

La escuela entre el topo y la serpiente.¹

Joni Ocaño*

"El viejo topo monetario es el animal de los lugares de encierro, pero la serpiente es el de las sociedades de control. Hemos pasado de un animal a otro, del topo a la serpiente, en el régimen en el que vivimos, pero también en nuestra forma de vivir y en nuestras relaciones con los demás"(Deleuze, 1991, 20).

De Damiens a Josef K.

"Damiens fue condenado, el 2 de marzo de 1757, a «pública retractación ante la puerta principal de la iglesia de París», adonde debía ser «llevado y conducido en una carreta, desnudo, en camisa, con una hacha de cera encendida de dos libras de peso en la mano»; después, «en dicha carreta, a la plaza de Grève, y sobre un cadalso que allí habrá sido levantado [deberán serle] atenaceadas las tetillas, brazos, muslos y pantorrillas, y su mano derecha, asido en ésta el cuchillo con que cometió dicho parricidio, quemada con fuego de azufre, y sobre las partes atenaceadas se le verterá plomo derretido, aceite hirviendo, pez resina ardiente, cera y azufre fundidos juntamente, y a continuación, su cuerpo estirado y desmembrado por cuatro caballos y sus miembros y tronco consumidos en el fuego, reducidos a cenizas y sus cenizas arrojadas al viento»...." (Foucault, 1989, 11).

"Alguien tenía que haber calumniado a Josef K, pues fue detenido una mañana sin haber hecho nada malo. La cocinera de la señora Grubach, su casera, que le llevaba todos los días a eso de las ocho de la mañana el desayuno a su habitación, no había aparecido. Era la primera vez que ocurría algo semejante. K esperó un rato más. Apoyado en la almohada, se quedó mirando a la anciana que vivía frente a su casa y que le observaba con una curiosidad inusitada. Poco después, extrañado y hambriento, tocó el timbre. Nada más hacerlo, se oyó cómo llamaban a la puerta y un hombre al que no había visto nunca entró en su habitación. Era delgado, aunque fuerte de constitución, llevaba un traje negro ajustado, que, como cierta indumentaria de viaje, disponía de varios pliegues, bolsillos, hebillas, botones, y de un cinturón; todo parecía muy práctico, aunque no se supiese muy bien para qué podía servir" (Kafka, 2005, 15).

Las citas con las cuales comienzo este improvisado exordio pretenden ilustrar, mediante contraste, el dramático cambio en las relaciones de poder operado en Europa occidental entre el siglo XVIII y los albores del XX.

La conocida descripción que Foucault realiza al inicio del capítulo titulado *El cuerpo de los condenados*, de su celebrada *Vigilar y castigar*, corresponde a un cuidadoso relevamiento documental: el proceso original hecho a Robert-François Damiens en 1757. Sus pretensiones son fundamentalmente científicas; Damiens es un personaje real que vivió cuando las sociedades tradicionales ya expiraban, cometió un regicidio por el cual el *príncipe* lo castigó con su poder masivo que alcanza toda su visibilidad en el propio acto de castigar.

Por su parte, las palabras iniciales de *El proceso*—esa especie de utopía negativa que logra crear la densa pluma de Kafka²—corresponde a una novela que describe la vida del hombre en una sociedad totalitaria en la cual predomina la represión y la delación anónima. Sus pretensiones son fundamentalmente estéticas; Josef K es un personaje ficticio—fruto de la imaginación y el ingenio de ese "enfermizo" y "hosco" escritor³—, su vida transcurre en los albores de nuestras sociedades modernas y es víctima de la vigilancia ininterrumpida de un poder anónimo y aparentemente ubicuo. Ambas citas brindan elocuentes imágenes que aluden a procedimientos de represión que se corresponden a su vez con escenarios claves de transición entre distintos tipos de sociedades. La transición de las sociedades de soberanía o medievales hacia las sociedades disciplinarias o modernas (a las cuales corresponde el suplicio de Damiens), y la transición de éstas hacia las sociedades de control (a las que correspondería la inesperada detención de Josef K en la novela).



Podríamos decir que la visibilidad del poder del estado y la de su "objeto" (el sujeto sujetado: Damians en el primer caso, Josef K en el segundo) –aunque con distintas intensidades– es otro aspecto que aparece contenido en ambos textos.

En el primer caso es el poder del estado que se hace visible en la propia contundencia de su público ritual del castigo; Damians solamente es visto en tanto objeto de ese poder dominante cuando actúa sobre él –es elocuente su fuerza: lo reduce a cenizas–; su cuerpo es brevemente expuesto a la luz, mientras es despedazado por la fuerza abrumadora del estado, de lo contrario permanecería en la sombra.

En el segundo caso el poder del estado se hace anónimo, se torna invisible o se refugia en las sombras; en cambio Josef K –objeto de ese poder– es siempre visible, se siente constantemente vigilado aunque sin saber por quién y por qué. Incómodo en su visibilidad, "*progresivamente abrumado por un insensato proceso* –explica Borges la trama–, *no logra averiguar el delito de que lo acusan, ni siquiera enfrentarse con el invisible tribunal que debe juzgarlo...*"⁴ Probablemente no se imagine su desgraciado destino mientras espera un juicio que nunca llega.

El hombre que camina en el amanecer del siglo XX es descrito por Kafka como alguien que ha sido despojado de su libertad. Josef K. –el protagonista de esta inquietante historia representa al hombre que referimos– parece estar permanentemente observado y humillado. No sabe cuál es el crimen que se le imputa, tampoco es culpable de nada que justifique el constante control al que se ve sometido.

En todo caso las citas pueden dar cuenta del cambio operado en las sociedades modernas en cuanto al ejercicio del poder. Nadie como Foucault analizó esta mutación en nuestras sociedades modernas y sus efectos en el individuo.

Según él, en las sociedades disciplinarias se desarrolla un conjunto de procedimientos que constituyen el individuo a la vez como objeto y efecto de poder y como efecto y objeto de saber. Dichos procedimientos combinan la supervisión jerárquica y la sanción normalizadora, o sea: la vigilancia y el castigo. La economía del poder en estas sociedades impone el disciplinamiento. Esto

constituye parte de la génesis de las instituciones modernas, entre ellas, la escuela.

Foucault ubicó el origen de las sociedades disciplinarias en el siglo XVIII, cuando ya estaban agotadas las sociedades de soberanía "*cuyo objetivo y funciones eran muy otros (recaudar más que organizar la producción, decidir la muerte más que administrar la vida)...*" (Deleuze, 1991, 17). Estas sociedades alcanzan su apogeo a principios del siglo XX y se caracterizan, entre otras cosas, por la organización de los grandes espacios de encierro. La prisión es el lugar de encierro por antonomasia y sirve de modelo para los demás (fábricas, cuarteles, hospitales, escuelas, etc.) que por analogía se irán estructurando y organizando alrededor de dos funciones fundamentales: el disciplinamiento y la normalización de los individuos con el fin de componer una nueva fuerza productiva que asegure la pervivencia del sistema.

En este proceso la relación saber/poder se revela intrincada y se enlaza a la arquitectura, a ciertos procedimientos escriturales y a dispositivos que operan mediante todas aquellas instituciones que disciplinan a los individuos. Con ello se teje un conjunto de conocimientos que sirven como soporte a ese nuevo diseño de poder edificado paradigmáticamente en la prisión.

Pero Deleuze (1991) sostiene que las sociedades disciplinarias estarían entrando en agonía a partir de la segunda guerra mundial. Esta agonía se evidencia en la crisis estructural de sus lugares de encierro y la consecuente situación de reforma permanente de sus estructuras (se habla de reforma del estado, reforma política, reforma educativa, etc), pero todo esto es como aplazar un final anunciado: "*... se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias*" (Deleuze, 1991, 18).

En las sociedades de control, en cambio, todos son permanentemente vigilados y visibles a los demás. Los lugares de encierro –analógicos en las sociedades disciplinarias– pasan a ser versiones adaptables y transformables de una misma empresa en la cual sólo hay administradores.

A rigor se trata de "... una evolución tecnológica pero, más profundamente aún, una mutación del capitalismo" (Deleuze, *ibid*, 21).

En toda sociedad se establecen verdades a través de las cuales el poder opera y se legitima. Para una apropiada comprensión de este proceso, la noción de "regímenes de verdad" resulta potente. Hablar de "regímenes de verdad" cobra sentido cuando se lo relaciona con los discursos –que se promueven o que se silencian– de cualquier sociedad. Todos los discursos funcionan como "regímenes de verdad" en la medida que sus verdades están ligadas al poder en una relación recursiva o circular.

Vinculados directamente con esta noción se encuentran los conceptos de saber y poder que –a despecho de lo que habitualmente se le atribuye a Foucault– no son idénticos⁵. Por otra parte las articulaciones convencionales de poder y saber –en las cuales el poder funciona solamente como forma negativa y el saber o la verdad pueden neutralizar, eliminar o desafiar la dominación del poder represivo– son cuestionados por Foucault. Esa relación convencional entre poder y saber se encuentra en muchos discursos educativos, incluso en los que se autoproclaman como radicales o progresistas. Éstos suponen que a través del proceso de concientización –propiciado por la educación– se podría desenmascarar los poderes dominantes y revelar una supuesta "verdad" no contaminada, aumentando el potencial para neutralizar o incluso derribar el sistema. En esa perspectiva el saber aparece como antídoto contra los males del poder. Sin embargo la noción de poder-saber de Foucault desafía dicha suposición.

En la visión de Foucault el poder no es necesariamente represivo, homogéneo, concentrado en un sólo punto, fluyendo de arriba hacia abajo. El poder no es algo que se lo pueda tener. Se lo ejerce, se lo practica, circula a través de toda fuerza que se vincule con él, es ubicuo; se distribuye por el entramado social y no tiene signo ya que puede ampliar o limitar la dominación o la resistencia, tornar más fácil o más difícil, más probable o menos probable. "Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: "excluye", "reprime", "rechaza", "censura", "abstrae", "disimula", "oculta". De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de

objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción" (Foucault, 1989, 198).

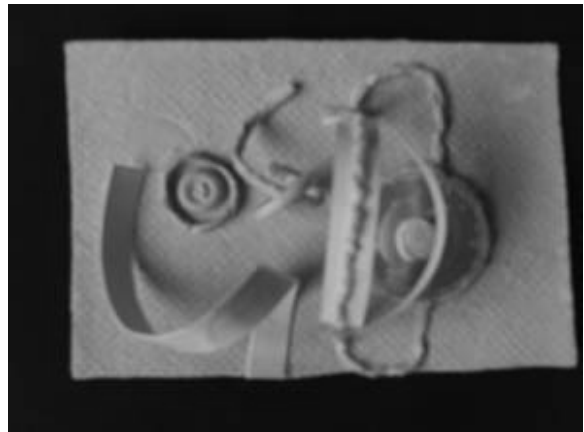
En la educación resulta claro que el poder no está solamente en manos del profesor pues estudiantes, padres, administradores y el gobierno, también ejercen poder en las escuelas. La comprensión del funcionamiento del poder demanda fijarnos en los puntos particulares a través de los cuales pasa; hay que reconsiderar algunos presupuestos sobre la escolarización mirando de manera más atenta a las "microprácticas" del poder en las instituciones, las "micropolíticas" en las escuelas (Ball, 1989).

Para la comprensión de todo esto el énfasis deberá ser puesto en las formas de "gobierno" de las personas, en el sentido que comprenda no sólo las estructuras políticas o de la administración del estado, sino también referidos a las formas como las conductas de los individuos o grupos pueden ser dirigidas (en ese sentido se habla del "gobierno" de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos, etc.), o sea, como estructuración del campo posible de acción de los otros. En las sociedades de soberanía (sociedades tradicionales) –como vimos en el caso de Damians– el poder es lo que es visto, manifestado o mostrado en la elocuencia de sus monumentos, en la majestuosidad de sus rituales, en la ejemplaridad de sus castigos públicos, etc. Pero el poder disciplinario "*se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete –recordemos el caso de Josef K– un principio de visibilidad obligatorio. En la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario"* (Foucault, 1989, 192).

El panóptico⁶ –esa máquina arquitectónica donde se lleva al extremo la economía de la vigilancia– se convierte en la metáfora privilegiada para dar cuenta de este proceso del cual la educación participa; se trata no sólo de vigilar sino de inducir en el vigilado su propia vigilancia. "*El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del*



Composición Líneas Oblicuas-
Desorden.
Técnica collage en papel
blanco.15x10.
Lidia Cardozo (estudiante del
CERP del Norte)



poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento" (ibidem, 1989, 206).

En un capítulo titulado *Los cuerpos dóciles* de su celebrada *Vigilar y Castigar* (1989) Foucault describe ciertas innovaciones pedagógicas iniciales de las sociedades disciplinarias –como por ejemplo la organización de la "clase" en los colegios cristianos de J.B. de La Salle en los albores de la modernidad– y el modelo que las mismas proporcionan a la economía, la medicina y la teoría militar del siglo XVIII. Ante todo eso, "*¿Puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?*" (ibidem, 230). El papel de las escuelas y la educación formal en el crecimiento del poder disciplinario resulta incuestionable⁷.

Desde esta perspectiva las pedagogías funcionan como "regímenes de verdad" pues "*el cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos del poder, se ofrece a nuevas formas de saber.*" (Foucault, 1989, p.159). Sin embargo, el hecho de que la articulación entre poder y saber sea de naturaleza discursiva, el vínculo resulta impredecible; el mismo discurso que hace posible ese vínculo, también lo mina precisamente porque poder y saber son distintos. En la medida que funciona como una forma de poder que circula en el campo social y puede ligarse tanto a estrategias de dominación cuanto a estrategias de resistencia, el discurso es ambiguo. La pedagogía –cualquiera sea ésta– no está fuera del poder ni tampoco totalmente circunscripta en él.

Los "regímenes de verdad" no son necesariamente negativos ni positivos, en todo caso son necesarios. El saber y el poder –a través de los cuales los profesores realizamos nuestro trabajo– están frecuentemente unidos de forma productiva. Tal vez debamos ser más humildes y reflexivos en nuestras justificaciones pedagógicas reconociendo la necesidad de un trabajo deconstructivo a realizarse tanto al interior de nuestro dominio como fuera de él; hay que rechazar aserciones de verdad y aserciones de inocencia en todos los discursos educativos.

Pero en el umbral de las sociedades de control, la escuela está cambiando. Ya no se la dirige, se la gestiona como si se tratara de una empresa. Así como en el mundo de la producción la fábrica tiende a ser reemplazada por la empresa, en el mundo de la educación la escuela tiende a ser reemplazada por la formación permanente y el examen por la evaluación continua y sistemática. En ese contexto la educación parece debatirse entre el "topo" de las sociedades disciplinarias y la "serpiente" de las sociedades de control (Deleuze, 1991)⁸.

"El marketing es ahora el instrumento del control social, y forma la raza impúdica de nuestros amos. El control es a corto plazo y de rotación rápida, pero también continuo e ilimitado, mientras que la disciplina era de larga duración, infinita y discontinua. El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado" (Deleuze, ibid, 22).

Desde estos presupuestos conceptuales es posible una visualización de la escuela y su papel en la construcción de subjetividades, desde el prisma del poder. ¿Cuáles son los procedimientos concretos, microscópicos, las operaciones que se imponen y desarrollan en las escuelas en general y en las aulas en particular para contribuir a la

"fabricación" de subjetividades?, ¿qué nuevas subjetividades demandan las sociedades de control? ¿Dónde o qué las construye?

No basta con la mesa colectiva. La ambigüedad de los discursos y prácticas pedagógicas.

En la noción de discurso foucaultiano, el interés no reposa en el significado, sino más bien en la forma cómo funcionan las palabras, conjuntos de enunciados y prácticas relacionadas entre sí, o sea, en la textualidad y no en el texto; en ese sentido *"los discursos definen las acciones y los eventos que son plausibles, racionalizados o justificados en un campo determinado"* (Gore, 2000, 9).

Cabe preguntarnos qué tipo de discurso promovemos y a qué discurso respondemos en nuestras prácticas pedagógicas (sean ellas desarrolladas desde un discurso radical o no) y qué sujeto contribuimos a construir. Una estructura discursiva donde los límites, las clasificaciones, los enmarcamientos de su código escolar son fuertes (en el sentido bernsteiniano⁹), se hace hincapié en el control del sujeto por la visibilidad del lugar que le hacemos ocupar y de los roles que les hacemos realizar (Estructura disciplinadora).

Por otro lado una estructura discursiva donde los criterios de enmarcamiento, clasificación y límites de su código escolar sean débiles, la visibilidad del yo "interno" se da por otros mecanismos que no necesariamente implique la determinación del lugar que ocupa el individuo y la definición de sus roles (si está en clase o no, si está trabajando o jugando, etc.), sino más bien por la posibilidad de verse a sí mismo y mostrarse a los demás en sus fueros íntimos: cómo piensa, qué opina, qué siente, etc. (Estructura de control).

Los discursos, como los silencios, no están necesariamente sometidos ni opuestos al poder, más bien son parte de un juego complejo e inestable en el que pueden ser al mismo tiempo instrumento y efecto del poder y también obstáculo o punto de resistencia. En la medida que todo individuo es un hablante que habla desde lugares y roles definidos y que a su vez reflexiona y se expresa, en el ámbito discursivo, todo individuo es objeto y sujeto del poder.

Los discursos radicales no están exentos de esa ambigüedad en tanto forma de poder que circula en el campo de lo social y puede ligarse tanto a estrategias de dominación como a estrategias de resistencia. En ese sentido no existe práctica educativa inherentemente liberadora o inherentemente opresora.

La creencia que el pasaje del "banco fijo" a la "mesa colectiva"¹⁰ implica necesariamente pasar de una práctica opresora a una liberadora es cuestionable. Habitualmente se considera que el trabajo desde una estructura en mesa compartida o en círculo –tan promovida por los autoproclamados discursos progresistas– se emplea para que la interacción del aula se aparte del control directo del profesor o maestro. Se busca con ello evitar una estructura de organización tradicional en el aula (el arreglo de los estudiantes en filas, con todas las miradas hacia delante viendo la nuca de sus compañeros de clase y enfrentada a la única mirada del profesor) que permitiría una disciplina del aula que se basa en la mirada como una estrategia de dominación. La posición fija es el resultado de la "ciencia de la supervisión" y se opone a la organización circular de la clase.

La organización circular o la mesa colectiva abre la posibilidad de que los estudiantes interactúen sin sentir la mirada del profesor, que manifiesten su opinión y sean escuchados. Sin embargo no existe nada inherentemente liberador en esta práctica –aún desarrollada al interior de un discurso radical o "crítico- emancipatorio"–, así como no existe nada inherentemente opresor en nuestros tradicionales bancos fijos en fila.

La organización circular puede exigir de los estudiantes una mayor autodisciplina por la cual asuman la responsabilidad de un comportamiento acorde u "apropiado" sin la mirada del profesor pero expuestos a la de los demás compañeros; se trata de algo así como la "interiorización" de los principios de control y la vigilancia, o sea, el control convertido en autocontrol se torna omnipresente. Por otra parte las filas de bancos fijos podrían permitir una mayor privacidad donde el estudiante está parcialmente bajo la mirada y la supervisión del profesor, pero desaparece de la de sus demás compañeros de clase sin la necesidad de ejercer sobre sí la autodisciplina que el poder actual requiere.



Esto obviamente no quiere decir que el trabajo compartido en círculo no tenga valor o que las prácticas innovadoras y críticas no sirvan ni tengan ningún potencial liberador, sino simplemente que, en definitiva, podemos decir que no existen garantías de una práctica supuestamente emancipadora, pero tampoco podemos decir que toda práctica pedagógica es inherentemente opresora. Esto, lejos de parecer relativista, abre una brecha en toda la estructura de determinación y posibilita la agencia del sujeto; no se trata de que "todo vale", sino –como lo decía Derrida– de que "la pregunta debe permanecer abierta".

Aula y comunicación: el sujeto pedagógico de las sociedades disciplinarias.

En el ámbito escolar se desarrolló un conjunto de procedimientos pedagógicos cuyo papel en relación con el poder es cada vez más creciente. En ese sentido la escuela entra –a partir del advenimiento de las sociedades disciplinarias– en el conjunto de máquinas de vigilar, disciplinar, normalizar y –reforma mediante con el advenimiento de las nuevas sociedades– controlar con mecanismos como la evaluación continua y la formación permanente. Este conjunto de procedimientos, tácticas, definiciones, formas instituidas de decir y hacer decir, etc. demandan y a la vez generan y desarrollan en los individuos determinadas operaciones que los constituye en un cierto tipo de sujeto. La escuela es, entonces, un dispositivo de subjetivación.¹¹

Aquí el término "dispositivo" lo tomo en el sentido foucaultiano, o sea, para designar un conjunto heterogéneo compuesto por discursos, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos y morales, etc. Los dispositivos se institucionalizan y especializan –como en el caso de los dispositivos pedagógicos– en formas específicas de vigilancia, disciplinamiento, normalización y control. Recordemos que para esta perspectiva las instituciones funcionan en la sociedad como un sistema de coacción.

En las sociedades disciplinarias del siglo XIX y principios del XX, todas las instituciones –y en especial la escuela– eran medios por los cuales la metainstitución estado-nación,

lograba "fabricar" la subjetividad que demandaba para su propia existencia y subsistencia: el ciudadano.

Ahora bien, de acuerdo a la acertada interpretación que Corea y Lewkowicz (2005) realizan de estas sociedades disciplinarias, el estado-nación –que tiene la tendencia a distribuir la población en lugares homogéneos– establecía criterios de existencia. Estos criterios eran institucionales. La existencia era codificada y definida a través y por las instituciones; existir era existir institucionalmente. En ese sentido la vida individual y social pasaba a definirse en el ámbito institucional cuyo modelo es el espacio de encierro de las instituciones disciplinarias.

La lógica que imperaba en estas sociedades disciplinarias era la lógica del encierro. En dicha lógica, pertenecer a una categoría o clasificación era estar dentro de la distribución espacial que se hacía coincidir con dicha clasificación lógica. Por ejemplo: los niños se definían por referencia al encierro de la escuela, los obreros por la fábrica, y así los enfermos, los locos o los convictos por los hospitales, los hospicios o las cárceles, etc. En otras palabras: pertenecer a una categoría era estar dentro de la institución que la definía.

Por su parte estas instituciones adquirían sentido y consistencia *de* y *en* la metainstitución en que se apoyaban: el estado-nación. "*De esta manera, el estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano*" (Corea y Lewkowicz, 2005, 20).

Ahora bien, no creo que las sociedades disciplinarias ya hayan desaparecido. Sus dispositivos institucionales –aunque francamente en crisis– aún continúan en las funciones para las cuales fueron concebidos. El principal –aunque no el único– dispositivo institucional de producción y reproducción de subjetividad es la escuela. Sin embargo la producción y reproducción del ciudadano –amenazado por la emergencia del consumidor– no se da de manera automática e inmediata. El ciudadano es el resultado del conjunto de dispositivos; en todo caso es el estado mediante su red de instituciones quien lo produce y reproduce, y no una de sus instituciones en particular.

Pero para llegar a ser ciudadano se debe ser



un cierto tipo de niño, de estudiante, de trabajador, etc. y estas categorías se constituyen a partir de las subjetividades particulares que se reproducen en cada institución en particular. La subjetividad que, siguiendo a Corea y Lewkowics (2005), podríamos llamar materno-filial se reproduce por el dispositivo familiar, la subjetividad pedagógica se reproduce por el dispositivo escolar, la subjetividad académica por el dispositivo universitario, la subjetividad obrera por la fábrica, etc. El resultado –que es más y a la vez menos que la suma– es el ciudadano.

Las subjetividades resultantes de las instituciones disciplinarias –el niño, el enfermo, el convicto, el obrero, etc– se presentan como configuraciones bastante estables, sólidamente instituidas por lo tanto fáciles de codificar. Las instituciones que las producen y reproducen presentan condiciones que posibilitan estos rasgos: son, permanentes, delimitan espacios estables y tiempos fijos que requieren de ciertas operaciones que a su vez suponen permanencia, estabilidad, solidez¹² y producen construcciones tales como –en el caso del dispositivo escolar– la memoria, el saber, la conciencia, etc.

En este entorno de solidez, estabilidad y permanencia es posible la comunicación. Todo dispositivo pedagógico moderno está atravesado por el paradigma de la comunicación. La comunicación ha sido y es en sí misma un dispositivo de producción de subjetividad. Desde este paradigma la

educación es vista como –en términos de Corea (2005)– "*una función, una tarea, un apostolado, un proyecto, un destino*". Las instituciones eran potentes en sus cometidos, entre otras cosas, por su capacidad de instituir, o sea, de producir reglas, sentido, lugares de enunciación. La comunicación supone una relación entre iguales puesto que ella requiere de un código compartido. No hay comunicación sin código común.

Además, como vimos, requiere cierta estabilidad. Esta estabilidad demanda permanencia y repetición; permanencia del sentido y repetición de las remisiones de ciertos significantes a ciertos significados y de éstos a ciertos referentes. El sistema debe ser estable para que la comunicación sea posible. O sea, el mensaje puede comprenderse sólo si emisor y receptor –si adoptamos este modelo moderno de entender la comunicación– lo remiten al código común. El código común instituye lugares (emisor/receptor en sus distintas versiones: maestro/alumno, padre/hijo, médico/paciente, etc.) que son distintos pero equivalentes, de tal manera que ante ello somos iguales debido a que compartimos el mismo código.

El aula es el modelo de estructura que asegura el espacio estable y el tiempo fijo requerido para los procesos de subjetivación basados en la comunicación. Allí las tareas consisten en producir y/o reproducir sentido y para ello es necesario comprender, memorizar, conocer, desarrollar conciencia,



Sin título. Afiche, técnica mixta. 21 x 29,5 cm. Mariana Pereira (estudiante del CERP del Norte).



etc. –aspectos que frecuentemente pueblan nuestros objetivos escolares–. "*Cualquiera de las prácticas en que se funda la lectoescritura escolar ilustra las condiciones de repetición y permanencia que necesita un código: la redacción, el dictado, la reescritura de las palabras con errores ortográficos*" (Corea y Lewkowicz, 2005, 44).

Las operaciones que se desarrollan en las instituciones fijan aquellos aspectos de la subjetividad que nos hacen aptos para la vida moderna. En la sencilla consigna escolar de producir un relato, resumir un texto o estudiar un tema, se expresa el anhelo moderno por el sentido y su obsesión por los orígenes. Tal vez sea porque el sentido frecuentemente está atado a un supuesto origen, por lo que la tendencia es la de historizar todo conocimiento, valor, etc. En la escuela todo se historiza; saber algo implica saber su historia.

Pero, así como las sociedades disciplinarias entraron en agonía, sus mecanismos institucionales también entran en crisis. Se habla del "desfondamiento" de las instituciones y de la destitución" de la escuela¹³, así como del "fin de la historia" y la "disolución del sentido"¹⁴.

Esta crisis de las instituciones está fuertemente asociada a la crisis de la meta-institución estado. De allí se sigue toda una cadena de destituciones: la comunicación es destituida por la información, la escuela es –o parece ser– destituida por los medios, el estado lo es por el mercado, etc. El estado, la escuela y la comunicación son estables, pero el mercado, los medios y la información son fluidos. Lo sólido se desvanece.

Aula e información: el sujeto mediático de las sociedades de control

Los jóvenes hoy desarrollan nuevos tipos de competencias y realizan nuevas operaciones que poco y nada tienen que ver con lo que la escuela les exige y promueve. Estas operaciones se pueden resumir en una: la de usar competente/eficazmente la información. Ser usuario competente de la información supone otras operaciones diferentes a aquellas que definen al productor/reproductor de sentido (por ejemplo: las operaciones de detectar, "accesar", conectar, navegar, chatear, etc.).

La escuela como dispositivo y el aula en

particular, son estructuras cuya estabilidad y permanencia entra en choque con la fluidez y dinamicidad de los medios. Los medios –a pesar de autodenominarse *medios de comunicación*– no comunican, puesto que rompen con aquellas condiciones de permanencia y estabilidad que requiere la comunicación. Los medios –en el mejor de los casos– informan, y lo hacen sobre algunas cosas y no otras, o sea, filtran la información que fluye. El flujo de información en los medios no parece tener origen ni fines claros (tal vez porque ambos también ya hayan sido destituidos).

Los medios producen y demandan un nuevo tipo de subjetividad: aquella que Corea y Lewkowicz denominan *subjetividad mediática*.

El problema que se plantea en nuestras aulas es el de la incompatibilidad entre la subjetividad que construye y demanda la escuela –la subjetividad pedagógica– y la subjetividad construida y demandada por los medios –la subjetividad mediática–. Habitualmente los profesores creen preguntarle a un sujeto pedagógico, pero quienes les responden son sujetos mediáticos.

Los síntomas de esta incompatibilidad se perciben en los nuevos problemas que comienzan a verificarse en las tareas escolares. En efecto, es cada vez más frecuente escuchar las quejas de los profesores de que a los jóvenes les cuesta comprender un texto, se dice que "no tienen comprensión lectora". Por otra parte los jóvenes, cuando se les solicita que realicen un trabajo domiciliario escrito sobre algún tema, recurren cada vez con mayor frecuencia al "recorte y pegue" digital. El resultado es un producto que intenta presentarse según los requerimientos de la consigna, pero que no mantiene siquiera la coherencia discursiva que se espera de un texto lineal. Ni lo pretende, puesto que el autor del "recorte y pegue" (que como obra recuerda la estética del *collage*) viene de la lógica del hipertexto, del msn, de la imagen, del chat y del videoclip; no de la lógica del texto lineal producido en un tiempo y un espacio relativamente fijos.

El "recorte y pegue" es el tipo de tarea típica que realiza alguien en tanto usuario de la información y no en tanto productor de sentido. Las consignas escolares,



generalmente, están formuladas para éstos, pero quienes las contestan son –cada vez más– aquéllos. Ante una consigna del tipo: "argumente o justifique usted..." los jóvenes, incapaces de ejercer operaciones sobre el saber (pero sí sobre el *uso* de la información), inmediatamente "escupen" todo lo que saben acerca de un autor o tema, aparentemente ignorando por completo la consigna. El problema más frecuente de los estudiantes frente a nuestros escritos y parciales, es el ajuste a la consigna. La escuela les demanda y promueve ciertas operaciones propias del entorno educativo, ellos responden con ciertas operaciones que desarrollan en el entorno mediático.

Estos fenómenos –cada vez más frecuentes en nuestras instituciones de formación– son síntomas concretos de la crisis de las sociedades disciplinarias basadas en las instituciones estatales, y del advenimiento de las sociedades del control basadas en los *mass media*. Se trata de la tensión entre dos subjetividades aparentemente opuestas e incompatibles: el ciudadano y el consumidor.

Si el ciudadano es el resultado del conjunto de operaciones *institucionales* de subjetivación, el consumidor es el resultado del conjunto de operaciones *mediáticas* de subjetivación. El metadispositivo legitimador en el primer caso es el estado, en el segundo, el mercado.

¿Estamos en el umbral del fin de la pedagogía y, en consecuencia, de la escuela misma?

La pedagogía y la serpiente

En lo educativo el contexto actual se caracteriza por la ambigüedad, la confusión y la falta de nitidez en sus discursos. Hoy se asiste a la paradoja en la que pedagogías "conservadoras" sobreviven con argumentos "progresistas", promoviendo prácticas, formas de organización y de acción supuestamente críticas y reflexivas que, al final, son vividas por los docentes como "modismos pedagógicos". Gran parte de lo que un día fue un lenguaje progresista parece ser asimilado por todos los sectores y tendencias, y no sabemos muy bien dónde reconocer lo distintivo de diferentes posiciones ideológicas.

A partir de la década de los 70 del siglo pasado, los nuevos discursos denuncian las

implicaciones de la escuela –supuestamente neutral y apolítica– con el poder. Pero el poder no desaparece por arte de magia con las nuevas prácticas pedagógicas –incluso con aquellas consideradas emancipatorias y fundamentadas en un discurso crítico o radical–, sino que ellas generan nuevos tipos de poder.

¿Son estas "nuevas tendencias" –y en especial los sentidos de la reflexión que ellas promueven– la clave para una educación del empoderamiento de la resistencia? De ser posible esto, es necesario problematizar estas prácticas. Para ello puede ser útil recuperar algunas ideas de Foucault.

Los dispositivos pedagógicos, de los cuales participamos a menudo sin saber de sus implicaciones con el poder, tienen una naturaleza contingente y su relación con el sujeto no es sólo de determinación.

Es necesario estar alerta y buscar desvelar los nuevos dispositivos pedagógicos que promueven los discursos supuestamente innovadores que se presentan hoy. Las "pedagogías críticas" –la forma que asume la ortodoxia iluminista en educación en estos últimos años– enfatizan la participación democrática de profesores y estudiantes en la construcción y transformación social tanto del conocimiento y del mundo a través de la reflexión crítica sobre sus prácticas. Creo que se debería continuar profundizando en ello, pero, a su vez, habrá que buscar alternativas estratégicas que anulen los efectos negativos del discurso ambiguo que promueve el neoconservadurismo posmoderno. En realidad la teoría educativa, en general, parte de la noción de que conocimiento y saber constituyen la fuente de liberación, ilustración y autonomía. Particularmente la teoría educativa crítica cree que los actuales sistemas educativos, afectados por objetivos de intereses particulares y el poder, transmiten saberes y conocimientos que se reducen a pura ideología, pero que es posible, a través de procesos de crítica ideológica y autorreflexión crítica sobre la práctica, develarlos y llegar a un conocimiento no mitificado del mundo social. O sea, supone la posibilidad de una verdad no contaminada, y de la razón orientada a descubrir la verdad como representación e intervención en la realidad a través del lenguaje como medio referencial. Esta noción es uno de los principales soportes de los discursos



educativos decimonónicos modernos que estas pedagogías pretenden contestar. La noción de una verdad no contaminada en esta perspectiva excluye su afectación por el poder, a su vez, la noción de poder manejada por ella es reducida a sus aspectos negativos.

Una perspectiva foucaultiana, en cambio, reformula la oposición convencional entre ciencia e ideología al decir que todo conocimiento o saber está afectado por el poder; Foucault en ese sentido prefiere hablar de "saber-poder" rechazando esa supuesta posición privilegiada desde donde se puede analizar y criticar el poder sin estar involucrado con él. El involucramiento de la educación y la pedagogía en mecanismos de control y poder no es ninguna novedad para la perspectiva crítica de la educación; por el contrario, esto es el elemento central de sus teorizaciones. Sin embargo, con esta perspectiva, se pone énfasis en el carácter necesario y productivo del poder.

La gramática y el lenguaje facilitan la sujeción, la producción de saber y el ejercicio del poder, siendo la comunicación concebida al interior de las instituciones como otra posible técnica de poder. El aparente pesimismo que atraviesa toda la obra de Foucault es quebrado, sin embargo, cuando subraya la naturaleza ambigua y contingente de los discursos, las instituciones y del propio poder. Estas y otras nociones –de este pensamiento que se puede clasificar de "postestructuralista"– podrían renovar el planteamiento crítico-emancipatorio cuya perspectiva comparto.

Educación es sujetar profesores y estudiantes a poderosas técnicas jerárquicas de vigilancia, examen y evaluación que los constituyen a la vez como objetos de conocimiento y sujetos que conocen. Pero estos dispositivos pueden cambiar, tal vez sea posible construir nuestra propia subjetividad en una dialógica entre estructura y autonomía, entre las fuerzas estructurantes y nuestra acción estructuradora de las mismas pues "no se trata de descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos...imaginar y construir lo que podríamos ser...para promover nuevas formas de subjetividad" (Foucault, 1982, 216).

El carácter emancipador de las prácticas educativas depende, hoy más que nunca,

de las posibilidades de desarrollar un planteamiento crítico-estratégico que asegure la reflexión colectivamente creadora, firmemente afincada en los ideales asumidos, que sepa incorporar estratégicamente aquellos elementos potencialmente más críticos de los discursos posmodernos desactivando con ello sus efectos reaccionarios. Aún así nada queda asegurado, pues allí nada asegura verdad e inocencia.

A todos nos corresponde descubrir las finalidades de "los anillos de una serpiente" sabiendo que "son aún más complicados que los agujeros de una topera" (Deleuze, 1991, 23).

* Maestro. Licenciado en Ciencias de la Educación. Magister en Educación.

Referencias bibliográficas

Ball, S. J. (Comp.) 1997. *Foucault y la educación*, editorial Morata, Madrid.

Ball, S. J. 1989. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.

Bernstein, B. 1994. *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid.

Castro, J. 1944. *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación*. S/d, Montevideo.

Corea, C. Lewkowicz, I. 2005. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires.

Deleuze, G. 1991. "Posdata sobre las sociedades de control", en: Ferrer, C. (comp.) *El lenguaje libertario. Filosofía de la protesta humana*. Nordan-Comunidad, Montevideo, 15 - 23.

Derrida, J. 1989. *La escritura y la diferencia*, Anthropos, Barcelona.

Foucault, M. 1991. *Saber y verdad*. La Piqueta, Madrid.

.....1991b. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós, Barcelona.

.....1980. *La verdad y las formas jurídicas*, editorial Gedisa, Barcelona.

.....1989. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

Gore, Jennifer M. 2000. "Foucault e Educação: fascinantes desafios" in: Tadeu Da Silva, T., *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 9–20.



Kafka, F. 2005 *El proceso*, Nueva Galaxia Gutemberg S.A., Barcelona.

Kafka, F. 1976, *La metamorfosis*, Losada, Buenos Aires.

Kincheloe, Joe L. 2001. *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Ediciones Octaedro, Barcelona.

Larrosa, Jorge, 2000. "Tecnologías do Eu e educação" in: Tadeu Da Silva, T., *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos, editora Vozes, Rio de Janeiro, 35 – 86.

Ocaño, J. 2004. "Reflexión, dispositivos pedagógicos y constitución del yo" en: *Conversación* N° 6. marzo de 2004, Arkano, Montevideo, 33-38.

Tadeu Da Silva, T. 2000. *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos, editora Vozes, Rio de Janeiro.

Notas

1 Este texto recoge parte de una conferencia homónima que presenté –en el marco de la jornada "Inclusión-exclusión y discriminación en la educación" organizada por Mundo Afro- en el I.F.D. de Artigas el 30 de julio de 2007.

2 Acudir a Kafka aquí para mostrar tales diferencias es un capricho estético mío. Bastaría con la elocuencia de la comparación que Foucault realiza en la misma *Vigilar y castigar* cuando exhibe, a continuación del suplicio de Damians, el reglamento "para la Casa de jóvenes delincuentes de París", redactado por Faucher en 1838. Sin embargo este capricho no es impertinente: el propio Deleuze en su *Posdata sobre las sociedades de control* lo menciona como el que retrata muy bien la transición entre las sociedades disciplinarias y las de control. "Kafka, que se instalaba ya en la bisagra entre ambos tipos de sociedad, describió en *El Proceso las formas jurídicas más temibles: el sobreseimiento aparente de las sociedades disciplinarias (entre dos encierros), la moratoria ilimitada de las sociedades de control (en variación continua)...*" (ver referencias) 13 3 "era enfermizo y hosco..." escribió Borges –en su doble condición de traductor y prologuista en la novena edición de Losada de 1976 de la celebrada *La metamorfosis*– refiriéndose a Kafka (ver referencias).

4 La cita pertenece al mismo prólogo referido de *La metamorfosis*.

5 "Saber es poder" es una tesis popularizada que Foucault jamás la afirmó, por el contrario, buscó insistentemente en afirmar que no son idénticos, puesto que gran parte de su trabajo está dedicado al esfuerzo de estudiar, precisamente, sus relaciones complejas.

6 El panóptico es una prisión ideada en el siglo XVIII por J. Bentham en la cual es posible llevar a los extremos la economía de la vigilancia. Es posible vigilar a todos los prisioneros con un solo carcelero y hasta inducir en los prisioneros la idea de que están siempre expuestos y vigilados cuando en realidad no

necesariamente deban estarlo. Se trata de un edificio circular con un patio interno donde se levanta una torre de vigilancia. Todas las celdas se vuelven hacia el centro y tienen una ventana por donde entra la luz desde atrás por lo cual los condenados siempre están visibles desde la torre pero no se puede ver al carcelero que los vigila. Es como un gran ojo que todo lo ve. El panóptico se convierte en la gran metáfora del control y vigilancia realizada por los dispositivos del poder en la sociedad.

7 "Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar." (Foucault, 1989, p.151)

8 Deleuze (1991) acude a estos términos –y a los animales que ellos designan– para referir a las sociedades disciplinarias y las de control en su *Posdata sobre las sociedades de control*. "El viejo topo monetario es el animal de los lugares de encierro, pero la serpiente es el de las sociedades de control". Su insistente utilización aquí responde obviamente a mi adhesión conceptual con su autor pero también –debo confesar– a cierta pretensión intertextual (¿lúdica?, ¿estética?) con el ambiguo título de esta revista, y el juego semántico que ella ha propiciado desde su primer editorial.

9 Nos referimos aquí a las categorías de "pedagogía visible" e "invisible" desarrolladas por Basil Bernstein en *La estructura del discurso pedagógico*. (ver referencias)

10 Hacemos referencia a estas expresiones que aluden al análisis homónimo de Julio Castro quien opone dos pedagogías que representan, a su vez, dos visiones sociales y políticas distintas: la

pedagogía "tradicional" y "las tendencias generales de la nueva educación". (ver referencias). Si bien su análisis se encuadra dentro de lo que podríamos denominar como "Escuela nueva popular" (fue escrito en 1941), no deja de lado aspectos referidos a la micro política en relación con la organización del aula.

11 Desde esta perspectiva antihumanista el sujeto es un "invento", una construcción social, por eso Foucault prefiere referirse a "individuo", y a lo que se construye con/en él en términos de "sujeto-sujetado"

12 Zigmud Bauman ha desarrollado excelentes análisis de la modernidad en su última fase. Su obra da cuenta de los cambios que ésta comporta comparándola con la primera modernidad a la cual se refiere en términos de "modernidad sólida" y en su última fase como "modernidad líquida".

13 Ver: Corea y Lewkowicz, 2005

14 Es tal vez el filósofo italiano Gianni Vattimo y su *Pensamiento débil* –en la línea de un nihilismo sin angustias, viviendo a pleno la disolución del sujeto, tal como lo señalara Nietzsche– quien más alerta sobre esta cuestión.

