad Nacional de Córdoba; *“Racionalidades en la formación de profesores de Física en Argentina entre 1958 y 2008. Avances de una investigación en curso”* de María Virginia Luna de Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos y *“La docencia en los bordes. Apuntes para una puesta en situación en un distrito del Conurbano Bonaerense”* de Gabriela Beatriz Orlando de la Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Luján.

En conjunto, los textos sitúan a la tarea docente atravesada por diferentes tensiones. Adriana Barrionuevo centraliza su preocupación en la palabra del profesor, en su lugar. Ambas dimensiones atravesadas por una tensión entre su tarea de funcionario público y la razón epistémica de sus saberes, es decir en la relación de saber, poder y verdad. En su tarea teórica la autora apela desde Foucault, al análisis que el autor realiza de Kant, reconociendo a éste como el precursor tanto de la herencia humanista que se quiere dejar, pero también del pensamiento post-humanista que quiere emerger.

Por otro lado *María Virginia Luna* se pregunta sobre las tensiones presentes en la enseñanza de la física, sobre sus racionalidades y los regímenes de veridicción presentes en la formación del docente de física. Luna busca en Foucault su mirada de la historia, interrogando en ésta *“la disposición histórica de racionalidades y regulaciones que delinearon modos concretos de orientar posibilidades de ser profesor de Física en la escuela secundaria argentina”*. Desde este lugar se pregunta por el contexto en el cual se desarrolla tanto la formación docente como así también sus saberes, atravesados por formas gubernamentales de control de la población.

Finalmente Gabriela Beatriz Orlando nos lleva a las tensiones del día a día de la tarea docente en los “bordes”, tanto en su sentido espacial, geográfico, territorial, como en su sentido de acciones de los sujetos. Ella nos dirá: *“referir a los bordes supone, entonces, considerar espacios y situaciones que quedan en los límites de lo imaginable, lo posible, lo realizable, lo sostenible”*. Las situaciones de extrema pobreza aparecen como lugares de los bordes, en donde las acciones educativas parecen estar también al borde. Pero sin bien la metáfora del borde tiene su negatividad en la frustración y en el caos, en su positividad encontramos la contracara de la potencialidad de los “des-bordes”.

*Magister en Política y gestión de la educación por Universidad Nacional de Luján y Profesor en Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Comparada en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral e investigador del ICIC en la misma Universidad. anfeperez@hotmail.com

La transformación de Kant en la lectura de Foucault: ¿Un profesor cínico en la institución?

*Adriana Barrionuevo**

La pregunta ¿qué es el hombre? y ¿qué es la ilustración?, ambas formuladas por Immanuel Kant, inauguran, según la lectura de Foucault, dos modos de entender la filosofía en los que bascula la modernidad de occidente: la analítica de la finitud y la ontología del presente se distancian como la naturaleza humana finita —unitariamente esencial— se distancia de la historia actual que deviene en la dispersión temporal. Al criticar la crítica humanista, Foucault había dicho que las ciencias humanas, entre ellas sobretudo la psicología, extraía la verdad de la verdad del alma, interpretándola como un signo. En la pregunta ¿Qué es la ilustración? el signo es historizado y en lugar del alma, estará la revolución como un acontecimiento que mueve a Kant interrogarlo (Foucault, 1995; Foucault, 1996b). En *El Conflicto de las Facultades* que versa sobre “el conflicto de la facultad de filosofía con la facultad de derecho” Foucault analiza el interés de Kant por “la Revolución como acontecimiento que tiene ese valor de signo” (Foucault, 1996b: 75). Este gran evento que es la Revolución en la mirada de Kant se transforma en un acontecimiento “mucho menos perceptible” porque en lo que el filósofo alemán se fija es en “una simpatía de aspiración que bordea el entusiasmo” (Foucault, 1996b: 77), según dice la cita que Foucault elige de Kant.

El interés que Foucault atribuye a Kant es por el entusiasmo de los espectadores que conforman el público de la Revolución, que no son parte de los líderes ni de los militantes protagonistas que fueron hombres de acción, que trabajaron para provocar el cambio y expusieron su propia vida en este cometido. El público no participa directamente de la Revolución; sin embargo, Foucault hace notar que Kant se preocupa por él porque espera un cambio por parte de estos individuos menos visibles. El cambio estaría dado por una tendencia a darse una constitución política elegida por ellos mismos, con la aspiración de evitar la guerra. Pero más que el contenido de esta constitución lo que incumbe es una “voluntad de querer”, porque es este querer lo que sostendría, a futuro, el progreso o cambio. Ni gobernantes, ni líderes revolucionarios; el público entusiasta aún a los que demuestran el signo de un interés porque la revolución no les es indiferente, no les es indiferente lo que pasa en el presente y es esta actitud lo que importa que se guarde en la memoria.

El entusiasmo es un querer involucrarse, un sentir que se pertenece a esa actualidad, un asumir la tarea, un atender al pensamiento que hace a la relación que este público tiene con ese momento histórico coyuntural y que, por efecto de esta misma relación, puede mantenerse como una “virtualidad permanente”, es decir, como una actitud latente o despierta respecto a lo que sucede en el tiempo presente. La actitud es una disposición, un ánimo proclive, un movimiento que tiende a la desujeción respecto a un modo de ser gobernados en que los espectadores como protagonistas alcanzan la mayoría de edad en el ejercicio de una autonomía que los convoca a darse su propia constitución, o sea, a elegir su forma de gobierno.

La subjetivación como el modo en que el sujeto se relaciona consigo mismo, desplaza a Kant de la crítica del humanismo hacia la crítica de la crítica del humanismo porque el filósofo alemán, no solamente se habría preguntado por la relación entre el

* Lic. en filosofía. Profesora regular en la cátedra didáctica especial, área filosofía. FFYH, UNC, ladri.bnvo@gmail.com

conocimiento y el poder, sino sobre la relación entre el conocimiento y el virtuosismo que sobrelleva una vida que se precie de ser moral. La pregunta por la Revolución es un ejemplo directo de una situación en que la pregunta se dirige al poder y al conocimiento. En este caso, las técnicas de espiritualidad no se confinan a develar la verdad y, consecuentemente, evitar error en el cumplimiento de la moral. Se trata, más bien, de una práctica de libertad en la elaboración de un proyecto ético que hace de la vida una obra de arte, por lo que Foucault va a llamar la atención sobre las técnicas de espiritualidad como “estética de la existencia” (Foucault, 2010: 1039). Esta subjetividad que implica el trabajo del sujeto sobre sí, es el gran aporte de Kant porque el sujeto tiene que constituirse a sí mismo como sujeto ético y en este sentido no es un yo dado, naturalmente conformado.

La solución presentada por Kant fue el encontrar un sujeto universal, que, como tal, pudiera ser sujeto de conocimiento, pero que requería, sin embargo, una actitud ética — precisamente ésa es la relación con el Yo que Kant propone en *Crítica de la razón práctica* —. (Foucault, 2013: 84)

Involucrarse en el presente y cuestionar los límites del poder parecen exigir una forma de vida o un estilo de existencia que no pasa por la militancia en los grandes acontecimientos —como en el caso de líderes y activistas de la Revolución, sino por esa actitud “mucho menos perceptible” que intenta escabullirse de las formas de sujeción instaladas. Creerse las verdades que nos dicen y hacemos propias, sea cuales fueren, no es un mérito de nadie, toda vez que se afianzan haciendo ser lo que somos y aplazando la interrogación sobre esas verdades. Virtuoso no es ni el sabio ni el santo, sino quien realiza cierto modo de vida, una especie matriz práctica que modela la existencia.

Siguiendo los textos de Foucault, si lo que se acata es un dogma, por más que éste demande un trabajo del individuo sobre sí, entonces, no hay vida virtuosa. Y no porque se excluyan ciertas ideologías y ciertas conductas de antemano, sino porque es imprescindible la intervención del sujeto sobre sí mismo, para adoptar sus propias reglas. La virtud necesita de la vigilancia sobre la vida propia sin renunciar por ello a la mirada atenta sobre la actualidad que incumbe a esa vida. No solamente nos encontramos en la obra de Foucault con un individuo que se hace en la sujeción discursiva, sino también y a la vez —nunca como superación—, alguien que tiene el coraje de hacer su vida conforme a lo que cree, aunque esta creencia resista o enfrente las normas de sujeción. Un doble movimiento al lidiar con la virtud: técnicas de espiritualidad respecto a la propia vida individual y, en forma co-existente, la impronta que esta vida tiene en el orden político donde el individuo se halla inserto. Volviendo a Kant y su escrito sobre la Revolución, podría decirse que la buena disposición del ánimo sería un puntapié inicial que estimula un cambio a título también individual, sin el cual la revolución o cualquier cambio que critique un cierto orden establecido, no sería un signo de progreso o mejora.

Kant será analizado particularmente desde la genealogía de la palabra del filósofo en sus orígenes griegos, lo que, sorprendentemente, acerca a Kant al filósofo cínico. Parrhesía, palabra que Foucault mantiene en el idioma original, puede ser traducida en principio como decir veraz o decir franco y a través de la historia de este decir veraz se establece la relación de la verdad con el sujeto que la dice. Una historia o genealogía del decir veraz en el campo político, en tanto este decir involucra el gobierno de otros: “La parrhesía, por consiguiente, es la actitud por la cual el sujeto mismo se liga al enunciado, [a] la enunciación y a las consecuencias de uno y otra” (Foucault, 2009a: 83). El trabajo del sujeto sobre sí no es privado ni aislado; implica también, como señala la cita precedente, un lugar en el sistema que adopta una actitud de indocilidad o inservidumbre. En sus últimos cursos, Foucault sigue en el papel de genealogista, monta la escena del decir veraz y arma un nuevo teatro histórico para que la obra tenga lugar.

Ahora, se pregunta también por el trabajo que requiere en la vida del individuo decirlo cuando ésta se torna indócil, un trabajo que no puede ser hecho por otro, porque en esta ocasión el individuo no es llevado por la normalización sistema; al contrario. Quien dice verdad en las grietas de la disciplina normalizadora resiste al poder hablándole al poder; lo que trae como consecuencia que la palabra dicha inste la concurrencia de otro. Hablar en nombre propio es, entonces un acto público y lo que quiero señalar es que en este decir para otros hay no solamente crítica y resistencia, sino también instancias propositivas y afirmativas de un modo de vida.

El decir es franco cuando se prueba en la práctica de la vida, en lo real y, dadas ciertas circunstancias, la prueba puede resultar peligrosa; de allí que este decir implique riesgo y demande coraje para afrontarlo, a veces, a costa de la propia vida. La palabra adquiere fuerza cuando se dice en aras de una creencia que el interlocutor hace propia porque se la cree y a sabiendas de los efectos de cambio, desorden o conflicto que genera en el cuerpo social. Es una actividad de riesgo porque amenaza o jaquea discursos de poder ya que el parrhesiasta se enfrenta a un poder del cual disiente. Esta relación carga las tintas en el interlocutor en tanto individuo que provoca cierto impacto en los otros a quienes se dirige con el afán de provocar alguna transformación buscada. Se necesita coraje para hablar porque la palabra dicha afecta directamente a los que están en una situación de poder por encima de quien la emite, por lo tanto, puede provocar cólera porque hiere y desatar represalias sobre el parrhesiasta (Foucault, 1983).

Haber destronado al sujeto soberano kantiano es quedarse sin fondo, pero no para la impotencia de la acción, al contrario, se ensaya una y otra vez la verdad, se ensaya una y otra vez la obra teatral, se la prueba, se la revisa, se la transforma y se la hace, incluso, otra. La verdad y la palabra que la dice asumen, en todo caso la libertad del ensayo. Cuando Foucault nombra a su trabajo con la palabra “ensayo”, es más una forma existencial de vérselas con el mundo que un género literario (Foucault, 2003: 12). Podría decirse que el ensayo no renuncia a una continua reflexividad sobre sí mismo y que implica la transformación de sí y de los otros, mientras que, a la vez, es un modo experimental del pensamiento en que la verdad que se sostiene puede también transformarse porque no es un dogma.

Quisiera ahora localizar en una pregunta de Foucault: ¿Dónde puede encontrar refugio la posibilidad de decir la verdad? La parrhesía puede encontrarse en el filósofo hablando al soberano para educarlo, como lo hiciera Platón y, en una tradición que continúa esta posición, durante la modernidad cuando el filósofo asesora al príncipe. Foucault relata que Platón va a Siracusa a asesorar al tirano Dionisio con la esperanza de probar su verdad, pues su palabra no es oída en la democracia de Atenas; empero, tampoco es escuchado por el tirano, a tal punto que Platón es perseguido y condenado a muerte por éste. En otra vertiente, los filósofos cínicos hablan en la asamblea o el senado, en una escuela filosófica o en la calle. Diógenes, habla a sus conciudadanos en clara oposición a la tiranía de las leyes de la ciudad, por lo que prefiere los lugares abiertos, antes que los recintos de las instituciones políticas.

En la enunciación de Platón y Diógenes, interlocutores modélicos, se origina una bifurcación: Se proyectan dos agentes receptores; en el primero, el gobernante o el soberano y en el segundo, la gente de la ciudad. Respecto a la relación con el poder, los cínicos tienen una posición de exterioridad respecto al mismo porque adoptan una cierta enemistad; mientras que Platón pretende realizar una intersección que eduque al alma del poderoso.

Me parece que la polaridad cinismo-platonismo fue algo importante, muy pronto perceptible y explícito y también duradero. Platón y Diógenes se oponen, y Diógenes Laercio presenta un testimonio de ello: un día, Platón habría visto a Diógenes el Cínico lavando una lechuga. Al verlo, recuerda que Dionisio había recurrido a él, pero

que Diógenes había rechazado ese llamado, y entonces le dice: si hubieras sido más cortés con Dionisio, no estarías obligado a lavarte la lechuga. A lo cual Diógenes replica: si tú te hubieses acostumbrado a lavar tu lechuga, “no habrías sido esclavo de Dionisio”. (Foucault, 2009a: 300)

Existe otra diferencia importante entre Platón y los cínicos; el primero y su personaje Sócrates, hablaron del otro mundo; los cínicos de la otra vida: “los dos grandes límites entre los cuales la filosofía occidental no dejó de desarrollarse”, fue la “relación con el otro mundo y la otra vida” (Foucault, 2010: 58 y 60). Cabe preguntarse si al referirse Foucault a la relación con otro mundo, estaría situando la actividad pedagógica de Platón como un educador del alma, al estilo humanista. Al considerar al cinismo como una actitud, Foucault considera que una suerte de “cinismo transhistórico” atraviesa todo el pensamiento occidental, a pesar de que se lo encierra en la Antigüedad (Foucault, 2010: 187). En principio no habría motivos, si de actitud se trata, de considerar algo así como un humanismo transhistórico. Conjeturarlo resulta atinado porque el alma soberana afirma un mundo que, como ya se dijo, oficia de fondo esencial de la verdad que no da lugar a la diferencia. Los cínicos no se preguntan por el ser del alma, sino que efectúan una “operación inversa de reducción de la vida misma, reducción de la vida a sí misma, reducción de la vida a lo que ella es en verdad, que el gesto mismo de la vida cínica saca de tal modo a la luz” (Foucault, 2010: 184-185). Ahora bien, la pregunta que surge inmediatamente es qué significa “otra vida”. Como parte de los tres elementos que Foucault atribuye a conforman el núcleo de la vida cínica, se encuentra la práctica de virtudes elementales que todos pueden conocer y aplicar sin requerir estudios particulares, priorizando la vida moral por sobre la intelectual. Es invertido porque retoman núcleos de otras filosofías que le son contemporáneas instalando una extrañeza que resultaría incluso hostil. Extrañeza y exterioridad que no los ubica en los márgenes, pues hacen y dicen en las instituciones vigentes. Se dirigían a un gran público, por consiguiente, poco instruido y al margen de las élites cultas que se dedicaban habitualmente a la filosofía. En este sentido el Sócrates de Platón es la figura inaugural del gesto cínico, pues se dirige al pueblo, hablando el lenguaje de todos los días incitando a los otros, a fin de ocuparse de ellos para mostrarles que, como no saben nada, deberían en verdad ocuparse de sí mismos. Sócrates y los cínicos usan un lenguaje que dice exactamente lo que se piensa, en cuyo núcleo, en el principio mismo de su enunciación, hay un acto de confianza, como una suerte de pacto entre él mismo y lo que dice.

Si Platón podría ubicarse dentro de los parámetros del humanismo kantiano, al hablar de otro mundo ¿cumple Kant con los componentes de cinismo trans-histórico? En el desarrollo de la primera y segunda clase dedicada a Kant, en el curso de 1983, Foucault no lo menciona como un parrhesiasta, pero lo hará en la clase del 23 de Febrero. Después de haber relatado la anécdota del diálogo entre Diógenes y Platón acerca de quién lava su lechuga, Foucault califica a Kant como un ecléctico a mitad de camino entre Diógenes y Platón. El eclecticismo kantiano rompería con la tradición platónica porque no asesora al gobernante, lo obedece; pero, dado el caso, apelando a una autonomía que no riñe con la obediencia, lo enfrenta. Este eclecticismo se distanciaría de la tradición cínica porque dispone de la administración académica como funcionario del Estado, cuidando las leyes que le permiten permanecer en la universidad; pero sale a la calle con la escritura periodística para dirigir su palabra a la humanidad.

En su teoría de la Aufklärung, Kant intenta explicar que el decir veraz filosófico tiene simultáneamente dos lugares que no sólo son compatibles, sino que se exigen uno a otro: por un lado el decir veraz filosófico tiene su lugar en el público, y también lo tiene en el alma del príncipe, si éste es un príncipe ilustrado. Tenemos con ello, de alguna manera, una suerte de eclecticismo kantiano, que trata de mantener la unidad de lo que

tradicionalmente fue, desde la historia de la lechuga entre Platón y Diógenes, el gran problema de las relaciones entre filosofía y política en Occidente: ¿será en la plaza pública o en el alma del príncipe? (Foucault, 2009a: 301)

El conflicto de las facultades es una contienda entre la facultad de filosofía que pretende afirmar su lugar respecto a la teología, el derecho y la medicina. Federico Guillermo II había prohibido la segunda parte de *La religión en los límites de la propia razón*, empero Kant elude la prohibición, lo que vale una carta de reprimenda por parte del rey. En el prefacio de *El Conflicto de las Facultades*, Kant transcribe algunos fragmentos de esta carta y de su propia respuesta, justificando su posición, hablándole al soberano y haciendo pública la censura promovida por Federico Guillermo II que revitaliza la teología imponiendo límites al filosofar. Es el Kant quien expone su palabra en un texto de su autoría, pero a la vez se posiciona de modo tal que habla en nombre de la humanidad racional. La palabra de Kant es una palabra universal en nombre de la razón, pero también es el individuo Kant quien asume el riesgo de intervenir con su palabra. Cuando abre el curso del Collège de France de 1983 con una lectura sobre Kant, Foucault vuelve al artículo que responde a la pregunta “¿Qué es la Ilustración?”, que tomara también en “¿Qué es la virtud?”, deteniéndose en la distinción entre ámbito público y privado. Foucault menciona el modo de escritura que Kant adopta en estos textos y va a trabajar sobre la idea de que algunos escritos de Kant, como lo es el caso del artículo del periódico de Berlín, pueden considerarse públicos en el sentido de que concibe a los individuos, y por supuesto él mismo como autor, como seres de razón que gracias, precisamente a la razón, pueden comunicarse. En el movimiento de la palabra confluyen el individuo y todos, no solamente porque Kant representaría la voz de la razón sino porque los destinatarios pueden serlo porque son seres racionales. Cuando Kant habla para todos, habla para cada uno. Por lo tanto, en el artículo del periódico se está entendiendo como una relación instituida entre el autor y el lector, entre el sabio u hombre culto que escribe y quien lo lee. En esta ocasión, Kant estaría hablando como un pensador filósofo que emite su palabra libremente, es decir, sin restringirla a intereses, objetivos o mandatos que respondan a intereses particulares: “la Aufklärung, por lo contrario, será lo que va a dar a la libertad la dimensión de mayor publicidad en la forma del universal” (Foucault, 2009: 53). El ámbito público es, como se dijo, el de mayor publicidad o universalidad posible y el privado se refiere a un ámbito restringido por intereses u objetivos particulares a los que hay que responder cuando a éste se pertenece, como, por ejemplo, el individuo como integrante de un grupo que puede ser la Iglesia o el Estado, tal el caso de Kant, de ser profesor de la Universidad. Esta distinción se articula con la noción de Aufklärung como la salida del hombre de su auto culpable minoridad, definición que Foucault lee como la actitud del individuo de usar su libertad en una pertenencia al grupo que no impide pensar por sí mismo. La tensión entre obediencia y libertad se ajusta conforme al uso que se haga de la razón en la circulación de la palabra. Lo que quisiera hacer notar es que la palabra pública no implica necesariamente salirse de las instituciones, más aún, creo que es lanzándose desde ellas que Kant habla libremente reclamando un espacio de libertad. Aquí se comienza a esbozar Kant autor que ya no solamente cumple una función privada en dependencia del Estado, sino que hay un individuo que asume, desde su propia vida, el coraje de hablar porque decir lo que piensa resulta riesgoso. Es destacable la coherencia kantiana con la conocida incitación a la que adhiere: “¡Razonad tanto como queráis y sobre lo que queráis; pero obedeced!”. Efectivamente Kant razona, habla haciendo uso de su libertad, y puede incluso considerarse un parrhesiasta, esto, sin dejar de obedecer a la institución en la que se desempeña como profesor. En este sentido, sería un ecléctico no solamente porque habla al soberano y al ciudadano cosmopolita; sino porque fortifica la exterioridad sin apartarse de las fronteras del ámbito privado. Kant no habla desde el margen, como tampoco lo hicieron los cínicos que deambulaban por las instituciones de la ciudad.

Cuando Foucault hace referencia a los textos escritos por quienes pueden considerarse en ejercicio de la parrhesía, se destacan las cartas o el periódico, por ejemplo, y no los libros que tratan doctrinas filosóficas más densas conceptualmente o que requerirían un lenguaje altamente codificado. También circula el decir veraz en la palabra que circuló en las calles de Atenas con Sócrates y los cínicos, en los consejos al príncipe, e incluso en el líder revolucionario o el artista del siglo XX (Foucault, 2010: 198). Es significativo que Kant ecléctico hable al rey y a todos, francamente, siendo profesor funcionario del Estado y usando las editoriales de la universidad o escribiendo en un periódico al que es invitado por su reconocimiento como académico. Cuando Kant habla en nombre de la humanidad haciendo uso de su libertad y exponiéndose al conflicto incluso ante el soberano, esta palabra se pronuncia paralelamente al trabajo como profesor que dicta cursos. La Antropología en sentido pragmático aparece después de la jubilación de Kant como profesor en la universidad, institución en la que dicta estas lecciones regulares veinticuatro veces, cuyos escritos incluso circulaban entre los alumnos; pues éstos también tomaban nota de sus clases orales. Estamos, entonces, ante un libro particular, pues se trata, a diferencia del resto, de una obra que se fue escribiendo en el transcurso de las clases dictadas. Foucault elige para traducir como complemento de su tesis de doctorado un escrito de Kant profesor: “estas lecciones de Antropología, que son, después de todo, enseñanza escolar” (Foucault, 2009b: 69). Según las investigaciones de Foucault el texto habría nacido en 1772, en el cierre del período pre-crítico, encontrando parentesco y a veces literalidad con textos de esta época. Entre ellos, el Ensayo que es un aviso del curso de geografía, introduce el elemento pragmático presente en la Antropología, pues es un texto que “no sirve solamente para acrecentar el saber de la Escuela, sino además para organizar y guiar la vida concreta de los individuos” (Foucault, 2009b: 51). A pesar de tratarse de un conocimiento impartido en la Academia, apunta a formar al hombre en el mundo, el que es también una escuela en la medida en que el hombre es usuario de ese mundo, el mundo deviene escuela al reconocerse el hombre con su cultura. Kant presenta a la Antropología como una obra popular y para volverse popular, un conocimiento debe reposar sobre un conocimiento del mundo y del hombre, un conocimiento de los conceptos, de los gustos y de las inclinaciones de los hombres. La extensa primera parte de la Antropología de Kant se titula “Didáctica Antropológica”, la teoría de las facultades deviene didáctica se repite la crítica en el caso de Kant, pero para hacer jugar en esa repetición la cotidianeidad de la vida que opera en negativo la formalidad de la crítica. La reflexión antropológica sitúa al hombre en el mundo que es elemento formador, un mundo en que el hombre es usuario apropiándose de este mundo en diferentes modos, sin posibilidad de reducción a los modos en que los conoce. Al respecto Foucault dirá que “El arte de conocer tanto el interior como el exterior del hombre es, pues, y de pleno derecho, no una teoría de los elementos, sino una Didáctica: no descubre sin enseñar y prescribir” (Foucault, 2009b: 85).

Las ideas de Kant filósofo profesor están en uso para la vida cotidiana de la gente, un profesor empeñado en usar filosofía para la vida. En esta obra se repite, se despliega, se plasma la crítica en lo que ella tiene de más importante: ser una filosofía útil para el mundo que el hombre habita. Kant no tiene pretensiones de constituir una ciencia de la Antropología, es antes el intento de ser pragmática, es decir, el aporte de la filosofía para vivir bien, en el mundo de la cultura entendida como una escuela para el hombre. No se halla al servicio del saber o de las ciencias sino de la vida, para la vida. El conocimiento del hombre que presenta este libro. Habría, entonces, una “tensión” entre la filosofía y estas ideas que organizan la vida, así como una tensión entre la academia y la cotidianeidad del mundo. Se trata de la manera en que el hombre adquiere el mundo, su uso, no su conocimiento.

Foucault, había hecho referencia a que la pregunta ¿qué es el hombre? y la pregunta ¿qué es la ilustración? no responden a una cuestión cronológica, pues el texto publicado en el periódico de Berlín, es anterior a la publicación de la Antropología en sentido pragmático, sin embargo habría que recordar que este escrito llevó años a Kant porque se fue conformando en el transcurso de sus lecciones. Creo que es un dato a considerar que Kant se explye sobre el lenguaje revelando un cierto aspecto popular en un texto que elabora como profesor. En el párrafo anterior refiriéndome a Foucault aparecían las conversaciones de la mesa kantiana como un lugar donde circula la palabra en relación al hacer de la vida práctica, lo que en términos de Kant correspondería llamar vida pragmática para diferenciarla de las connotaciones que remiten a la razón práctica. A estas conversaciones ya las había tratado Foucault en la introducción de 1961 que presentara como tesis complementaria. La comparación está planteada entre el banquete platónico y la sociedad de mesa kantiana, un encuentro en comunidad que es un convivir en la forma del intercambio a través de la conversación: “la lengua es el campo común a la filosofía y a la no filosofía”, una suerte de “Banquete kantiano” (Foucault, 2009b: 110). En esta reunión la palabra es soberana porque ningún participante tiene privilegio al contar todos con las mismas posibilidades de expresión, “sin intervención de la autoridad o fuerza, sin renuncia, ni alienación” (Foucault, 2009b: 111).

Así, la sociedad de mesa, en principio, podría ser catalogada como un espacio privado; pero se tornaría un espacio público por las relaciones que se producen entre quienes hablan. La libertad requiere, y por eso mismo no se puede acotar a la libertad de conciencia, de la totalidad, de la máxima publicidad posible. La Antropología se mueve en la empiricidad, significa que no es apropiación de la naturaleza, pues “no se trata de ordenar, según el Logos silencioso de la naturaleza” ni del mundo de los espíritus; de allí que Antropología es lo mismo que decir que el hombre es ciudadano del mundo, pues no se trata de un conocimiento ligado a la naturaleza o física. Cuando Kant define Geist en la Antropología, aludiendo que “una conversación, un escrito, una señora de la sociedad son bellos, pero sin espíritu”, según Foucault, esta definición tiene el aspecto de una “frase banal y que, reafirma en su trivialidad, este ejemplo del lenguaje cotidiano”, a saber, el ofrecido también por Kant en una cita de la Antropología (Foucault, 2009b: 75). Dos cuestiones a tener en cuenta, entonces: el principio vivificante que puede estar incluso en una conversación y además la definición está realizada en un lenguaje cotidiano. En este tipo de conversación al poder lo tiene la palabra no académica, poco regulada y tal vez con la falta de precisión que da la escritura y que no compensa la agilidad de la conversación. Sin embargo, el poder radica en que en el movimiento mismo de la palabra en la transmisión se produce el pensamiento, se generan ideas. En la conversación del banquete, dice Foucault: “algo se piensa en todo lo que se dice. Basta con interrogar y parar la oreja” (Foucault, 2009b: 106).

Las lecciones de la Antropología fueron impartidas por Kant en la Escuela y sin embargo su lenguaje no es estrictamente escolástico o académico, afirma Foucault. Kant analiza las palabras para recusar su ambigüedad o mistificación partiendo siempre del lenguaje actual e incluso cuando introduce el latín lo hace para referirse al significado más preciso de la palabra en uso y no con fines eruditos. La palabra de la Antropología es popular y se diferencia de la técnica o escolástica no en la rigurosidad de los argumentos, sino en lo que Foucault denomina “modo de administrar la prueba”. Esta actividad consiste fundamentalmente en mostrar lo diverso en los ejemplos, originando un clima de evidencia que posibilita que los lectores continúen encontrando ejemplos por ellos mismos, es decir, que la escritura se comprenda inmediatamente, se reconozca y se prolongue indefinidamente. Habría, en el parecer de Foucault, un “fondo común” entre escritor y público que tiene como materia prima los modismos, las expresiones ya hechas, las convenciones, etc. en el sistema alemán de expresión a partir de cuyos

significados, se piensa el lenguaje cotidiano. Es esta palabra popular que circula entre el autor y el lector, lo que convierte a los hombres en ciudadanos del mundo. La Antropología hace al hombre un ciudadano del mundo porque es usuario del lenguaje y la misma Antropología es una forma de elucidar ese lenguaje; “en realidad, el hombre de la Antropología es ciertamente ‘ciudadano del mundo’ (...) simplemente porque habla” (Foucault, 2009b: 112). Kant está interesado en las antropologías empíricas y habría enseñado antropología durante tantos años para pensar y analizar la finitud pero también dedicó sus clases a conocer al hombre en lo que éste tiene de usuario del mundo. Este arte de la vida señala la especificidad de la Antropología cual es ser un conocimiento popular de lo popular, pues se sitúa dentro de un lenguaje dado como lugar legítimo del nacimiento de las significaciones universales por el movimiento del lenguaje y el intercambio, lenguaje ya hablado por cuanto el sistema lingüístico nunca es dado en su punto cero, lenguaje por el que el hombre se apropia del mundo, lo vuelve cultura.

Una pregunta indaga esta tesis ¿Puede encontrar refugio la parrhesía en las instituciones de enseñanza modernas? Como conclusión, creo que la lectura de Foucault da pie para ubicar a Kant como un cínico en la clase: El lenguaje más vale popular se asemejaría al que usaban los cínicos y Sócrates, la conversación es una oportunidad para pensar, la filosofía apunta a la vida cotidiana de los individuos con sus enseñanzas de tinte moral, se habilita espacio de libertad, aunque sin ubicarse en el margen. Encontramos aquí los componentes del núcleo cínico que Foucault visualiza. Kant profesor, así como cuando asume la pregunta por su actualidad, se ubica claramente en la otra vida. No es un cínico “puro”, claro, Foucault lo caracteriza como un ecléctico pues también la Antropología acaba en el dominio trascendental.

He intentado mostrar lo duras que eran las críticas de Foucault a las instituciones pedagógicas y el malestar que le provocaban por ser recintos de disciplinamiento normalizador. Su punto de vista no es diferente en los últimos años cuando se refiere explícitamente al tema.

Esta historia de la filosofía como ética y heroísmo se interrumpirá en el momento, que ustedes conocen bien, en que la filosofía se convirtió en un oficio de profesor, es decir, a comienzos del siglo XIX (...). La filosofía se convierte en un oficio de profesor y la vida filosófica desaparece”. (Foucault, 2010: 214)

Sin embargo, a juzgar por lo que Foucault analiza de los documentos antiguos, este oficio de profesor ya tiene sus manifestaciones en Grecia. En el comienzo del Coraje de la verdad Foucault distingue entre la veridicción parrhesiástica y la veridicción del que enseña. El saber *techne*, *savoir-faire* sería es un saber que quien lo ha aprendido puede ser capaz de enseñarlo y está obligado a hacerlo. Habría un deber de transmisión para que ese saber no muera y se mantenga ese saber verdadero ligado a cierta tradición. Habría, en estos técnicos una filiación en el orden del saber en la se busca un lazo, incluso reconocimiento: “El decir veraz del técnico y del profesor une y enlaza. El decir veraz del parrhesiasta incurre en los riesgos de la hostilidad, la guerra, el odio y la muerte” (Foucault, 2010: 41). Hay unión, reconocimiento porque lo que se transmite se ajusta sin inconvenientes al mandato; hay hostilidad —conflicto sería la palabra apropiada para Kant— e incluso muerte, porque la indocilidad jaquea al poder y éste hostiga a quien lo cuestiona. Dionisio es un caso paradigmático pues, no escribe más que fórmulas que son repetición de las del maestro Platón; además de tirano, es un retórico de poca monta. En la Carta VII, ubicada en el viaje de Platón a Siracusa donde encuentra con Dionisio, Foucault entiende escritura por fórmula y el rechazo a la escritura es el rechazo al discurso filosófico como *mathémata*, es decir, como vehículo o instrumento de un conocimiento que ya se sabe. Esta escritura, por ser una fórmula transmitida por el maestro, escuchada y aprendida de memoria por el discípulo, no

puede responder a lo que es lo real del conocimiento filosófico: lo real no es transmitir una verdad, o decir la verdad sobre algo. La Carta VII de Platón, en la que recomienda quemar su escritura, aporta algo más en este sentido. Foucault concluye de su análisis que esta carta estaría afirmando que el querer escribir sobre cuestiones filosóficas y sobre las más importantes de la filosofía reproduciendo las enseñanzas del maestro, es mostrar que no se ha entendido nada de esas enseñanzas filosóficas. Lo que importa para el Platón foucaultiano es la relación con la verdad que cristaliza en una serie de actividades y prácticas que constituyen las prácticas filosóficas que no se realizan en una academia al margen de la vida cotidiana, sino que aún en la vida común y corriente y en el transcurso de las acciones que se llevan a cabo día tras día, se utiliza la filosofía; esto haría que un filósofo lo sea hasta en las acciones comunes y corrientes. Ya había mostrado en la Introducción a la Antropología en sentido pragmático su interés por la filosofía en la vida cotidiana y su crítica recurrente a las instituciones está impulsada por la idea de que éstas.

El filósofo se atribuye para sí una palabra verdadera y esta palabra que dice verdad, para Foucault, no se reduce a determinar la verdad o la falsedad ni por investigaciones técnicas que buscan mayores y mejores argumentos, ni por ampliar conocimientos con un carácter enciclopedista; si este fuera el caso la escritura puede resultar tan inútil que se recomienda quemarla. Cuando Platón rechaza a la escritura, estaría desestimando un tipo de palabra que de ninguna manera puede ser transmitida en la enseñanza de la filosofía, si es que se entiende a ésta como doctrina o como técnica. Esto, porque con la palabra el filósofo no se limita a transferir contenidos, sino perfilando la gestión de la vida, la del maestro y la del discípulo. En este sentido, la consigna de quemar los escritos por parte de Platón, acarrea un menosprecio por la transmisión de la filosofía como un saber, teoría o doctrina que se enseña y aprende en el perímetro de la teorización. A la transmisión del saber, Foucault adosa un plus que es la efectivización de esta palabra verdadera en la vida misma del filósofo. Sólo en este sentido un filósofo podrá ser agente de verdad. Cuando Foucault habla de su propia escritura como “un libro - experiencia” en oposición a un ‘libro – verdad’ o ‘libro – demostración’” es contundente respecto al modo en que se puede transmitir la verdad:

Yo rechazaría el término ‘enseñanza’; esa palabra reflejaría el término de un trabajo, de un libro sistemático que conduce a un método que puede ser generalizado, un método compuesto de instrucciones concretas, de un cuerpo de ‘enseñanzas’ para los lectores. (Foucault, 2013: 18)

Como profesores, podríamos, en principio, considerar pesimista y hasta frustrante la afirmación de Foucault; sin embargo, en otro tramo de la entrevista citada, Foucault reconcilia lo que en un principio podría parecer opuesto:

En el transcurso de mi discurso, utilizo métodos que forman parte del repertorio clásico: demostración, prueba mediante documentación histórica, cita de otros textos, referencia a comentarios autorizados, las relaciones entre ideas y hechos, la proposición de patrones explicativos, etc. (...) Pero lo esencial no reside en una serie de verdades verificables, más bien se encuentra en la experiencia que el libro nos permite tener. (Foucault, 2013: 12-15)

Los libros demostración y los libros experiencia pueden compatibilizarse. Es frecuente concebir la filosofía como un discurso demostrativo que se caracteriza por ser una práctica agónica en que dos -o eventualmente más- posiciones se enfrentan y se dirimen en la consistencia argumentativa que avala tal o cual postura. Este modelo consiste en métodos de debates teóricos en los que cuando nos enfrentamos a alguien que sostiene una idea diferente a la nuestra, tendemos a visualizarlo como a un enemigo en términos intelectuales. Por otra parte, este modelo solicita una coherencia interna del pensamiento que quien está buscando, ensayando, probando, difícilmente alcance íntegramente, es decir que siempre el enemigo encontrará flancos en los que pegar. A

este procedimiento Foucault (lo) llama “modelo de guerra” (Foucault, 2013: 49) y de él intenta dislocarse. A veces, se ocupa de aclarar Foucault, el mayor rédito político de quién sale airoso de estos debates es la contribución que se puede hacer para trabajar sobre problemas que son de la incumbencia de mucho, incluso del que se considera enemigo. Retomando la idea de volver las cosas un problema, sería tal vez más productivo pensar problemas que afectan al presente buscando en ellos lo no visto y lo no dicho, ensayar verdades que abran espacios de libertad y abocarse a la transformación de lo que pasa en la vida cotidiana que argumentar y contra-argumentar.

Hice notar que las demostraciones del libro verdad son importantes y en este sentido la obra de Foucault es impecable; pero éstas más que la polémica intelectual que vuelve al otro un adversario; tendría que encaminarse hacia los libros experiencias, con las significaciones de transformación que Foucault persigue. Es harto común encontrar en la propuesta de enseñanza de los profesores de filosofía de nivel medio y superior y de estudiantes que se están formando en la docencia, actividades que estructuran la clase con el aval de este modelo de guerra. Con el agravante, de que en no pocas ocasiones se realiza desde la ajenidad al problema y de las transformaciones que pudiera provocarse a partir del tratamiento de problemas. A veces los debates funcionan más para reforzar lo que se piensa que para ensayar otras perspectivas. Lo que se estaría dejando de lado, además del tratamiento conjunto de problemas, es su propósito de hacer de la filosofía una vida filosófica. Por lo tanto, oponerse a este “modelo de guerra” no implica negar el conflicto y la “guerra” o el “odio” que puede llegar a provocar quién con su palabra y con su vida interroga con sospecha o se opone obstinadamente al poder.

Cuando los profesores estamos frente al aula, se nos suele adjudicar que repetimos lo que ya dijeron y Foucault no escapa a esta crítica. Sin embargo, Foucault destapa las obturaciones que enseñar repetitivamente lo que el maestro dice afinan y abre una salida para comenzar a ensayar otro profesor. Sin dejar de enseñar como filósofos, podría éste dar cuenta de sus propias ideas en la vida real, en las intervenciones sobre el cuerpo, las palabras y los pensamientos en una clase, tal como en el caso de Kant. Si el poder se extiende por los más finos e imperceptibles capilares de la sociedad; es en esos mínimos capilares que también se le puede resistir, enfrentar y recrear en la proposición de otra vida. Sin embargo, de acuerdo a lo que se ha expuesto, la originalidad del filósofo no es lo que más cuenta aquí, lo que operaría un desplazamiento del filósofo que repite hacia el filósofo que piensa, explica o hace una historia de las ideas filosóficas. El plus que está aquí en juego sería poder hacer un enlace entre aquello que se ha aprendido, en tanto la formación escolar, y los problemas de la vida cotidiana. El esfuerzo del profesor estaría en probar los saberes académicos -propios o ajenos-, pues más que la originalidad de lo propio cuenta el enlace entre el saber y el uso de ese saber. Por otra parte, el lenguaje cotidiano que apela a ejemplos, consejos y anécdotas suele pensarse como una degradación cuando damos clases, pues se supone que los interlocutores implicados no alcanza la suficiente solidez de los tecnicismos argumentativos: Los saberes de la filosofía “no sirven solamente para acrecentar el saber de la Escuela, sino además para organizar y guiar la vida concreta” (Foucault, 2009b: 51).

¿Una tarea excesiva para un profesor? No lo creo, estimo que no es más complicado que salvar a los alumnos del pecado o inspeccionar su alma para formarlos en la virtud o liberarlos de la opresión del conocimiento y las ataduras de las condiciones sociales de las que tenemos que concientizarlos. ¿Cómo pensar entonces una educación que presente la transmisión en relación a un acercamiento a la verdad como agente de cambio y de transformación en términos de experiencia? La cuestión no está en lo que los libros puedan o no ser en sí mismo, sino en lo que hacemos con ellos en el juego de la transmisión, en el modo de enseñarlos y usarlos. ¿Qué efectos produce en libro? ¿Qué moviliza o paraliza? ¿Qué sofoca o qué absorbe? Son preguntas que no pueden ser

respondidas en términos de conocimiento, en función de la verdad o el error. Además de entender lo que los autores dicen y hacer correcciones en función de la comprensión textual, habría que propiciar encuentros en que el sujeto esté presente en la relación autor-lector. Vale preguntarse: ¿En las clases de filosofía, puede ejecutarse algo más que el “repertorio clásico” que se asienta en la “demostración”? ¿Qué experiencias nos permitimos tener como profesores, cuáles propiciamos en nuestros alumnos? ¿Son posibles las transformaciones, al modo foucaulteano, en el encuentro entre alumno y profesor? No se trata de aprender las habilidades para después pensar o viceversa, sino de una actitud del docente para crear las condiciones en que la experiencia pueda tener lugar, para que el conocimiento deje de ser ajeno y el estudiar una técnica ajena a los procesos de pensamiento que no haría más que expresarlos. Los textos y su estudio han de enlazar con el entorno actual para hacer posible una comprensión que conecte con lo que el estudiante sabe y piensa sobre el mundo para poder problematizarlo, es decir, volver las cosas un problema. Así, tal vez, mientras se aprenden habilidades y contenidos se pueden ir ensayando sentidos entre eso que estudiamos y “lo que nos pasa” teniendo en cuenta que los alumnos nos incitan a nosotros mismos como profesores a visualizar lo que no vemos, de los otros y nosotros. Cuántas veces como profesores nos arriesgamos en la palabra ante alumnos, en una reunión docente, en una asamblea, haciendo uso de una libertad que implica decir lo que el poder no quiere oír porque lo que cuenta es el compromiso con lo que se cree. Sin la mueca cínica, sin integrar la élite platónica, apenas como profesores funcionarios del Estado. Y sin heroísmo, sino en el micro e imperceptible trabajo que realizamos en las instituciones; incluso con escasa y desestimulante oportunidad de participar en la toma de decisiones. Retomando la pregunta de Foucault por el lugar de la parrhesía en la actualidad puede reconocerse que en un país que ha tenido consecutivamente ciclos de gobierno dictatorial que ha dejado como herencia relaciones de poder dominantes, la palabra del profesor se dirige al poder, a pesar de una historia que da cuenta de todos los riesgos que le ha traído aparejados a quien la dice. Y puede dársele la razón a Foucault cuando estima que la tiranía no es impedimento para el ejercicio del decir veraz como él lo entiende en la genealogía; al contrario, suele ocurrir que en estas formas de gobierno, la palabra parrhesiástica se vuelve más acuciante.

Es cierto también que Foucault afirma que no hace falta mucho coraje para ser profesor, que la palabra del profesor, ya desde Grecia, puede considerarse como *techne*, empero la pedagogía está entre las artes de gobernar y el arte de no ser gobernado conforme a determinado modo, es decir, también cuando una persona no quiere ser encauzado o formado en determinada educación (Foucault, 1995). Hay una elección por parte del sujeto en querer hacer su vida, en llegar a ser lo que quiere y esta elección tiene un costo en la medida que la educación tal como está planteada en la institución moderna no dejaría lugar para esta veta de creación, funcionando más bien como una aplanadora del acontecimiento. No obstante, retomando todo lo que he dicho de Kant, la escuela no está exenta como lugar de transformación en la indocilidad.

(Uno de los) hábitos más destructivos del pensamiento moderno... es que el momento presente es considerado en la historia como la ruptura, el climax, la realización total, etcétera. Uno debería encontrar la humildad de admitir que el tiempo de la propia vida no es el momento básico y revolucionario de la historia, en el cual todo comienza y en el cual todo se completa. Asimismo, esta humildad es necesaria para decir sin solemnidad que el tiempo presente es bastante excitante y demanda nuestro análisis. ¿Qué es el hoy? Uno podría decir que la tarea de la filosofía es explicar lo que es el hoy y lo que somos hoy, pero sin que nos golpeemos el pecho teatralmente diciendo que este es el momento de la perdición o el amanecer de una nueva era. No, es un día como cualquier otro, o mejor aún, es un día como ningún otro. (Foucault, 1996a: 359)

Kant profesor asume una actitud pública que amplía los destinatarios estudiantes hacia todos aquellos que tienen el entusiasmo de darse su constitución y mantener la paz. El aula -celda que recluta a docentes y estudiantes-, podría considerarse, en una ambigüedad crucial que atraviesa al profesor, también un ámbito público en que se hace uso de la libertad y se puede pensar por sí mismo. Lo público y lo privado, la razón y la vida práctica, la obediencia y la indocilidad, los intereses particulares y la universalidad pretendida, se conjugan en la inexactitud de límites. Límites no superables, pues, si así fuera, recaeríamos en el dogma de haber despertado, para siempre, del sueño dogmático. Al fin y al cabo, las transformaciones se juegan en una tensión irreductible: Diógenes envejeció y murió siendo el pedagogo de los hijos de Jeníades, Platón huyendo para salvar su cabeza de Dionisio, Kant dando clases como un cínico y Michel Foucault se reconociéndose como profesor.

No soy un escritor, ni un filósofo, ni tampoco una gran figura de la vida intelectual: soy un profesor. (Foucault, 1991: 141)

Bibliografía

- FOUCAULT M. (1983), *Coraje y verdad*, en Tomás Abraham, (2003), *El último Foucault*, Buenos Aires, Sudamericana.
- FOUCAULT M. (1991), *Tecnologías del yo y textos afines*, Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT M. (1995) *¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)*”. *Λαίμων* Revista de Filosofía Nro 11. 1995, pp. 5.25. Exposición ante la Sociedad Francesa de Filosofía, 27 de Mayo de 1978. En Boletín de la Sociedad Francesa de Filosofía, nro 84, nro 2, abril-junio 1990.
- FOUCAULT M. (1996 a), *How much does it cost to tell the truth* (Cuánto cuesta decir la verdad), en: *Foucault Live* (editado por S. Lotringer), Nueva York, Semiotext(e),
- FOUCAULT M. (1996 b) *Qué es la ilustración*, Madrid, La Piqueta
- FOUCAULT M. (2003) *El yo minimalista y otras conversaciones*, Argentina, La marca
- FOUCAULT M. (2009a), *El gobierno de sí y de los otros*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT M. (2009b), *Una lectura de Kant. Introducción a la antropología en sentido pragmático*. Argentina, Siglo Veintiuno editores
- FOUCAULT M. (2010), *El Coraje de la Verdad*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Racionalidades en la formación de profesores de Física en Argentina entre 1958 y 2008. Avances de una investigación en curso.

*María Virginia Luna**

Hacia una mirada genealógica de las prácticas en la enseñanza de las ciencias

Este trabajo presenta una síntesis de avances sustantivos de una investigación realizada en el marco de una tesis doctoral¹ y de una serie de proyectos pertenecientes a la Facultad de Química de la Universidad Nacional del Litoral que vienen haciendo foco en el análisis de condiciones actuales de la formación de profesores y de la enseñanza de la Física².

La investigación tuvo inicialmente el interés de indagar las condiciones institucionales, académicas y normativas a través de las cuales se forman actualmente los profesores de Física en Argentina. La centralidad de los primeros avances del proyecto estaba puesta en un análisis sincrónico de las reglas discursivas presentes en las propuestas curriculares de formación de los profesados de Física de Argentina, poniendo especial énfasis en cuatro de ellos, por tratarse de instituciones con extensa trayectoria en ese tipo de carrera. También se consideraba estudiar las intervenciones estatales en la formación docente y en la enseñanza de las ciencias, sobre todo a partir de las regulaciones instaladas con la transformación del sistema educativo y de aspectos de la formación docente en la década de 1990. No obstante, la profundización paulatina de uno de los referentes teóricos del proyecto de tesis, sumada al trabajo con corpus de investigaciones relativas al campo de la Didáctica de las Ciencias y con documentos curriculares estatales e institucionales de la formación docente en Física fueron determinando la necesidad de reconsiderar los primeros recortes del problema de investigación.

En el proceso de construcción del estado del arte se evidenció que los estudios sobre formación de profesores centrados en una disciplina son escasos. Los trabajos sobre didáctica de las ciencias, uno de cuyos aspectos analizados es la formación docente, emergen aproximadamente en la década de 1980 a nivel internacional y en nuestro país hacia mediados de la década de 1990. La mayor cantidad de trabajos se han realizado en las denominadas Ciencias Naturales, tomándolas en las investigaciones –por lo general– como un área de formación articulada y apareciendo en las designaciones de dichas producciones como “Formación Docente en Ciencias”, así como la Didáctica Específica de este campo se autodenomina “Didáctica de las Ciencias” o “de las Ciencias Experimentales”. Encontramos, por ejemplo, relevamientos de la formación inicial de profesores de ciencias en Europa desde 1990, como es el caso de Dumas-Carre-, Furió y Garret (1990), que comparan las formaciones iniciales de profesores para nivel

* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Integrante del Proyecto CAI+D 2011-UNL. Correo: virginialuna11@gmail.com

¹ El título original de la tesis era Formación para la enseñanza de la Física. Momentos, discursos y regulaciones didácticas. Actualmente está en curso el pedido de cambio por Racionalidades en la formación de profesores de Física en Argentina entre 1958 y 2008. Hacia una genealogía de los regímenes veridiccionales en la enseñanza de la Física para la escolarización secundaria. Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

² PICT 2006 N° 1427 – UNL; CAI+D 2009 PI 59/25; CAI+D 2011-UNL: Un estudio del tratamiento de contenidos de mecánica clásica en los textos de física más utilizados en los cursos introductorios de carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral.

secundario en Francia, Inglaterra-Gales y España. Para Iberoamérica existe un estudio similar en los inicios de 2000, donde se pone el acento sobre el aspecto curricular de la Formación de profesores en Ciencias. Maiztegui, González, Tricárico, Salinas, Pessoa de Carvalho y Gil (2000a) parten de las reformas educativas de la década de 1990 y se preguntan por qué los profesorados no innovan la enseñanza al compás de los cambios.

Los trabajos dedicados a la Formación Docente en Física son pocos y corresponden al ámbito iberoamericano, incluyendo nuestro país. Estos continúan con la fuerte preeminencia de los aportes de la Didáctica Específica como campo disciplinar en el que se adscriben. Se pueden consultar, por ejemplo López, Flores y Gallegos (2000), Pacca y Villani (2000), Pacca y Scarinci (2010), Villani y Pacca, (1992), Pacca, (2008); Villani, Pacca y Freitas, (2002). Se registran trabajos de corte investigativo cuasiexperimental que abordan la introducción de conocimientos de Física contemporánea en aulas de escuelas secundarias y con estudiantes de profesorados de Física (Ostermann y Moreira; 2000). Otras investigaciones han dado cuenta de las características de la formación de profesores en Brasil (Gil y Pessoa, 1992; Vianna y Pessoa, 2000), y estudios longitudinales sobre la formación de profesores de ciencias (Krasilchik, 1996; Almeida, 2003). En Argentina Cudmani y Pesa (1997) abordan el problema de la fragmentación de saberes y su lógica acumulativa en la formación de profesores de Física. También en el ámbito nacional encontramos un trayecto de investigación situado en las cuestiones del trabajo y la formación del profesor de Física (Lucero et. al., 2006; Marchisio et. al., 2006; Concari et. al., 2008 y Giorgi et. al., 2009)

Los aportes existentes del campo se originan en el ámbito de la Didáctica Específica y suelen tomar como eje de indagación la formación de los profesores de ciencias para revisar la formación existente en vistas a generar propuestas de innovación en la enseñanza que luego repercutan en el futuro trabajo escolar. Se pudo observar que los estudios que plantean rastreos históricos, políticos e institucionales sobre las prácticas, que centran la mirada en las condiciones de surgimiento y existencia de las propuestas de formación en los profesorados para nivel medio en Física o en Ciencias no hegemonizan este campo de investigaciones. Del espectro comentado, el abordaje que se inclina por este tipo de preocupaciones es la investigación presentada por Braslavsky y Birgin (1992).

La elaboración de este mapa de investigaciones permitió no sólo tener un panorama del conocimiento existente sobre el tema elegido, sino reconocer también modalidades de indagación que develaban modalidades recurrentes de producción del objeto Formación Docente. Encontramos enfoques que reconocen en las teorías didácticas y en las propuestas de formación modelos (de docente, de ciencia, de aprendizaje, etc.), con la consecuente articulación de una estrategia investigativa que compara aproximaciones o desviaciones entre modelos existentes y deseables (estos últimos otorgados por resultados de la investigación didáctica, psicológica o epistemológica).

A partir de las interrogaciones teóricas y metodológicas que suscitaba la presencia de esas regularidades en el campo académico de la enseñanza de las ciencias, nuestra investigación finalmente puso el acento en analizar prácticas concretas en las que se han delimitado modos de pensar y orientar posibilidades de ser un docente de Física en la escuela secundaria argentina. En esta línea, los aportes de Michel Foucault –sobre todo del período 1976/1984- han sido determinantes para esbozar una trayectoria metodológica en la que los saberes y los discursos de la formación no son analizados en la coherencia que encierra su lógica interna o en el modo en que se alejan o acercan de modelos teóricos deseables, sino principalmente en las interrelaciones de prácticas que forjaron las condiciones para que pudiesen formarse y por los efectos de poder que son capaces de liberar (Foucault, 2007).

Partiendo de los criterios genealógicos propuestos por Foucault, buscamos identificar momentos donde se produjeron desplazamientos en modalidades de definición de los límites de lo que merece ser pensado y abordado en el marco de la enseñanza de la Física y de la formación del profesor. El objetivo ha sido reconstruir algunas relaciones por las que la enseñanza de las ciencias constituye “algo” que debe conocerse y sobre lo que debe intervenir. Bajo el criterio de partir de una práctica tal como se presenta y como se racionaliza, se rastrearon condiciones de aparición de problematizaciones, objetos y saberes de la enseñanza de la Física en el período histórico que va desde 1958 hasta 2008 principalmente. En ese sentido, se tomó el momento fundacional del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958 como punto bisagra del análisis, pues advertimos que es un hito que gravitó junto a la emergencia de una serie de procesos sociales y tuvo como efecto desplazamientos en las preocupaciones y prácticas ligadas a la enseñanza de las ciencias en Argentina. Reconocer esos corrimientos nos permitió advertir distancias existentes tanto con problematizaciones de la primera mitad del siglo XX como con los planteamientos actuales. Nos hemos interrogado sobre cómo pudieron componerse modos específicos de hacer y de pensar, de formular los límites en que la enseñanza de la ciencia y la formación docente se forja como un problema a ser abordado, ya sea por las políticas estatales, la comunidad científica, organismos intergubernamentales, las instituciones educativas, etc. De este modo, la investigación se ordenó en torno del eje racionalidades en la enseñanza de la Física y en la formación de profesores en Argentina.

Los conceptos de racionalidad o régimen de veridicción son herramientas que le permiten a Foucault comprender la formación de objetos (sociedad civil, población, sexualidad, etc.) como interfaces entre diversos procesos sociales. Esta mirada supone, como plantea Lazzarato respecto de los análisis que hace Foucault en Seguridad, territorio, población (2006) y en El nacimiento de la biopolítica (2007), romper con los abordajes usuales e interrogar el “afuera” que hace que una práctica se delimite como tal.

Al trazar (Foucault) una genealogía y una historia del liberalismo, estos libros inauguran una lectura del capitalismo que difiere tanto del marxismo, como de la filosofía política y de la economía política... Foucault introduce una notable novedad en la historia del capitalismo: el problema de la relación entre economía y política se resuelve mediante técnicas y dispositivos que no proceden ni de la política, ni de la economía. Y se trata entonces de interrogar precisamente este “fuera”, este “otro”.

El funcionamiento, la eficacia, la fuerza de lo político y de la economía, tal como los conocemos actualmente, no se derivan de las formas de racionalidad internas de esas lógicas, sino de una racionalidad externa a ellas y que Foucault llama el “gobierno de los hombres”. El gobierno es una “tecnología humana” que el Estado moderno heredó de la pastoral cristiana (técnica específica que no se encuentra ni en la tradición griega, ni en la tradición romana), y que el liberalismo adaptó, modificó, enriqueció, transformó de gobierno de las almas a gobierno de los hombres. (Lazzarato, 2006: 1)

Es en las lecciones de Foucault sobre la noción de gobierno (Foucault, 2006) y de biopolítica (Foucault, 2007) donde el autor presenta el concepto de racionalidad. Este se enmarca en una redefinición de las investigaciones de este autor, conforme se desplaza desde el análisis del poder disciplinario (por ejemplo, el que dio origen a textos como Vigilar y castigar (1989) o a lecciones como El poder psiquiátrico (2005), hacia el estudio de la gubernamentalidad y del biopoder. Biopoder es un concepto que surge del estudio de un conjunto de prácticas que buscaban, según Foucault, en el momento de la consolidación del capitalismo, regular cuestiones de vida, natalidad, enfermedad, alimentación, seguridad, urbanización, muerte, etc., de un nuevo objeto de intervención política: la población. Estas prácticas son presentadas por este autor como prácticas de

gubernamentalización, cuyo objetivo sería conducir -a una escala general- las conductas de los individuos, regularlas para mantenerlas en un nivel de aceptabilidad en el marco de la dinámica de funcionamiento de un sistema político y económico capitalista. En este sentido, se configuran ya no solamente mecanismos disciplinarios sino dispositivos de seguridad que tienen la tarea de intervenir en la realidad, aunque de manera indirecta. La estadística, el higienismo y la economía política son tipos de saberes que surgen para indicar -a una escala nacional o global, y no institucional como el caso de las disciplinas- los movimientos regulares e irregulares de la población. El arte del buen gobierno debe saber qué mecanismos activar o desactivar para lograr que esos movimientos poblacionales vinculados a la vida se mantengan en rangos aceptables para un funcionamiento armónico de la sociedad.

En las lecciones de 1978-79 (Foucault, 2007) propone pensar al Estado como el efecto de una transformación histórica en las técnicas de poder que surge cuando en las prácticas sociales emerge el problema de la conducción de las conductas a una escala nacional y global. El autor analiza los engranajes de saber que acompañaron estas transformaciones y advierte el momento en que el papel de los consejeros, sabios y prudentes que marcaron hasta el siglo XVIII límites y orientaban la acción del gobernante se desdibuja para dar paso al protagonismo de los expertos económicos, cuya tarea comenzó a ser decir verazmente desde la economía política cuáles son los mecanismos que el gobierno manipula (Foucault, 2007: 35). En este sentido, todo cambio en las técnicas de poder o en las modalidades de relación entre los sujetos marca el espacio social y lo somete a la posibilidad de juzgar lo verdadero y lo falso. Este sería, para Foucault, el punto donde la verdad se forma: en los acoplamientos de prácticas y regímenes de verdad que hacen emerger dispositivos de saber/poder capaces de ejercer divisiones legítimas entre lo verdadero y lo falso. Foucault no habla de “razón”, sino de racionalidades específicas que marcaron ciertos espacios conformando dominios como la sexualidad, la anormalidad, la población, etc.

En esta trayectoria en la que el autor forja la preocupación por hacer las historias localizadas de los juegos de verdad de la medicina, la psiquiatría, la sexualidad, etc., también introduce -ya en la última etapa de su obra- la pregunta por las relaciones históricamente dadas entre verdad, poder y sí mismo (Foucault, 2013). Es decir, indaga de qué maneras nos convertimos en sujetos éticos. De allí surgieron los análisis de la antigüedad grecorromana y las distancias existentes en las relaciones con la verdad que luego establecieron los hombres modernos. Estos análisis toman como eje el estudio de las racionalidades que organizaron técnicas de cuidado de sí y de conocimiento de sí mismo en vinculación a juegos de verdad que se produjeron histórica y culturalmente. Foucault muestra cómo en la historia del sujeto moderno la relación con la verdad se estableció, con el antecedente del cristianismo, a partir de una hermenéutica de sí o un desciframiento donde el individuo debía extraer una verdad de un objeto que era sí mismo, actitud que rompió según él con los modos de sujeción (Foucault, 2013) de sí que existieron en la antigüedad. En las lecciones de 1977-78 Foucault (2006) introduce un análisis del poder pastoral cristiano para mostrar la relación entre el concepto de gobierno y subjetividad, ya que para él se conforma con el pastorado la figura de un sujeto atado a redes de obediencia, que será subjetivado por la extracción de una verdad interior (Foucault, 2006: 219) que se impone como sistema legal a partir de técnicas de individualización. Estos aportes adquirieron mayor relevancia en la investigación cuando nos aproximamos a las lógicas contemporáneas de la formación docente en Física, donde se evidencia una fuerte preocupación por las relaciones que el docente establece consigo mismo.

En el trayecto de investigación se han puesto de manifiesto relaciones entre tipos de gubernamentalidad y modos de racionalización del problema de la enseñanza de las ciencias y la formación de profesores. Esta relación ha sido indagada a través de tres elementos: los modos concretos en que se ha delimitado la posición de la escuela secundaria en relación a un “todo” social, los regímenes de conformación de las ciencias escolares y la emergencia de objetos de saber e intervención en la formación de profesores.

La investigación se apoyó sobre todo en la construcción de corpus documentales que aquí son presentados de manera muy acotada. En líneas generales, el corpus constó para el período 1958-1980 de normativas legales estatales, proyectos de reforma del sistema educativo (1970), planes de estudio del nivel medio en Física, materiales de capacitación para los profesores de Física, informes oficiales del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA, informes de acuerdos intergubernamentales, informes del INEC, publicaciones pedagógicas como revistas. Para el caso del período contemporáneo (2001-2011 aproximadamente) se tomaron normativas legales estatales, material destinado a los Institutos de Profesorados de Física por parte del Ministerio de Educación de la Nación y otros organismos nacionales de políticas educativas, bibliografía académica de Didáctica de las Ciencias, diseños curriculares jurisdiccionales de 2001 y de 2011, planes de cátedra de Didáctica Específica. También se realizaron entrevistas a formadores de docentes de Física, integrantes de equipos de gestión de cambios curriculares para la escuela secundaria, investigadores en enseñanza de la Física.

Síntesis de resultados de la investigación

Hablar de la enseñanza de la Física en clave genealógica implica romper las evidencias que la convierten en una noción invariable y tratar de inscribir sus problemas, objetos, saberes y sujetos en un haz de relaciones que no siempre son sencillas de discernir. Estas conexiones son las que se han tratado de despejar a través de conceptos como el de racionalidades o regímenes de verdad en la enseñanza y en la formación. Al aproximarnos al devenir de la Física en Argentina, nos encontramos con contextos político-institucionales complejos e inestables que han ido colocando a la enseñanza de esta disciplina como parte de una trama de luchas en torno de su consolidación como campo disciplinar profesionalizado y de las disputas por el papel social que debía tener la escuela secundaria según los diversos momentos históricos. La enseñanza de las ciencias como problema de índole académico, pedagógico y político se ha ido constituyendo en la intersección compleja de prácticas de gobierno (en el sentido que da Foucault a este término) que se articularon a las vicisitudes de la institucionalización de prácticas científicas profesionalizadas y de la configuración de la escuela media. ¿Cuáles son las preocupaciones que plantearon los discursos sobre la enseñanza de las ciencias en diferentes momentos históricos de nuestro país?, ¿qué racionalidades conforman?, ¿a qué prácticas de gobierno se articulan?

A modo de extracto de lo avanzado, podemos decir que fue posible dilucidar que entre principios y mediados del siglo XX el problema de la enseñanza de las ciencias se recortaba en torno a las titulaciones de aquellos que ejercían como docentes y a la cuestión del grado de conocimiento que el profesor tuviera del método científico (Luna, 2013a). En medio de las disputas vinculadas a la ocupación de cargos docentes que se trabaron entre profesores titulados, técnicos, profesionales y científicos (Birgin, 1999; Pinkasz, 1992; García, 2005) en las escuelas se desempeñaban diversas figuras docentes: desde universitarios, técnicos, profesores titulados (de Escuelas Normales y de Institutos Superiores) hasta individuos no titulados pero que contaban con cierto prestigio social. Ante semejante disparidad de proveniencias, eran los programas de

estudio de Física³ los que presentaban una sección llamada “Normas” o “Instrucciones”, donde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y la Inspección General de Escuelas, daban expresas indicaciones sobre cómo el docente debía llevar adelante la enseñanza. Allí se expresaba que los programas debían ser dados íntegramente, sin alterar el orden de los temas más una serie de prescripciones directas sobre el hacer del docente en el aula de la escuela secundaria.

Ante los contrastes en las formaciones de los profesores, los programas apuntaban a regular y unificar los criterios de la enseñanza a través de un discurso prescriptivo. La acción del docente se regulaba en el aula a través de prescripciones didácticas presentes en los programas nacionales, lo cual era controlado por el sistema de inspección dependiente del Ministerio (Luna, 2013a). Estos parámetros se modificaron con las transformaciones que fue sufriendo la sociedad argentina, y en general Latinoamérica, con las políticas desarrollistas, la intervención de organismos intergubernamentales y la consolidación de las comunidades científicas profesionales locales. Podemos decir que la etapa posterior a 1945 marcó un quiebre en los modos de plantear la organización de las sociedades y el rol social de la educación y de las ciencias. Los gobiernos de los países occidentales se alinearon formalmente en favor de las democracias liberales como modo de diferenciación del Este totalitario (Romero, 2012). En este contexto, crecía la convicción de que la adecuación al mundo capitalista reconstituido no se lograría sólo por medio del orden constitucional sino también por la modernización de la economía, por la transformación de los aparatos productivos. En Argentina la aspiración a la modernización de la economía y la idea de desarrollo nacional eran compartidos ampliamente por diversas fuerzas sociales, existiendo asimismo polémicas respecto de los medios para alcanzarlos. No obstante, la noción de modernización permeó todas las esferas de la sociedad, incluyendo a las nacientes instituciones de investigación como el CONICET, a las universidades y a los nuevos discursos sobre la escuela secundaria y la enseñanza de las ciencias. En el espacio intelectual y académico se conformaron más nítidamente las figuras del científico profesional y del especialista en educación, quedando desdibujado el perfil del intelectual humanista (Suasnábar, 2004). Los discursos entendían el desarrollo y la modernización sociales como tareas centralizadas por la planificación estatal, aunque la inestabilidad política y económica, los planes de estabilización y las pujas generales por el ingreso marcaron la experiencia argentina entre 1960 y 1970 (Romero, 2012).

En el cruce de estos procesos surgió en Argentina, sobre todo a fines de la década de 1950, una serie de prácticas, saberes y discursos que comenzaron a articularse en torno a la noción de mejoramiento de la enseñanza de la Física. Por los resultados que arroja el análisis del corpus documental, creemos que si bien aquella no constituía una categoría de carácter plenamente teórico, constituye la noción a partir de la cual es posible reconstruir aspectos de la racionalidad que orientó el campo de la enseñanza de la Física en la segunda mitad del siglo XX en nuestro país, al menos hasta la década de 1980. Diremos que hacia las primeras décadas del siglo XX se produce en Argentina un gradual viraje de las referencias científico-académicas desde Alemania, que era el país cuyas prácticas de investigación tuvieron especial influencia en la disposición de la ciencia física argentina de principios del siglo XX, hacia Estados Unidos. Esta nueva vía geo-política se consolidó a mediados de siglo y acompañó la creación de una red institucional de saberes y de expertos que progresivamente convirtieron a la enseñanza científica en objeto de investigación y de intervención. Allí la noción de mejora se hace evidente con la intervención de organismos especializados tales como el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA y sus Proyectos de Mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias que implementaron en nuestro país de forma articulada con el CONICET, el recientemente creado para tal fin Instituto Nacional de Mejoramiento de la enseñanza

³ Programa de estudio de Física de 1940 para cuarto y quinto año de Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas.

de las Ciencias (INEC) y el Ministerio de Educación de la Nación. Se genera así una red de prácticas y conocimientos especializados orientados a intervenir en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales en la que la “verdad” sobre la enseñanza de la Física se aparta de la discusión sobre las titulaciones y de la lógica administrativa para dar paso a un nuevo régimen de veridicción que exige atender a la figura del adolescente o alumno y sus operaciones cognitivas para regular la enseñanza (Luna, 2013 a).

La mejora o el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias articulaba una serie de discusiones sobre la posición de las ciencias en la escuela secundaria e interpelaba el lugar del profesor a partir de problematizar la formación de los adolescentes en el marco de una escuela que se expandía cuantitativamente y de prácticas de organización occidental de las poblaciones que se cifraban en la gubernamentalidad de la modernización y el desarrollo. En esta trama de relaciones inscribimos el ingreso de discursos provenientes de la psicología del aprendizaje, de las teorías sobre la medición de actitudes y la instrucción programada al campo de la enseñanza de las ciencias y de la formación del profesor. En otros trabajos hemos sostenido que en este nuevo dominio de saberes es que aparece la figura del adolescente y una preocupación por las operaciones cognitivas y motivacionales que debe propiciar la enseñanza de las ciencias en el individuo para que tenga una inserción adecuada en las nuevas tramas de sociabilidad de la modernización y el desarrollo.

En este punto se analizó la emergencia de nuevos saberes y objetos en y para la enseñanza de las ciencias, tal como lo fue la noción de actitud⁴ y de maduración (Luna, 2013b). Se examinaron propuestas y programas del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA como el Programa Regional de Desarrollo Educativo que en 1972 lanzó el Proyecto Multinacional de Investigación, Experimentación e Innovación Educativas cuyo título fue “Investigación sobre actitudes del adolescente argentino”, cuyo objetivo es conocer las actitudes del adolescente argentino respecto de sí, de la sociedad y de la educación. Allí se explicita que el adolescente argentino es la fuerza en potencia para lograr los objetivos dispuestos en los lineamientos de desarrollo nacional establecidos por el Estado en 1970. Esos lineamientos fueron aprobados en junio de 1970⁵ y establecen la necesidad de que el sistema educativo, los métodos y las investigaciones educativas se ajusten a las necesidades del desarrollo y modernización social y económica. No obstante, ese objetivo presenta en el texto fuertes anclajes con el problema de la seguridad nacional. En ese marco, aparecen nociones como la de normalidad y desviación para referirse al comportamiento de la población. Allí, el pleno empleo, el poblamiento de las fronteras, la igualdad de oportunidades educativas, se tornarían dispositivos de prevención de riesgos que podría presentar la marginalidad económica y social de grupos poblacionales (Luna, 2013b).

¿Por qué surge la necesidad de conocimientos sobre el adolescente? Este cambio radicaba en la transformación que venía experimentando la problematización gubernamental de la escuela secundaria. Ya no se trata, afirma el documento, de una escuela elitista sino de sistemas modernos que tienden a ser cada vez más universalistas. Aquí se produce el cruce entre dos problemas y desafíos tanto para los gestores de políticas como para los profesores:

Los sistemas modernos se ven precisados a educar para un tipo de sociedad no definida, en continua evolución cuyas estructuras, valores y pautas están en discusión en la mayoría de los países. Participación política, participación económica, cultural extendidas a todos los sectores sociales no son sino aspectos de una misma tendencia hacia una participación universal y plena. (Se) Crean

⁴ El concepto de *actitud* parece tener su origen en la filosofía funcionalista y evolucionista del inglés Herbert Spencer, quien lo formula por primera vez en 1862 en el texto *Los primeros principios*.

⁵ Decreto 46, Políticas nacionales. Aprobación. 17 de junio de 1970.

incontenibles demandas educacionales que superan la capacidad de respuesta de los sistemas tradicionales. (Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, Centro de Investigaciones Educativas: Investigación sobre actitudes del adolescente argentino, 1972: 9)

Las consecuencias de una gubernamentalidad que busca mantener cierto piso de normalidad ligado sobre todo a determinados niveles mínimos de consumo, trabajo y escolarización de la población determinaba que el sistema educativo argentino vería incrementada la demanda de formación en el nivel medio, lo cual colocaba a la enseñanza ante un inédito desafío: transmitir eficazmente saberes modernos según los requerimientos de una sociedad en transformación a grupos sociales más vastos. El problema que organiza los discursos sobre la enseñanza de las ciencias es cómo penetrar en el individuo y sus operaciones para lograr la “adaptación” de los alumnos a un mundo cambiante que exigiría un cúmulo profesionalizado y moderno de conocimientos científicos (Luna, 2013b). Por ejemplo, en 1972 se publica una propuesta de aplicación del sistema de medición de actitudes para la evaluación no de sujetos sino de proyectos curriculares: Medición de Actitudes. A través de su División de Evaluación Pedagógica introduce escalas de actitud que habían sido elaboradas en el Primer Laboratorio de Investigación Educativa dedicado al Estudio de la Medición de Actitudes⁶ celebrado en Costa Rica ese año y auspiciado por el Proyecto Multinacional de Investigación Educativa de la OEA. El trabajo con la noción psico-sociológica de actitud habilitaría a este discurso una búsqueda de regulación de la enseñanza a través de un trabajo de decodificación y descomposición de unidades mayores de comportamiento en unidades más elementales que se denominan variables predictoras de actitud.

Asistimos a la elaboración de saberes cada vez más minuciosos que recortaban la figura del “estudiante secundario de ciencias” en el contexto de una escuela media que se expandía y a la que se le planteaban desafíos para una transmisión eficaz de conocimientos altamente formalizados. Allí las ciencias experimentales conformaron un dominio de dispositivos de gubernamentalización a través de nociones como las de modernización, desarrollo o mejoramiento.

Problematizaciones contemporáneas en la enseñanza de la Física

El análisis parte de estos resultados para interrogar las disposiciones contemporáneas de los discursos sobre la enseñanza de las ciencias y la formación de profesores. Se identificaron algunas transformaciones en discursos estatales, científicos y de instituciones formadoras de profesores que, desde fines de la década de 1990, muestran rupturas respecto de la racionalidad naciente durante el momento desarrollista. Es posible mostrar que existen actualmente elementos que anuncian la producción de nuevas lógicas para pensar la enseñanza de la Física en la escuela y que ellas se articulan a un nuevo régimen de verdad que atraviesa a los discursos de la formación de profesores.

Encontramos en discursos del ámbito estatal e institucional que la preocupación está puesta en la interioridad del propio profesor y que ello se vincula a un objeto nuevo de saber e intervención: la escuela. Se analizaron propuestas de intervención en los institutos de formación docente de organismos como el Instituto Nacional para la Formación Docente (INFoD), materiales de capacitación y de investigación de la órbita estatal en los que se analizan las condiciones de la enseñanza en la escuela secundaria, manuales de ciencias para la escuela secundaria y programas de cátedra de profesorado de Física.

⁶ Se usó -según el documento- el enfoque de la Teoría de las Facetas de Louis Guttman y su adaptación por John E. Jordan.

En el caso de aquellos documentos que persiguen orientar acciones en la formación de profesores, observamos que la noción de práctica recorre la organización de las estrategias, sobre todo en los profesorados de ciencias. A partir de allí, se anudan dos elementos inexistentes para la racionalidad desarrollista: el problema de la relación que el docente establece consigo mismo y el de la naturaleza intrínseca de la escuela.

“...reconocemos a la Práctica Docente como un espacio central en el que se concreta la formación previa realizada. Entendemos que los estudiantes tienen variadas representaciones de la realidad, del conocimiento científico y la enseñanza de las ciencias para el nivel secundario que resultan parte de su biografía escolar... Estas creencias muchas veces se constituyen en auténticos obstáculos epistemológicos que influyen en la comprensión y la construcción de conocimientos y muy especialmente en las prácticas de aula. Estos obstáculos deben poder analizarse y reflexionarse y contrastarse con casos reales de aula durante la formación docente” (Proyecto de Formación Docente “Las ciencias en los ISFD”, Convocatoria, INFD: 2).

Por su parte, en discursos institucionales provenientes de Didáctica Específica (programas de cátedra) se enfatiza la necesidad de propiciar “instancias de reflexión” del estudiante sobre sí mismo, sobre su biografía escolar y sus representaciones sobre el conocimiento científico como condición para plantear propuestas innovadoras en el aula. Por ejemplo:

En esta asignatura entendemos a la formación docente como un proceso que involucra a la persona en su totalidad, supone indagar concepciones, representaciones, imágenes, así como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender, contruidos en interacción con los contextos sociales, que permiten promover la revisión y ampliación de las ideas e intuiciones de los alumnos acerca de la enseñanza de las ciencias, el ser profesor, el aprendizaje y la clase. (Programa de Iniciación a la Práctica Docente del Profesorado de Física de una Universidad Nacional).

Desde el presente Taller pretendemos generar un espacio de reflexión y diálogo que posibilite el trabajo interactivo y cooperativo entre los alumnos y docentes a los fines de articular e integrar las vivencias y aprendizajes previos de los estudiantes con las problemáticas propias del futuro accionar profesional. Intentamos colaborar con la formación de un futuro profesor que sea lo suficientemente crítico de sus propias prácticas, comprometido con el mejoramiento de la educación, autónomo en la adopción de decisiones y participe en los procesos de innovación educativa. (Programa de Taller de Problematicación Docente del Profesorado de Física de una Universidad Nacional).

La preocupación que recorre a nuevos dispositivos de formación es la necesidad de garantizar la “caracterización de las prácticas reales⁷ de la escuela secundaria en el área de ciencias y analizar de qué manera se incorporan al estudio y la discusión en la formación docente” (Proyecto de Formación Docente “Las ciencias en los ISFD”, Convocatoria, INFD: 1). Se insiste, por ejemplo, en la necesidad de “identificar e interpretar las condiciones y características que presenta la alfabetización científica en contextos escolares reales de nivel medio”. Se afirma también la pretensión de “reflexionar sobre la alfabetización científica y el conocimiento profesional del futuro profesor y sus relaciones con la realidad de la escuela secundaria actual” (INFD, op. cit). La intención de organizar modalidades de acompañamiento de los formadores y los estudiantes en los que se reflexione sobre cómo se están percibiendo los “contextos escolares reales” es la de “construir estrategias para incluir los escenarios reales de la escuela media en las diferentes cátedras de la formación” (INFD, op. Cit).

⁷ La negrita es nuestra.

Las nuevas racionalidades del espacio de los discursos estatales y didácticos no prescriben lo que un docente debe hacer. En realidad, tal como plantea Foucault para los mecanismos de seguridad, los nuevos dispositivos no disponen qué debe hacerse sino que incorporan elementos para que la intervención se sitúe en el punto donde las cosas van a producirse (Foucault, 2006: 68). Se trata de generar instancias para la producción de una respuesta que regule los elementos de la realidad de acuerdo a una nueva modalidad que es indirecta: se trata de la problematización de la relación del profesor consigo mismo. Al compás de esto se producen modalidades y dispositivos de acompañamiento a los formadores, a los estudiantes, a los docentes noveles en los que la conversión del sí mismo en objeto de interpretación y de saber es crucial. Para enseñar ciencias es necesario que el docente re-conozca aquellos obstáculos biográficos que le impiden tener una relación adecuada con los saberes científicos y con la realidad escolar (Luna y Concari, 2013).

La escuela como objeto de saber en el cruce de nuevas gubernamentalidades

Estamos en condiciones de plantear que la aparición de esta preocupación por el grado en que el profesor incluye como parte de la relación consigo mismo los escenarios escolares reales habla claramente de una ruptura en la configuración social de los discursos sobre la escuela secundaria (Luna, 2014). Hacia la década de 1960 la escuela secundaria era sólo el lugar donde los adolescentes, futuras generaciones de adultos que encarnarían las aspiraciones de la modernización y del progreso, se apropiarían de conocimientos actualizados y formales. No obstante, no encontramos allí disquisiciones sobre la naturaleza de la escuela sino discusiones sobre las formas más eficientes de lograr que esos contenidos sean distribuidos a una población creciente. En definitiva, lo que tenía una naturaleza que debía ser conocida era el adolescente. Ahora, en cambio, vemos que es la escuela secundaria lo que tiene una naturaleza en la que el docente debe penetrar a partir del examen de sí mismo. Es decir, la realidad escolar es el nuevo objeto de saber, es lo que necesita ser descripto, conocido, descifrado.

Las racionalidades contemporáneas abordan como problema el peligro de que ocurra un desfase en esa relación sujeto docente-escenarios escolares reales, cuestión que el propio sujeto debe evaluar, regular, reconocer para corregirse. De acuerdo a lo que se viene indagando en otros avances (Luna y Concari, 2013), creemos que esta nueva problematización se vincula con rasgos de una gubernamentalidad en la que se han redefinido las posiciones otrora otorgadas a la escuela y a las ciencias escolares. Autores nacionales y extranjeros vienen señalando transformaciones en las regulaciones sociales que producen escenarios de acumulación flexible, desterritorialización de flujos (Grinberg, 2006; Deleuze y Guattari, 1995; Bauman, 2005), estallido de las identidades laborales fordistas-keynesianas (Castel, 1997; Alonso, 1999) composiciones socio-espaciales fragmentadas (Saraví, 2007). En este sentido, creemos que en la nueva configuración de la escuela secundaria intervienen procesos de estratificación (Katzman, 2001) o fragmentación (Tiramonti, 2004) en los que el efecto ha sido la descomposición del papel de la institución como portadora de una propuesta universalista que expresaba a una comunidad, lo cual acarrea realidades escolares muy disímiles e incommensurables.

Conclusiones parciales

Al recuperar rasgos de prácticas efectivas del ámbito de la enseñanza de la ciencia y la formación de profesores, se pudieron evidenciar desplazamientos en las racionalidades que organizan modos de hacer y objetos de saber e intervención. En las lógicas descritas que son anteriores al momento contemporáneo, el profesor es interpelado por su hacer dentro del espacio del aula o por la adecuación de la enseñanza a las operaciones de un objeto nascente: el alumno adolescente. Más adelante veremos que las racionalidades se organizan en torno al modo de representarse la realidad escolar el propio docente y se inicia allí un despliegue de dispositivos para atender a las relaciones del profesor consigo mismo. En este punto creemos que la preocupación que presentan las nuevas lógicas va atada a la emergencia de la escuela como nuevo objeto de saber. En el caso de las ciencias y la formación de profesores tenemos indicios de que los procesos combinados de la estructura fragmentada del sistema y la demanda de universalidad de la escolarización secundaria tienen como efecto una dislocación de las lógicas discursivas de la formación docente y de la enseñanza de las ciencias, tal como se venían organizando. Creemos que en estas correlaciones de prácticas, y a diferencia de lo que acontecía en otros momentos, la escuela se ha convertido en lugar de veridicción de las prácticas gubernamentales de enseñanza de las ciencias. Es decir, se ha transformado en el espacio de verificación y falseamiento (Foucault, 2007) de la racionalidad contemporánea.

Allí el problema que se esboza ya no está atado a la modernización o al desarrollo sino la desigualdad. La escuela, al mismo tiempo que se enuncia como una particularidad contextual que el profesor debe desentrañar, se presenta como un entorno protector de los derechos de la adolescencia, por lo que la enseñanza debe apelar a “estrategias” que ayuden a los jóvenes a tener “una escolaridad secundaria sin tropiezos”, a “revertir las desigualdades en el punto de partida de la experiencia educativa”⁸. En otros avances se analizaron estos posicionamientos y su intersección con los discursos de la “alfabetización científica” (Luna y Concari, 2013) donde el saber científico cobraría sentido en tanto el alumno pueda adquirir en su trayectoria escolar una familiaridad tal con las ciencias y las técnicas que le permita tener un lugar pleno en el mundo (Fourez, 2005) sin rigideces o superespecializaciones disciplinares dominantes. Así, en las aulas de ciencias se aprenderían capacidades vinculadas al terreno de los discursos de la ciudadanía post-moderna.

Coincidimos con desarrollos en los que se analiza la producción de nuevas lógicas en y para el territorio escolar conceptualizadas, por ejemplo, en términos de una gubernamentalidad del gerenciamiento (Grinberg, 2006.). Allí no es posible certificar, como tampoco podría hacerse en el caso del dominio de la enseñanza de las ciencias, una desgubernamentalización de las prácticas, sino su reconfiguración en torno a otras problematizaciones y estrategias.

De este modo, la tarea que queda por delante es atender a las formas específicas, localizadas y efectivas que regulan las relaciones y los juegos de verdad en el territorio de los discursos especializados sobre lo escolar. En el caso particular de la investigación aquí presentada, se ha tratado de iniciar este trabajo en el campo de la enseñanza de la Física y la formación de profesores.

Agradecimiento: Este trabajo ha sido desarrollado con el apoyo del CAI+D 2011 (UNL) Un estudio del tratamiento de contenidos de mecánica clásica en los textos de física más utilizados en los cursos introductorios de carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral. FIQ-UNL.

⁸ Ver por ejemplo, colección “Una escuela secundaria obligatoria para todos” (2010) editada por UNICEF, OEI, la Asociación Civil “Educación para todos” y el Ministerio de Educación de la Nación.

Bibliografía

- ALMEIDA, M.J. (2003). *Meio Século de Educação em Ciências: uma leitura de recomendações ao professor de Física*. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires. Troquel.
- BAUMAN, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- BRASLAVSKY, C. y BIRGIN A. (comp.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. FLACSO/CIID. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica delariado*. Barcelona, Paidós.
- CASTRO, E. (2011). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CONCARI, S.; MARCHISIO, S.; GIULIANO, M.; GIORGI, S.; GIACOSA, N.; MEZA, S.; LUCERO, I.; CATALÁN L. Y AGUIRRE. M. (2008). *Propuesta de análisis de la formación docente inicial en Física en Argentina. Memorias del I Congreso Metropolitano de Formación Docente – 2008*. Buenos Aires, Argentina.
- DAVINI, MC. (1995). *La formación docente. Un programa de investigaciones*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). (4)7, 33-46.
- DOMÍNGUEZ C. y ÁLVAREZ P. (2001). *La formación inicial de profesorado de Física y Química de educación secundaria en la Universidad de Santiago de Compostela*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. N°40,81–96. Consultado en www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223573638.pdf
- DUMAS-CARRÉ A., FURIO C. y GARRET R. (1990) *Formación inicial en el profesorado de Ciencias en Francia, Inglaterra, Gales y España. Análisis de la organización de los estudios y nuevas tendencias*. Enseñanza de las Ciencias, 8 (3), 274-281.
- DELEUZE, G., y GUATTARI, F. (1995). *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. España. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona. Gedisa.
- FOUCAULT, M (1989). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France 1978*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France 1979*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M (2012). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- FOUREZ, G. (2005). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires. Colihue.
- GARCÍA, S. (2005). *Discursos, espacios y prácticas en la enseñanza científica de la universidad platense*. Revista Saber y Tiempo, UNSM. 20 (2005), 19-62. Consultado el 20 de febrero de 2013 en <http://www.unsam.edu.ar/publicaciones/Archivos/SaberyTiempo20.pdf#page=19>
- GIORGI, S.; LUNA, M.V. Y GIACOSA, N. (2010). *Análisis del diseño curricular base para la formación docente inicial: Profesorado de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Física. Provincia de Santa Fe. Memorias SIEF 10. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. UNaM. Posadas. Octubre*.
- GIULIANO, M; NEMIROVSKY, I; PÉREZ, S Y SACERDOTI, A. (2006). *Perfiles de docentes de física en el distrito de La Matanza (prov. de Buenos Aires, Argentina)*. Memorias SIEF 8. Gualquaychú. pp. 55
- GRINBERG, S. (2006). *Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. Revista Argentina de Sociología año 4 (6), pp. 67-87.
- JIMÉNEZ y AGUADO (2004). *¿Podemos construir un modelo de profesor que sirva de referencia para la formación de profesores en didáctica de las ciencias experimentales?* Revista de Currículum y Formación del Profesorado. (8)1
- KAZTMAN, R. (2001). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Santiago de Chile. Revista de la CEPAL. Diciembre.

- KRASILCHIK, M. (1996). *Formação de professores e ensino de Ciências: tendências nos anos 90*. In: Menezes, L. C. (Org.). *Formação continuada de professores de Ciências*. Campinas: Autores Associados, pp. 135-40.
- LÓPEZ, A., FLORES, F. Y GALLEGOS, L. (2000, enero – abril). *La formación de docentes en Física para el bachillerato. Reporte y reflexión sobre un caso*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. (5)9, 113-135. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/140/14000904/14000904.html> 9 de mayo de 2012
- LAZZARATO, M. (2005) *Biopolítica/Bioeconomía*. Revista *Multitudes*, N°22. Traducción de Eréndira Reyes (CPTI-IFAL).
- LUCERO, I.; MEZA, S.; AGUIRRE, M.; GIACOSA, N. y BECK, S. (2009). *La formación docente inicial de profesores de física: Análisis de los diseños curriculares de las provincias de Corrientes, Chaco, Misiones y Formosa*. Memorias REF XVI. APFA - Univ. Nac. de San Juan, T (97), pp.1-12.
- LUNA, M. V. (2013a). *Los proyectos de mejoramiento de la enseñanza de las ciencias en Argentina (1958-1980). Un nuevo régimen de veridicción en la enseñanza de la física*. Jujuy. Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. UNJu. Julio
- LUNA, M. V. (2013b). *Tecnologías psicoeducativas en políticas argentinas de enseñanza de las ciencias. Simposio Nacional Biopolítica, gobierno y subjetividad*. Rosario. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Septiembre
- LUNA, M. V. y CONCARI, S. B. (2013). *La formación docente en las lógicas estatales contemporáneas. Nuevas racionalidades en la enseñanza de la física*. Memorias del 1º Workshop de Enseñanza de la Física en Argentina “Los desafíos de la investigación educativa y la formación docente”. Tandil. Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional del Centro. Mayo.
- MAIZTEGUI, GONZÁLEZ, TRICÁRICO, SALINAS, PESSOA DE CARVALHO y GIL (2000a). *La formación de los profesores de ciencias en iberoamérica*. Revista iberoamericana de Educación. Número 24. Monográfico: TIC en la educación . Septiembre - Diciembre 2000
- MARCHISIO, S.; CONCARI, S.; LÓPEZ, C.; GIULIANO, M.; MEZA, S.; LUCERO, I.; FOGLIATTI, P., CATALÁN, L. Y GIACOSA, N. (2006). Los docentes de física en la Educación Polimodal. *Un estudio exploratorio en cinco jurisdicciones de Argentina*. Memorias SIEF 8. Gualeguaychú. pp. 256-265
- OSTERMANN y MOREIRA, J. (2000). *Física contemporánea en la escuela secundaria: una experiencia en el aula involucrando formación de profesores*. Revista Enseñanza de las Ciencias. (18)3, 391-404.
- PACCA, J.L.A. YVILLANI, A. (1996). *Um curso de actualización y cambios conceptuales en profesores de Física*. Enseñanza de las Ciencias, 14(1), 25-33
- PINKASZ, D. (1992). *Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos*. En BRASLAVSKY, BIRGIN, DUSCHATZKY y PINKASZ, Formación de profesores: impacto, pasado y presente. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- ROMERO, L. (2013). *Breve historia contemporánea de la Argentina (1916-2010)*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- SARAVÍ, G. (Ed.) (2007) *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. México. Prometeo-CIESAS
- SUASNÁBAR, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires. FLACSO-Manantial
- TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires. Manantial.
- VILLANI, A., PACCA, J. L. A., FREITAS, D. *Formação do professor de Ciências no Brasil: tarefa impossível?* In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física -EPEF, 7., 2002. Atas. 2002, p.21

La docencia en los bordes. Apuntes para una puesta en situación en un distrito del Conurbano Bonaerense.

Gabriela Beatriz Orlando*

A modo de introducción

Este trabajo presenta algunas notas que nos permitan reflexionar, a la luz de conceptos foucaulteanos, acerca de la situación de los docentes de escuelas secundarias emplazadas en el Conurbano Bonaerense. Más específicamente, toma en consideración los estudios realizados en las escuelas del Distrito de San Martín, por el CEPEC y el CEDESI. Los datos presentados aquí tienen como base las experiencias del equipo en escuelas secundarias del distrito¹: entre otras, talleres con estudiantes y docentes² y encuestas³.

Nuestras reflexiones apuntan hacia lo que supone –para los actores involucrados en los procesos de escolarización- estar, vivir, actuar, producir, hablar, enseñar, aprender... En esta presentación, focalizaremos en los docentes para avanzar hacia la comprensión de sus prácticas. Prácticas que se encuentran situadas y, por tanto, no pueden comprenderse sino en situación.

Tomar nota de estas cuestiones, reflexionar sobre ellas, contribuye, pensamos, no sólo situar a la docencia y sus prácticas sino también, a comprender algunas de las formas en que los docentes “hacen” escuela, “se” hacen en las escuelas y son producidos por ellas.

La docencia: de hacer y prácticas

Desde fines del siglo XX, el capitalismo fue asumiendo nuevas formas y el gobierno de la población tomando la lógica del gerenciamiento (Grinberg, 2009; Grinberg et al., 2012). Con ello, comenzaron a proliferar los llamados al cambio autogestionado, a la organización de redes, al trabajo flexible y en equipo, a la gestión de la vida en comunidad, con la consiguiente asunción de responsabilidades y riesgos (Sennett, 2012).

En nuestro país y en estrecha correlación con los rasgos de ese nuevo capitalismo (Sennett, 2012) los procesos de reforma de los sistemas educativos se hicieron abundantes y pusieron en boga conceptos tales como proyecto institucional, innovación, autogestión, autonomía, participación. Desde allí se tradujeron en nuevas lógicas y

* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNLu). Jefa de Trabajos Prácticos en Investigación Educativa, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (EHU/UNSAM) y miembro del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas, en el Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEPEC/CEDESI/UNSAM). Ayudante de Primera en el Área Metodología de la Investigación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Dirección electrónica: orlandogabriela@gmail.com

¹ A este respecto, cabe que destaquemos la serie de trabajos de investigación y extensión del CEPEC. Así también, este texto es fruto, en gran medida, de ese trabajo colectivo. Por eso recurrimos, en esta comunicación a la primera persona del plural.

² Especialmente, referimos aquí a nuestras experiencias en el marco de un taller de video documental para estudiantes de escuelas secundarias que el equipo viene desarrollando desde el año 2008. Si bien este taller está dirigido a estudiantes, involucra la participación activa de distintos profesores de la escuela.

³ Realizada a fines de 2011, se ocupó de indagar características socio-económicas, consumos culturales y pensamientos relativos a la vida en los barrios y los procesos de escolarización en 15 escuelas secundarias públicas del Distrito de San Martín. Las escuelas fueron seleccionadas según un muestreo intencional que puso en consideración la distribución geográfica según el índice de vulnerabilidad social geográfico y su época de creación. Se encuestaron 1179 estudiantes de 1° a 6° año de secundaria y 60 docentes. Respecto de estos últimos fueron encuestados los docentes que estaban presentes y frente al curso al momento de realizar la encuesta.

regulaciones dirigidas a los sujetos de la escolarización que, inevitablemente, afectaron a las prácticas educativas. Entre los más relevantes encontramos la transferencia de responsabilidades al ámbito local sin la consiguiente transferencia de recursos, dejando a los actores locales librados a resolver problemas con lo que tienen, y no más (Grinberg, 2008; Edelstein, 2005).

La cotidianeidad de los barrios y las instituciones educativas que allí se emplazan, no quedaron –ni quedan– ajenas ni a esos llamados ni a las dinámicas de la vida social. Así, los procesos de escolarización adoptan diversas formas, en relación con las características y posibilidades de acción en cada uno de los contextos locales. Ello, sumado a la agudización de la pobreza en determinados territorios, acentuó la fragmentación y reforzó la dispersión de sentidos respecto de la experiencia educativa. Así y paradójicamente, en una sociedad en que cada vez se hace más hincapié en las redes (de comunicación, de conocimiento, entre otras) muchas de las instituciones se quedan sin malla de protección a la vez que son compelidas a vivir y hacer en los bordes.

Respecto de los procesos de escolarización a que referimos, cabe, aquí una aclaración. Si bien lo más habitual, cuando se refiere a los sujetos involucrados en los mismos, es pensar en los estudiantes; aquí sostenemos que los docentes también forman parte de esos procesos. Y no solo como sujetos que contribuyen a la incorporación de los educandos en la escuela. Los docentes también “se escolarizan”: van a la escuela, se trasladan de una a otra, viven, hacen, piensan, hablan, dicen, enseñan, actúan en ella. Aquí, el concepto de escuela es usado de manera genérica –como institución escolar– en singular; aún así cabría, posiblemente, que refiriéramos a las escuelas, en plural, principalmente teniendo en cuenta que la mayor parte de los docentes de secundaria trabaja en más de una⁴.

En el entretejido de condiciones institucionales, barriales, sociales los docentes desarrollan distintas prácticas. Así, cada vez que concurren a la escuela –cuando se trasladan de una a otra, cuando se reúnen en la sala de profesores, cuando dictan sus clases, cuando proponen actividades o tareas a sus alumnos, cuando explican algún tema, cuando atienden y se involucran (más o menos, según sea el caso), con algún “problema” planteado por los estudiantes y también cuando no lo hacen, cuando sancionan conductas y cuando las aprueban, cuando hablan, gesticulan, respetan y crean normas– sus cuerpos, sus acciones son moldeados, toman formas, posturas, posiciones y posicionamientos, producen y son producidos en y con esas condiciones. Aunque esta concepción no resulte la más frecuente, la referencia a la escolarización involucra, entonces, desde esta perspectiva, tanto a estudiantes como a docentes. Respecto de estos últimos, entendemos que también ellos y no sólo los alumnos asumen formas de ser y estar en la escuela que son configuradas en, con y según las escuelas a las que concurren y/o en que trabajan y en estrecha relación con la vida en los barrios en que esas escuelas están emplazadas.

En el campo de la educación, estos procesos pueden comprenderse a la luz del concepto de políticas de escolarización; esto es “los procesos políticos de las prácticas cotidianas (De Certeau, 2007) [...] las formas en que las políticas son, actúan, moldean, efectan y afectan la vida diaria de la gente.” (Grinberg, 2009: 82).

Más en particular, pensamos que el hacer de los docentes se produce en el entramado de relaciones entre las escuelas y los barrios en que se llevan adelante nuestros trabajos. Es

⁴ De acuerdo con la encuesta a docentes realizada por nuestro equipo y referida anteriormente, casi las $\frac{3}{4}$ partes (71%) de los encuestados expresa tener cargos docentes en más de una escuela. Puesto que, respecto de esta pregunta, hay aproximadamente un 10% de los encuestados que no respondió (algunos argumentando que podría ser incluido en sus declaraciones juradas y usado en su contra), si consideramos solo la distribución de todos los que respondieron, el porcentaje de quienes dicen tener cargo en más de una escuela, asciende a más de las $\frac{3}{4}$ partes (81%).

en ese entramado que los docentes desarrollan sus prácticas pedagógicas y “hacen” escuela de distintos modos. Formas, modos, estilos de hacer (De Certeau, 2010) – sostenemos- que contienen y son contenidos por sistemas de creencias, formas de pensar y de sentir – no sólo de los profesores sino también de quienes constituyen sus vínculos más directos: los estudiantes-.

La enumeración, aquí, de distintos términos como pensar, sentir, actuar, hacer, solo tiene la intencionalidad de presentar, poner a nuestra disposición una serie lo más abundante y detallada posible de prácticas que, de ninguna manera pensamos como desvinculadas una de otra. Muy por el contrario, si concebimos las prácticas en términos foucaulteanos, todas ellas están estrechamente relacionadas y quedan incluidas en ese mismo concepto: prácticas. Se trata de formas de sentir, pensar, hacer que se encuentran situadas y que por tanto, no pueden comprenderse sino en situación. En este sentido, a continuación comenzaremos a situar esas prácticas a partir del concepto de bordes, a la vez que avanzaremos en la reflexión sobre algunas situaciones de docentes que trabajan en un distrito del Conurbano Bonaerense.

Una puesta en situación: las prácticas de los docentes en los bordes

Las prácticas de los docentes son prácticas situadas (Ezpeleta; 1991). Desde nuestra perspectiva, situarlas significa comprenderlas en el entramado de relaciones entre las escuelas y los barrios en que se desarrollan nuestros trabajos a la vez que vincularlas con las lógicas de gobierno de la población vigentes desde fines del siglo XX. Lógicas que se inscriben en las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2009). En ellas, la acción pública funda la “gestión de lo social” en el gobierno de y por la comunidad (Grinberg, 2009; Grinberg et al., 2012), con la consiguiente transferencia de responsabilidades al ámbito local sin –o con escasa- transferencia de recursos; lo que deja a los actores locales librados a resolver problemas con lo que tienen (Grinberg, 2008). En tales escenarios, las luchas políticas por los espacios –físico, simbólico, social- se transforman, junto con el lugar y papel del Estado y sus instituciones. Ello no supone un pasaje de un Estado presente a uno ausente sino, por el contrario, un Estado que se mantiene activo, aunque de maneras diferentes a las típicas del estado de bienestar; por ejemplo, alentando el empoderamiento comunitario (Rose, en Grinberg et al., 2012), promoviendo la resolución de los problemas en el ámbito local e interpelando a los individuos a ser agentes de sus propias vidas.

Lo dicho tiene su correlato en el desplazamiento –en el orden de lo público- de prioridades; mientras se presta atención a unas zonas en desmedro de otras y el gobierno de la población adopta una lógica fragmentaria (Wacquant, 2007; Grinberg et als., 2012). Una de las dinámicas que acompañan esa fragmentación es la dispersión de distintos sectores sociales y la cada vez más marcada homogeneidad al interior de cada fragmento (Grinberg et als., 2010). En la práctica, esto se traduce en términos de desigualdades; así, en un mismo distrito, la hiperdegradación⁵ de algunos ambientes se yuxtapone con otros espacios cuyas necesidades –no sólo las básicas- están más que satisfechas. La fragmentación involucra todos los ámbitos de la vida social; lo que sucede en un fragmento territorial permea la vida hacia su interior; las instituciones emplazadas en los barrios también adoptan las lógicas barriales ya que ambos –escuelas y barrios- forman parte de una relación de imbricación, de implicación mutua.

El distrito de San Martín –ámbito de nuestros estudios- puede dar buena cuenta de lo que venimos diciendo. Allí algunas de las denominadas villas de emergencia se encuentran a corta distancia –física- de otros barrios “de lujo”. Mientras unos barrios

⁵ El concepto de hiperdegradación ambiental es central los proyectos que lleva adelante el CEPEC. Para profundizar en él puede consultarse, entre otros: Grinberg et als. 2012.

cuentan con todos los servicios públicos y gozan de otros tantos servicios privados (TV por cable, medicina prepaga, potabilizadores de agua domiciliarios, por citar algunos) en otros espacios –hiperdegradados- la satisfacción de las necesidades básicas –cuando es posible- se produce por cuenta y obra de los vecinos. Estas desigualdades tienen su correlato en la fragmentación del sistema educativo y en las dinámicas cotidianas de las escuelas. De este modo, en un mismo distrito podemos encontrar escuelas con serios problemas edilicios, a las que concurren estudiantes que viven a diario situaciones traumáticas y, a pocas cuadras, escuelas privadas que parecen salidas de una película de Hollywood. En algunas oportunidades, los docentes que trabajan en unas y otras escuelas son los mismos, hablando literalmente; aunque en unas y en otras sus prácticas asuman formas diferentes: mientras que en las primeras, docentes –y también estudiantes- sostienen a diario –y aportando mucho de sí mismos- la vida escolar (Bussi, 2013) en otras escuelas las condiciones básicas para dar clase son resueltas institucionalmente.

En nuestros trabajos de campo hemos podido registrar gran cantidad de situaciones en que los docentes –a veces junto a sus estudiantes- tienen que ocuparse de recolectar bancos por las aulas, de acondicionar los salones – al punto de asumir por propia cuenta la colocación de estufas para aminorar el frío en invierno, o de decidir la colocación de tabiques (sin puertas) para dividir un aula en dos-; así también algunos se ocupan de recolectar tapitas de gaseosa para financiar viajes educativos (Peuchot; 2014). Tareas, todas que no están previstas de antemano como parte del hacer de los docentes y en las que, esos mismos docentes hasta pueden quedar al borde de lo legalmente establecido..

Como vemos, la cotidianeidad de los barrios y las escuelas no quedan ajenas a las dinámicas de la vida social. Los procesos de escolarización toman forma en relación con las características y posibilidades de acción en cada uno de los contextos locales. Así y paradójicamente, en una sociedad en que cada vez se hace más hincapié en las redes, muchas de las instituciones se quedan sin malla de protección a la vez que son compelidas a vivir y hacer en los bordes.

Aquí, el concepto de bordes se hace central ya que, en los territorios y escuelas que conocemos siempre se está –o se puede estar- en el borde o al borde. Nos referimos tanto a los bordes de los fragmentos que componen un territorio como a los límites de las posibilidades de acción a que quedan supeditados los sujetos gracias a los procesos que describimos.

Hay escuelas que brindan un claro ejemplo: en determinados barrios, en un clima de época en que la resolución de los problemas pasa por lo local, la escuela es una de las pocas instituciones públicas que se mantiene en pie. Su presencia marca, en esas circunstancias, la frontera o los bordes “del espacio urbano oficialmente demarcado y constituido” (Grinberg, 2009: 86). Desde esa perspectiva, los sujetos escolares quedan, muchas veces sosteniendo (Bussi, 2013) las instituciones, actuando al límite de sus posibilidades, en las riberas de la fragilidad, viviendo y haciendo en los bordes de esos fragmentos territoriales de que hablábamos anteriormente; expuestos a situaciones que, algunas veces, los (des)bordan...

Borde no significa, necesariamente lo mismo que periferia y menos aún si se piensa a esta última en relación con un centro. En la lógica de fragmentos no siempre hay centro; es más, en algunas oportunidades ni siquiera se encuentran todos los retazos para componer la pieza entera. En cierto modo, el borde está vinculado con la separación: de manera más o menos precisa. Sin ser una línea, sino más bien como franja –más ancha unas veces, más delgada, otras- un borde puede delimitar, marcar la diferencia entre un fragmento y otro.

Referir, aquí, a los bordes supone, asimismo, considerar principalmente, espacios y situaciones que quedan en los límites de lo imaginable, lo posible, lo realizable, lo sostenible y en ocasiones, incluso rebasan, des-bordan a los sujetos que las viven. Teniendo en cuenta que es en esos bordes donde el Estado “deja hacer” (Grinberg et als., 2012), se puede estar al borde, quedar al borde o ser empujado hacia los bordes aún cuando se trabaje en una escuela considerada por los mismos actores como céntrica o, también, cuando la escuela se encuentre ubicada en un fragmento territorial no definido como en extrema pobreza.

En este sentido prácticamente todos los sujetos –o muchos de ellos- que forman parte de las cotidianidades escolares que estudiamos se encuentran, de una u otra manera, en los bordes; viven, piensan, sienten, en ellos. Hacen. En el caso de los profesores, pensamos que sus haceres pueden encontrarse en y al borde tanto si trabajan en escuelas emplazadas en espacios urbano-marginales como si lo hacen en otro tipo de instituciones. Recordemos, además, que ambas situaciones pueden encontrarse –y de hecho se encuentran- entre las condiciones de trabajo de un mismo docente ya que son muchos quienes, en la escolarización secundaria, poseen múltiples cargos. En la lógica del gerenciamiento a que venimos refiriendo, si todos quedamos librados a –y se nos hace responsables de- administrar y resolver problemáticas en condiciones que resultarían desbordantes para muchos, entonces también todos somos llamados a asumir riesgos, incluso el de quedar al borde de algunas situaciones o el de ser desbordados.

Ahora bien, consideramos que esos bordes, no deben ser definidos sólo en su negatividad, en las imposibilidades que abren, en las condiciones limitantes –por no decir paralizantes- que generan; ni en la aceptación pasiva de esas condiciones por parte de los sujetos. El des-borde hace posibles ensanchamientos, extensiones; y en esas condiciones, en esos bordes, los sujetos no actúan pasivamente sino que hacen, producen (De Certeau, 2010).

Siguiendo a Deleuze (s/f: 12):

“El devenir ilimitado se sostiene enteramente ahora en esta anchura recobrada. Profundo ha dejado de ser un cumplido. Sólo los animales son profundos; y aún no los más nobles, que son los animales planos. Los acontecimientos son como los cristales, no ocurren no crecen sino por los bordes, sobre los bordes. Ahí reside el primer secreto del tartamudo y el zurdo: dejar de hundirse, deslizarse a lo largo, de modo que la antigua profundidad no sea ya nada, reducida al sentido inverso de la superficie.”

Condiciones que atraviesan de manera múltiple, multiforme, la vida en los barrios y en las escuelas; situaciones que configuran en forma y contenido lo que los sujetos hacen, piensan y dicen en y sobre ellos. Situaciones que, a su vez y recíprocamente, son (re)configuradas, transformadas o sostenidas según los modos de hacer de los sujetos. Ubicarnos en ese clima de época contribuye, pensamos, a comprender –a partir de sucesivas aproximaciones- a la docencia y a su hacer.

Algunas notas a modo de conclusión

En este trabajo presentamos algunas reflexiones sobre la situación de la docencia en la actualidad y en el marco de los llamados al cambio autogestionado y a la resolución de los problemas a nivel local. Referimos a la fragmentación en distintos niveles y a cómo ella se muestra en las intersecciones entre los barrios y las instituciones escolares que conocemos. Asimismo, presentamos algunas conceptualizaciones relativas a las políticas de escolarización en tiempos del gerenciamiento y, más específicamente, a las prácticas de la docencia en los bordes. Es en esas intersecciones que las subjetividades de estudiantes y profesores se van produciendo.

Para finalizar con este apartado, queremos poner en consideración que así como las lógicas de fragmentos condicionan la cotidianeidad de las instituciones –y de los sujetos involucrados en ellas- condicionan, asimismo, nuestros modos de lectura de las situaciones que estudiamos.

“Hablar de políticas de escolarización supone dar cuenta de esas gubernamentalidades; esto es, de esas formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población y que por este motivo, sólo son captables en estado fragmentario. Se presentan como un puzzle imposible de armar, al que siempre le va a faltar una pieza.” (Grinberg, 2009 a: 83).

En qué medida las condiciones que venimos describiendo aparecen en las voces de docentes y estudiantes es algo que no se agota en este trabajo. Sabemos que no se presentarán todas y de una vez como respuesta a una sola pregunta, pero podemos ir, gracias a esas respuestas, delineando un panorama (posiblemente, también, incompleto, rompecabezas al que le falta una pieza)

Dicho de otro modo, la propuesta es ir aproximándonos progresiva, detallada, también persistentemente al

“[...] paisaje de una investigación y, mediante esta composición de sitio, indicar las señales entre las cuales se despliega una acción. La marcha de un análisis inscribe sus pasos, regulares o zigzagueantes, sobre un suelo habitado desde hace mucho tiempo. Sólo algunas de estas presencias me resultan conocidas. Muchas, sin duda más determinantes, quedan implícitas: postulados o experiencias estratificados en este paisaje que es a un tiempo memoria y palimpsesto (De Certeau; 2010: XLI).

Palimpsesto, expresa el autor, que, como tal, deja entrever, por debajo de la superficie, fragmentos con significados no siempre idénticos a los expuestos a primera vista; palimpsesto en que la presencia de formas conocidas coexiste, pero de manera estratificada, a distintos niveles, con otras que no lo son tanto. El palimpsesto, por tanto, es una metáfora que nos permite acercarnos a nuestra forma de producir conocimiento sobre las escuelas y sobre los quehaceres de los docentes en ellas. En este sentido, no todo lo que refiere a la labor pedagógica está expuesto en la superficie, ni es accesible a primera vista.

Por su parte, situar las prácticas de los docentes en los bordes abre también posibilidades de esbozar algunas líneas para ampliar nuestras reflexiones. Por ejemplo, buscar en las expresiones de los sujetos- especialmente docentes- las formas en que – con o a pesar de las vicisitudes descritas- se consideran a sí mismos, a los demás, a sus prácticas, a las escuelas en que trabajan y las intersecciones con los barrios. También, podríamos encontrarnos con las frustraciones cuando no consiguen sostener esa escuela y sostenerse, a pesar de los esfuerzos y los intentos por “adaptarse”⁶.

Asimismo, pensar en el concepto de bordes desde la perspectiva presentada, abre la cuestión –como posibilidad- de pasar de uno a otro lado de esas riberas.

“Es a fuerza de deslizarse que se pasará del otro lado, ya que el otro lado no es sino el sentido inverso. Y si no hay nada que ver detrás del telón, es que todo lo visible, o más bien toda la ciencia posible está a lo largo del telón, que basta con seguir lo bastante lejos y lo bastante estrechamente, lo bastante superficialmente, para invertir lo derecho, para hacer que la derecha se vuelva izquierda e inversamente.”(Deleuze; s/f: 12)

⁶ El entrecorrido corresponde, aquí, a palabras de algunos de los docentes encuestados.

Bibliografía

- BUSSI, E. (2013). *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento*. Tesina de grado. Escuela de Humanidades. UNSAM. Mimeo.
- DE CERTEAU, M. (2007 y 2010). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México D.F. México.
- DELEUZE, G.. s/f. *Lógica del sentido*. Traducción de Miguel Morey. Edición electrónica de [www. Philosophia.cl/](http://www.philosophia.cl/) Escuela de filosofía. Universidad ARCIS. Chile. Acceso en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/L%F3gica%20del%20sentido.pdf> [29/06/13]
- EDELSTEIN, G. (2005). *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*. En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela. *Educación: ese acto político*. Del Estante editorial. Buenos Aires. Argentina. pp. 139-152.
- EZPELETA, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina.
- GRINBERG, S. (2009). *Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección*. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4ta. Época). Año 3. N° 3. FAHCE. Universidad Nacional de La Plata. pp. 81-98. Disponible en: http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf [Acceso: 05/07/11]
- GRINBERG, S.; PÉREZ, A.; ROLDÁN, S.; ORLANDO, G.; PAREDES, L. (2010). *Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad en las sociedades de gerenciamiento. Un estudio comparado en escuelas del conurbano bonaerense y de la provincia de Santa Cruz, Argentina*. En LAZARO, Luis y Andrés PAYÁ (Coords.) *Desigualdades y educación. Una perspectiva internacional*. Sociedad Española de Educación comparada y Departamento de Educación de la Universidad de Valencia. Valencia.
- GRINBERG, S.; GUTIÉRREZ, R. y MANTIÑÁN, L. (2012). *La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados*. En: *Revista Espacios nueva serie*. N° 7. UNPA. pp. 154-172.
- PEUCHOT, P. (2014). *Escuela, territorio y vida. Significaciones de estudiantes y docentes sobre la marginalidad*. Tesina de grado. Escuela de Humanidades. UNSAM. Mimeo.
- SENNETT, R. ([2000], (2012). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona.
- WACQUANT, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Guetos, Estado y periferias*. Siglo Veintiuno editores. Avellaneda. Argentina.

CAPÍTULO 4

Intersticios, contraconductas y ontología política

Presentación

*Gabriela Orlando**

A lo largo del capítulo los autores presentaran diferentes cuestiones, dentro de las cuales toma especial relevancia el debate acerca de la necesidad de abreviar en la filosofía a cerca de los conceptos foucaulteanos, sus significaciones y sus aportes al campo de la pedagogía y la educación.

El debate propone pensar acerca del despliegue y la apropiación del conocimiento y de las herramientas tecnológicas tanto por parte de la sociedad, como por parte de la racionalidad de gobierno imperante y de los procesos de subjetivación contemporáneos. Reflexiona sobre las “redes de poder” que este dispositivo de gobierno teje sobre lo social hoy, de la manera que se encarna concretamente en lo social orientado por un espíritu, una ética, que proviene de la racionalidad ‘neoliberal’ de gobierno. (Ríos Rozo).

Un rastreo sobre la problematización de la educación que atraviesa varios trabajos de Foucault, enmarcando la búsqueda en el “abordaje *ontológico – político*” de las relaciones entre verdad y subjetividad. Especialmente, enfocado en dos maneras en que dicha problematización aparece: por un lado, vinculada a los *modos de objetivación de la verdad del sujeto* y, por otro, a las *prácticas de subjetivación de la verdad* (Dalmau).

La relación entre gubernamentalidad y contraconductas como problemática de los sistemas educativos en general y, en especial, en América Latina. Esto es, el problema de la conducción de las conductas y el *arte de no ser gobernado de un modo determinado*. Desde una perspectiva foucaultea, la instrucción constituye un prisma a través del que se pueden percibir los problemas de conducción; desde allí y a la luz de estos conceptos se presentan reflexiones sobre el desarrollo de los problemas de conducción en los actuales procesos de escolarización (Langer).

* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNLu). Jefa de Trabajos Prácticos en Investigación Educativa, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (EHU/UNSAM) y miembro del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas, en el Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEPEC/CEDESI/UNSAM). Ayudante de Primera en el Área Metodología de la Investigación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Dirección electrónica: orlandogabriela@gmail.com

Estudio sociotécnico de los mecanismos de control. Siguiendo el llamado de Gilles Deleuze a propósito de las Sociedades de Control¹

Camilo Enrique Ríos Rozo*

A modo de presentación: Sociedades de Control y dispositivos de modulación

En 1991 Deleuze escribe la posdata que todos conocemos sobre las Sociedades de Control (SC), único texto escrito del filósofo francés a propósito de esta noción (1996a). Aunque hay otras dos referencias a ella, menos conocidas y más breves. Una, de ese mismo año, en una entrevista con Toni Negri (1996), y otra 12 años antes en una conferencia acerca del acto de creación (2007)². A partir de allí se ha abierto un campo enorme de investigación alrededor temáticas que van desde el papel de la técnica y la tecnología en la vida cotidiana y en la configuración del poder ‘hegemónico’, hasta el análisis de los procesos de financiarización de la intimidad y de lo político hoy día.

Este amplio espectro, tal vez posibilitado por la brevedad del desarrollo de esta noción en la filosofía deleuziana, aunque sin duda también, por el desconocimiento general del trastelón que le da lugar, me ha permitido pensar junto con otros, una analítica del poder que sostiene que estaríamos siendo configurados y producidos, foucaultianamente hablando, por un dispositivo que podríamos llamar de ‘modulación’, en el que las SC de Deleuze serían el modo en que este dispositivo se hace fenómeno social; es decir, la manera en que se encarna concretamente en lo social orientado por un espíritu, una ética, que proviene de la racionalidad ‘neoliberal’ de gobierno. De manera resumida, podríamos proponer una analítica de los dispositivos de poder que puede esquematizarse así:

1. Dispositivo del biopoder: este dispositivo incluye la anatomopolítica del cuerpo y biopolítica de la población, y por lo tanto incluye en su racionalidad tanto el efecto-disciplina –la sociedad disciplinaria– como el efecto-seguridad –la sociedad de seguridad–. En un primer momento, el de la anatomopolítica de los cuerpos, la medicina y la sexualidad funcionan como cristalizaciones bastante importantes que, junto con el cristianismo, concentrarían y ejemplificarían el modo de funcionamiento del dispositivo en esta primera dimensión: la extracción de saber disciplinado se pone en función de la normalización del individuo por vía corporal. El desarrollo de disciplinas acumula saberes específicos que después de llegar a un cierto nivel de saturación, condensación y concentración le permiten al dispositivo proponerse un primer momento de ‘centrifugación’ del saber, de vaciamiento de la disciplina fuera de la institucionalidad (tal es el funcionamiento de la noción de panoptismo como *diagrama*) para constituir una nueva operación: la biopolítica de las poblaciones; y una nueva institucionalidad:

¹ El texto es una presentación muy breve de algunos comentarios generales a propósito de lo que constituye el quinto capítulo de mi tesis de maestría, titulado “Poéticas y políticas de las sociedades de Control”. Ver Ríos Rozo, 2012.

* Sociólogo (UNAL, Colombia). Mg. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM). Becario Doctoral (CONICET-IDAES). Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales (UBA). Correo electrónico: cerrsociologus@gmail.com

² En el segundo tomo del curso sobre Foucault (2014), hay también una referencia de Deleuze a las SC. Por tratarse de una mención breve y oral, en la que además no hay un desarrollo amplio de la noción, no será tenida en cuenta aquí para la elaboración del argumento. Nótese, en todo caso, que las apariciones de esta noción son reducidas y breves, que es el punto sobre el que queremos hacer énfasis acá.

una forma primitiva de la forma Estado en tanto tecnología de gobierno. Entonces, dispositivo del biopoder como movimiento ensamblado de ‘centripetación-centrifugación-centripetación’ del saber en función del poder³.

2. *Dispositivo de gubernamentalidad*: este dispositivo da cuenta de los procesos de gubernamentalización del Estado o de estatalización de las tecnologías de gobierno tanto de los individuos como de las poblaciones. En este dispositivo se puede leer este *continuum* ‘razón de estado’–‘liberalismo’–neoliberalismo’. Una nueva centripetación intensiva consolida la forma Estado como centro de estas lógicas de poder. El *continuum* al que me refiero comprende la emergencia, consolidación y complejización de las tecnologías de poder liberal y neoliberal, así como sus inflexiones ordoliberales y norteamericanas (Foucault, 2006 y 2008). El ‘empresario de sí’, y su devenir desde la Razón de Estado, que complejiza la noción de ‘seguridad’ del dispositivo del biopoder, condensa la subjetivación tipo de este dispositivo⁴.

3. *Dispositivo de modulación*⁵: este dispositivo, da cuenta de una nueva centrifugación de los procesos internos de la gubernamentalidad, y que llegaría hasta lo que se conocerá como la teoría del capital humano, el auto-empresario de sí y el desarrollo de las técnicas neoliberales que se relacionan directamente con los procesos de privatización en los que el Estado cede/pierde terreno de gobierno; es acá que se dará el efecto-control –las SC–. El punto más elevado del proceso de complejización del neoliberalismo como tecnología de poder significa un nuevo momento de centrifugación del poder, ya que el Estado estalla hacia su afuera; gestionando como administrador central, y esta vez tomando como referencia la lógica del mercado que convierte en su propio ‘diagrama’, se preocupa por la vida cotidiana en sus más ínfimas dimensiones⁶.

No debe perderse de vista que, metodológicamente hablando, ninguno de estos dispositivos constituye un escenario puro ni espacial ni temporalmente. La realidad social es una red de sinergias que vectorizan elementos de unos y otros dispositivos para constituir un entramado de subjetivación particular que, en todo caso puede establecerse analíticamente como ‘preponderantemente’ más de un tipo que de otro. En ese sentido entiendo las SC como un tipo ideal que vectoriza la operatividad, que pone en funcionamiento la racionalidad del dispositivo de modulación.

De ese dispositivo habría que rescatar, para efectos de lo que acá me propongo, dos rasgos o nociones fundamentales. Por un lado, de la de ‘modulación’, y por otro, de la de ‘dividucción’ o ‘dividuo’ (que en todo caso no son una misma cosa). Ambas son inspiradas, por no decir tomadas directamente, de Gilbert Simondon, dato que no es menor si recordamos el lugar que ocupa este pensador entre las fuentes de la filosofía de Deleuze. En todo caso, pasar del molde a la ‘modulación’ y del individuo al ‘dividuo’ son dos ejercicios que nos ofrecen imágenes al mismo tiempo extrañas, altamente complejas y, sin embargo, claras: sutilización de las formas de poder, interiorización de las técnicas de gobierno, flexibilización y adaptabilidad extrema de los ejercicios de subjetivación, etc.; todas ellas acertadas⁷.

³ Primer momento de centripetación: la concentración del proceso de producción de saber y dirección de poder en el interior de la institución de encierro. Momento central de centrifugación: operación del diagrama panóptico y configuración del afuera: ciudades. Momento final de centripetación: consolidación y captura de esta lógica en la biopolítica de las poblaciones alrededor de la noción de ‘seguridad’ por parte del ‘Estado’.

⁴ De manera especialmente ilustrativa, el texto de Santiago Castro-Gómez (2010) expone en detalle la lógica que entiendo como propia de este dispositivo.

⁵ Tomo este término de la conceptualización que hace Gustavo Chirolla (2010: 155). “Modulación” es un término que Deleuze tomará de Simondon (Chirolla, 2010: 157).

⁶ En mi tesis de maestría (Ríos, 2012) desarrollo ampliamente esta arquitectura de los dispositivos a modo de reconceptualización e hipótesis de lectura del estado de la cuestión.

⁷ Además de los trabajos de Pablo Esteban Rodríguez (2006, 2008 y 2010), hay un gran número de textos que profundizan e interpretan las características principales de las SC propuestas en la posdata de Deleuze. Acá no

En fin, el panorama que se abre de lo que fuera una inspiración literaria –pues es de William Burroughs de quien Deleuze toma este mote– y que resultara apenas una serie de apuntes, es interminable. Pero en ese amplio espectro de posibilidades para la investigación hay algo que permanece, un llamado de atención acerca de la profundidad de la transformación, de su naturaleza radicalmente otra⁸: hay que repensarlo todo, volver a construir los marcos de referencia teóricos y empíricos que nos permitan entender e incidir en la realidad contemporánea de manera realmente efectiva; ya no podemos seguir haciendo las cosas del mismo modo.

Pero antes de eso, que en todo caso no será el objeto de este trabajo, acudimos atentamente al llamado que el mismo Deleuze hace en su breve posdata: “El estudio sociotécnico de los mecanismos de control que ahora están en sus comienzos debería ser un estudio categorial capaz de describir eso que ahora se está instalando en el lugar de los centros de encierro disciplinario, cuya crisis está en boca de todos.” (Deleuze, 1996a: 200).

Mecanismos sociotécnicos de control

No sería demasiado complicado pensar en situaciones en las que se evidencie el modo de operación del dispositivo de modulación: desde el estudio de grandes escenarios como las Naciones Unidas o la Unión Europea, hasta la emergencia de las llamadas ‘culturas juveniles’, las redes sociales o las nuevas estéticas y las relaciones intergeneracionales en distintos rincones del planeta, pasando por las políticas públicas locales o regionales, el modo en que se consolidan nuevos escenarios de reconocimiento y resolución de conflictos, etc. Otra vía podría ser no pretender un barrido de una multiplicidad de ejemplos de amplio y más restringido espectro, sino adelantar un estudio de caso, por ejemplo, del fenómeno de los *countries* en las afueras de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o el diálogo entre política de seguridad y convivencia, y el uso exponencial de cámaras de seguridad en Bogotá, Medellín, Buenos Aires o Montevideo⁹.

Cualquiera de las dos rutas –el barrido de ejemplos o el estudio de caso específico– constituyen en mi entender alternativas no sólo válidas sino necesarias para poder dar cuenta de la realidad contemporánea desde las ciencias sociales y humanas. Por eso, asir el fenómeno de las SC en un nivel más concreto y no tan analítico, pero desde el interés de dar cuenta del dispositivo de modulación, como el que he propuesto en este trabajo, requeriría un ejercicio diferente, que bien puede tomar la forma de un sobrevuelo por algunas situaciones (espacio-temporalmente dispersas), o bien ‘poner a funcionar la teoría’ que está detrás del dispositivo mismo. Así pues, de manera ultra-fugaz, a vuelo de murciélago, propongo acá apenas algunos comentarios sobre seis posibles escenarios investigativos que podrían servir para responder a ese llamado¹⁰.

Regímenes de visibilidad y modulación: la videovigilancia

En primer lugar, el fenómeno de la videovigilancia, que se ha desplegado a nivel molar como política pública de la vigilancia y a nivel molecular de la (des)confianza y la (in)seguridad para señalar el carácter ambiguo que adquiere ‘lo social’ en nuestros tiempos. Los efectos de visibilidad en el mundo contemporáneo se desdobl原因 en el ámbito público y en el privado con un efecto de bola de nieve que reproduce una

hay tiempo ni espacio para desplegar nuestra propia lectura de las mismas, por lo que me propongo apenas trazar las SC a modo de ambientación conceptual para enmarcar la presentación siguiente.

⁸ Sólo a modo de ilustración, trabajos como los de Maurizio Lazzarato (2006 y 2007) y Franco Berardi ‘Bifo’ (2007) son apenas algunos entre los más interesantes al respecto.

⁹ Estos y otros escenarios son estudiados con detalle y profundidad en la tesis de maestría, haciendo un relevamiento de datos específicos respecto de cada escenario. Ver Rios Rozo, 2012.

¹⁰ Ver Rios Rozo, 2012.

aparente necesidad que carece de sustento fáctico, configurando procesos de subjetivación que hace de la libertad un valor de cambio universal. La red de relaciones que se entreteje entre vigilancia-(in)seguridad-visibilidad-(des)confianza es ahora un vector de producción de sentido (a)social que se encarna en aparatos técnicos de monitoreo permanente.

Pensar en el exponencial ascenso del uso de las cámaras de seguridad, su promoción e instalación (técnica y moral) en el tejido social, así como en el discurso político que acompaña este despliegue, puede dar cuenta de la racionalidad de gobierno que orienta y configura líneas de subjetivación centrales en esta tensión de neo-valores contemporáneos; el dislocamiento que puede rastrearse entre los objetivos de gobierno local o regional tras la instalación de estas cámaras, así como la justificación que da para hacerlo, y la efectividad que tiene esta estrategia, no es desconocido por el aparato estatal. Por eso, en el discurso ‘instalador’ se articulan sobre todo elementos afectivos y de ‘sensación’ por encima de los índices reales de transformación de las realidades que supuestamente justifican esta estrategia.

Por su parte, en un nivel molecular, habría que hacer énfasis en el ambiente sobre-paranoizado que genera esta sobre-exposición de todo y de todos en el campo de lo social. Lo interesante no sería dar cuenta del nivel de ‘alienación’ que hace que estos dispositivos se incorporen de manera tan fácil a la vida cotidiana, sino más bien describir el funcionamiento de las tecnologías de poder y de los procesos de subjetivación que producen la necesidad instalada de incorporar estos mecanismos y aparatos, así como el efecto de naturalización de su necesidad instrumental en términos de resolución de la vida cotidiana.

Es posible decir que si bien el discurso de la seguridad se encontraba presente de alguna forma desde el modelo soberano (protección del reino), y que es predominante en la sociedad de seguridad, es claro que lo que registran y evidencian los innumerables casos al respecto en las SC (por ejemplo, el juicioso estudio a propósito de estas políticas en la ciudad de Farroupilha en Brasil; Dal Santo, 2009) constituye un salto cualitativo fundamental. Es importante señalar que no porque se hable de seguridad aquí nos estamos refiriendo a la misma noción que en los dos modelos anteriores; el papel de la seguridad como noción articuladora de la política juega actualmente un papel muy diferente, a modo de paradoja, respecto del que jugaba antaño.

Pero además me parece importante señalar que el discurso de la seguridad en las SC se pone en juego alrededor de la noción de [des]confianza que se construye como envés de la misma (a manera de hermana siamés, escondida e invisibilizada, que opera como ‘ambiente’ sobre el cual la seguridad se consolidará ya no como bienestar sino como conservación de unas ciertas condiciones deseables, que además trastocará irremediablemente la forma de concebir y practicar la alteridad en los escenarios más cotidianos de nuestros tiempos). Pero además, esta nueva concepción de la seguridad como [des]confianza abre una brecha interpretativa muy interesante en términos de análisis investigativo: por un lado, la necesidad que hay de visibilizar críticamente estas reflexiones a propósito de las tensiones que se configuran alrededor de la diferencia entre la ‘sensación de inseguridad’ y la inseguridad efectiva (como lo hace Gabriel Kessler en su trabajo, 2009); pero por otro, la también necesaria agilidad para reconocer la lectura (la recepción) que se hace de esos trabajos en la sociedad en general, lectura que, usualmente, no hace sino reproducir el llamado de la comunidad a exigir más medidas extremas (como la de las cámaras).

Así, la visibilidad configura en las SC un ejercicio al mismo tiempo paradójico y eficaz en términos de la reproducción de la racionalidad de gobierno del dispositivo de modulación; recuperando la metáfora del guante que al atraparlo todo termina vuelto hacia su propio interior, el dispositivo de modulación opera como una máquina que

produce y pone a circular el espejismo de la seguridad alrededor de la idea de la [des]confianza y la recomposición de la alteridad como espacio de resguardo de la identidad (idea que prácticamente desaparece en las SC, como veremos más adelante). El panoptismo es un esquema que se actualiza constantemente en/por el dispositivo de modulación, y que en las SC despliega lógicas virales y siempre múltiples y diversas que, en todo caso, terminan por hacer del otro más próximo un individuo peligroso (de modo que opera, vía seguridad-[des]confianza, *anormalizando* la alteridad más próxima), lo que además constituye la ruta de retroalimentación y reproducción de la racionalidad misma del dispositivo, ya que genera una serie de demandas que hacen que en las SC se produzcan más y mejores *aparatos* de captura de la alteridad, de prevención y de *aseguramiento* de lo propio, aun si el costo es la espectacularización de lo íntimo (Debord, 2008; y Verdú, 2003).

La presencia de la cámara de vigilancia genera tranquilidad en el nivel individual, pero reproduciendo un profundo estado de distanciamiento y desconfianza sobre *el otro pluralizado* en forma exponencial; uno se entiende a sí mismo como necesariamente vigilado por la real necesidad de vigilar a *todos los demás*, –potenciales riesgos para mí– pero el sentimiento es compartido por cada uno de los elementos de la sociedad, de modo que lo que produce la cámara no es una comunidad de inocentes protegidos de la potencialidad inseguridad, sino una absolutización del delincuente en cada uno de los individuos que son registrados. Sin embargo, y aun sabiéndolo, el mecanismo se auto-re-produce al generar la sensación de inseguridad que deviene de una calle sin cámara, y al poner a circular la sospecha ante el que se rehúse a quedar capturado en/por la cámara.

El cuerpo como prótesis de sí mismo, o la identidad en términos de modulación

Segundo, y tal vez como correlato de la videovigilancia, el cuerpo. Devenido territorio alisado de identificación y desalojado de cualquier vínculo con la identidad, el cuerpo ahora se nos ofrece como un depositario de huellas, rastros y restos; como una extremidad amputada, –necesariamente– incompleta e incompletable de manera permanente. La conexión con el mundo exterior y con los otros queda mediada en gran parte por la instalación de prótesis biométricas que verifiquen (a modo de contraseña) lo que somos una y otra vez; y una modificación física del cuerpo pondría en jaque al sistema de identificación (desde una gripe hasta un borramiento químico de huellas).

Hay que estar ‘al día’ en términos de los dispositivos que nos permitan transitar, cruzar barreras, establecer comunicación; el cuerpo del otro es prescindible, siempre y cuando su ‘usuario’ sea correctamente verificado ante nuestros ojos (lectores biométricos). La corporalidad aparece en el dispositivo de modulación como una entidad esencialmente incompleta, pero además funcionalmente *incompletable*. Su incompletitud es tal que el dispositivo ha dispuesto una serie de piezas que, a modo de engranajes, suplirán esa incompletitud corporal momentáneamente, en función de un objetivo determinado.

Nelson Arteaga (2009) dedica gran parte de la primera mitad de su texto a caracterizar y describir los factores (sobre todo económico-políticos) que explican el auge de estos aparatos de control biométrico en ámbitos cotidianos en América Latina. Desde una perspectiva que no se pregunte tanto por lo histórico sino por lo operativo del control biométrico, es posible decir que estos ejercicios implican una actualización de la pregunta por la identidad, que ahora se encuentra de frente, como hemos dicho, con una corporalidad innatamente incompleta. Además, en función de la cotidianidad que aquí me interesa abordar, esta pregunta por la identidad en SC dará un giro hacia la pragmática de la identificación, fuertemente relacionada pero claramente diferente con aquella pregunta por la identidad (he ahí la actualización de la pregunta).

Creo que el crecimiento exponencial del uso y aplicabilidad de las nuevas tecnologías ha establecido siempre una relación con el cuerpo. Si bien desde una perspectiva socio-técnica se concibe este crecimiento como una herramienta para optimizar el gasto de energías específicas (tiempos y esfuerzos), y en ese sentido para optimizar el cuerpo mismo, hoy día existen dispositivos tecnológicos específicos que parecieran invertir esa relación de utilidad existente entre cuerpo y dispositivo técnico. Su efecto pareciera ser el de una *prótesis* que antes que optimizar el cuerpo mismo, lo pone en duda, lo mutila simbólicamente para examinarlo y otorgarle ciertos grados de legitimidad o validez. En esta perspectiva, los lectores de huellas dactilares, las cámaras de seguridad, los lectores de pupilas y aparatos de reconocimiento de voz, entre otros, extrapolan la relación que el dinero plástico y hasta el teléfono celular había inaugurado (la de *facilitar* la vida del hombre, acortando distancias simbólicas de acceso en el consumo o de comunicación, por ejemplo). Esta relación entre la corporalidad, que no es ya asidero suficiente de identidad (acaso pieza necesaria de/para la identificación), y el dispositivo/prótesis técnica que en tanto lo monitorea lo verifica, lo completa, y que en ese ejercicio lo hace un ‘aparato’ más, es la que constituye el punto de partida para analizar desde esta perspectiva la racionalidad y el funcionamiento del dispositivo de modulación.

Estos aparatos, ahora dispuestos comúnmente como filtros clasificatorios de entrada/pertenencia a espacios específicos, hacen parte del dispositivo de modulación en tanto operan la individualidad en tanto *dividual* en el sentido más material posible. El hecho de pertenecer o no a varios registros, a varios niveles de identificación y clasificación simultáneamente, se hace *carne y hueso* con los aparatos de control y monitoreo biométrico. La relación que en estos casos el individuo dividual establece con la máquina es extrapolable a la que se establece con *el otro*: la recomposición de la intersubjetividad (de la fenomenología filosófica y sociológica) en una suerte de ‘alteridad inoperativa’ hace que *el otro* de carne y hueso (que es inmediatamente mi sí-mismo), el otro corporizado, ya no sea suficiente y aparezca como fundamentalmente incompleto para pensar y consumir en la práctica efectiva el ejercicio de la alteridad, de la relación social, del lazo. La presencia material, cara a cara (otro la forma más certera de confirmación de mi mí-mismo) ahora resulta un rasgo que puede llegar a ser incluso prescindible en el proceso de reconocimiento e identificación socio-técnica.

De este modo, las SC implicarían el paso del discurso del cuerpo como asidero identitario a la incompletitud de la corporalidad como incompletitud subjetiva, incompletitud permanente de sí mismo. Lo corporal, la pura materialidad del cuerpo es ahora apenas un conjunto de rastros, huellas y restos de la subjetivación. Pero a la vez, es el lugar donde la subjetivación encuentra las huellas, restos y rastros de sí. Y al mismo tiempo, por medio de los aparatos de control biométrico la corporalidad es la ruta y el señuelo encargado de dejar restos, huellas y rastros de (la) subjetivación; lo que completa el proceso de identificación que propongo. Es posible ahora pensar en una suerte de ‘corporalidad que se escapa’ de/en la subjetivación y, simultáneamente, en una subjetivación de identificación que, necesariamente, ‘se escapa de lo corporal’: en términos de verificación biométrica, se asistiría a la fuga de lo corporal en términos de subjetivación.

Cuando para poder ‘comprobar’ que soy yo mismo hace falta mucho más mi huella digital que mi presencia corporal, asistimos al espectáculo de la identificación y la implosión biométrica del asidero corporal: la identidad ya no es respaldada por el cuerpo, por el cuerpo presente. El individuo dividual, en tanto inter-actor social (y, ahora socio-técnico) encuentra en el cuerpo un escenario y un registro de insuficiencia significativa. La identidad, que ahora es identificación operativa, ya no es construida subjetivamente sino demandada y verificada técnicamente desde el exterior: las máquinas y los operarios de ellas nos hacen saber cómo, cuándo y por qué es necesaria una lectura de retina antes de ingresar al recinto de la realidad. En definitiva, una

muestra más de la desconfianza exacerbada que configura la planicie escenográfica de las SC. Por eso es posible establecer una relación más o menos clara entre los ‘aparatos’ biométricos de control y la puesta en escena de una compleja red de paranoias de la identificación. Los discursos académicos, artísticos y cotidianos a propósito de la imperceptibilidad, del anonimato, de la des-identificación y de la autonomía han proliferado considerablemente, y esto resulta especialmente dicente en términos del funcionamiento del dispositivo de modulación que, al configurar unos ejercicios de ‘dominación’ (garantía de su propia retroalimentación y reproductibilidad), abren un espectro increíble en términos de la apropiación y el uso creativo y re-creativo de sus componentes. En este sentido, se asiste a una suerte de explosión coyuntural de la identidad por verificación; en cada puerta, en cada instancia, se diluye la identidad en ejercicios de identificación mediados por ‘aparatos’ biométricos, y en ese *juego*, lo corporal de nuevo aparece como terreno de tensión.

Habría que preguntarse a propósito de lo que hoy día significa pensar los límites entre la prótesis y el cuerpo, entre el cuerpo y la prótesis, la prótesis que se vuelve cuerpo, el cuerpo convertido en prótesis, y pensar tal vez en un bosquejo de un post-humanismo por adición (Sibilia, 2010; o también Haraway, 1995). No es mi intención avanzar acá hacia ese espectro investigativo, pero sí dejar sobre la mesa la discusión, en el marco del análisis del dispositivo modulador, acerca de las nuevas prótesis y su relación con la corporalidad, así como la forma en que esta relación inédita deviene en la necesidad de re-definir las nociones de cuerpo-espacio(s)-tiempo(s).

Territorialidades y ubicuidad dividida

Como tercer campo, y como sucede con el panotismo carcelario en relación con el gobierno securitario, esa efectuación de mutilación corporal se vuelve ‘diagrama’ de diseño de los ejercicios habitacionales más cotidianos. La ubicuidad pareciera estar a la vuelta de la esquina al poder controlar (efectuar operaciones concretas) situaciones prácticas a kilómetros de distancia. Prender las luces de casa, abrir la compuerta del garaje, imprimir el informe de cierre de mes o ir al banco son apenas algunas de las operaciones que nos permiten reposar en un espacio físico concreto habitando muchos ortos al mismo tiempo. Y en esa misma lógica, reportar activa y felizmente nuestra ubicación (ahora nuestros celulares lo hacen por ‘default’) en la ciudad, en los sitios específicos de la ciudad en los que trabajamos, nos reunimos, comemos, gozamos, descansamos, etc., pero también poder salir y entrar de los edificios y de las ciudades con tarjetas de pago virtual, hacen la vida ‘más sencilla’ al mismo tiempo que elevan a su máximo exponente los efectos de ‘localización’ en términos amplios y complejos: el GPS no sólo nos ayuda a encontrar nuestro destino —e incluso nuestra ubicación actual, para lo que antes sólo requeríamos alzar la cabeza— sino que reporta nuestra existencia. Cuando la luz deje de parpadear, hemos dejado de existir. Devenir señal: somos dividuales.

Creo que la ubicuidad opera en esa reconfiguración del espacio de modo espacial en las SC, y establece una especial forma de relación entre el dividuo, el objeto técnico y el espacio. Los teléfonos celulares y los sistemas de posicionamiento global (GPS) serían los aparatos que en este sentido sirven mejor para dar cuenta de este fenómeno. Ahora el dividuo (por su cualidad de dividual-izado) que está atado voluntariamente a aparatos como el teléfono celular o el GPS, asume de manera más o menos irreflexiva el hecho de que sus tránsitos, su ubicación, sus permanencias y demás, hagan parte de un mapa permanente que se actualiza en vivo todo el tiempo. Sin embargo, esta característica lo hace ubicable todo el tiempo, pero ubicable en tanto luz parpadeante de un tablero electrónico, como cifra o código de barras que habita el escenario del mundo (por ejemplo, ya ha habido casos en los que colegios, sobre todo privados, de Brasil, han

desarrollado ‘pactos’ con los padres de familia para que sus hijos sean rastreados constantemente y así prevenir o corregir los posibles casos de ausentismo escolar). Sin embargo, y en eso radica la paradójica cualidad de ubicuidad del dividuo del dispositivo de modulación, habría una relación inversa entre este factor de ubicación (que podemos pensar como ‘desapercibidez’, en referencia a la capacidad de pasar desapercibido) y la capacidad de anonimato. En la medida en que lo que se ubica no es un individuo, sino propiamente un dividuo, la capacidad de pasar desapercibido se ve sustancialmente reducida en contraprestación de un aumento relativo del anonimato. En efecto, todo el tiempo se está siendo rastreado (así sea virtualmente), pero rastreado en tanto cifra o destello que se traslada en el mapamundi del control, lo que significa que *al mismo tiempo se es y no* lo que está siendo monitoreado.

Es la señal dividual constituyente de lo que significa la subjetividad en las SC. Y en ese sentido es paradójica la ubicuidad del dividuo que, viviendo siempre en continuo movimiento (y sancionado en la quietud), es presenciado constantemente también (nudo o pliegue de la acepción de ubicuidad citada arriba en relación a una ‘persona’); la imposibilidad de estar en varios lugares al tiempo se ve compensada por la capacidad de ser rastreado en/desde casi cualquier lugar del mundo. De este modo, los tránsitos devienen trazos en las SC, la ubicación deviene localización y la existencia deviene ubicuidad en este sentido paradójico que juega con la desapercibidez y el anonimato del dividuo y de su dividualidad.¹¹.

Por otro lado, los sistemas masivos de transporte urbano (que además ahora se extienden a contextos semi-urbanos y rurales) han integrado tarjetas personales de acceso que operan bajo el pre-texto de la agilidad y la economía que se re-cargan automáticamente para garantizar el uso del sistema en cuestión. Pero no se trata sólo de una tarjeta de acceso al sistema de transporte masivo sino de una cristalización más de la ciudad que imaginaba Guattari y que Deleuze nos comparte: la tarjeta personal es una dividualidad más de la subjetividad configurada en las SC; si la tarjeta personal se pierde o es robada, el usuario puede acercarse a los centros de información y atención respectivos para pedir un ‘duplicado’ que le será entregado con su información personal y saldo monetario actualizado, ya que todo el tiempo esta tarjeta está siendo monitoreada en términos de recargas de dinero, tránsitos, accesos y salidas, saldo, etc.

Del sujeto encerrado al sujeto endeudado

En cuarto lugar, pensar con Lazzarato (2013) en lo que significa el advenimiento de la deuda como vector de subjetivación (política y ética) implica llevar esa incompletitud del cuerpo a un nivel mucho más complejo. Los procesos vitales, las segmentaridades lineales se nos presentan infinitas en un horizonte procesual de subjetivación inacabado e inacabable. Las tarjetas de puntos en los supermercados, pero también las de crédito, son apenas una muestra de la operatoria de esta línea de subjetivación contemporánea. Este mismo vector reorganiza y pone en función suya los rituales sociales más elementales: la amistad, la sexualidad, las celebraciones, la salud y la educación, por mencionar sólo algunos escenarios altamente ritualizados, son capturados y recodificados bajo la lógica del ahorro y la deuda (inversión, rentabilidad, fluctuación...).

Se hace necesario, en esa misma medida, el consumo de virtuales, de intangibles o lo que es lo mismo, la virtualización de los consumos, de las necesidades, la transformación de los bienes en servicios y de los servicios en pequeños objetos ‘a’ de goce. Se invierte, por lo mismo, la relación sincrónica: el presente es lo que hay y ya vendrá el momento de ajustar las cuentas (financieras, política y éticas). Sin embargo,

¹¹ Esta idea se ve fuertemente nutrida por el análisis de Manuel Delgado Ruiz (2002) y de Pere Saborit (2006) a propósito de la situación ‘espacial’ de los tiempos contemporáneos.

ese efecto de presintificación nos traspasa permanentemente y hace que la inmediatez de la adquisición se haga cada vez más veloz. La fecha de caducidad de la vida siempre estará en el pasado.

Ya no es el encierro sino el endeudamiento la condición de captura. Esta idea de la posdata de Deleuze (1996a) remite a otra imagen, fuerte y contundente, de lo que configura el dispositivo de modulación. Por un lado, la idea de que ya no se acaba nada, de que los procesos (educativos, laborales, vitales, etc.) son inherentemente inacabados e inacabables hace referencia a esa permanente 'deuda' constitutiva del dividuo de las SC; pero, por otro lado (sobre todo a partir del desarrollo que de este tema ha presentado Maurizio Lazzarato, 2006; pero también y sobre todo en las conferencias ofrecidas en la Universidad de Buenos Aires a mediados de 2010, que en todo caso sirvieron de insumo para el libro acerca de la deuda, 2013) la perspectiva propiamente monetaria/financiera de este ejercicio de endeudamiento, de la deuda, como aparato de captura y de subjetivación de/en las SC.

El dinero plástico, que se ha convertido en una captura del deseo y en una importante forma de codificación del consumo de éxito y bienestar, es la llave de entrada a esa figura que Deleuze apenas mencionó en su opúsculo. Ya no se trata de trabajar *ahora* para poder gozar *después*, sino que el dispositivo, a través del endeudamiento, ofrece la posibilidad de gozar *permanentemente* y trabajar *eternamente* para reproducir el esquema consumo-goce-deuda que configura la vía principal de bienestar y actualización de la subjetividad¹².

Pero además de esa dimensión de la deuda que está directamente conectada con el consumo de diferentes bienes y servicios, hay también en las SC otra noción de deuda que opera en lo que autores como Nikolas Rose o Michael Hardt y Toni Negri han conectado con la subjetividad: la producción de modos de vida. La condición subjetiva de incompletitud, que arriba expuse respecto de la corporalidad, se hace extensiva a la vida y a las actividades vitales del dividuo de las SC. En la medida en que la racionalidad de gobierno va a trasladar una serie de responsabilidades de realización, bienestar, éxito y seguridad sobre la subjetividad, ésta se encontrará en un estado permanente de deuda consigo misma. Así pues, la deuda opera como oportunidad de acceso y actualización en el consumo, pero también como condición de posibilidad de la realización en la producción de sí mismo.

Redes sociales: soledad, adosamiento y sospecha (Narciso digital)

Como quinto escenario, un lugar bastante común pero en mi opinión abordado de manera poco creativa. El mundo virtual; las redes sociales, y su impacto en la constitución de lo real-social. Tomando un poco más en serio el argumento de Sibilia (2010) y tensionándolo con algunos de Fukuyama (2002) e incluso de Sloterdijk (2000, 2001, 2001a), se hace urgente ponderar las dimensiones fáusticas y prometéticas de este nuevo terreno de interacción y sociabilidad, de educación y de formación, de este nuevo espacio vital. Una descripción sociológica como la que presenta Saborit (2006) a propósito del adosamiento como rasgo fundamental de los procesos de subjetivación contemporáneos, podría desmoralizar la tensión a propósito de la apocalíptica lectura que encontramos acerca del uso de las tecnologías y de sus efectos:

¹² En este sentido, creo que si bien Deleuze acierta al decir que este modelo deja por fuera a gran parte de la población que ni siquiera está en capacidad de adquirir una deuda (1996a), es posible desmembrar este planteamiento para encontrar formas de 'micro-deudas', 'deudas moleculares' o 'deudas microfísicas' que posibilitarían reducir considerablemente esta exclusión. Identificar las formas en las que operarían estas 'deudas moleculares' configura toda una agenda de investigación de la que aquí no me puedo ocupar más que como intuición soportada en algunas pocas experiencias cotidianas (por mencionar apenas un ejemplo, las tiendas de barrio de los sectores populares desde hace mucho tiempo han implementado el sistema de 'fiar' entre vecinos, lo que de alguna forma es una estrategia que haría parte del *filum* genealógico del endeudamiento como aparato de captura en las SC).

“Hoy en día, en el mundo occidental, los hombres parecen temer más a la comunicación que a la incomunicación. El recurso a la soledad y el silencio ayuda a crear, por inercia, el efecto de poseer una identidad y unas pautas de comportamiento bien definidos, pero, tarde o temprano, el trato con los demás pone de manifiesto la pérdida de criterios con lo que fijar y encauzar la oscilación inquietante que se experimenta al relacionarnos con nuestros semejantes, en tanto que espejo donde reconocernos y, a la vez, ventana abierta a lo desconocido.” (Saborit, 2006: 13); “El cartel de ‘*do not disturb*’ siempre lo llevamos encima.” (Saborit, 2006: 18) en ese sentido, sería posible pensar la soledad y la solitud como factores que transvalorizan la moneda de lo social para darle un estatus diferente al lazo mismo. Más allá de discutir si nos enfilamos al desbarrancadero socio-afectivo o no, hay una urgencia por dar cuenta de lo que está sucediendo en términos sociológicos y filosóficos. Evidentemente, en el nivel de lo íntimo se juega el correlato del monitoreo, de la biometría y de la ubicuidad, ahora del lado del usuario final. En ese sentido, el *adosamiento* que propone Pere Saborit como condición de subjetivación contemporánea abriría una agenda de investigación alrededor de algo así como una ‘soledad sociológica’ que además daría cuenta de la máscara que la ‘inter-actividad’ virtual pone sobre una mucho más diciente ‘inter-in-actividad’ real de/en el mundo contemporáneo. El dispositivo de modulación, cerrando brechas, ha abierto abismos que parecieran infranqueables en términos de lo social, de la intersubjetividad. Y en ese sentido, la potencia de la sospecha está en el centro del adosamiento, que en Saborit se entiende como un profundo ‘miedo al semejante en la sociedad contemporánea’.

El “centro comercial” (“shopping center”) como esfinge a la modulación

Finalmente, la alteridad trastocada, la intersubjetividad puesta en suspenso, el tiempo y el espacio en expansión y contracción, la saturación y la vigilancia, la deuda, el goce y la codificación de la libertad encuentran su cristalización más contundente en el centro comercial o *shopping center*. Este No-Lugar por excelencia se pliega a la racionalidad del dispositivo de modulación y hace de su interioridad el pliegue típico-ideal de la exterioridad que lo contiene y a la que, por lo tanto, termina conteniendo en el modelo simultáneamente arquitectónico y político de las SC.

La transversalidad del consumo (no sólo de bienes y servicios sino ahora sobre todo de un ‘estilo de vida’, de una idea de ‘éxito’) y el ejercicio redundante de la saturación se emplazan en el interior del centro comercial como en ningún otro lugar. Cada vitrina (transparente para garantizar visibilidad e ilusión de alcance, pero sólida para demarcar esa ilusión en tanto tal y como ejercicio de clasificación exclusiva y excluyente) se presenta como lo ‘último entre lo último’. La moda se re-actualiza paso a paso en cada rincón y en cada minucia de la vida (cobertores para camas, jabones para el rostro, toallas higiénicas, abrigos para el invierno, formas de comer y otras muchas modos de comodidad y de distinción), haciendo de la idea de lo novedoso un devenir que no se deja terminar de concretar en un momento determinado. El centro comercial es un laberinto que a pesar de sí mismo sugiere todo un circuito interno, propone tránsitos que una vez en su interior garantizan el acercamiento al consumo y a la adquisición de manera casi irreductible. Además, su estética compartimental genera la sensación de autonomía, competencia y elección, que entre el abanico de opciones termina uniformizando y homogenizando la experiencia misma del tránsito y la seducción que es recorrer un lugar así.

Pero al mismo tiempo, no sólo se trata de una oferta de bienes, servicios y estilos de vida deseables y actualizados segundo a segundo, sino que también la vitrina del centro comercial es la cristalización del modo de funcionamiento del mundo laboral actual: “Se busca vendedora con experiencia”, “Has parte de nuestro equipo de trabajo, trae tu CV”

son también ofrecimientos que de alguna forma piden ser ignorados en voz alta y asimilados cuidadosamente en voz baja por los transeúntes; lo que ofrece esta solicitud es un-otro-estilo de vida que, evidentemente, no es el que la vitrina provee hacia el exterior, sino el de la capacidad de endeudamiento para la inserción en circuitos mucho más específicos de consumo, que respondan también a las posibilidades de ese-otro-lado-del-cristal.

No es en vano entonces que estudios como los de Nelson Arteaga (2009), dediquen especial atención a estos escenarios contemporáneos en términos también de paradigmas o fetiches de las SC¹³. Una escena perfectamente verosímil es la del individuo que entra al centro comercial, y contrario a toda sugerencia tácita, se detiene de pie en un corredor de tránsito dentro del mismo. Sin fijarse en nada en particular, sólo estando allí, quieto, se convierte en un elemento extraño, en una anomalía que necesariamente debe ser ‘eliminada’ del sistema. Las cámaras de seguridad han detectado este anómico elemento y han enviado a un *agente de a pie* a advertirle sobre la necesidad de su movimiento, o en un caso más extremo sobre la necesidad de su salida del lugar. Las SC, como los centros comerciales, no son escenarios que toleren la quietud o el ocio, y han producido también sus centinelas vigilantes que se encargan de garantizar el flujo, el movimiento constante (que se traduce, como he mostrado, en automatización de la deuda) de los elementos ‘usuarios’ de la red.

Consideraciones finales: la pregunta indefectible por la resistencia

Todo esto es un problema de ‘gobierno’ entendido foucaulteanamente; como ‘conducción de conducta’. Por un lado, haciendo de las líneas de fuerza segmentos sensibles, flexibles, que operan como ‘modulación’, con capacidad de respuesta a las situaciones que el dispositivo mismo configura; y por otro, involucrando al sujeto individual en el proceso de producción de necesidades únicamente suplibles por y en las dinámicas descritas. En ese sentido, vale la pena reflexionar acerca del despliegue y la apropiación del conocimiento y de las herramientas tecnológicas tanto por parte de la sociedad como por parte de la racionalidad de gobierno imperante en términos, por ambas puntas, de los procesos de subjetivación contemporáneos. En decir, a propósito de las ‘redes de poder’ que este dispositivo de gobierno teje sobre lo social hoy. Al mismo tiempo, se hace necesario ponderar de nuevo y permanentemente los criterios de análisis y prospección, con el objetivo de ‘evitar la tentación de hacer el bien’ al moralizar, o bien lo que estamos dejando de ser, o bien lo que estamos empezando a ser.

En ese sentido, las políticas y poéticas del control son las metáforas que he decidido presentar como cotas, como límites, como líneas del tablero de juego del dispositivo de modulación en términos de la experiencia cotidiana. Entendiendo la política como lo que es y la poética como lo que debiera o podría ser, quedo encerrado en la sentencia que alguna vez dijera una socióloga amiga colombiana: la línea más corta entre dos puntos es *una metáfora*. Una metáfora que se mueve, para poder mostrar su realidad, entre lo que taxativamente ‘es’ y lo que debiera ser sin que constituya utopía, entre la norma y la práctica, entre el dicho y el hecho.

Y en ese entramado, siento tejerse también una trenza que se ensambla como primer esbozo de conclusión. Sus hilos serían: 1. El aparato de visibilidad como *tótem* de las SC (que rebasa la visibilidad ‘visual’, para hacer referencia al hecho de esa necesidad de ‘dejar huella’ en todo tiempo-espacio). El fetiche de la mirada y la visibilidad opera sobre el individuo como fuerza al mismo tiempo individualizadora y catalizadora de

¹³ En el caso del libro de Arteaga, el autor dedica la segunda mitad del estudio al análisis minucioso de un par de centros comerciales en la Ciudad de México para desentrañar no sólo el caso de esos dos establecimientos, sino para construir una reflexión de mucho más alcance que, desde lo que este trabajo pretende, se alinea con lo que he definido como referente a la racionalidad del dispositivo de modulación.

energías en los flujos de la cotidianidad; y eso configura además una suerte de pulsión por ‘devenir-imperceptible’ que abre una trampa tanto para el dividido que queda atrapado, como para el dispositivo mismo que en el pliegue sobre sí mismo devela sus grietas. El dispositivo de modulación como complejidad máxima de lo paradójico; 2. El modo de esta paradoja que se modula a sí misma, que despliega por medio de la saturación y el exceso siempre residual los ejercicios de control, de bloqueo, de verificación, de adición de prótesis que al mismo tiempo adicionan cualidades no-humanas a lo humano, está reduciendo las cualidades *propriadamente humanas* del hombre (se perfila una aproximación post-humana de/en/por las SC); y 3. Alarma y apertura simultánea al encarar desde la ironía la paradoja; apertura académica y ética de un nuevo punto de vista desde el cual encarar la vida cotidiana. Alarma respecto de la tentación de sucumbir al abrazo patológico-paranoide de asumir la vida (y la investigación, por efecto colateral) como una máquina de conspiración sin fin.

La cuestión que se desprende de un panorama como el que he presentado en el apartado anterior a propósito de algunos escenarios cotidianos de las SC, es si acaso este mismo desemboca en una agonística esencial del poder-dominación que configura el dispositivo, dicho de otro modo, si queda alguna escapatoria a esta omnipresencia del dispositivo. Evidentemente, esta pregunta es caprichosa y una respuesta sensata a la misma tendría que decir ‘sí y no’. Desde la perspectiva foucaultiana, se sabe que no hay acción social que no se inscriba en relaciones de poder y también se sabe que las relaciones de poder son configuradas por el dispositivo. En ese sentido, el panorama no pareciera ser muy alentador. Sin embargo, será el mismo Foucault el que proveerá una estrategia que metodológicamente me resulta muy interesante para dar cuenta de un movimiento posible en términos de re-composición de la relación dividido-dispositivo; sin duda, me refiero al concepto de ‘ficción’ que el filósofo francés presenta en *El pensamiento del afuera*: “Así pues, la ficción consiste no en hacer ver lo invisible sino en hacer ver hasta qué punto es invisible la invisibilidad de lo visible.” (Foucault, 1986: 27-28). Pero, ¿cómo accionar esa *ficción*, cómo *ficcionalizar* foucaultianamente?

La pregunta que se abre, indefectiblemente, es la de la posibilidad de resistencia, de subversión o fuga ante estas dinámicas; al respecto, porque es un escenario que en todo caso nos resulta aún demasiado extraño, bastará con recordar lo que el mismo Deleuze le responde a ese respecto a Toni Negri: “Me pregunta usted si las sociedades de control y comunicación podrían suscitar formas de resistencia capaces de dar alguna oportunidad al comunismo como ‘organización transversal de individuos libres’. Es posible, no lo sé. Pero, de serlo, no lo será porque las minorías recuperen la palabra. Es posible que la palabra y la comunicación estén ya podridas. El dinero las penetra enteramente: no accidentalmente, sino por su propia naturaleza. Hace falta apartarse de la palabra. Crear siempre ha sido algo distinto que comunicar. Puede que lo importante sea crear vacuolas de no comunicación, interruptores para escapar al control.” (Deleuze, 1996: 193).

Porque lejos de una apuesta por la libertad, lo que sigue no puede sino ser una lectura más de lo que considero posible; un ejercicio de ficción que se cierra sobre sí mismo ante cualquier réplica porque lo único que pretende es acercarse a la invisibilidad de lo visible, para cuestionar-se desde una posición de perplejidad y curiosidad introductoria y felizmente inacabada; pero eso será en otra oportunidad¹⁴...

¹⁴ No puede dejar de reconfortarme, en todo caso, el hecho de que Santiago Castro-Gómez sostenga que esa es, precisamente, la pregunta de la filosofía política contemporánea (en su seminario de doctorado de la Pontificia Universidad Javeriana titulado “La crisis del capitalismo global: Slavoj Žižek y Peter Sloterdijk”, desarrollado en el segundo semestre de 2012). En el marco de mi propia investigación doctoral, realizada gracias al apoyo financiero del Conicet, estoy proponiendo una re-lectura que, en clave política, pueda rescatar algunos elementos de la noción de ‘estética de la existencia’ en Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari y Peter Sloterdijk, para vectorizar un ejercicio de conceptualización de lo que entiendo como ‘re-existencia’.

Bibliografía

- ARTEAGA, N., (2009). *Sociedad de la vigilancia en el sur-global. Mirando América Latina*. México, D.F.: Universidad Autónoma del Estado de México.
- BERARDI, F., (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CHIROLLA, G. (2010). *El homoeconomicus neoliberal en la emergencia de la sociedad de control. Seguridad y modulación de Foucault a Deleuze*. En: MONTROYA, Mario; PEREA, Adrián. Michel Foucault. 25 años. Problematicaciones sobre ciencia, pedagogía, estética y política. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- DAL SANTO, R. (2009). *Cidade monitorada: controle social e o processo de implementação de câmeras de monitoramento em Farroupilha-RS (2005-2008)*. Porto Alegre: Monografía apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.
- DEBORD, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La Marca.
- DELEUZE, G. (1996). *Control y devenir*. En: Conversaciones. Valencia: Pre-textos.
- DELEUZE, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault. Tomo II*. Buenos Aires: Cactus.
- DELEUZE, G. (1996a). *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. En: Conversaciones. Valencia: Pre-textos.
- DELEUZE, G. (2007) *¿Qué es el acto de creación?* En: Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995). Valencia: Pre-textos.
- DELGADO RUIZ, M. (2002). *Disoluciones urbanas. Procesos identitarios y espacio público*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- FOUCAULT, M. (1986). *El pensamiento del afuera*. Madrid: Pre-textos.
- FOUCAULT, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE.
- FUKUYAMA, F. (2002). *El fin del hombre. Consecuencias de la revolución biotecnológica*. Barcelona: Ediciones B.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reivindicación de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- KESSLER, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- LAZZARATO, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LAZZARATO, M. (2007). *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor*. Bogotá: Universidad Central – IESCO.
- LAZZARATO, M.. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- NEGRI, T. (2009). *Luchas contra la renta e institución de lo común*. En Colectivo Situaciones. Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente. Ed. Tinta Limón: Buenos Aires.
- RIOS ROZO, C. E. (2012). *La configuración de subjetividades en sociedades de control*. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDAES-UNSAM.
- RODRÍGUEZ, P. (2006). *El a priori histórico de las sociedades de control. Por qué la información nació en el siglo XVIII*. San Juan: Ponencia presentada en las X Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Una década de encuentros para (re)pensar los intercambios y consolidar la Red.
- RODRÍGUEZ, P. (2010). *Episteme moderna y sociedades de control. Deleuze, heredero de Foucault*. En: *Margens* - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-

Graduação/Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/Universidade Federal do Pará (Brasil). Vol. 5. No. 7, Pgs. 23-40.

- RODRÍGUEZ, P. (2008). *¿Qué son las sociedades de control?*. En: Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. No. 27. Primavera, pp. 177-192.
- SABORIT, P. (2006). *Vidas adosadas. El miedo a los semejantes en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- SIBILIA, P. (2010). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: FCE.
- SLOTERDIJK, P. (2001). *El hombre operable. Notas sobre el estado ético de la tecnología génica*. En: Revista Artefacto. Pensamientos sobre la técnica. Buenos Aires, No. 4.
- SLOTERDIJK, P. (2001a). *La vejación a través de las máquinas. Observaciones filosóficas sobre la posición de la tecnología médica avanzada*. En: Essai d'intoxication volontaire, suivi de L'heure du crime et le temps de l'oeuvre d'art, Paris, Hachette.
- SLOTERDIJK, P. (2000). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la 'Carta sobre el humanismo' de Heidegger*. Valencia: Siruela.
- VERDÚ, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.

La problematización foucaultiana de la “educación” en el marco de su ontología política de las relaciones entre subjetividad y verdad

Iván Gabriel Dalmau*

Introducción

“Aunque las ideas y los análisis de Foucault han interesado justamente a quienes se ocupan de la educación, ninguno de sus textos está enteramente consagrado a esta cuestión. El tema de la educación, sin duda importante en su obra, aparece siempre en relación con otros, a partir de otros; en primer lugar entre ellos, la disciplina”

(Castro, 2011:126)

En el presente escrito se pretende poner en diálogo, a partir de los señalamientos realizados por el propio Foucault en las breves conferencias dictadas en la *University of Vermont* en el año 1982, distintos modos de *visibilización* de la “educación” en el marco de su abordaje *ontológico – político* de la *constitución* de las *formas de subjetividad* y de los *regímenes de veridicción*.

Específicamente, buscaremos señalar el modo en que dicha problemática se encuentra ligada, por un lado, a modos de *objetivación de la verdad del sujeto*, vinculados íntimamente a la *formación discursiva* de las modernas *ciencias humanas* en cuya *procedencia* se encuentra la *práctica* de la “confesión” propia del “pastorado cristiano”. Por otro lado, la “educación” es *visibilizada* por Foucault en el seno de la *problematización* de las *prácticas de sí* en la cultura greco – romana, es decir, en el contexto de la proliferación de *prácticas de subjetivación de la verdad* por parte del *sujeto*.

En lo que respecta al soporte textual, nos valdremos de las mencionadas conferencias, como así también de fragmentos extraídos del clásico libro publicado por Michel Foucault en 1975 bajo el título *Surveiller et Punir* y del curso dictado en el *Collège de France* durante el ciclo lectivo 1981–82, titulado *L'Herméneutique du sujet*. Ahora bien, partiendo del atinado señalamiento realizado por el especialista argentino Edgardo Castro y buscando no forzar interpretativamente a los trabajos foucaultianos, ¿en qué medida la “educación”, en sentido amplio, puede ser encontrada de manera recurrente en el marco de la *problematización* foucaultiana de las relaciones entre *subjetividad* y *verdad*?

Una genealogía de los juegos de verdad

“Todo el proyecto filosófico de Foucault puede ser descrito en términos de una genealogía que constaría de tres ejes: una ontología de nosotros mismos en nuestras relaciones con la verdad (que nos permite constituirnos en sujetos de conocimiento), una ontología histórica de nosotros mismos en nuestras relaciones con un campo de poder (el modo que nos constituimos como sujetos que actúan sobre otros) y una ontología histórica de nosotros mismos en nuestras relaciones con la moral (el modo en que nos constituimos como sujetos éticos que actúan sobre sí mismos)”

(Castro, 2011: 172)

* Becario Doctoral del CONICET, radicado en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Jefe de Trabajos Prácticos de Epistemología de las Ciencias Sociales (Escuela de Humanidades – UNSAM).

Como hemos señalado previamente, en el presente apartado tomaremos como punto de partida una serie de señalamientos realizados por Michel Foucault al inicio de sus conferencias dictadas en la *University of Vermont* en el año 1982, en las cuales desarrollará una *problematización* de las relaciones entre *subjetividad* y *verdad* en el marco del abordaje de las denominadas *técnicas de sí* en la cultura greco-romana. *Prácticas* a las que en el devenir de las clases contrapondrá tanto a las del “examen de sí mismo” desarrolladas en el ámbito del “cristianismo primitivo”, así como también a las *formas de producción de la verdad* respecto de los *sujetos* propias de las modernas *ciencias humanas*. Sin más preámbulos, partiremos entonces de la inclusión del siguiente fragmento con que Foucault busca contextualizar la problemática a abordar en las conferencias en el marco de sus investigaciones precedentes:

“Mi objetivo desde hace más de veinticinco años, ha sido el de trazar una historia de las diferentes maneras en que, en nuestra cultura, los hombres han desarrollado un saber acerca de sí mismos: economía, biología, psiquiatría, medicina y penología. El punto central no consiste en aceptar este saber como un valor dado, sino en analizar estas llamadas ciencias como “juegos de verdad” específicos, relacionados con técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos” (Foucault, 2008: 48).

Tras lo cual Foucault dividirá en cuatro a las *técnicas* mencionadas, planteando entonces la existencia de *tecnologías de producción*, que permiten “transformar y manipular cosas”, *tecnologías de sistemas de signos*, vinculadas justamente a la “utilización de símbolos, sentidos o significaciones”, las *tecnologías de poder* que, determinando la conducta de los individuos, la fijación de ciertos fines y / o dominaciones, traen aparejada una *objetivación* del *sujeto*, y las *tecnologías de sí*, que permiten a los individuos actuar sobre su propia forma de ser – “cuerpo, conductas, pensamientos” – con el fin de alcanzar una transformación de sí mismos, es decir lo que ya por esos años Foucault denominaba *prácticas de subjetivación*; a su vez, remarcará nuestro “autor” la imbricación funcional de dicha *tecnologías*. Por otro lado, volviendo nuevamente sobre la relación de las investigaciones en curso con sus trabajos previos, planteará que:

“He intentado elaborar una historia de la organización del saber respecto a la dominación y al sujeto. Estudié a la locura no con los criterios de las ciencias formales, sino para mostrar cómo, mediante este extraño discurso, era posible un cierto tipo de control de los individuos dentro y fuera de los asilos. Este contacto entre las tecnologías de dominación de los demás y las referidas a uno mismo es lo que yo llamo gobernabilidad¹ (...). Quizás he insistido demasiado en el tema de la tecnología de la dominación y el poder. Cada día estoy más interesado en la interacción entre uno mismo y los demás, así como en las tecnologías de la dominación individual, la historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo, es decir, en la tecnología del yo²” (Foucault, 2008: 49).

Podemos ver allí, en los fragmentos que hemos citado, una referencia condensada de Foucault al conjunto de sus investigaciones, las culminadas y las en curso, hilvanadas a través de la *problematización* de las relaciones entre *subjetividad* y *verdad* como interrogante que permite recuperar críticamente el *herramental* previamente construido otorgándole nuevos bríos en el plexo de la interrogación actual. Sin embargo, cabría plantear el siguiente interrogante: ¿en qué medida el amplio abanico que constituye a la producción foucaultea de los años precedentes puede ser releído desde dicha óptica? Buscando dar cuenta del mismo, consideramos clave el enfocarnos en la manera en que

¹ La traductora de la editorial Paidós, vertió como “gobernabilidad” lo que los estudiosos y traductores de Foucault tradujeron luego atinadamente como “gubernamentalidad” (en francés: “*gouvernementalité*”). El mismo problema se encuentra respecto de la traducción de “tecnologías del yo” en lugar de “tecnologías de sí” (Foucault utiliza con mayor frecuencia la noción de “técnica” que de “tecnología” para referirse a estas problemáticas, de todas formas lo pertinente para esta nota aclaratoria es que se trata, en francés, de “*techniques de soi*” no de “*techniques du je*”). Para evitar confusiones, incluimos la rectificación correspondiente en esta nota al pie, pero dejamos la cita tal cual se encuentra en la traducción de Paidós.

² Ver nota 1

Foucault caracteriza y pone en práctica al *método genealógico*; se torna ineludible, entonces, la referencia al artículo publicado en 1971 bajo el título: “*Nietzsche, la généalogie, l’histoire*” (Foucault, 1992). En dicho artículo, a partir de la realización de una lectura de Nietzsche, Foucault retoma la distinción entre *Ursprung* y *Erfindung*, términos alemanes que implican la noción de “origen” y “surgimiento” respectivamente, por lo tanto, en la interpretación foucaultea, *Ursprung* es vinculado con la noción metafísica de “origen fuente”, de “origen transhistórico”, mientras *Erfindung* se liga a la problemática concreta de la *procedencia* (*Herkunft*) y de las *condiciones de posibilidad* para la *emergencia* (*Entstehung*) de las *prácticas*. A lo largo de la lectura de Nietzsche ensayada en dicho artículo, sostendrá Foucault que la búsqueda de la *procedencia* se encuentra íntimamente imbricada con la articulación entre el *cuerpo* y la *historia*:

“el cuerpo: superficie de inscripción de los sucesos (...), lugar de disociación del Yo (al que intenta prestar la quimera de una unidad substancial), volumen en perpetuo derrumbamiento. La genealogía, como el análisis de la procedencia, se encuentra por tanto en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructora del cuerpo” (Foucault, 2008: 15).

A su vez, sostuvo Foucault que:

“no hay nada que se asemeje a la evolución de una especie, al destino de un pueblo. Seguir la filial compleja de la procedencia, es, al contrario, mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas – o al contrario los retornos completos -, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente” (Foucault, 2008: 13).

Nos encontramos con la necesidad de poner en cuestión una concepción teleológica de la historia, haciendo a un lado el carácter “evidente” de *universales* como “verdad” y “ser”. Justamente, puede plantearse que la indagación respecto de la *procedencia* permite al *genealogista* *problematizar* las relaciones entre *subjetividad* y *verdad*, en la medida en que resulta una *herramienta* aguda para el desentrañamiento del carácter *acontecimental*, *aleatorio* y por lo tanto *inesencial* de lo que “conocemos” y de lo que “somos”. La *genealogía* en tanto *método* de trabajo permite la puesta práctica de una *ontología histórico – política*, en su imbricación ineludible, de los *modos de producción de la verdad* y de las *formas de subjetividad*, en lugar de tomarlos como punto de partida e inscribir la reflexión en los planos de una “teoría del conocimiento” y una “antropología filosófica”. Por otra parte, sería pertinente destacar que, prescindiendo nuevamente del “teleologismo” historiográfico, el análisis de la *emergencia* (es decir la indagación respecto de las denominadas *condiciones de posibilidad* de la misma), permite según Foucault la introducción de las fuerzas y sus correlaciones en la historia: “*Entstehung* designa más bien la emergencia, el punto de surgimiento. Es el principio y la ley singular de una aparición. (...) La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas” (Foucault, 2008: 15-16).

En *Surveiller et Punir*, publicado cuatro años más tarde, Foucault realiza una puesta en práctica del *método genealógico*; en dicho trabajo pretende dar cuenta del modo en que las *relaciones de saber – poder* *constituyeron* al “alma moderna”, cuestión indisociable justamente de la *emergencia* de ciertos *dominios de saber*; inscribiendo dicha investigación en el marco del proyecto *genealógico* de llevar a cabo una *ontología histórica* de lo que “conocemos” y de lo que “somos”, en lugar de tomar - valga la redundancia - como evidencia y punto de partida aquellos *universales* que serían la “verdad” y el “ser”. No se trata allí, entonces, de colocarse en el nivel de las *ciencias humanas* y de la consecuente realización de una investigación sociológica e historiográfica que dé cuenta de cómo las ciencias “evolucionaron” hasta “descubrir la verdad” respecto del “ser” del “delincuente”, logrando a su vez dar mayor

“racionalidad” y “humanidad” al sistema penal al impregnarlo con sus “descubrimientos”; sino que por el contrario, Foucault pone en práctica el *método genealógico*, dando cuenta entonces del *acontecimiento de surgimiento* de ciertos *saberes* en su imbricación con modos de ejercicio del *poder*, los cuales dieron lugar a ese *objeto de saber* y blanco de intervención política que es el denominado “delincuente”, cuyo *surgimiento* resulta inescindible de la *constitución de prácticas* como el “examen” y la “pericia médico – criminológica”, *configurantes* del naciente *dispositivo* denominado “prisión”.

Puede plantearse entonces que el juego de las *relaciones de saber – poder* que atravesaron - en su imbricación *estratégica* - a *prácticas discursivas* y *extradiscursivas* dio lugar a la *emergencia* de ciertos *sujetos*, por ejemplo el “perito médico” y el “antropólogo criminal”, de ciertos *objetos*, el “delincuente” con sus diversos “tipos”, y cierta manera de *producción de la verdad* vinculada a las reglas que atraviesan a los *discursos* “médico – legal” y “antropológico – criminal”, permeando de manera *inmanente* al ejercicio de la *función enunciativa*, *configurando* entonces la *grilla de decibilidad* y *visibilidad* de ciertos *sujetos* respecto de determinados *objetos*³. En ese sentido, atendiendo a la problemática que nos convoca, resulta sumamente pertinente remarcar que al dar cuenta del *surgimiento* de las *disciplinas* en la modernidad, Foucault vinculó el modo de *ejercicio del poder*, la *economía* de las *relaciones de saber – poder*, propias de la “prisión”, con la del “cuartel”, la “fábrica”, la “familia” y la “escuela”. Se torna indispensable, entonces, citar la manera en que caracteriza a una *práctica* que hemos mencionado al pasar en el párrafo precedente, es decir el “examen”; en términos del propio Foucault:

“El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una sanción que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos disciplinarios, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia⁴, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los sistemas de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que son perseguidos como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición entre las relaciones de poder y las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible” (Foucault, 2009a: 215).

Vemos condensada en esta cita, la manera en que en torno a la *práctica* del “examen” se produce una imbricación entre las *relaciones de saber – poder* y la *constitución de formas de subjetividad* por medio del carácter *objetivante* de dicha *práctica*. Justamente, la articulación entre *relaciones de saber – poder* que se encuentra a la base del “examen” trae aparejada la *producción* de la *verdad* de los *sujetos*, sean “escolares, presos, obreros, niños o soldados”, por medio de una *objetivación* de los mismos. En este momento, la siguiente interrogación se nos presenta de manera acuciante, a saber: ¿en qué medida, de manera tangencial al menos, la problemática de la “educación” puede ser reencontrada en el marco de los últimos trabajos de Foucault, en los cuáles la relación entre *verdad* y *subjetividad* es *problematizada* en torno al abordaje de las *prácticas* por medio de las cuáles el *sujeto* se relaciona *consigo mismo* y *con los otros*?

³ Si bien excede el interés del presente texto, no podemos dejar de remarcar que la puesta en práctica del *método genealógico* presupone la recuperación y reapropiación crítica del *herramental arqueológico* producido por el propio autor a lo largo de los años '60.

⁴ Buscando no comprometer la unidad temática del presente trabajo, remitimos meramente al lector al curso dictado por Foucault en el *Collège de France* durante el ciclo lectivo 1982 – 1983, en el que la noción de “forma de experiencia” es recuperada y reelaborada bajo el prisma del *herramental* producido en el marco de las investigaciones realizadas durante los años que median entre la publicación de *Surveiller et Punir* y el dictado de dicho curso; investigaciones en las que la noción de *gubernamentalidad* adquiere un lugar fundamental.

Verdad y subjetividad en el marco de la problematización de la relación de sí consigo mismo y con los otros

“En L’Herméneutique du sujet, es decir en el marco de la cultura del cuidado de sí mismo, Foucault distingue entre pedagogía y psicagogía. Entiende allí por “pedagogía” la transmisión de una verdad que tiene por función dotar al sujeto de aptitudes, capacidades, saberes y por “psicagogía” la transmisión de una verdad que tiene por función modificar el modo de ser del sujeto, no simplemente dotarlo de las capacidades que no posee” (Castro, 2011: 299).

El curso dictado por Foucault durante el ciclo lectivo 1981 – 82 en el *Collège de France*, *L’Herméneutique du sujet*, comienza con el señalamiento de que en un determinado momento de la historia occidental se completó el aflojamiento de las relaciones entre “espiritualidad” y “filosofía”, *acontecimiento* en cuya *procedencia* se encuentran ciertos desarrollos teológicos-vinculados por ejemplo a la apropiación tomista de categorías filosóficas aristotélicas y el desarrollo del escolastismo-, y que nuestro “autor” denominará “momento cartesiano”. Dicho *acontecimiento* de separación entre “filosofía” y “espiritualidad” será crucial para el devenir de la historia de las relaciones entre *subjetividad* y *verdad* en Occidente. Buscando ligar dicha problemática con los trabajos desarrollados previamente, en la primera lección del curso señalará Foucault que:

“El año pasado había intentado iniciar una reflexión histórica sobre el tema de las relaciones entre subjetividad y verdad (...). La cuestión que me gustaría abordar este año es ésta: en qué forma de historia se entablaron en Occidente las relaciones entre esos dos elementos, que no competen a la práctica, al análisis habitual del historiador, “el sujeto” y la “verdad”” (Foucault, 2009b: 16).

El pensador francés, se detendrá luego en los distintos modos en que -en el ámbito de la “espiritualidad”- se opera la conversión del ser del *sujeto* en su persecución de la *verdad*, refiriéndose en primer lugar al movimiento que arranca de su condición actual al *sujeto*, forma de conversión a la denominará esquemáticamente, según sus propios términos, movimiento del “eros”. Tras lo cual, pondrá el foco en la otra gran forma, la “ascesis”, que es de la que se ocupará fundamentalmente a lo largo del curso y que funcionará como eje para distinguir a las *prácticas de sí* propias de la cultura greco-romana, con especial énfasis en el estoicismo del período del Alto Imperio, del conjunto de *prácticas* propias de la “ascesis cristiana”. Dirá entonces que:

“Hay además otra gran forma por la cual el sujeto puede y debe transformarse para tener acceso a la verdad: es un trabajo. Es un trabajo de sí sobre sí mismo, una elaboración de sí sobre sí mismo de la que uno es responsable, en una prolongada labor que es la ascesis (*askesis*) (...). Para la espiritualidad, la verdad no es simplemente lo que se da al sujeto para recompensarlo en cierto modo por el acto de conocimiento y llegar a colmar ese acto. La verdad es lo que ilumina al sujeto; la verdad es lo que le da la bienaventuranza; la verdad es lo que le da la tranquilidad del alma. En síntesis, en la verdad y en el acceso a ella hay algo que realiza el sujeto mismo, el ser mismo del sujeto o que lo transfigura. En suma, creo que podemos decir lo siguiente: para la espiritualidad, un acto de conocimiento, jamás podría en sí mismo y por sí mismo, lograr dar acceso a la verdad si no fuera preparado, acompañado, duplicado, consumado por cierta transformación del sujeto, no del individuo sino del sujeto mismo en su ser de sujeto” (Foucault, 2009: 34).

Por el contrario, en el denominado “momento cartesiano”, al desanudarse, como hemos señalado previamente, la relación entre “filosofía” y “espiritualidad”, se produce el advenimiento de una reconfiguración de las relaciones entre *subjetividad* y *verdad*, puesto que el acceso a la *verdad* ya no comprometerá al ser del *sujeto* en cuanto tal, ya que ahora las condiciones para el acceso a la misma se caracterizarán por su relación con el “acto de conocimiento”. Podría decirse que entre el ser del *sujeto* y el acceso a la *verdad* se ha producido una doble fractura: ni éste debe ser puesto en cuestión para acceder a aquella, ni dicho acceso repercute sobre él. En términos del propio Foucault:

“Pues bien, ahora, si damos un salto de varios siglos, podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en su período moderno) el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y sólo el conocimiento. (...) desde el momento en que el ser del sujeto no es puesto en cuestión por la necesidad de tener acceso a la verdad, creo que entramos en otra era de las relaciones entre la subjetividad y la verdad” (Foucault, 2009: 36 – 37).

Foucault se centrará a lo largo del curso en el modo en que las relaciones entre *subjetividad y verdad* fueron *problematizadas* en el ámbito de la filosofía y la cultura helenística y romana, es decir durante el período en que no se había producido aún el aflojamiento de las relaciones entre “filosofía” y “espiritualidad”. Retomando la referencia introducida en la primera lección del curso respecto de los modos de transformación del ser del *sujeto* como condición del acceso a la *verdad*, transformación que se complementará con el efecto producido por dicho acceso, Foucault dedicará gran parte del curso al problema de la “ascesis”. En ese sentido dirá que:

“En suma, podríamos decir (...) que la ascesis es lo que permite, por una parte, adquirir los discursos de verdad que, en todas las circunstancias, acontecimientos y peripecias de la vida, se necesitan para establecer una relación adecuada, plena y consumada consigo mismo; por la otra, y al mismo tiempo, la ascesis es lo que permite que el sujeto de esos discursos de verdad se convierta en sí mismo, lo que permite convertirse en sí mismo al sujeto que dice la verdad y que, por esta enunciación de la verdad, queda transfigurado, transfigurado por eso mismo: precisamente por el hecho de decir la verdad. En suma, creo que podemos proponer lo siguiente: la ascesis filosófica, la ascesis de la práctica de sí en la época helenística y romana, tiene en esencia el sentido y la función de asegurar lo que llamaré subjetivación del discurso de verdad” (Foucault, 2009: 316).

Resumidamente puede decirse que el conjunto de *prácticas* tales como el intercambio epistolar con el “maestro”, la “escritura” al comienzo y al final de la jornada en donde se registran lo que se hará y lo que se hizo, los ejercicios de “memorización”, el juego del escuchar y el decir entre quien se inicia en el “cuidado de sí” y su “maestro”, se encuentran entonces atravesados por la búsqueda de *constitución* de una relación adecuada de sí consigo mismo, gracias a la cual el *sujeto* puede sentirse satisfecho en su estar consigo mismo, y encontrarse preparado para afrontar los imponderables de la vida. De lo que se trataba, entonces, era de la *constitución* del *sujeto* por medio de una serie de *prácticas* que le permitieran procurarse de un equipamiento para afrontar los acontecimientos y accidentes que pudieran producirse, lo cual traía aparejado el cultivo de un *arte de existencia*, en cuyo marco la relación con el “maestro” no tenía el carácter de “transmisión pedagógica de verdades” sino de “guía psicagógica”.

Tras haber desarrollado dicha caracterización, el filósofo francés contrapondrá la “ascesis pagana” a la “cristiana”. En este momento no resulta ocioso recordar que dos años más tarde, en la “*Introduction*” de *Histoire de la sexualité 2: L’usage des plaisirs*, al presentar las relaciones entre la *moral* y las *prácticas de sí* Foucault introducirá las distinciones entre la determinación de la *sustancia ética*, el *modo de sujeción*, las *formas de elaboración del trabajo ético* y la *teleología del sujeto moral*; distinciones deudoras de los análisis desarrollados en este curso en el que nos muestra que no es al nivel de los *códigos morales* que debe buscarse la *discontinuidad* entre la “moral pagana” y la “moral cristiana”, sino por el contrario en la forma en que se constituye el trabajo de sí sobre sí y la finalidad del mismo. De hecho, no sólo muchas de las “restricciones morales” propias del cristianismo ya estaban presentes en la “moral pagana”, sino que incluso el “cristianismo primitivo” y, específicamente, “la pastoral de las almas”, se apropiarán de numerosas *prácticas* propias de la “cultura de sí” pagana. Sin embargo, dicha reapropiación transformará completamente la relación del *sujeto consigo mismo y con los Otros*, ya que se encontrará atravesada por la lógica de la “obediencia”, la “confesión” y la “renuncia”. En ese sentido, la relación con el “director

de conciencia”, la obligación del decir y de la escucha, el reparo en el “flujo de las propias representaciones”, se transformarán de modo tal de quedar integradas ya no a la *subjetivación de la verdad* por el parte del *sujeto*, con su consecuente fortalecimiento, sino de la *objetivación de la verdad del sujeto*, quien debe “renunciar” a sí si quiere obtener la “salvación divina” y, por lo tanto, su “obediencia” al “director de conciencia” queda transformada en un fin en sí mismo. Ya no se trata entonces de la obligación del *hablar claro* del “maestro”, a quien se escucha, ni de la revisión de las “propias representaciones” como parte del ejercicio de “memorización – incorporación”, es decir *subjetivación*, de la *verdad*, sino que se trata ahora de la obligación del *sujeto* de decir la *verdad* a su “director de conciencia”, de “confesarse”, en cuyo marco el “control del flujo de las propias representaciones” tiene por finalidad el “descubrir” allí a la “concupiscencia larvada”, “oculta” y que debe ser “sacada a la luz”, o sea debe ser *objetivada* en cuanto *verdad* profunda del *sujeto*⁵. Se torna entonces indispensable la inclusión del siguiente extracto del curso en que nos hemos enfocado:

“Me parece que en la ascesis cristiana vamos a encontrar, por lo tanto, un movimiento de renuncia a sí que pasará, como momento esencial, por la objetivación de sí en un discurso de verdad. Creo que en la ascesis pagana, en la ascesis filosófica, en la ascesis de la práctica de sí en la época que nos ocupa, se trata de reunirse consigo mismo como fin y objeto de una técnica de vida, un arte de vivir. Se trata de reunirse consigo mismo con un momento esencial que no es el de la objetivación de sí en el discurso de verdad sino el de la subjetivación de un discurso de verdad en una práctica y un ejercicio de sí sobre sí mismo” (Foucault, 2009: 316 – 317).

Buscando poner fin al presente escrito, antes de dar paso a la conclusión, resulta pertinente remitir al lector una vez más a las conferencias dictadas en Vermont de que nos hemos ocupado en el primer parágrafo. Allí, como hemos visto, Foucault hace explícita su recuperación de las investigaciones que ha desarrollado en los años precedentes, por lo tanto, tras haberse ocupado sucintamente de los mismos problemas que en el curso del *Collège de France*, vuelve hacia el cierre de las conferencias a ligar en este caso *prácticas* de “examen de sí mismo” propias del cristianismo con el giro introducido en las modernas *ciencias humanas*:

“El tema de la renuncia a sí mismo es muy importante. A lo largo de todo el cristianismo existe una correlación entre la revelación del yo, dramática o verbalmente, y la renuncia al yo. Al estudiar estas dos técnicas, mi hipótesis es que la segunda, la verbalización, se vuelve más importante. Desde el siglo XVIII hasta el presente, las técnicas de verbalización han sido reinsertadas en un contexto diferente por las llamadas ciencias humanas para ser utilizadas sin que haya renuncia al yo⁶, pero para constituir positivamente un nuevo yo. Utilizar estas técnicas sin renunciar a sí mismo supone un cambio decisivo” (Foucault, 2008: 94).

¿En qué medida la problemática del “examen” a que nos hemos referido en el apartado anterior es susceptible de ser reelaborada a partir de los trabajos foucaulteanos de fines de los años setenta y principio de los ochenta? ¿Puede encontrarse en torno a la distinción entre “psicagogía” y “pedagogía” por un lado, y entre *prácticas* propias del “cultura de sí greco – romana” y *prácticas* ligadas a la “confesión” en el marco del “pastorado cristiano” el eje a partir del cual resituar la problemática de la “educación” en el marco de la filosofía foucaultea?

⁵ La problemática de la “confesión” y de la “dirección de conciencia” en el seno del “pastorado cristiano” y su importancia para la historia de la *subjetividad occidental* ya habían sido abordadas por el propio Foucault a lo largo del curso dictado en el *Collège de France* durante ciclo lectivo 1977 – 78, titulado *Sécurité, Territoire, Population*.

⁶ Ver nota No. 1

A modo de cierre

“La búsqueda de la conformación de las subjetividades y los cuerpos aparece ya desde los primeros momentos en la obra de Foucault y atraviesa toda su producción. Quizás podría decirse que se hace más explícita durante sus últimos años, denominados por esta misma razón, los años del período ético” (Raffin, 2008: 31 -32).

A lo largo del texto hemos ensayado una lectura de conjunto de parte considerable de la “obra” foucaultiana. En ese sentido, si bien el soporte textual citado lo constituyen, en gran medida, el clásico trabajo de Foucault publicado en 1975, *Surveiller et Punir*, y dos cursos dictados durante el año 1982, buscamos remitir a los mismos a la matriz de interrogación que, como el propio “autor” lo explicitara, ha permeado su trabajo durante más de dos décadas. Por lo tanto, más que del rastreo de los distintos modos en que la “educación” fue abordada por Foucault tangencialmente en el marco de distintas investigaciones, intentamos reponer el interrogante fundamental que ha jalonado sus trabajos y en torno al cual deben ser repensadas sus múltiples referencias a distintas problemáticas que son susceptibles de ser englobadas bajo la categoría de “educación”. Puede decirse entonces, que el título que se encuentra colocado sobre estas líneas debería ser reescrito, ya que más que de “la *problematización* foucaultiana de la “educación” en el marco de su *ontología política* de las relaciones entre *subjetividad* y *verdad*”, al poner en práctica nuestro trabajo de lectura filosófica nos hemos desplazado hacia “la *visibilización* de la “educación” en el marco de la *problematización* foucaultiana de las relaciones entre *subjetividad* y *verdad*”.

Retomando los señalamientos realizados en las líneas precedentes, restará decir entonces que, al ligar al *herramental* foucaultiano a los interrogantes que Foucault buscó abordar, consideramos pertinente remarcar que no hay en la “obra” foucaultiana la pretensión de realizar una suerte de “sociología histórica” de las “instituciones”, en cuyo marco “la escuela” fuese susceptible de ser estudiada. Razón por la cual, las variadas referencias a la “educación” que a lo largo de la misma pueden encontrarse, deben ser remitidas para su cabal comprensión al proyecto filosófico foucaultiano de realización de una *ontología histórico – política* de las relaciones entre *subjetividad* y *verdad*.

Bibliografía

- CASTRO, E. (2011). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*, en: FOUCAULT, M. (1992), *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2008). *Tecnologías del yo*, en: FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires, Paidós.
- FOUCAULT, M. (2009a). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (2009b). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981 – 1982)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- RAFFIN, M. (2008). *El pensamiento de Gilles Deleuze y Michel Foucault en cuestión*, en: *Lecciones y Ensayos*, N° 85.

La noción de “*contraconductas*” de Foucault y su centralidad para caracterizar los procesos de escolarización en el siglo XXI.

Langer Eduardo*

Introducción

Partimos de la idea de que las *contraconductas* o “el arte de no ser de tal modo gobernado” (Foucault, 1995: 7) es uno de los problemas centrales propios del nacimiento de los sistemas educativos pero, en particular, de las últimas décadas en América Latina.

El cómo del gobierno para Foucault (1995), ha sido una de las cuestiones fundamentales de las transformaciones acontecidas a partir de los siglos XVIII y XIX y que no puede ser disociado de la cuestión de “¿Cómo no ser gobernado?” (1995: 6). Es decir, cómo no ser gobernado de esa forma, por determinadas personas, en el nombre de ciertos principios, en vista de tales objetivos y por medio de algunos procedimientos. En este sentido, Foucault (2006) inaugura el análisis de las *contraconductas* en relación con el sistema moderno de la gubernamentalidad que se despliega a partir de mediados del siglo XVIII. El objetivo esencial de este análisis era, precisamente, rechazar la razón de Estado y sus exigencias fundamentales porque “la historia de la razón gubernamental y la historia de las *contraconductas* opuestas a ella no pueden disociarse una de otra” (Foucault, 2006: 408).

Así, la preocupación por las *contraconductas* es uno de los ejes centrales de los estudios de gubernamentalidad porque no querer ser gobernado de esa forma es no querer, tampoco, aceptar esas leyes porque son injustas o porque esconden una ilegitimidad esencial. Es no aceptar como verdadero lo que una autoridad dice que es verdad, es una crítica al gobierno realizada por el sujeto. En este sentido, las *contraconductas* son las “formas de resistencia al poder en cuanto conducta” (Foucault, 2006: 225), implican luchas en contra de los procedimientos implementados para conducir a otros. A la vez, Foucault (2006) enfatiza la inmanencia táctica de las formas de resistencia porque en tanto *contraconductas*, no son acciones meramente negativas o reactivas a las relaciones de poder, sino que activan algo inventivo, móvil y productivo como el poder mismo. La productividad de la *contraconducta* va más allá del acto puramente negativo de la desobediencia, modifica las relaciones de fuerza y afecta de maneras novedosas las posibilidades de acción de los otros.

La hipótesis central de Foucault (2006) es que “el prisma a través del cual se perciben los problemas de conducción, es el de la instrucción” (Foucault: 2006: 269). Entonces indagaremos cómo se desarrollan estos problemas en los procesos de escolarización del siglo XXI. Antes de ello, realizaremos un pequeño recorrido en torno a la asociación entre la noción de *contraconducta* y la gubernamentalidad en diferentes contextos históricos.

* Doctor en la UBA con mención en Educación, Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO/Argentina y Lic. en Cs. de la Educación por la UBA. Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. langereduardo@gmail.com

Las “contraconductas” y los estudios de gubernamentalidad.

La gubernamentalidad (Foucault, 1991) es un proceso propio de la modernidad a través del cual el Estado administrativo ha tomado como blanco y objeto de poder a la *población*. La noción de población nos remite a un momento particular de nuestras sociedades donde las políticas de gobierno son la expresión de un programa y, por tanto, del ejercicio del poder de los sujetos para el gobierno de esas poblaciones (Grinberg, 2008).

El enfoque de la gubernamentalidad parte de la idea de la existencia de una relación intrínseca entre las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno con los desarrollos en el campo del conocimiento. De esta manera, para Foucault “el arte de gobernar característico de la razón de Estado se encuentra íntimamente ligado al desarrollo de lo que se ha llamado estadística o aritmética política” (1990: 126). Es decir, ligado al conocimiento de las fuerzas respectivas de los diferentes Estados, conocimiento indispensable para el buen gobierno o para que las personas gobiernen y sean gobernadas. Para Foucault (1990), la razón de Estado, en el sentido de un gobierno racional capaz de aumentar la potencia del Estado, presupone la constitución de cierto tipo de saber, un saber concreto, preciso y que se ajusta a la potencia del Estado. El binomio saber/ poder es trabajado por Foucault en términos de “gobierno” (Larrosa, 1995). Así, es posible gobernar, conducir la conducta, no por compulsión sino por el poder de “la verdad”, la potencia de la razón y las atractivas promesas de felicidad y bienestar (Miller y Rose, 1990).

Por tanto, la noción de gubernamentalidad supone una formación histórica que permite entender las conexiones entre individuos, grupos y organizaciones con las aspiraciones a ser autoridades (Rose, O'Malley y Valverd, 2006). Si nos remontamos históricamente, podríamos decir que muchos de los estudios de la gubernamentalidad (Gordon, 1991; Rose, 1996, 1997; O' Malley, 1996) se preocupan por conocer el liberalismo¹ como un estilo de pensamiento y como una de las formas en las que se presenta el arte de gobernar que no sólo ejerce una transformación en el pensamiento político y económico sino, también, en la relación entre conocimiento y gobierno. A la vez, estos estudios desechan la concepción policial del orden como un entramado visible de comunicación y, en lugar de ello, afirman el carácter autónomo de los procesos de población enmarcándolos en mecanismos de seguridad. Lo específico y original en el tratamiento liberal de la seguridad es otorgar al hombre económico como sujeto de interés, un sujeto de preferencias y elecciones individuales que son a la vez irreductibles e intransferibles (Gordon, 1991). Por ello, para Foucault, la principal tarea del liberalismo es idear una nueva definición del dominio gubernamental capaz de prevenir las “peligrosas” alternativas.

Con el keynesianismo -como un modo de pensar y actuar sobre la economía, la sociedad y la vida personal de los ciudadanos-, se constituye una racionalidad política y unas tecnologías investidas, según Rose y Miller (1992), de un idioma específico: desde la recaudación de impuestos a los seguros sociales, del entrenamiento gerencial al trabajo social. Si “lo social” pasa a ser parte del terreno a gobernar, entonces “el welfarismo no es tanto el surgimiento del intervencionismo estatal como el ensamblaje de diversos mecanismos y argumentos a través de los cuales las fuerzas políticas buscan la seguridad social y los objetivos económicos con la construcción de redes que aspiran a conocer, programar y transformar el campo social” (Rose y Miller, 1992: 191). Es una concepción particular de la relación entre el ciudadano y los poderes políticos, es un modo responsabilizante de gobierno en donde el seguro social transforma los mecanismos que unen al ciudadano con el orden social. Como parte de la racionalidad

¹ “El liberalismo emprende la tarea de determinar cómo es posible el gobierno, qué puede hacer y a qué ambiciones debe renunciar para lograr lo que se encuentra en el campo de sus poderes” (Gordon, 1991: 12).

política del welfarismo, el seguro constituye a los individuos como ciudadanos implicados en un sistema de solidaridad y dependencia mutua.

El Estado de Bienestar ha sido disputado en casi todos los países del mundo y se observan algunas transformaciones en estos sistemas como, por ejemplo, la privatización de los servicios públicos, la comercialización de la salud, las reformas educativas que introducen la lógica de la competencia, las nuevas formas de gestión en los servicios públicos, el énfasis en la responsabilidad personal de los individuos, de sus familias y de sus comunidades acerca de su propio futuro y la obligación de tomar medidas activas (Rose, 1996), como algunas de las dimensiones más importantes. Por ello, señala De Marinis (1999), el neoliberalismo es más que la negación del welfarismo, es una técnica positiva de gobierno que se piensa en sentido estratégico que reconfigura lo que se entendía como público y privado, produce una autonomización del Estado de entidades de gobierno y reemplaza la rígida planificación estatal por el mercado flexible internacional, entre otras características. Las críticas neoliberales describen al Estado de Bienestar como una sociedad de no riesgo (Foucault, 2007), que es entendida como un problema, como un producto patológico.

En relación con esos procesos de transformación social que en la bibliografía suelen enmarcarse en torno del neoliberalismo, recuperamos aquí, junto con Deleuze (1995), otra forma de pensar estos cambios, que si bien no niegan estos debates los ubican en otros términos. Deleuze (1995) nos indica que las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, aquello que estamos dejando de ser porque todos los centros de encierro o de secuestro atraviesan una crisis generalizada. Son instituciones que están en sí mismas acabadas, “se trata de las sociedades de control, que están sustituyendo a las disciplinas” (Deleuze, 1995: 5). Si bien hay líneas de continuidad, entre ellas hay grandes rupturas ya que el conjunto de procedimientos, técnicas y métodos que garantizan que unos hombres guíen a otros está en crisis, o como lo dice Foucault “tal vez estemos en los inicios de una gran crisis de reevaluación del problema del gobierno” (1994: 68). Foucault (2007) consideró una doble hipótesis sobre una crisis del modo de gobernar las sociedades y el surgimiento de una sociedad de nuevo tipo.

Estas modalidades de la “gubernamentalidad postdisciplinaria” (De Marinis, 1998: 33) hacen emerger un conjunto de nuevos saberes y tecnologías de poder que tratan del eficiente y eficaz control de poblaciones -poblaciones de riesgo o poblaciones autorreflexivas-, que se ejercen dentro de las posibilidades tecnológicas de poder disponibles, a la distancia. Como dice este mismo autor, la fabricación de los sujetos confiables del disciplinamiento social ha comenzado hace algún tiempo a experimentar una suerte de cortocircuito. Estas sociedades -se consigna en plural en tanto la sociedad estalla en sociedades- son contextualizadas por una profunda mutación del capitalismo en las cuales “late lo espacial-exclusión que va desplazando del escenario al dúo disciplinamiento-inclusión” (De Marinis, 1998: 34).

Estas nuevas sociedades, para Rose y Miller (1992), rompen con el welfarismo al nivel de las moralidades, explicaciones y vocabularios porque producen una racionalidad política diferente, argumentando que los males de la sociedad y de la vida económica están demasiado dirigidos por las actividades de gobierno. Se recodifica el lugar del Estado en el discurso político ya que ahora debe asegurar el orden a través de un marco legal para la vida social y económica. Al mismo tiempo, el Estado permite que los actores se muevan libremente en sus negocios tomando sus propias decisiones y controlando sus propios destinos. Se redefine el lugar del sujeto como un homoprudens²

² Volver al prudencialismo implica trasladar hacia el individuo o las comunidades la responsabilidad de dicha gestión. El Estado llama a la sociedad civil, a las asociaciones, a los movimientos sociales, a los sujetos a resolver sus propias situaciones de vida. En este sentido, individuos y/o comunidades serán conducidos a realizar mayores esfuerzos y emprendimientos por la necesidad de asegurarse contra circunstancias adversas debiendo tomar la responsabilidad del riesgo como parte de su existencia racional y responsable, lo cual implica cambiar muchas

que está libre en el mercado y busca su protección en el retorno a la comunidad, que aparece estimulado a responsabilizarse y ser activo.

Estas nuevas sociedades que estamos viviendo, la “sociedad de riesgo o prudente” según O’Malley (1996: 204), está reemplazando a la sociedad disciplinaria/ de bienestar y expresa una técnica clave para definir los mínimos parámetros de la actividad estatal consistentes con una nación ordenada, próspera y pacífica. Para el enfoque de la gubernamentalidad, este mundo que se recodifica, como expresa De Marinis (1999), es fragmentado y contingente, supuesto que permite analizar los acoplamientos y desacoplamientos entre racionalidades y tecnologías, y pensar las modalidades locales de articulación. Se asiste así a una reconfiguración de los objetos de gobierno en donde lo universal limitado del liberalismo y lo universal masivo del keynesianismo ceden su paso a baterías ultrafocalizadas y diversificadas de tecnologías que atienden y responden a situaciones particulares. El Estado observará todo el despliegue de fuerzas a la distancia (De Marinis, 1998) para algunos fenómenos.

Es una gubernamentalidad que no se centra ante todo en la producción (Foucault, 2006) porque ya no se necesitan muchos brazos con la condición de que todos trabajen, ni mucho menos que haya trabajadores dóciles que respeten efectivamente los reglamentos impuestos. En las *sociedades de empresa*, justamente, “se deja a la gente la posibilidad de trabajar si quieren y de no trabajar si no quieren. Existe sobre todo la posibilidad de no hacerlos trabajar si no hay interés en que lo hagan. Se les garantiza simplemente la posibilidad de existencia mínima en cierto umbral” (Foucault, 2007: 248). De hecho, los estudios de gubernamentalidad analizan cómo se extienden estas formas de gobierno a una escala global y transnacional (Ferguson y Gupta, 2002), lo cual no significa un borramiento o desplazamiento de formas de poder ancladas en el Estado nación, sino que rearticula y ordena de nuevas maneras al poder (Restrepo: 2012: 41). Este nuevo gobierno se apoya en la disciplina del mercado laboral regulado por un aparato penal invasor. Mano invisible del mercado y puño de hierro del Estado se conjugan en la conformación de un Estado darwinista que eleva la competencia y celebra la responsabilidad individual cuya contrapartida es la irresponsabilidad colectiva (Wacquant, 2000).

En el nivel de la gubernamentalidad, estamos asistiendo a la emergencia de racionalidades y técnicas que buscan gobernar sin gobernar la sociedad, gobernar a través de elecciones reguladas hechas por actores discretos y autónomos, en el contexto de sus particulares compromisos con sus familias y comunidades (Rose, 1996). Si la gubernamentalidad es este movimiento que supone unos mecanismos de gobierno que invocan una verdad, entonces la crítica es:

“El movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad” (Foucault, 1995: 8).

Así, el análisis de los tipos de gubernamentalidad es indisociable del análisis de las formas de resistencia y las “contraconductas” que le corresponden, poniendo de relieve diferentes focos de contraconducta específicas, en nombre de la sociedad civil, la comunidad, la población o la nación. Para Foucault, esas contraconductas constituyen en cada época el síntoma de una “crisis de gubernamentalidad”³ (2006: 450) y, por ello,

relaciones gubernamentales o con las autoridades.

³ Si bien Foucault cuando hace referencia a las “crisis de gubernamentalidad” está pensando en los rasgos específicos del arte liberal de gobernar a partir del “nacimiento de un nuevo modelo europeo y la aparición de una racionalidad gubernamental ampliada a escala mundial” (Foucault, 2007: 69), aquí importa resaltar aquel concepto para pensar los rasgos de las contraconductas a partir de las transformaciones sociales de las últimas décadas.

es importante preguntarse qué formas adopta la crisis en cada época, a fin de definir cómo se producen esas modalidades de lucha y de resistencia. Sin duda, esas crisis involucran múltiples dimensiones de análisis pero aquí queremos trabajar específicamente la noción de contraconducta desde el espacio escolar y en comunidades que viven en condición de pobreza urbana, tal como se realiza a continuación.

Contraconductas y estudiantes en contextos de pobreza urbana

Decíamos que el cómo del gobierno para Foucault, ha sido una de las cuestiones fundamentales de las transformaciones acontecidas a partir de los siglos XVIII y XIX y que no puede ser disociado de la cuestión de “¿Cómo no ser gobernado?” (Foucault, 1995: 6). Es decir, cómo no ser gobernado de esa forma, por determinadas personas, en el nombre de ciertos principios, en vista de tales objetivos y por medio de algunos procedimientos:

“Enfrente y como contrapartida, o más bien como compañero y adversario a la vez de las artes de gobernar, como manera de desconfiar de ellas, de recusarlas, de limitarlas, de encontrarles una justa medida, de transformarlas, de intentar escapar a estas artes de gobernar o, en todo caso, desplazarlas, a título de reticencia esencial, pero también y por ello mismo como línea de desarrollo de las artes de gobernar, habría habido algo que habría nacido en Europa en este momento, una especie de forma cultural general, a la vez actitud moral y política, manera de pensar, etc., que yo llamaría simplemente el arte de no ser gobernado o incluso el arte de no ser gobernado de esa forma y a ese precio” (Foucault, 1995: 7).

En este sentido, Foucault (2006) inaugura el análisis de las contraconductas en relación con el sistema moderno de la gubernamentalidad que se despliega a partir de mediados del siglo XVIII. El objetivo esencial de este análisis era, precisamente, rechazar la razón de Estado y sus exigencias fundamentales porque “la historia de la razón gubernamental y la historia de las contraconductas opuestas a ella no pueden disociarse una de otra. (...) Al pastado estatal se opusieron contraconductas que tomaron o modularon algunos de sus temas sobre las contraconductas religiosas” (Foucault, 2006: 408).

Si la noción de contraconductas implica no aceptar como verdadero lo que una autoridad dice que es verdad, es una crítica al gobierno realizada por el sujeto, entonces aquello que sucede en las escuelas entre estudiantes y docentes, entre docentes y planes educativos, entre familias y actores escolares se puede pensar desde esa noción. Foucault llamó “rebeldías específicas de conducta” (2006: 225) a aquellos objetivos de los sujetos que quieren otras conductas, es decir, querer ser conducidos de otras maneras, quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. Específicamente, se pregunta Foucault: “¿Cómo designar este tipo de revueltas o, mejor, esa suerte de trama específica de resistencia a formas de poder que no ejercen la soberanía ni explotan, pero conducen?” (Foucault, 2006: 235). Su respuesta a esta pregunta en la larga cita que sigue es de importancia central ya aquí se trata de profundizar sobre la noción de contraconducta en relación a los procesos de escolarización:

“A menudo me valí de la expresión “rebeldía de conducta”, pero debo decir que no me complace en exceso, porque la palabra “rebeldía” es a la vez demasiado precisa y demasiado fuerte para designar ciertas formas de resistencia mucho más difusas y moderadas. (...) En segundo lugar, la palabra “desobediencia” resulta, un término sin duda demasiado débil, aun cuando en el centro de todo esto esté el problema de la obediencia. (...) Los movimientos que trato de indicar tienen a buen seguro una productividad, formas de existencia, de organización, una consistencia y una solidez que la palabra puramente negativa de desobediencia no puede abarcar. “Insumisión”, sí, tal vez, aunque se trata de un término en cierto modo localizado y asociado a la rebeldía militar. Desde luego, se me ocurre una palabra, pero preferiría que me arrancaran la

lengua antes que utilizarla. Me limitaré a mencionarla: como habrán adivinado, es “disidencia”. El término, en efecto podría ajustarse con exactitud a eso, es decir, a las formas de resistencia que conciernen, apuntan, tienen por objetivo y adversario un poder que se asigna la tarea de conducir, conducir a los hombres en su vida, en su existencia cotidiana. (...) Les propondré otro, sin duda mal construido, el de “contraconducta” -cuya única ventaja es permitir referirse al sentido activo de la palabra “conducta”-, contraconducta en el sentido de lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros; lo cual me lleva a preferir este término a “inconducta”, que sólo remite al sentido pasivo de la palabra, el comportamiento: no conducirse como es debido. Y además, “contraconducta” tal vez permita evitar cierta sustantivación facilitada por la palabra “disidencia”. (...) Al emplear la palabra contraconducta, es posible, sin tener que sacralizar como disidencia a tal o cual, analizar los componentes en la manera concreta de actuar de alguien en el campo muy general de las relaciones de poder; eso permite señalar la dimensión, el componente de contraconducta, dimensión de contraconducta que puede encontrarse perfectamente en los delincuentes, los locos o los enfermos” (Foucault, 2006: 235-238).

Para Foucault (2006), hay una correlación inmediata entre la conducta y la contraconducta. La conducta es a la vez el acto de dirigir a otros y la manera de comportarse en un campo de posibilidades, mientras que las contraconductas son las “formas de resistencia al poder en cuanto conducta” (Foucault, 2006: 225), implican una lucha en contra de los procedimientos implementados para conducir a otros. Estas formas de resistencia tienen una doble dimensión: son movimientos caracterizados por un querer ser conducidos de otra manera cuyo objetivo es un tipo diferente de conducción y, también, buscan indicar un área en la cual cada individuo puede conducirse a sí mismo a través de conductas y comportamientos propios (Foucault, 2006). A la vez, Foucault (2006) enfatiza la inmanencia táctica de las formas de resistencia. En tanto contraconductas, no son acciones meramente negativas o reactivas a las relaciones de poder, sino que activan algo inventivo, móvil y productivo como el poder mismo. Para Foucault (2006), la productividad de la contraconducta va más allá del acto puramente negativo de la desobediencia, modifica las relaciones de fuerza y afecta de maneras novedosas las posibilidades de acción de los otros.

Por otra parte, la contraconducta es una actividad, según Davidson (2012), que transforma la relación de cada quien consigo mismo y con los otros porque es la intervención activa de los individuos en la configuración de sus prácticas y fuerzas éticas y políticas en el intento de crear una nueva forma de vida. Por ello, las contraconductas de estudiantes en contextos de pobreza urbana a las que hacemos referencia no son aquellas acciones de “insubordinación sin propósito” (Willis, 1978: 25) o con justificaciones espurias. En el caso específico que nos ocupa, las contraconductas de estudiantes en contextos de pobreza urbana, se debe prestar atención a los movimientos de respuesta a los discursos y dispositivos de control y gobierno porque, retomando a Reguillo, “si algo caracteriza a los colectivos juveniles insertos en procesos de exclusión y de marginación, es su capacidad para transformar el estigma en emblema” (2012: 62). ¿Se trata de adolescentes y jóvenes estudiantes ingobernables, indóciles⁴ o que cuestionan las formas en las que son gobernados? Son cuestionamientos que adoptan diferentes modos a las formas de gobierno existente. A la vez, esas ingobernabilidades ya no requieren, justamente, de mayor sometimiento por la fuerza. Tal como dice Negri, se trata de entender cómo “la governance no es, simplemente, una técnica del management, de administración. Es una técnica de administración del antagonismo” (2009: 195).

⁴ Nuevamente registramos cómo para Foucault (2006a) “el indócil o, en todo caso, el inasimilable al sistema normativo de educación es un asunto que data de 1876” (2006a: 269). Es decir, estudiantes ingobernables, indóciles o resistentes existieron desde la propia conformación de los sistemas educativos.

Aquí entendemos central pensar a la escuela desde las *contraconductas* (Foucault, 2006), en tanto las prácticas de los estudiantes y también las de sus familias por sostener la escolaridad de sus hijos, se producen en todos los ámbitos escolares de la sociedad pero, en contextos de pobreza urbana tienen la particularidad de desarrollarse con ciertas especificidades ligadas al *vivir en el margen* y a las potencialidades con las que los sujetos actúan para poder sobrevivir y cambiar sus formas de vida. En este sentido, la indagación sobre las contraconductas involucra procurar nuevas distribuciones de lo posible que se abren como procesos de creación, de oposición, de reapropiación de los espacios y tiempos, de maximización de la calidad de vida, de luchas por la afirmación, de defensa de los derechos por parte de los sujetos que viven en condiciones de pobreza. Implican, también, atender a los deseos de los sujetos en torno a por qué asisten a la escuela, qué piensan de la escuela, qué quieren de la escolaridad, qué los motiva allí, qué no quieren, qué no los motiva, qué les aburre y qué no les gusta. Aquí, específicamente, queremos hacer hincapié en la ligazón entre las contraconductas y sus implicancias en saberes tanto dentro como fuera de la escuela.

Contraconductas, pedagogía y saberes

Foucault denomina pedagogía a “la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica” (1994:101). De hecho, la acción educativa consiste en dotar a los individuos de saberes para producir una determinada subjetividad (Grinberg, 2008). Sin embargo, en un mundo y en un sistema educativo que tiende a flexibilizarse, el fin de la escuela de enseñar saberes como verdades estables parece estar transformándose hacia “enseñar a buscar esos saberes, los procedimientos involucrados en la producción de saber” (Grinberg, 2008: 217). Estos sentidos que configuran las *pedagogías de las competencias* sostienen, por un lado, que el alumno aprende cuando es capaz de desarrollar esquemas conceptuales propios y, por otro lado, que la mayor parte del conocimiento tiene fecha de caducidad porque los jóvenes cambiarán, seguramente, seis o más veces el trabajo a lo largo de su vida laboral con lo cual no se sabe “qué conocimientos -más allá de la alfabetización elemental- serán precisos para cuando los escolares de hoy en día sean adultos” (Feito, 2006: 4).

Desde estas perspectivas, la escuela reemplaza la función de transmisión del saber con otro tipo de funciones como hacerse de amigos, pasarla bien, hacer relaciones o conseguir pareja. La postura más extrema de estos posicionamientos es que no existe demanda de conocimiento o bien existe de un modo muy desigual, según Tenti Fanfani (2004), ya que “los que más capital cultural tienen son los que más demandan y exigen. En el extremo, los más desposeídos de cultura son quienes están en peores condiciones de demandarla. Esto también refuerza el círculo vicioso de las desigualdades” (Tenti Fanfani, 2004: 68).

Muchas veces, desde ya, los estudiantes quieren o buscan hacerse amigos, pasarla bien o conseguir pareja en la escuela pero, también, paralela y especialmente, sostenemos que demandan conocimientos. Nos surgen algunas preguntas a partir de esas investigaciones y que nos gustaría plantear críticamente. ¿Los estudiantes en contextos de pobreza urbana son los “desposeídos de cultura”? ¿Están en peores condiciones para demandar saberes? ¿O bien demandan conocimientos a través de sus propias maneras o estilos? Así, se piensa el vínculo entre contraconductas y saberes en el que se constituyen realidades escolares en torno al saber en esos contextos. Si la novedad consiste, según Reguillo (2012), en la velocidad y capacidad de procesamiento de la información que hoy tienen los jóvenes, éstos a la vez utilizan y encuentran maneras novedosas para resistir a las condiciones de miseria y opresión en las que se encuentran inmersos a partir de cómo muestran sus lenguajes, sus formas de pensar, decir y hacer, tratando de

significar y darle sentido tanto a aquello que se trabaja en la escuela como a aquello que les sucede en sus propias vidas.

Creemos que los saberes son una de las dimensiones constitutivas de las contraconductas en las escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana porque hoy esas prácticas ya no se asocian a menos conocimientos o a no requerir aquellos saberes que la escuela imparte, tal como mostraba, por ejemplo, Willis con *Aprendiendo a trabajar* en la década del 70'. Las contraconductas involucran saberes para poder enfrentar situaciones adversas, de malestar, de crisis o de pobreza. Se trata de pensar en la línea de poder-resistencia-saber, ya que si donde hay poder hay saber (Foucault, 1995; Deleuze, 2008), también, donde hay relaciones de poder hay relaciones de resistencia, por tanto donde hay resistencia existen saberes pensables así como saberes impensables. Conocimiento de lo posible frente a la posibilidad de lo imposible. Aquello que es esotérico en un período determinado de tiempo puede convertirse en mundano en otro, de acuerdo a las variaciones históricas y culturales.

Entonces, saber, poder y subjetividad no son ajenos el uno al otro porque, para Murillo (1996), no hay un saber separado de un diagrama de poder y ajeno a las formas de subjetividad que construye y por la que es sostenido, “no existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Deleuze, 2008: 65). En este sentido, las contraconductas se encadena según grandes estrategias de saber y de poder porque la instancia de dominación, según Foucault “no está del lado del que habla (pues es él el coercionado) sino del que escucha y se calla: no del lado del que sabe y formula una respuesta, sino del que interroga y pasa por no saber” (2008: 63).

La preocupación que aquí se presenta es, como dice Foucault (2012), por la interfaz o la implicancia de saber y poder, por la relación verdad y poder en y desde los dispositivos pedagógicos, cómo se produce la verdad que no puede ser dissociada de los mecanismos de poder porque, a la vez, son los que hacen posibles e inducen esas producciones de verdad.

Si el análisis de los mecanismos de poder tiene el papel de mostrar cuáles son los efectos de saber que se producen en la sociedad (Foucault, 2006), entonces, la caracterización de las contraconductas implica, también, reflexionar sobre aquellos saberes que los sujetos producen por obra de luchas o enfrentamientos diversos y heterogéneos. De esta manera, creemos que esas prácticas radican en “la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse” (Rockwell, 2006: 6). De ahí la posibilidad de valorar esas contraconductas no únicamente como oposiciones a un orden establecido, sino como procesos sociales educativos y constructivos. Por ejemplo, las potencialidades que tienen las prácticas de los estudiantes en la construcción de las dinámicas cotidianas escolares. Las contraconductas a las que nos referimos son aquellos comportamientos de los estudiantes que manifiestan ironía, humor y deseos como estrategias que involucran a sus saberes como modalidades para aprender. Ello tanto desde la potencialidad como desde las posibilidades de vida que se generan, a pesar de sufrir situaciones y contextos sumamente desalentadores y fatalistas. Estas prácticas, creemos, se constituyen en acciones creativas de los estudiantes en tanto que se suceden unas a otras una multiplicidad de veces en cada pequeño momento de las actividades escolares.

Esas formas de la cultura que los estudiantes presentan entran a la escuela y pujan – explícita o implícitamente – por tener un lugar en las clases, en los contenidos y en los saberes, en los vínculos, en las dinámicas generales y cotidianas de las escuelas. Los estudiantes ya no manifiestan un fuerte escepticismo respecto de las credenciales educativas, tal como describía Willis con los colegas, sino que las valoran como posibilidad para su futuro. Todos estos son elementos que se constituyen en otras

formas de concebir y de hacer cultura, más aún si se lo piensa desde el punto de vista de la escuela. No es ni una “subcultura disidente” (González Calleja, 2009: 357) ni “grupos contraculturales” (Arce Cortes, 2010: 146), sino, simplemente, rasgos culturales que son diferentes a lo que se produce en la escuela, a lo que transmite y a los saberes que allí se ponen en juego. En la experiencia escolar se encuentran y enfrentan diversos universos culturales y esta oposición estructural es fuente de conflicto (Tenti Fanfani, 2011). Aquí se considera la cultura, también, como un campo de lucha en torno de la significación social, un “campo conflictivo de significación en el que no se pueden separar las cuestiones culturales de las cuestiones de poder” (Da Silva, 2001: 168), ya que como no es posible establecer ningún criterio trascendente por el cual una determinada cultura pueda juzgarse superior a otra, entonces la cultura se vuelve un campo de lucha o un juego entre relaciones de poder por imponer sus significados en la sociedad. Así, analizamos cómo estas otras formas culturales a través de las manifestaciones que producen los estudiantes, penetran en territorios prohibidos del conocimiento cuestionando, problematizando y rechazando todas las formas del buen comportamiento (Da Silva, 2001).

Se intenta comprender a los estudiantes y caracterizar sus acciones desde la afirmación, desde los actos de no darse por vencidos y de querer vivir (Galán, 2002), a pesar de los contextos en los que viven, y no desde la negación. Esa lucha por el querer vivir, según López Petit (2009), expresa la dimensión política de la rebelión, porque cuando las periferias de las ciudades se incendian -podemos pensar cómo, literalmente, los contextos de pobreza urbana en los que se desarrolla esta investigación, se incendian-, “¿no es el querer vivir que se hace desafío?” (López Petit, 2009: 220). Las dimensiones que, centralmente, se identifican en el trabajo de campo de aquellas conductas de los jóvenes que funcionan en la escuela como contraconductas, son como dijimos la ironía y el humor, los deseos y las estrategias. Es decir, aquí nos preguntamos “¿cómo puede hacerse patente un campo de posibilidades de acción que permitan modalidades nuevas de conducta?” (Perea Acevedo, 2009: 26). También, las dinámicas de las contraconductas remiten, fundamentalmente, siguiendo a Lazzarato (2005), a luchas sobre el saber y sobre el conocimiento más que a reivindicaciones clásicas.

De esta manera, caracterizar las contraconductas en contextos de pobreza urbana desde las potencialidades y desde los posibles implica, por un lado, no desconocer los efectos de vivir en una relación social desigual y, por otro lado, ir contra las teorías del déficit que sugieren las ideas de que “son incapaces de construir argumentos, no saben formar conceptos ni comunicar pensamientos lógicos, tienen períodos cortos de atención, no se comportan como seres civilizados” (Duschatzky, 1999: 25). En otras palabras, la violencia, los robos, drogarse o alcoholizarse son conductas que, desde algunos discursos⁵, son propias de las estrategias de reproducción de la vida cotidiana de los “jóvenes pobres” e implican pensar a los sujetos desde procesos meramente negativos, porque es desde la falta y desde lo que no tienen o, bien, desde lo que tienen pero que está mal visto socialmente que se los caracteriza. Así, esos rasgos aparecen como atributos de las condiciones juveniles, fundamentalmente, en sectores pobres.

Con esto no se quiere negar que muchas de las contraconductas que los estudiantes presentan hoy en la escuela se estructuran contra el proceso de construcción del saber en el aula como, por ejemplo, hacer constante ruido, conversar con compañeros, no parar de moverse, cambiarse de sitio, acostándose en los asientos, durmiéndose con la cabeza apoyada en los escritorios, ponerse de espaldas mirando para la ventana, etc. Aquí se

⁵ Es significativo cómo los discursos sobre la violencia de los adolescentes y jóvenes ahora se han convertido y cobrado particular fuerza como el de “libres de bullying”, es decir discursos que, en general, diagnostican, previenen e intervienen sobre este “tipo” de estudiantes. Ver <http://libresdebullying.wordpress.com/>. Esta tesis se configura como una visión crítica a estos discursos.

pone el foco, específicamente, en la relación entre contraconductas y saberes que, sostenemos, puede involucrar aún así muchas de esas actitudes pero con otros objetivos.

Algunas ideas finales

La noción de “contraconducta”, según la expresión de Foucault, representa una noción central para el análisis de las técnicas de sujeción y las prácticas de subjetivación. Por otro lado, el contexto de pobreza urbana en que viven los estudiantes y sus familias es el marco y fundamento desde el cual se caracterizan las producciones de contraconductas ante las dinámicas que en las escuelas se desarrollan. A través de esas acciones hemos procurado ofrecer herramientas para pensar “nuevas posibilidades de vida” (Lazzarato, 2006: 45) en y para las escuelas. Entendemos que operan en el plano de la *proliferación de los posibles* (Lazzarato, 2006), como comienzos a veces múltiples, disparatados y/o heterogéneos.

Mediante la ironía, la risa, el humor y sus deseos ponen en marcha estrategias que introducen líneas de fuga, defienden sus derechos y se defienden en el aula. Muchos adolescentes y jóvenes resisten desde el tiempo presente y en una sociedad que los condena, son estudiantes que denuncian muchas de las injusticias que padecen. Hoy los jóvenes, para Reguillo, “son protagonistas importantes, no siempre visibles, en la búsqueda y realización de estrategias cotidianas para sortear las crisis, doblegar el destino y sugerir posibilidades de futuro” (2012: 12).

En oposición a las imágenes que sostienen que quienes viven en contextos de pobreza urbana y que señalan que a los jóvenes nada les interesa o que están ahí como de paso por la vida, los sujetos aparecen para decir, hacer y producir en la escuela a través de sus propias formas y estilos. Muchas veces, con humor e ironía, con estrategias, pueden arriesgarse y estar en muchas cosas a la vez para significar los contenidos escolares. Utilizan estrategias como formas de resistencia que encuentran ante las condiciones a las cuales se enfrentan día a día. Si los estudiantes confrontan con lo imposible siendo creadores de posibilidades, la educación, siguiendo a Badiou, “es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible” (2000: 45).

Se trata de pensar las contraconductas desde situaciones cotidianas propias de las prácticas escolares que aceptan o no las formas que tienen los estudiantes y sus familias de manifestarse, de decir y de hacer. Sin duda, muchas otras veces, se producen situaciones de exclusión, clasificación y discriminación. Por ello, los efectos escolares de estas prácticas son consecuencias que no están dadas de antemano, pero que sugieren modos de pensar a los sujetos, sus trayectorias sociales y escolares, pero también a las escuelas, a los docentes, etc. Se trató de describir cómo no hay conductas que pueden decretarse como resistencia en sí, porque las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las escuelas, las actividades que se organizan allí y las diversas personas que se encuentran en ella constituyen diferentes entramados de “capacidad-comunicación-poder” (Foucault, 1988: 13) relacionados con los saberes que circulan en el aula. Las contraconductas no son o no funcionan *per se* como prácticas de resistencia en el aula. Muchas de las acciones que realizan los estudiantes posibilitan una apropiación política de muchos de los saberes del espacio escolar. O sea un tipo de saber que se presenta como resistencia y denuncia de muchas de las injusticias que viven cotidianamente los estudiantes.

Tratamos de mostrar cómo muchas veces cuando se acompaña la escolaridad no solamente en lo que refiere a la concurrencia de los estudiantes a la escuela sino, también, en sus procesos de formación cotidianos, se renuevan e intensifican las tareas de enseñanza y se apoyan los aprendizajes de los estudiantes. Pero, también, cómo cuando no se acompaña, no se apoya, no se entiende y, centralmente, no se enseña o no

se tiene una propuesta de enseñanza, los estudiantes responden desde la ironía y el humor con estrategias, y lo hacen porque tienen, profundamente, ganas y deseos de que sus vidas tengan sentido.

Es en este marco que adquiere especial importancia pensar el vínculo pedagógico, las voluntades de poder, fundamentalmente atendiendo a cómo y para qué se producen los saberes, a partir de las diferentes formas que van adquiriendo esos vínculos en el transcurso del año escolar. Consideramos necesario abrir el debate sobre qué tipo de saberes prevalecen y cuáles se priorizan en la escuela y cómo se produce la transmisión de esos saberes dentro y fuera del aula. Si muchas de las transformaciones curriculares de las últimas décadas procuran producir aprendizajes que resulten significativos para los estudiantes, procuramos mostrar que no hay aprendizajes significativos en sí. Ellos suponen que los estudiantes pueden o no vincular los conceptos trabajados en las clases y significarlos con las experiencias y situaciones particulares que viven en la actualidad.

Son muchas de las prácticas que se desarrollan en las escuelas en torno a saberes que no tienen relación directa con lo que el mercado de trabajo demanda, sino como aquellas posibilidades existentes de acercar el mundo escolar al mundo de los jóvenes que configuran posibilidades pedagógicas para reducir las brechas históricas entre el mundo del aula y el mundo de los estudiantes, para contemplar y tener en cuenta al sujeto en su contexto. Nos hemos centrado en aquellas situaciones en las que los estudiantes de escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana adoptan miradas críticas, tienen deseos, intereses y realizan producciones; identificamos, también, escenas del mundo de la escuela en las que se reconocen y aceptan sus aspectos creativos, productivos, innovadores y hasta divertidos, que están vinculados con la vida. Caracterizar a la escuela, a sus estudiantes y a las familias, desde posicionamientos que reconocen productividad sociocultural sin desconocer los efectos de vivir en una relación social desigual, permite problematizar y desnaturalizar el mundo de lo escolar tal como fue pensado tradicionalmente y, así, repensar las concepciones y las prácticas educativas actuales. Creemos que es desde aquí que se podrían producir prácticas y discursos emergentes que inscriban nuevas lógicas a la formación de los sujetos. A la vez, es la noción de contraconductas en relación directa con los procesos de gubernamentalidad que nos permite y es un eje central para entablar estas discusiones.

Las contraconductas en la escuela, como en la sociedad en general, ya no anticipan la inevitabilidad de los destinos, el fracaso, sino que, creemos, son luchas contra esa inevitabilidad. Son luchas para hacerse un lugar en un mundo en el que no hay lugar para todos.

Bibliografía

- ARCE CORTÉS, T. (2010). *Resistiendo al establishment desde una propuesta gótica*. En Revista Nomadas. Nº 32. Abril 2010. Universidad Central: Colombia. pp. 135-147.
- BADIOU, A. (2000). *Reflexiones sobre nuestro tiempo*. Del Cifrado: Bs. As.
- DA SILVA, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Ed. Octaedro: Barcelona.
- DAVIDSON, A. (2012). *Elogio de la contraconducta*. En Revista de Estudios Sociales Nº 43. Bogotá. pp. 152- 164.
- DE MARINIS, P. (1998). *La espacialidad del Ojo miope (del Poder)*. (Dos Ejercicios de Cartografía Postsocial). En Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura. Bs. As. pp. 32-39.
- DE MARINIS, P. (1999). *Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)*. En: Fernando García Selgas y Ramón Ramos Torre (comps.), Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid. pp. 73-103.

- DELEUZE, G. (1995). *Post-scriptum sobre las sociedades del control*. En Deleuze G. Conversaciones 1972-1990. Pre-Textos: Valencia. Disponible en www.philosophia.cl. Consultado el 19/11/2012.
- DELEUZE, G. (2008). *Foucault*. Paidós: Bs. As.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Bs. As.
- FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Siglo XXI: Madrid.
- FERGUSON, J. Y GUPTA, G. (2002). *Spatializing States: Toward an Ethnography of Neoliberal Governmentality*. In American Ethnologist, 29 (4). pp. 981-1002.
- FOUCAULT, M. (1988). *El sujeto y el poder*. En H.L. Dreyfus y P. Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. UNAM: México. pp. 227-242.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del Yo. En Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*. Pensamiento contemporáneo 7. Paidós/ I.C.E – U.A.B: Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1991). *La Gubernamentalidad*. En AA.VV., *Espacios de Poder*. La Piqueta: Madrid. pp. 9-26.
- FOUCAULT, M. (1994). *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*. En Hermeneutica del Sujeto. Ediciones La Piqueta: Madrid.
- FOUCAULT, M. (1995). *¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)*. Conferencia pronunciada el 27 de Mayo de 1978. En Daimón, Revista de Filosofía, N° 11. pp. 5-26. Disponible en <http://revistas.um.es/index.php/daimon/article/view/7261/7021>. Consultado el 4 de octubre de 2012.
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- FOUCAULT, M. (2006a). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica: Bs. As.
- FOUCAULT, M. (2008). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo veintiuno editores: Bs. As.
- FOUCAULT, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo Veintiuno editores: Argentina.
- GALÁN, W. (2002). *Okupar el lenguaje. Siete tesis –y ningún ejemplo- sobre pragmática subversiva*. En Archipiélago N° 53, Programas de subversión. Disponible en <http://www.espaenblanc.net/Okupar-el-lenguajeSiete-tesis-y.html>. Consultado 05/02/2013.
- GONZÁLEZ CALLEJA, E. (2009). *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea. 1865-2008*. Alianza Editorial: España.
- GORDON, C. (1991). *Governmental rationality: an introduction*. En: Burchell, G., Gordon, C. y Miller, P. (eds.): The Foucault Effect. Studies in Governmentality. University Of Chicago Press: Chicago. pp. 11-29.
- GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila: Bs. As.
- LAZZARATO, M. (2005). *Potencia de la variación*. Disponible en <http://multitudes.samizdat.net/Potencias-de-la-variacion>. Consultado el 29/11/2012.
- LAZZARATO, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Ed. Tinta Limón: Bs. As.
- LÓPEZ PETIT, S. (2009). *¿Qué es hoy una vida política?*. En Colectivo Situaciones (comp.). Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente. Ed. Tinta Limón: Buenos Aires. pp. 217-234.
- MILLER, P. Y ROSE, N. (1990). *Governing Economic Life*. En: Economy and Society. Routledge. London. pp. 1-31.
- MURILLO, S. (1996). *El poder, los cuerpos y las relaciones de fuerza*. En El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno. Of. de Publicaciones del CBC. UBA: Bs. As.

- NEGRI, T. (2009). *Luchas contra la renta e institución de lo común*. En Colectivo Situaciones (2009). *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Ed. Tinta Limón: Buenos Aires. pp. 187-202.
- O'MALLEY, P. (1996). *Risk and responsibility*. En Andrew Barry/ Thomas Osborne/ Nikolas Rose (eds.): *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. UCL Press: Londres.
- PEREA ACEVEDO, A. J. (2009). *Estética de la existencia. Las prácticas de sí como ejercicio de libertad, poder y resistencia en Michel Foucault*. Impreso por autor: Bogotá, Colombia.
- REGUILLO, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.
- RESTREPO, E. (2012). *Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia*. En *El giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas. Diálogo con la Sociología*. pp. 35-47.
- ROCKWELL, E. (2006). *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?*. En Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires, 2006. Disponible en <http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>. Consultado el 22/12/2012
- ROSE, N. (1996). *Identidad, genealogía, historia*. En Hall S. y Du Gay P. (comps). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editors: Madrid. pp. 214-250.
- ROSE, N. (1997). *El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo*. En Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura. (traducción Julia Varela). pp. 1-23.
- ROSE, N. Y MILLER P. (1992). *Political power beyond the State: problematics of government*. En: *The British Journal of Sociology*. Vol 43. Nº 2. pp. 173-205.
- ROSE, N., O'MALLEY, P. Y VALVERDE, M. (2006). *Governmentality*. En *Revista Law & Society. Annual Review*. 2:83. pp. 83-104.
- SOLDANO, D. (2008). *Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socioespacial en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005)*. En Ziccardi Alicia (comp) (2008). *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Siglo de Hombres Editores. Colección Clacso-Crop: Bogota. pp. 37- 70.
- TENTI FANFANI, E. (2004). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación OSDE-UNESCO-IIPE. Editorial Altamira: Bs. As.
- TENTI FANFANI, E. (2011). *La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural*. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso. Bs. As. pp. 53-72.
- WACQUANT, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Manantial: Buenos Aires.
- WILLIS, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Ediciones. Madrid.

CIERRE

**Perspectivas y prospectivas en los debates
foucaulteanos en educación**

Debates foucaulteanos en educación: la crítica interpelada

Silvia Grinberg*

Preguntarnos en educación por Foucault supone muy rápidamente encontrarse con un autor respecto del que se pueden reconocer muy diversos trazos de sus influencias y usos, así como rechazos. Muchas veces múltiplemente referenciado, otras más referenciado que usado. Así, por ejemplo *Vigilar y Castigar* (1975) es prácticamente una obra ampliamente difundida en los muy diversos ámbitos del debate en la materia; también es cierto que las referencias a este texto aparecen muchas veces de modos tales que pareciera que ese texto no hubiera sido escrito por el autor de *La arqueología del saber* (1997). Así mismo, o quizás, más bien, justamente por ello, a pesar de la amplia difusión de su obra, pesa sobre la misma algo así, como una desconfianza asociada a un debate que para la pedagogía, específicamente, se hace difícil de saldar; aquella que nos deja en torno de la pregunta respecto de *qué hace crítica a la crítica*. A lo largo de las siguientes páginas, procuraré retomar esa pregunta atravesando perspectivas y prospectivas de Foucault en la educación en América Latina y más específicamente, en Argentina.

En este marco, se trata en cierta medida, de la realización de un estado de la cuestión en torno de los debates foucaulteanos en educación. Ello como un modo de acercarse tanto a aquellos debates que hemos tenido, a aquellos que estamos teniendo, y desde ya, a aquellos que apenas estamos empezando a tener. Esta tarea nos ubica cerca de la pregunta por las continuidades y rupturas de la propia investigación foucaultea en educación. Continuidades y rupturas que importa resaltar, no sólo como devenir de unas líneas de debates y conceptos, sino también porque dan cuenta de las transformaciones históricas. La investigación y/o realización de un estado de la cuestión desde esta perspectiva, nunca es un estado de debates sobre aquello que se investiga como cosa en sí, es a la vez una pregunta por las propias transformaciones en que esa investigación se produce y es producida. En otras palabras, la historicidad de las prácticas que involucra la crítica foucaultea incluye a las prácticas discursivas que componen, en este campo, a la investigación educacional.

En ese punto, la primera cuestión que aparece es un pasado que está dejando de ser y/o más bien, un presente que hace rato ya empezó a ser. Esto es, cuando uno ve y hace un derrotero de las investigaciones, efectivamente, ese estado de la cuestión da cuenta de transformaciones de un presente que por lo menos tiene ya entre 40 y 50 años de historia. Eso también tiene que ver con un aspecto metodológico que se encuentra en el corazón de la mirada foucaultea: las rupturas y continuidades nos ubican entre aquello que fue pero que a la vez estamos siendo. Esto en el campo de la investigación educativa tiene implicaciones especiales, porque interpela a la crítica de la historia o más bien, involucra una crítica que sólo puede realizarse históricamente. Así, por ejemplo gran parte de las reformas implementadas desde finales del siglo XX

* Investigadora del CONICET en UNSAM, donde dirige el Centro de Estudios de Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI, Escuela de Humanidades). Prof. titular (regular) Sociología de la Educación. Prof. regular Pedagogía, y coord. Área Sociopedagógica, UACO-UNPA. Es doctora en Educación y Magister en Ciencias Sociales.

recuperaron la investigación de *Vigilar y Castigar* (1975) como modos de sustentar la necesidad de flexibilizar la rigidez de los dispositivos de disciplinamiento, así, como la normalización de conductas. Estos se hicieron eje de gran parte de las retóricas y tecnologías de gobierno en la crítica y usos de Foucault, realizada en el marco de los llamados estudios de gubernamentalidad (De Marinis 1999; Castro-Gómez, 2010; Rose, Valverde y O'Malley, 2006; Grinberg, 2007) ha sido y es objeto de investigación y discusión. De hecho, en el presente y como ya Foucault lo describiera en su curso "*El nacimiento de la biopolítica*" (2007), la crítica asociada al disciplinamiento parece desarmada o más bien fue reincorporada de modo propositivo.

En este marco, la pregunta por las continuidades y rupturas nos deja también frente a otro desafío. No se trata de una historia que se sucede sino de quiebres, donde las prácticas discursivas y no discursivas que estaban siendo, permanecen recolocadas y otras pasan a formar los saberes menores. Al respecto el concepto de normalidad, por ejemplo, requiere ser revisitado. Retomando a Rose (2007) se trata de una cartografía de nuestro tiempo que no sólo refiere a aquella tarea emprendida por Foucault que involucraba una desestabilización del presente. La historicidad de las prácticas que traza Foucault implica en las sociedades contemporáneas ocuparnos del futuro. Esto es de quiénes estamos siendo, pero desestabilizando los presagios que muchas veces pesan sobre el futuro como algo inexorable. Y ello parece interesante para pensar nuestro presente signando por relatos de futuro donde el porvenir aparece como el resultado de crisis y catástrofes inevitables, frente a las que somos llamados a prepararnos para enfrentarlas de manera innovadora, creativa y responsable. Si algún hecho de la historia ha dejado viviendo en las sociedades tal como las conocemos hoy, parece que esa inexorabilidad se posa sobre el porvenir y de modo necesario nos arroja a ese futuro. Futuro al que debemos responder y aprender a gestionar. Así, aspectos tan diversos como el conocimiento, el ambiente, la salud y/o el *self*, se han vuelto problemas de gestión.

En ese sentido, la crítica foucaultea parece ubicarse en la investigación acerca de los efectos del poder, cómo actúa el poder hoy, como un modo de desestabilizar ese futuro, o sea, abrir el futuro, entender ese futuro como algo no necesario, como algo que puede ser de otro modo. Y aquí la mirada genealógica sobre el presente se cierne sobre quiénes estamos siendo, las bifurcaciones del pasado pero también del futuro.

Sobre la escuela y la educación en general pesan todo tipo de promesas de un futuro mejor, las explicaciones del futuro malo que estamos teniendo y del presente malo que devino futuro. Como Oscar Graizer lo señala, hay un proceso de pedagogización de lo social. Al respecto, Noguera y Díaz (2011), afirman que "educar es gobernar" y yo creo que cada vez más "gobernar es educar"; hablar de la educación que estamos teniendo es hablar del gobierno que estamos teniendo. Nuevamente, desde Foucault, retomando a los autores, se hace imposible separar un plano del otro. Planos que interpelan a la pedagogía de modos muy particulares *¿puede la educación que involucra el gobierno del otro, a la vez, emancipar?*

Otra cuestión sobre esa desestabilización del futuro que vale recuperar y que Foucault la ubicó en el corazón mismo de sus trabajos acerca de la biopolítica y la gubernamentalidad, refiere a la cuestión de las catástrofes de nuestro presente, donde la vida urbana parece, devino insegura, criminal, en donde los estudiantes son discolos, etc., etc. Ahora, si uno revisa la obra de este autor, se encuentra que la misma idea del gobierno está asociada a la revuelta urbana, a la criminalidad, así como a la contaminación, eran cuestiones que más aquejaban a las sociedades desde el siglo XVII. Cuando Foucault hace la historia de los dispositivos de disciplinamiento y de los de seguridad, refiere a los modos en que se pensó la conducción de la vida social asociada a esos diagnósticos. De hecho, la misma noción de gubernamentalidad, Foucault la

construye como una categoría que refiere a los modos en que se piensa al Estado y a la acción estatal a partir del siglo XIX. Me parece que ahí hay algo, que estos trabajos de Foucault nos permiten entender que nuestros estudiantes no son más díscolos, que nuestras sociedades no son tanto o más criminales que aquellas que él mismo describe en el propio proceso de estatización del gobierno. Y si hubo una política sobre la vida, una biopolítica, es porque, justamente, todo eso estaba ocurriendo. Si hubo prácticas de normalización, era porque la norma no es aquello que estaba ocurriendo sino aquello que se espera producir en las conductas.

Pero digo, todo lo que tiene que ver con el medio, la creación del medio urbano, la epidemiología, el higienismo, la medicina social, que se nombraba anteriormente, incluso todo lo que tuvo que ver con eso que Foucault llama la medicina social, que da lugar al concepto de sí y de biopolítica, la intervención que se realiza sobre una sociedad que vive en un estado de criminalidad, de inseguridad, etc., esto es, el pánico; no es algo nuevo en el siglo XXI y esto nuevamente nos otorga perspectiva histórica así como algo así como prospectiva histórica. Creo que hay, aquí, una cuestión clave: si bien no se trata de algo *sui generis*, también es cierto que cabe la pregunta ¿cuál es la novedad de aquello que no es nuevo? Si bien la cuestión de la inseguridad no es algo con lo que nos encontramos en el siglo XXI, si me parece que hay una pregunta para hacerse en nuestro presente respecto de ¿cuáles son esas formas de las continuidades y las rupturas respecto de aquella? Tanto como que nuestras sociedades no se topan por primera con el gobierno de aquello que se evalúa amenaza, como tampoco la actual tematización sobre eso que amenaza es definida en los términos del siglo XIX, así como tampoco las soluciones que se ofrecen.

La educación no ha quedado ajena a esto, incluso, tenemos un pedagogo latinoamericano, que ha escrito y que montó el sistema educativo sobre la amenaza. Sarmiento monta y propone montar el sistema educativo sobre la base, la hipótesis que exactamente describe a una sociedad en guerra. En su texto *Educación popular* (1849), refiere a una progenie bastarda que dejó la colonia española que acecha a la ciudad en el siglo XIX. La necesidad de esa escuela popular está, desde ya, no sólo, pero especialmente, destinada a esa progenie que define como bastarda acechando a la ciudad. Aquí hay trazos que la historia de la educación ha realizado sobre esos modos que fueron definitorios para la configuración del sistema educativo (Caruso y Dussel, 1999, 2003; Carli, 2012). No es un detalle para la perspectiva foucaultiana en educación que estamos procurando rastrear, que el campo de la historia de la educación ha sido y es aún el más receptivo en lo que refiere a los estudios foucaultianos en la materia. De hecho, como fue señalado en Grinberg (2013) en Argentina, en Colombia y en otros países de la región, la historia ha sido la puerta de entrada del autor a la pedagogía.

Seguidamente, en estos abordajes hay una suerte de genealogía para realizar sobre las formas actuales del sistema educativo así como una genealogía de los barrios que suelen recibir el nombre de villas miseria, favelas o chavolas, entre tantos otros. Hay un párrafo que creo nos interpela especialmente en esa tarea de desestabilización del presente pero también del futuro:

"Quien haya estudiado en nuestras campañas la forma del rancho que habitan los paisanos, y aún alrededor de nuestras ciudades como Santiago y otras los Huangualies de los suburbios, habrá podido comprender el abismo que separa a sus moradores de toda idea, de todo instinto y de todo medio civilizador. El **huangualí** nuestro es la toltería de la tribu salvaje fijada en torno de las ciudades españolas, encerrando para ellas las mismas amenazas de depredación y de violencia que aquellas movibles que se clavan temporariamente en nuestras fronteras. A la menor conmoción de la República, a la menor oscilación del gobierno, estas inmundas y estrechas guaridas del hombre degradado por la miseria, la estupidez y la falta de intereses y de goces, estarán siempre prontas a vomitar hordas de vándalos como aquellos campamentos teutones que

amenazaban la Europa y la saquearon en los siglos que sucedieron a la caída del imperio romano” (Sarmiento, 1849: 26).

Esta completa definición de la pobreza, su origen y designio que realiza Sarmiento, nos deja tan cerca de las actuales definiciones tanto de la pobreza como de las villas. Creo que ahí, en esta línea, claramente, la biopolítica deviene biopedagogía. De hecho, me parece, la biopolítica en sí se constituye como biopedagogía. En otras palabras, aquello que describe Foucault sobre la sexualidad, es en sí una pedagogización de la sexualidad, tanto dentro como fuera de la escuela. Las acciones propias de la biopolítica, tienen un costado pedagógico. Por supuesto en un autor como Sarmiento esto es por demás evidente, Educación Popular (1849), Facundo (1845), son tratados políticos de biopolítica/pedagogía. Pero esto mismo ocurre con otros autores como Comenio, Rousseau o Condorcet, todos piensan políticamente a la educación, pero también involucran una pedagogización de la política: para que sea posible la ciudadanía debe ser educada dentro y fuera del aula.

Es en esa clave de la biopolítica que cabe o se requiere hoy más investigación. Cómo están funcionando hoy estos planteos, incluso, desde las neurociencias. Hay una crítica de raigambre foucaultiana que señala a la medicalización; me parece que esto es importante aunque no de ningún modo suficiente. Digamos, cómo están funcionando estos saberes y qué efectos están produciendo, la medicalización es uno más, de un punto que requiere ser estudiado, incluso, desprejuiciando al propio saber que vamos a estudiar.

Llegado este punto, cabe situar la crítica de la normalización en perspectiva, en qué sentido, en aquel, que me parece, es la primera respuesta que construyen los sistemas educativos en torno a *qué hacer* con esa “progenie bastarda”, es, o más bien, fue aquella ligada con la normalización de las conductas y/o la homogeneización. Ahora, sobre esta tecnología reposa hoy algo así como una ilusión, que muchas veces funciona como nostalgias de un pasado que no fue. Esto es clave para tener en cuenta que si la normalización se produjo, no es porque la infancia era normal, no es sobre las “blancas palomitas”, tal como señalaba la serie televisiva¹ que actuó el encauzamiento de las conductas. En todo caso, así se trate de volver blancas a unas palomitas que no lo eran, se trata de actuar pedagógicamente (en el sentido de la biopedagogía recién mencionada), sobre esta progenie que se pensaba y definía como bastarda. Digo esto porque muchas veces nos asustamos de nuestros jóvenes que por algún motivo desconocido se volvieron especialmente rebeldes. Sin embargo, basta ver las descripciones de la infancia que se hacen desde el siglo XVII en adelante, para saber que nuestros jóvenes no son tanto más “malos” que aquellos sobre los cuales operó el sistema educativo. Nuevamente la historia de la educación se ocupó de esto con claridad tanto de los diagnósticos como de los modos que debían operarse para su encausamiento (Narodowski, 1994; Carli, 2012; Dussel y Caruso, 1999, 2003).

Ahora, esa homogeneización y normalización de las conductas que operó como clave fundamental de las políticas sobre la vida y el gobierno de la población desde los años sesenta del siglo pasado, vive un proceso de crisis como de reconfiguración y recolocación de esa crítica. Está claro que ni una ni otra parecen ser las respuestas que hoy se dan a la cuestión. Ya no se trata de normalizar conductas, sin embargo, el que la diversidad se haya vuelto la norma no quiere decir que no haya ejercicio del poder. Este es nuevamente, el aporte de la crítica foucaultiana. Hoy la normalidad deviene diferencia, los discursos del multiculturalismo, de la diversidad cultural etc., involucran algunas de esas modalidades. Gestionar y autogestionar la propia diferencia, se vuelve la clave del llamado “sé tú mismo” propio de la autoayuda. Un llamado a hacernos a

¹ Serie “Señorita Maestra” emitida en la televisión argentina entre 1983 y 1985

nosotros mismos, a fabricar nuestra propia aventura que opera como prácticas deposita en el sujeto el arte de hacer la gestión de sí.

Por supuesto que lejos de las hipótesis que señalan algo así como una democratización del poder nos encontramos con efectos de poder y prácticas de subjetivación que operan desde y sobre otras lógicas. Pero que requieren ser estudiadas no sólo en términos de cómo operan los discursos, sino también “como esos discursos son recibidos”, o las prácticas de actualización que retomando a Deleuze (1992) involucra la pregunta por la subjetividad.

Este es otro punto clave, para la prospectiva que aquí proponemos. La referencia a las prácticas de subjetivación muchas veces parece quedar atada a los modos en que se moldean las conductas, pero esa mirada olvida que se procura moldear conductas precisamente porque hay agencia. Aquí vale recuperar el trabajo de Méndez (2006), quién describe que cuando se construye el sistema educativo en Salvador, los chicos huían del pueblo para evadir la escolarización. Quiero decir, esas recepciones, esos discursos colonizadores, operan para producir una subjetividad que nunca cesa de hacer, proclamar, resistir. No hay gobierno sino porque hay contraconductas y es en ese juego que educación y poder se encuentran (Langer, 2014).

La otra cuestión que me parece que fue el efecto de lo que uno podría decir los estudios del disciplinamiento, es que desestabiliza a la escuela y una parte de las reformas de los 90 se asentó sobre esa crítica. La construcción o las propuestas de reforma de los sistemas educativos o de la escolaridad en el cual permanecemos, los llamados a flexibilizar y abrir a la escuela, muchos se asientan sobre la crítica que se hizo sobre esos dispositivos de encierro. De forma tal que hay una línea muy delgada que separa los usos de Foucault en términos de la crítica y lo que después deviene propositivo. Me parece que incluso el tema de la evaluación, es un ejemplo claro de ello. Pareciera que nos volvemos más democráticos porque no evaluamos, porque abrimos más las puertas de la institución cuando no opera el examen, yo creo que hay lógicas de evaluación que igual están operando e incluso allí donde no hay evaluación, a veces algunas se vuelven mucho más perversas para la vida en las instituciones. La autoevaluación no es más democrática, es más bien, como opera la lógica de la gestión de sí que nos llama a revisarnos, monitorearnos permanentemente a nosotros mismos.

Mucho se ha señalado sobre ideas como que “la escuela está en crisis”, que “no sirve para nada” y “hay que cambiarla”, que “a los jóvenes ya no encuentran sentido en ella”, y son otras las agencias que educan. Pensamos y operamos sobre supuestos a cerca de la vida escolar que muchas veces no tienen nada que ver con aquello que está pasando ahí. Luego de más de diez de trabajo sistemático en escuelas primarias y secundarias, nos encontramos permanentemente con estudiantes que valoran y rescatan a la escuela como un lugar clave en sus vidas (Grinberg, et. al 2013; Langer, 2014; Armella, 2015; Machado y Grinberg, 2015).

Esta crítica de la escuela recupera y se ensambla con trabajos que como el de Illich (1973), que cuestionaba a la escuela al punto de cerrarla. La película la educación prohibida (Doin, 2012) constituye un excelente ejemplo de esto, parten realizando y retomando esa criticidad de la escuela para terminar proponiendo su destitución a favor del homeschooling. A veces pareciera hoy que defender a las escuelas termina siendo una defensa de aquello que hace unos años criticábamos, incluso, desde muchas de esas críticas empiezan a aparecer unos trazos de los que yo creo que sí están siendo los dispositivos pedagógicos de nuestro tiempo. Ese más allá de la escuela involucra dispositivos pedagógicos personalizados, de autoaprendizaje, donde el homeschooling que es la punta de un iceberg que nos deja viendo las formas de la vida escolar o parte de lo que van a empezar siendo las formas de la educación en estos años.

Algo similar, ocurre en otro campos de la vida social como son los manicomios, los hospitales y los psiquiátricos, que también de la mano de Foucault, se les llama a flexibilizar los espacios, a deshospitarizar y muchas veces termina pasando que se deshospitariza vía la medicalización. Cómo operan estas cuestiones, qué efectos producen en distintas instituciones y en dónde esas flexibilizaciones, esa neo-libertad no necesariamente supone ausencia de poder o democratización en su ejercicio, sino que tiene que ver con las actuales formas del ejercicio de poder.

En ese punto Foucault es clave. No se trata de poder vs. democracia. Me parece que la categoría y la cuestión del neoliberalismo hoy a veces nos deja muy parados en una dicotomía presencia-ausencia del Estado que no permite dar cuenta de las formas de gobierno, incluso, en una presencia a veces terciarizada, aquello que Rose (1999) denominó el gobierno a través de la comunidad. Buscamos la presencia del Estado pero nos olvidamos que todas las políticas que suelen recibir el nombre de neoliberales fueron llevadas a cabo por estados muy fuertes. Nos encontramos desde hace décadas ya con nuevas formas de accionar del Estado, con modos diferentes de operar el gobierno de la población, formas de estatización que la crítica foucaultiana propone interrogar y que probablemente sean claves para pensarnos en esta temporalidad contemporánea.

Bibliografía

- ARMELLA, J. (2015): *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias del área metropolitana de buenos aires*, Tesis de doctorado, Buenos Aires, UBA.
- CARLI, S. (2012) *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- CARUSO M., Y DUSSEL, I. (2001) *De Sarmiento a los simpons*, Buenos Aires: Kapeluz.
- CARUSO M., Y DUSSEL, I. (1999) *La invención del aula*, Buenos Aires. Santillana.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2010) *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*.
- DE MARINIS, P., (1999) *Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)*. En: Fernando García Selgas y Ramón Ramos Torre (comps.), *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- DEAN, M., (1999) *Governamentality. Power and rule in modern society*. Sage Publications, London.
- DELEUZE, G. (1989) *¿Qué es un dispositivo?*, en Michel Foucault, filósofo, Gedisa, Barcelona. Gedisa, pp. 155-163.
- DELEUZE, G. (1996) *Conversaciones*. Pre-textos. España.
- DUSSEL, I. (2003) *La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis de la historia de los guardapolvos*, en, *Anuario de historia de la educación*, N°4, Buenos Aires, 11-36. Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2004) *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista*, en, *Cadernos de pesquisa*, V. 34, No. 122. pp. 305-335. Buenos Aires. Maio/Ago.
- DOIN, (2012) *La educación prohibida* Película <https://www.youtube.com/watch?v=1Y9OqSJKCc>
- FOUCAULT, M. (1997) *Arqueología del saber*. México: Ed. SXXI.
- FOUCAULT, Michel (1975 (1996)) *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2010). *Nacimiento de la medicina social*. En M. Foucault. *Obras esenciales* (pp. 653-671). Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2001). *El sujeto y el poder*. En Dreyfus, H. y Rabinow, P., “Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica” Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2000) *Defender la Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

- FOUCAULT, M. (2006) *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- GRINBERG, S. (2013) *Researching the pedagogical apparatus: an ethnography of the molar, molecular and desire. in contexts of extreme urban poverty*. pp. 201-218 In Coleman and Ringrose Eds. *Deleuze and Research methodologies*. Edinburgh. Edinburgh University Press.
- GRINBERG, S. (2011) *Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: between management and abjection*. *Emotion, Space and Society* (Netherlands: Elsevier) DOI 10.1016/j.emospa.2011.01.001.
- GRINBERG, S. (2010) *Schooling and desiring production in contexts of extreme urban poverty everyday banality in a documentary by students: between the trivial and the extreme*. In *Gender and Education* (UK: Routledge) Vol. 22, number 6, pp. 663-678.
- GRINBERG, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires. Miñoy Dávila.
- GRINBERG, S.; MACHADO, M. (2015) *¿How to take flight from menacing futures? Yonung people and education in the slums of the global south*. Mimeo (En Prensa).
- GRINBERG, S.; (2007) *Gubernamentalidad: estudios y perspectivas*. *Revista Argentina de Sociología*. Vol. 5. No. 8. Buenos Aires, Argentina, pp. 95-11.
- ILLICH, I. (1973) *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires. Búsqueda.
- LANGER, E. (2014) *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín*. Tesis de Doctorado, Buenos Aires, UBA.
- MARTINIS, P. (2012) *Sujetos populares y gobierno de la pobreza en la consolidación del sistema educativo moderno en Uruguay* En Grinberg, Langer y Pincheira (Comp.) *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano*, UNIPE. Buenos Aires (en prensa).
- MENDEZ, M (2006) *Educación, control social y emancipación*, *Teoría y Praxis*, No. 9, noviembre.
- NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- NOGUEIRA, C. y MARIN D (2011) *Educación es gobernar* en Cortés, Salcedo y Marín Díaz (Comp.) *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá, Colombia.
- ROSE, N., O'MALLEY, P. VALVERDE, M. (2006) *Governmentality*. In *Law and Society Annual Review*. Vol. 2, pp. 83..
- ROSE, N., (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. United Kingdom Cambridge University Press.
- ROSE, N., (2007) *The politics of life itself*. Princeton University Press.. Princeton and Oxford, USA.
- SARMIENTO, D., F ((1845)2011) *Educación Popular* 1a. Ed. La Plata. UNNIPE. Editorial Universitaria.

Debatir una agenda foucaultiana para el estudio de la educación

Oscar L. Graizer*

“Tenemos que conocer las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización. Necesitamos una conciencia histórica de nuestra propia circunstancia” (Foucault, 2001: 422)

Las preguntas sobre las que merodea este capítulo son acerca de qué estamos discutiendo y sobre qué continuaremos discutiendo en educación desde perspectivas foucaultianas y cómo hacemos investigación, objeto del encuentro de trabajo que dio origen a este libro. Ésta es una posición indefinida, amplia, que contiene al conjunto diverso de usos disciplinares y teóricos que podemos englobar en una denominada perspectiva foucaultiana -algo sobre lo cual no haremos demasiadas precisiones.

En este caso las miradas que aquí se expongan se harán desde una posición ligada a la sociología como disciplina y que no pretende constituirse en un espacio de fidelidades exegéticas, ni seguidismos deslumbrados. Los aportes que ha hecho la perspectiva foucaultiana a la sociología y en particular a la sociología de la educación permiten debatir un programa de trabajo, orientar la formulación de unas preguntas, que a veces, inclusive, pudieran ser, si hubiera una iglesia foucaultiana, heréticas. En particular se toma el problema del poder y sus aproximaciones en la comprensión presente de la educación.

La pregunta sobre qué discutir, sobre qué investigar y cómo en el próximo tiempo, en el contexto de las perspectivas foucaultianas, una vez más, es acerca de los “cómo” del poder, de su configuración estratégica, de sus interrupciones y resistencias. Del cómo, qué y la direccionalidad del poder contemporáneo.

¿Cómo construir –sociológicamente- a la educación desde la perspectiva foucaultiana?

En el contexto de nuestra discusión sobre los usos de Foucault en el estudio de la educación, nos consierne específicamente cuál es el lugar que ocupan los procesos educativos en esos cómo del poder en tanto trama general y cuáles son sus formas prácticas, locales, institucionales, etc.; cuáles son los efectos del cómo del poder en los grupos, en las subjetividades, en las formas de actuar comunitario; cómo se construye en diagrama, en estrategia general. En su comprensión, rastreo y formalización nos posicionamos en los procesos de cómo ese diagrama atraviesa, produce las subjetivaciones, impacta en los posicionamientos y en las realizaciones de existencia comunitaria; desde esa cadena es que proponemos ubicar a la educación y, así, redefinir de qué vamos a hablar cuando nos preguntemos sobre el cómo del poder y qué rol juega aquella en nuestro tiempo.

* PhD en Sociología de la Educación. Investigador- Docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y el la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

Entonces, necesitamos detenernos a reflexiones y precisar a qué vamos a considerar educación, respecto de la pregunta sobre el cómo del poder y sobre la gubernamentalización de nuestras sociedades. Si por educación sólo vamos a entender sus formas cristalizadas institucionales (escuela, universidad o formato institucional escolarizado) caeremos en la trampa de estudiar el poder desde las instituciones en lugar de las instituciones en las tramas de relaciones de poder - desde la perspectiva de las relaciones de poder. Es un riesgo el estudio de la forma institucional por la forma misma, la burocracia o cualquier forma de dominación en su faceta funcional, de manera tecnocrática. En este sentido, es que mucha de la producción del campo de estudios de la educación se mira en el reflejo de las propias instituciones perdiendo su carácter entramado en relaciones de poder, alivianando el peso de las relaciones de poder immanentes en los procesos sociales que se inscriben en esos espacios institucionales.

Una segunda cuestión a debatir es, en la actualidad, a qué fenómenos, interacciones, relaciones, instituciones (en todos sus sentidos), efectos, vamos a conceptualizar y entender como proceso educativo o procesos educativos, de transmisión cultural, de reproducción cultural. Hay unas tramas en la configuración de la subjetivaciones contemporáneas, ligadas a una serie de procesos que no sólo son los escolares (que también son los escolares), y que deberíamos intentar reformular (replantear, renombrar). Sin embargo, el punto desde la perspectiva en la que estamos es la pregunta sobre el diagrama contemporáneo de relaciones de poder y control y el lugar que las formas de transmisión ocupan; con lo que deberíamos poner en tensión la pregunta por el problema de la escuela por la escuela misma, o por el problema de la escolarización en sus patologías. Es necesario preguntarse por las formas concretas, locales y extendidas, y prácticas de lo que sucede en las múltiples escuelas y en los múltiples procesos de escolarización, así como de su interpenetración en escalas regionales y mundiales. El descomponer y reconfigurar tales procesos locales de modo de acercarnos a la comprensión de cómo se despliegan formas concretas de poder en las relaciones que se establecen en la transmisión, de desmontar qué efectos produce o tiende a producir en subjetividades, en construcciones grupales, en a qué se resiste en esos procesos.

Ahora bien, no nos alcanza con estudiar la escuela y la escolarización. Desde la lectura que proponemos la perspectiva foucaultiana reclama, si se me permite, mirar otros modos de donde se produce la transmisión, otros *loci* de la constitución y configuración de formas de verdad y su instauración en subjetividades. Estudiar lo que sucede en clubes de barrio, en iglesias de diversa índole, en los espacios de oficialización de puericultura, en los espacios de “recuperaciones” varias -de adicciones, de violencias, de compulsiones-, en los espacios y modos en donde se constituye la transmisión de las formas legítimas de hacer y ser en comunidad, tanto de grupos dominantes cuanto subalternos. Ir a mirar y reconstruir procesos donde se configuran veredicciones contemporáneas o donde se las pone en crisis, ir a márgenes o fenómenos en constitución todavía por ser institucionalizados, como espacios donde se recorre la contingencia de las formas prácticas del saber requerido en relaciones de poder, en el hacer local y contingente de las tramas de poder.

Hacer foco en los modos en que se hace acción el poder, en que se hace acción sobre acciones, en las formas concretas, triviales, en que se configura lo legítimo de una acción, de una forma de saber, de ser, los modos minuciosos, cotidianos y diminutos en que se resuelven tensiones y resistencias en procesos de largo aliento en la constitución de sujetos y diagramas más generales. Allí tenemos sugerencias metodológicas de donde partir, así como en cómo tratar textualidades y hacerlas archivo, ponerlas en trama con sentidos que se hacen prácticas, en procesos macro sociales. Preguntas a partir de la regla del doble condicionamiento (Foucault, 1998) en los fenómenos de

transmisión, educativos, la búsqueda por anclajes estratégicos de fenómenos locales, puntuales, y a la vez indagar y preguntar por los puntos de apoyo interaccionales, circunscriptos, de procesos de orden microsocial y de largos plazos, se hacen necesarios desde esta perspectiva.

No tenemos suficiente trabajo en Argentina y en nuestra región (en Brasil y especialmente en Colombia hay avances muy interesantes), sobre el cómo del poder contemporáneo. Nos falta acumular trabajos de investigación que permitan avanzar en develar y desnaturalizar las formas en las que se ejerce el poder y se configuran formas de subjetivación. Este libro y el encuentro del cual es producto es un paso sustantivo en este sentido. Producir conocimiento acerca de cuál es el diagrama de poder contemporáneo, y si en ese diagrama vamos a usar todo Foucault o no, la verdad, es poco relevante. Lo más importante es lo que podemos hacer con aquello que Foucault nos propone, un conjunto de problemas y de tematizaciones que nosotros no estamos investigando suficientemente, incluso más, considero que no nos estamos preguntando de un modo productivo.

Entre el momento en que se desarrolló el encuentro de trabajo y su publicación las condiciones políticas generales en América Latina han cambiado, se ha puesto en jaque el proceso de gobiernos de base popular y se está en puja con una oleada de restauración conservadora combinada con tintes neoliberales. Estos son momentos, como los denominados posneoliberales, para que estudiemos algunos formatos de relaciones de poder que no están suficientemente cristalizados. Tenemos algunas cristalizaciones que tienen cierto tiempo y hay otros formatos que están en proceso de institucionalización y cristalización pero todavía no se han consolidado. El ver cómo formas instituyentes se interrumpen y se implican con otras, definir el carácter de novedad o de ruptura en el diagrama general de poder, estos son objetos de debate y de producción donde debemos poner mayor ahínco y sistematicidad. Considero que nos es necesario poder acuñar categorías específicas para nombrar y luego comprender estos procesos, a la vez que evaluar y poner en cuestión las categorías que tomamos de procesos previos y de sucesos en otras regiones.

Un punteo para un programa de investigación

Un proceso que requiere de particular atención es la pedagogización del y sobre el conjunto de las relaciones sociales. En Foucault podemos encontrar una formulación que interpela y permite delimitar los fenómenos que adquieren las formas de gobierno, que incorporan como una parte sustantiva de su “cómo”, vía pastoralización de relaciones, vía tecnologías del yo, vía combinaciones diversas, una incorporación tecnológica sobre el conjunto de las relaciones de poder, de alguna forma pedagogizada, de alguna forma de pedagogización de las relaciones. Hoy casi no hay espacio de la vida social que no esté pedagogizado: desde las diversas formas de trabajo, las relaciones materno-filiales, las nuevas formas de familia, el consumo, la sexualidad, la cocina y la comensalidad; sólo por señalar algunos.

La pregunta para un programa de investigación (sin pretensión de novedad ya que Agamben, Popkewitz y Brennan, Rencière, Bernstein, Noguera-Ramirez ya propusieron conceptualizaciones y delimitaciones) sería cómo opera esta extensión de la pedagogización de las formas de poder en términos de los efectos, para lo cual requerimos realizar descripciones y una problematización conceptualizada del cómo de esas relaciones de poder. Ahí encuentro que hay un vacío, o desde otro punto de vista un sobredimensionamiento de los espacios de estudio en las instituciones formales de la educación/escolarización. Como decíamos más arriba, faltan trabajos sobre las iglesias, sobre el tiempo libre, sobre los movimientos populares y sobre los movimientos organizativos-políticos de élite, en este último caso tienen un gran desarrollo de

dispositivos de formación inscriptos en la configuración de formas de hacer y ser en política. Hoy los partidos políticos de la derecha, para especificar más sobre lo que nos falta estudiar, constituyen unos espacios formativos altamente organizados, inclusive con todo un sistema relaciones de nobeles y expertos con esquemas de pasantías en posiciones diversas. Es político, en el sentido profesional de formación de cuadros que se requieren en el gobierno del Estado. También es educación y está directamente ligado a la problematización del diagrama del poder; se conecta directamente con las formas contemporáneas de gubernamentalización de las relaciones.

En ese mismo sentido, desde la perspectiva foucaultiana habría que ampliar la visión respecto a las formas de estatalidad en el estudio de la educación y así, profundizar esto que nos trajo la lectura de la propuesta foucaultiana, que algunos reinsertamos en lecturas de fuente gramsciana, por ejemplo. En la categoría de gubernamentalización, podemos entender que esa estatalidad está estallada, entonces, miraremos más allá del aparato estatal y necesitaremos trazar nuevos cursos de indagación de la estatalidad. Elaborar análisis sobre cómo se construyen formas de racionalidad política concretas y puntuales, cómo se están constituyendo regímenes de veridicción con una estatalidad estallada –sobre espacios de gobierno, de cómo se gobierna, de a quiénes esta contemporaneidad habilita e inhabilita para gobernar diversidad de territorios e instituciones. Sobre todo en nuestros países durante los próximos diez años, tenemos que estudiar los efectos de esta recentralizaciones que ha habido de los noventa y de los posnoventa en Argentina, en Uruguay, en Brasil, en Chile, de diferentes maneras. Luego en Bolivia, Ecuador, Venezuela. Pero es muy relevante y necesario entender este estallido de la estatalidad clave de gubernamentalización, para dar contorno y comprender otras formas de las que vamos a encontrar cristalizadas de acá a algunos años y que todavía están en movimiento, a veces difuso.

Sólo para dar un ejemplo más de esto, la extensión tan estudiada de la forma terapéutica sobre las relaciones, de la terapeutización de relaciones, etc., en su formato local lo tenemos poco estudiado. O sea, tomamos los casos de países centrales, algunos, o sobre los trabajos que se han hecho en Nueva Zelanda o en Australia. Pero acá tenemos pocos trabajos sobre la cuestión y, así como tratamos el caso de la medicalización en la educación especial, estudiar el formato del sistema de educación de adultos podría tener muchos puntos de contacto con lo que se elabora respecto a lo de la educación especial. Tenemos que tomar este problema y reformularlo, armarnos unos programas de trabajo que los pongan en relación con lo que hacemos con la escuela. A eso me estoy refiriendo, no estoy diciendo de excluirlos, sino ponernos a rearmar el mapa de cómo en esta gubernamentalización, operan los formatos tecnológicos de carácter educativo.

Sobre nuestros “cómo investigamos”

Es de algún interés hacer una referencia que se deriva de lo anterior en relación con los procedimientos de investigación. Tenemos un compromiso con la perspectiva en recuperar o aumentar el grado de rigurosidad en los trabajos que hacemos, en los que leemos, en nuestro intercambio y en nuestra crítica. Nos debemos algunas discusiones metodológicas, de por ejemplo, cómo traducimos discursos, en términos del estudio. Permítaseme el siguiente ejemplo tratado de modo muy general.

¿Cómo procesamos textos? Se toma un texto “x” de manera transparente; o sea, se lee el texto, escucha, entrevista, mira, fotografía un modo de vestir, se describe una escena, cualquier textualidad. Tenemos un serio problema si permitimos tomar de manera transparente el significado otorgado a ese texto, o sea tomando el significado de un texto sin contexto, sin intertextos, sin connotaciones de ningún tipo, si tomamos lo enunciado como una textualidad abstracta, enunciados sin enunciaciones. No hace falta

citar aquí ninguna de estas producciones que todxs tenemos contacto de manera cotidiana.

El ejemplo me parece brutal, o sea, si sostenemos que un texto “dice lo que dice”, que lo que dijo alguien es eso... lo que dijo, en este marco teórico tenemos un problema metodológico. Nos encontramos con un artículo o alguna tesis que sostiene: “el concepto de ‘tal’ lo podemos encontrar por ejemplo, en el siguiente párrafo” y se planta un segmento de una entrevista, de un documento oficial o de un texto escolar. Considero que requerimos mayor rigurosidad para, a la vez, permitirnos restituir una mayor legitimidad como campo.

El ejercicio sería este, retomemos las reglas ya mencionadas de Historia de la Sexualidad (Foucault, 1998: 119-124). Regla de inmanencia, Reglas de las variaciones continuas, Regla del doble condicionamiento, Regla de la polivalencia táctica de los discursos. ¿Cómo traducimos estas reglas para nuestro trabajo de investigación? Cómo elaboramos críticamente en nuestro trabajo metodológico la propuesta de Foucault (2001: 256-257) cuando sostiene que para el análisis del poder se debe establecer: 1) El sistema de diferenciaciones, 2) Los tipos de objetivos, 3) Los medios por los cuales se crean relaciones de poder, 4) Las formas de institucionalización, 5) Los grados de racionalización. Foucault, lo despliega más que lo explica, nosotros tenemos que rearmar el procedimiento cuando no está explicitado, y evaluarlo si lo está, y reelaborarlo a nuestros fines concretos. Hay fuentes metodológicas a ser utilizadas en el modo en que el propio autor propone en la arqueología, en la genealogía, o en otras formas, por ejemplo, propias de disciplinas como la antropología o la sociología. De este modo, esas reglas del método, esos imperativos teóricos de conectar procesos y de que esa conexión permita entablar relaciones entre esa micronésima parte del mundo que tomamos para estudiar y procesos de larga duración; así dirigirnos hacia poder conectar de manera acumulativa con colegas –y los procesos de los sujetos políticos mismos- que permita construir ese diagrama general.

En el caso del área de trabajo sobre gobierno de las poblaciones y educación y el estudio de la gubernamentalización de las relaciones, retomando algo ya dicho en otra parte (Graizer, 2010) considero necesario investigar en nuestra región cómo están operando las organizaciones educativas en sentido amplio y los fenómenos de transmisión no institucionalizados en los procesos de gobierno de lo social. Poder preguntarnos en términos empíricos: qué se está gobernando hoy; qué conductas de qué grupos; cómo se lo hace; cómo intervienen los sujetos en dicho gobierno; qué nuevas formas de resistencia aparecen; qué es lo alternativo hoy; cómo son vividas las relaciones de poder; qué formas del conocimiento se distribuyen para qué grupos; de qué manera son transmitidas; cómo se configuran las formas de conocimiento legítimo a nivel local y a qué diagrama general contribuyen. Estas preguntas creemos nos permitiría conocer no sólo el funcionamiento de “la educación”, sino el rol que juegan en el diagrama de poder que se está configurando en este momento. A la vez que debería poder aportar al desarrollo de la teoría, de las conceptualizaciones que requerimos para comprender esta contemporaneidad.

Tenemos que recuperar una preocupación metodológica para poder sostener lo que pretendemos decir en perspectiva foucaultiana, también con un método. Una crítica de nuestro trabajo metodológico se hace necesaria, no sólo en términos académicos sino también políticos, problematizar la metodología, ser capaces de dar cuenta de manera pública de nuestros métodos; de intercambiar cómo hacemos nuestro trabajo, de someternos al escrutinio público, y de poner sobre la mesa nuestros propios criterios de validez. Esto se conecta con un problema de responsabilidad política que desde la perspectiva foucaultiana, deberíamos ser capaces de poner en juego, es que la definición de nuestros debates sobre los programas de investigación deberían ser también

colectivos y deberían ponerse en juego en función de definiciones de áreas y objetos estratégicos para la disputa política.

El capítulo propone tres grandes ejes para debatir la perspectiva foucaultiana y las perspectivas en el debate de los estudios sobre educación: a) cómo entender sociológicamente la educación desde una perspectiva foucaultiana –se la enmarca en el problema del gobierno de las poblaciones y de las subjetividades; b) cómo definimos un programa de investigación y qué problemas construimos para estudiar en la contemporaneidad –para lo cual se propone trabajar sobre la pedagogización o educacionalización de las relaciones sociales, pero se pone el énfasis en el problema de comprender la trama del diagrama de poder contemporáneo, sus recursos, fuentes, consecuencias, etc. y, en tercer lugar, c) una cuestión propia del campo de estudios sobre las metodologías y técnicas de estudio y trabajo en relación con cuestiones de validez, rigurosidad y legitimidades, así como las responsabilidades que supone el método en términos de las armas con las cuales nos posicionamos en los debates.

Foucault en estas cuestiones fue un maestro como pocos. Eligió claramente qué decir y cómo decir en cada momento. Eligió sobre qué hablar en un momento y con quiénes debatir. Aquí tenemos una deuda como intelectuales, muchos de nosotros somos intelectuales financiados por el erario público y esa es una responsabilidad política que nos pone en situación respecto de elegir sobre qué temas vamos a hacer público y sobre qué otros temas hay que esperar, y con quién vamos a debatir.

Los tres ejes suponen decisiones ético-políticas, cómo construimos un problema que transformamos objeto de estudio, qué fenómenos y procesos específicos investigamos, cómo lo hacemos y, luego, cuándo lo hacemos, en dónde vamos a debatir y con quién vamos a disputar sentidos en relación con los problemas construidos. Estas son cuestiones que deberíamos ser capaces de producirlas respecto de nosotros mismos y también con otros, con aquellos con quienes queremos poner en cuestión los problemas del gobierno social y las tramas del poder contemporáneo.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (1998): *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford, Standford University Press.
- BERNSTEIN, B. (2001): *From Pedagogies to Knowledge'* en Moraes, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (eds.) *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang
- FOUCAULT, M. (1998): *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Méjico: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2001): “*El sujeto y el poder*”, en Dreyfus, Hubert L. y Rabinow, Paul (2001): *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión. Pág. 241-259
- GRAIZER, O. (2010). “*El gobierno de las organizaciones educativas, el gobierno de la educación. apuntes para su estudio*”. Itinerarios Educativos. Santa Fé: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Pp. 69-82.
- POPKWITZ, T. y BRENNAN, M. (1996) “*Restructuring of social and political theory in education. Foucault and a social epistemology of school practices*”. *Educational Theory*. Vol. 42, N° 1.
- NOGUERA- RAMÍREZ, C. E. (2011) *Pedagogia e governamentalidade eou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Sao Paulo. Autentica.
- RANCIERE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona. Laertes