



u:

## **CUADERNOS DE PENSAMIENTO BIOPOLÍTICO LATINOAMERICANO / 2**

**COMPILACIÓN: SILVIA GRINBERG, EDUARDO LANGER E IVÁN PINCHEIRA**

Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 2 : Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación / Patricio Besana ... [et.al.] ; compilado por Silvia Grinberg ; Eduardo Langer ; Iván Pincheira . - 1a ed. - Gonet : UNIPE: Editorial Universitaria, 2014. E-Book.

ISBN 978-987-3805-00-4

1. Filosofía Política. 2. Educación . I. Besana , Patricio II. Grinberg, Silvia, comp. III. Langer, Eduardo , comp. IV. Pincheira , Iván , comp.

CDD 320.1

Fecha de catalogación: 03/09/2014

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Adrián Cannellotto  
*Rector*

Daniel Malcolm  
*Vicerrector*

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Flavia Costa  
*Directora editorial*

María Teresa D'Meza  
Mariana Liceaga  
Julián Mónaco  
Diego Rosemberg  
*Equipo editorial*

Verónica Targize  
*Diagramación*

Wainhaus  
*Diseño de maqueta*

*Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 2*  
Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación, Buenos Aires, 1 al 3 de septiembre de 2011

© 2014, UNIPE: Editorial Universitaria  
Camino Centenario 2565, Gonnet, Provincia de Buenos Aires  
[www.unipe.edu.ar](http://www.unipe.edu.ar)  
Editado en Argentina  
Edited in Argentina

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sin permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>6</b>
<b>I. CRISIS, POBREZA Y EDUCACIÓN</b>	<b>8</b>
La biopolítica en cuestión Empoderamiento y Estado socio en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental <i>por Silvia Grinberg, Patricio Besana, Ricardo Gutiérrez y Martín Mantiñán</i>	<b>9</b>
Docentes y estudiantes en contextos de extrema pobreza urbana. Un análisis de episodios escolares en tiempos del dejar vivir <i>por Sofía Dafunchio y Gabriela Orlando</i>	<b>17</b>
Sujetos populares y gobierno de la pobreza en la consolidación del sistema educativo moderno en Uruguay <i>por Pablo Martinis</i>	<b>25</b>
<b>II. CONTROL, OBEDIENCIA Y RESISTENCIA</b>	<b>33</b>
La escritura como dispositivo de control del maestro <i>por Richard Alonso Uribe Hincapié</i>	<b>34</b>
Vontade de pedagogía <i>por Viviane Castro y Marisa Vorraber Costa</i>	<b>42</b>
La biopolítica y los signos de resistencia en estudiantes: Entrar, pedir respeto, no fracasar y (en el camino) tener humor <i>por Eduardo Langer</i>	<b>53</b>
Territorio, barrio y escuela: Relatos cruzados <i>por Silvia Grinberg, María Eugenia Venturini y Andrés Pérez</i>	<b>59</b>
<b>III. REGULACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN LA ESCUELA</b>	<b>65</b>
La regulación de la sexualidad adolescente como asunto público <i>por Ruth Cortés Salcedo</i>	<b>66</b>
La “educación sexual integral” y la racionalidad heteronormativa patriarcal <i>por Gaby Díaz Villa, Graciela Morgade, Paula Fainsod y Jéssica Báez</i>	<b>78</b>

<b>IV. ESAS POLÍTICAS LLAMADAS DE “INCLUSIÓN”</b>	<b>89</b>
La entrega de vouchers y cheques escolares como política de gobierno en el Chile neoliberal <i>por Iván Pincheira Torres</i>	<b>90</b>
A emergência da inclusão educacional no Brasil <i>por Tatiana Rech</i>	<b>99</b>
Inclusão, biopolítica e educação <i>por Maura Lopes, Kamila Lockmann y Morgana Domênica Hattge</i>	<b>105</b>
<b>V. EDUCACIÓN, RIESGO Y SUBJETIVIDAD</b>	<b>112</b>
Seguridad en la era de la biopolítica: una introducción a Hannah Arendt <i>por Maximiliano Korstanje</i>	<b>113</b>
Educação como tecnologia de gestão de riscos <i>por Karla Saraiva y Iolanda Montano Dos Santos</i>	<b>124</b>
Aportes al análisis de la dimensión biopolítica de la educación <i>por Cristina Rochetti</i>	<b>131</b>
Estamos trabajando para usted <i>por Isabel Cassigoli Salamon</i>	<b>137</b>
Uma interpretação biopolítica da pedagogia das competências e sua relação com a governamentalidade neoliberal <i>por Samuel Brasileiro Filho y Hidelmar Luiz Rech</i>	<b>143</b>
<b>ACERCA DE LOS AUTORES</b>	<b>150</b>

## PRESENTACIÓN

El presente volumen continúa la compilación de trabajos de los participantes del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación, organizado por la Universidad Pedagógica de Buenos Aires y otras universidades latinoamericanas en septiembre de 2011.<sup>1</sup>

En América Latina la reflexión en torno a la problemática de la biopolítica adquiere especial sentido. En el devenir de estos coloquios esta situación se ha hecho cada vez más presente en cuanto consigue reunir a colegas en torno de la centralidad de un debate que no deja de preguntarse por ese par, colonialidad y modernidad, que, como señala Castro-Gómez, en América Latina no solo no son fenómenos sucesivos en el tiempo sino simultáneos en el espacio. Algo similar ocurre cuando nos acercamos a la reflexión acerca de la educación en la modernidad. Si conceptos como los de biopolítica y gubernamentalidad son acuñados por Foucault para referirse a los modos y dinámicas que presenta nuestra moderna vida urbana, entonces las formas de la escolaridad constituyen parte neurálgica de ese engranaje. Es por ello que en la pregunta específica acerca de la educación, que reúne los trabajos compilados en este volumen, se crea un canal de diálogo que, más que referir a la educación como templo sagrado de saber, se constituye en punto de clivaje desde el que parten reflexiones en torno de la subjetividad, la sexualidad, los territorios urbanos, las re-

1. El Coloquio tuvo lugar en la ciudad de Buenos Aires del 1º al 3 de septiembre de 2011. El Comité Académico, coordinado por Edgardo Castro (Conicet, Unipe, Unsam) y Silvia Grinberg (Conicet, Unsam, Unpa), estuvo conformado por Isabel Cassignoli (U. Arcis, Chile), Kemy Oyarzún Vaccaro (Universidad de Chile), Mario Sobarzo (Universidad de Chile), Rodrigo Karmy Bolton (Universidad de Chile), Susana Murillo (UBA), Héctor Palma (UNSAM), Marcelo Raffin (UBA), Myriam Southwell (Unipe, Conicet, UNLP), Willy Thayer (UMCE, Chile), Alfredo Veiga-Neto (Universidad Federal Río Grande do Sul, Brasil), Luis E. Gómez (UNAM), Santiago Castro Gómez (Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá), Magaldy Téllez (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez), entre otros que se fueron sumando a la iniciativa. Y el Comité Ejecutivo, coordinado por Mariano Fontao (Unipe), estuvo conformado por Constanza Serratore (Conicet), Iván Pincheira (Universidad de Santiago de Chile), Flavia Costa (Unipe, UBA), Mercedes Ruvituso (Conicet), Daniela Gutierrez (Unipe), Nancy Falcón (UBA, Unsam), Eduardo Langer (Conicet/ Unsam, Unpa), Héctor Arrese Igor (Unipe), Sandra Roldán (Unpa), Bernardo Ainbinder (Unipe, UBA, Conicet) y María Eugenia Venturini (UNPA).

sistencias, el trabajo, la pobreza, el riesgo, así como las actuales políticas de inclusión.

El primer capítulo, titulado “Crisis, pobreza y educación”, comienza con el trabajo de Silvia Grinberg, Patricio B. Besana, Ricardo A. Gutiérrez y Luciano M. Mantiñán, quienes articulando biopolítica y urbanización abordan algunas de las dinámicas que está asumiendo el gobierno de la pobreza en el presente. Este artículo nos proporcionará claves analíticas indispensables para introducirnos en la descripción de nuestros contemporáneos modos de gestión gubernamental. Así, más allá de la dicotomía presencia/ausencia del Estado y dejando de lado los enfoques más celebratorios del “desarrollo local”, los autores se concentran en los procesos y dinámicas de la biopolítica tomando como epicentro para el análisis la Región Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. En el siguiente artículo, Gabriela Orlando y Sofía Dafuncho reflexionan sobre la cotidianidad de las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana a la luz de los estudios de la gubernamentalidad. Abordando, más específicamente, las formas en que docentes y estudiantes experimentan tales dispositivos en una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense (Argentina). En esta misma dirección, Pablo Martinis se interesa por el lugar que el sistema educativo ocupa en el desarrollo de acciones de “gobierno de la pobreza”. Para ello, analizará algunas formas de caracterización de los niños pertenecientes a sectores populares uruguayos en documentos oficiales producidos en las primeras décadas del siglo XX.

Los cuatro trabajos que vamos a encontrarnos en el segundo apartado se refieren a la relación entre “Control, obediencia y resistencia”. Richard Uribe Hincapié describirá cómo en Colombia se ha venido exigiendo a los maestros una permanente producción escritural. Así se muestra que la importancia asignada a la escritura funciona como una forma de refinamiento de otros dispositivos tales como la profesionalización y la investigación. Las brasileñas Viviane Castro y Marisa Vorraber utilizarán el concepto de “Voluntad de pedagogía” para referirse a las actuales técnicas pedagógicas que –más allá de las instalaciones de la escuela– cruzan la esfera social para desencadenar una serie de fuerzas que intensifiquen y perfeccionen el aprendizaje necesario para convertirnos en gobernables. Eduardo Langer se centrará en las tramas de la vida cotidiana en escuelas del Conurbano Bonaerense. Procurando comprender las transformaciones ocurridas en los dispositivos pedagógicos, atenderá a las actuales prácticas de resistencias de estudiantes que se presentan como prácticas

y discursos que ofrecen la posibilidad de repensar la escuela. Por último, los investigadores Silvia Grinberg, María Eugenia Venturini y Andrés Pérez se concentran en la relación entre territorio urbano y escuela. En este sentido, el análisis del dispositivo escolar en clave territorial es un acercamiento a las formas en que se expresan las lógicas espaciales como parte de las lógicas gubernamentales contemporáneas.

Atendiendo a temáticas sobre “La regulación de la sexualidad en la escuela”, el tercer capítulo se inicia con el artículo de Ruth Cortés Salcedo, quien planteará que la producción de ciudadanía pasa también por discursos referidos al cuerpo como soporte de los procesos de subjetivación. Discursos que en la escuela colombiana han derivado en prácticas de ciudadanía que operan con el objetivo de regular la sexualidad del adolescente como asunto público. Inscriptas en estas mismas coordenadas, según las argentinas Graciela Morgade, Jéscica Báez, Gabi Díaz y Paula Fainsod, en el último tiempo numerosas investigaciones han dado cuenta de la producción de los cuerpos sexuados en la vida cotidiana escolar. En este escenario, sin embargo, también se generan nuevas lecturas críticas del currículum y la pedagogía escolar. Es así como proponen una reflexión crítica de los procesos de normalización de los cuerpos sexuados en las instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires.

Teniendo como eje la problemática de la inclusión social, en el cuarto capítulo nos encontramos también con tres propuestas para la discusión. Iván Pincheira se concentrará en el análisis del programa estatal de entrega de vouchers y cheques escolares. Será, entonces, a partir del análisis de dicha política educativa que veremos conformarse uno de los dispositivos donde mejor se expresan las racionalidades y las tecnologías de gobierno en el Chile neoliberal. En el artículo de la brasileña Tatiana Luiza Rech se aborda el uso de campañas publicitarias diseñadas para alentar la inclusión en el sistema educativo brasileño. Dado que se enmarcan dentro de las lógicas de la racionalidad neoliberal, estas campañas serán entendidas como estrategias gubernamentales encaminadas a crear conciencia y responsabilidad para la inclusión social. Continuando en el escenario brasileño, Maura Corcini Lopes, Kamila Lockmann y Morgana Domênica Hattge presentan dos estudios, a partir de los cuales se discuten algunas relaciones que se establecen en la tríada inclusión-educación-biopolítica. El primer estudio muestra cómo las actuales políticas de bienestar social en Brasil se constituyen en estrategias biopolíticas. El segundo estudio muestra cómo en Brasil la inclusión escolar forma parte de una estrategia

de gobierno que procura la constitución de sujetos emprendedores y empresarios de sí mismos.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan una serie de artículos que tendrán como denominador la vinculación de la temática educativa con dos aspectos claves dentro de la gubernamentalidad neoliberal: la gestión del riesgo y los procesos de subjetivación. Proponiendo un marco de análisis más general, Maximiliano Korstanje constatará que las nuevas formas de producción de riesgos han llevado a ciertos pensadores a crear nuevos paradigmas conceptuales para entender la posmodernidad. Así se abocará no solo a desenterrar las tesis más representativas de Arendt en el campo político, sino a presentarla como una precursora en temas de biopolítica. Por su parte, las brasileñas Karla Saraiva y Iolanda Montano dos Santos van a plantear que, en cuanto las sociedades actuales tienen como elemento organizador de la noción de riesgo, las escuelas están siendo llamadas a participar en estas nuevas formas de gestión del riesgo. Contribuyendo, entonces, a la producción de sujetos capaces de identificar los riesgos a los cuales están expuestos y tomar actitudes para minimizarlos. En el siguiente artículo, considerando también a la educación como una práctica biopolítica, para la investigadora argentina Cristina Rochetti la cuestión que se abre es la posibilidad del ejercicio de la política en ese ámbito de la vida. De este modo lo que se pone en juego es la posición que vamos a ocupar, ya sea en calidad de espectadores o bien como protagonistas en los nuevos procesos de subjetivación escolar. A continuación, Isabel Cassigoli constatará que en Chile la educación tiene como objetivo no tanto la reproducción sino, más bien, la producción de vidas y poblaciones precarias. En estas circunstancias, la socióloga chilena analizará cuatro ejemplos donde se aprecia la imbricación entre Educación Superior, mercado, gubernamentalidad y excepción. Por último, Hildemar Luiz Rech y Samuel Brasileiro Filho realizarán una aproximación crítica a la formación de los trabajadores en nuestro tiempo. De esta forma, se concentrarán en las implicaciones existentes entre estrategias biopolíticas de subjetivación y la entrada en escena de la “pedagogía basada en competencias” en el contexto de la gubernamentalidad neoliberal.

*Silvia Grinberg  
Eduardo Langer  
Iván Pincheira*

## I. CRISIS, POBREZA Y EDUCACIÓN

# LA BIOPOLÍTICA EN CUESTIÓN: EMPODERAMIENTO Y ESTADO SOCIO EN CONTEXTOS DE EXTREMA POBREZA URBANA Y DEGRADACIÓN AMBIENTAL

Silvia Grinberg, Patricio B. Besana, Ricardo A. Gutiérrez y Luciano M. Mantifán

## INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el mundo ha sido escenario de profundos procesos de metropolización selectiva y segmentación urbana (Sassen, 2001; Prévôt-Schapira, 2001; Davis, 2007). Mientras algunas metrópolis ganan preeminencia en las redes de comando de la economía globalizada, se profundiza la fragmentación social y espacial en el corazón de los espacios urbanos. El crecimiento sostenido de las grandes ciudades trae aparejado el agotamiento o la insuficiencia de los servicios urbanos básicos. Las redes de agua potable, de desagües cloacales y pluviales, de energía, de recolección de residuos y de transporte no suelen actualizarse al ritmo de la demanda. Ello genera, entre otros, múltiples problemas de salud y de contaminación ambiental. Si bien las causas de estos últimos se originan en múltiples niveles espaciales y jurisdiccionales (y pueden incluso estar vinculadas a problemas globales), dados los procesos de metropolización selectiva, los problemas ambientales urbanos afectan más severamente a aquellos barrios donde viven los habitantes más pobres (Gutiérrez, 2009). La provisión de servicios urbanos básicos, que en los sectores más acomodados de la metrópolis es garantizada a través de la intervención estatal o del acceso al mercado, en los barrios hiperdegradados es dejada, en buena medida, en manos de la comunidad local. Así, la responsabilidad por los problemas ambientales derivados de la

falta de servicios esenciales, como el agua potable o la recolección de residuos, suele descargarse en la población que más los sufre y que menos recursos posee para resolverlos.

En este marco nos preguntamos cómo resuelven los habitantes de los barrios hiperdegradados el acceso a los servicios urbanos básicos y qué tipo de relaciones, en esos procesos, se establecen entre aquellos y el Estado. Dejando de lado los enfoques más celebratorios del “desarrollo local” o las posturas más prescriptivas sobre aquello que el Estado debería hacer, nos centramos en los estudios de la gubernamentalidad (Rose, O’Malley y Valverde, 2006) para explorar los cambios que adquiere la dinámica de gobierno de la población en la ciudad. Nos interesa examinar las formas en que son provistos los servicios urbanos básicos en un barrio hiperdegradado de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), al que llamaremos Reconquista por su ubicación en la cuenca hidrográfica homónima.<sup>1</sup> Más que referirnos a la ausencia o retirada del Estado, suponemos formas de acción estatal distintas de aquellas típicas del Estado de bienestar y que identificaremos bajo la fórmula de “Estado socio”.

1. Los resultados analizados en este artículo fueron obtenidos a través de investigaciones en curso realizadas desde 2008 con fondos del CONICET y de la ANPCyT. Los autores agradecen a María Laura Canciani, Roberto Gambuzza y España Verrastro las tareas de asistencia de investigación realizadas.

En nuestro estudio, detectamos una profusión de organizaciones comunitarias y de líderes locales. Entre estos últimos, son varios quienes ejercen (o se arrogan) el rol de intermediador entre las necesidades barriales y la acción del Estado devenido socio. Uno de ellos se destaca entre todos por intervenir (según su propio relato y el de varios vecinos) en la resolución de las más diversas necesidades (v.g., agua potable, electricidad, guardería, educación primaria, etc.).

### 1. LA BIOPOLÍTICA EN CUESTIÓN: DEJAR VIVIR, DEJAR MORIR... ESA ES LA CUESTIÓN

Globalización y localización son dos movimientos paralelos que caracterizan los cambios acontecidos en las últimas décadas del siglo XX. Su consolidación tiene como consecuencia la crisis del Estado de bienestar y el ocaso de sus funciones de seguridad social (Sassen, 2001; Prévôt-Schapiro, 2001). Como señalan Foucault (2007) y los estudiosos de la gubernamentalidad que le siguieron (Rose, O'Malley y Valverde, 2006), una nueva lógica en el gobierno de la población se configura a partir de un conjunto de enunciados que comenzaron a aparecer hacia fines de la década de 1940. A partir de ese cambio, la racionalidad del gobierno es concebida en términos de fragmentos. En consecuencia, la “comunidad” se vuelve *locus* de gobierno que debe gestionar su adaptación permanente y el bienestar de su población (Grinberg, 2008, 2010, 2011).

Se trata de nuevas lógicas en el ejercicio de lo que Foucault (2007) llamó *biopolítica*. Hasta fines del siglo XX el Estado era concebido como garante y responsable de la fabricación de la vida; el poder soberano tenía un doble poder sobre ella: por un lado, fabricarla y, por el otro, dejarla morir. En cambio, en el presente “asistimos a un proceso por el cual la política se despoja de responsabilidades o, dicho de otro modo, relocaliza su accionar en un lugar donde la nuda vida ya no es responsabilidad de la esfera soberana, en donde la fabricación de la vida pasa a ser un problema del *self* y ello sin implicar que dicha esfera (el estado) pierda el control sobre esa vida. Del hacer vivir y dejar morir que supuso la biopolítica en el siglo XIX estamos pasando al *dejar vivir y dejar morir*” (Grinberg, 2008: 162).

Desde la lógica del “dejar vivir, dejar morir”, las ciudades contemporáneas son visualizadas como lugares de distribución de riesgos en los cuales quedan delimitadas las “zonas a evitar” (*no-go zones*) (Osborne & Rose, 1999). En estas zonas a evitar, la concepción de la ciudadanía urbana es puesta en jaque:

Esta nueva imagen de la ciudadanía debe ser entendida en relación con lo que se le opone, una especie de anti-ciudadano que es la constante tentación y amenaza para el proyecto mismo de ciudadanía. La aparición de las nociones de exclusión para caracterizar a aquellos que antes constituían el grupo socialmente problemático define a esos no-ciudadanos o anti-ciudadanos, ya no en términos de características sustantivas sino en términos relacionales; se trata de la cuestión de su distancia respecto de los circuitos de inclusión en la ciudadanía virtuosa [...] En estos enclaves, los vínculos entre ciudadanía y comunidad se vuelven contra sí mismos, y todo aquello que conectaría a los individuos en las redes de inclusión produce en cambio una retroalimentación negativa: la vida familiar, la solidaridad de bienestar y la educación pública son vistas como máquinas para la desconexión más que para la conexión (Osborne & Rose, 1999: 754-755; traducción propia).

A veces, los propios habitantes de esas zonas a evitar perciben y aceptan su condición de “no-ciudadanos” como consecuencia de su situación de exclusión y de su “no contribución” a la sociedad. Nos decía una joven entrevistada:

Yo antes decía lo mismo que vos, pero vos no sos de acá. Acá es distinto, acá la gente no paga impuestos, y después no anda la luz y está todo mal. No te podés quejar si no pagás impuestos, no es lo mismo, ¿me entendés?

Es quizá por eso que el “dejar vivir” y la lógica del “empoderamiento de la comunidad” se promueven más en barrios como Reconquista que en otros barrios de la ciudad. Allí, la “comunidad” de “no-ciudadanos”, a través de sus múltiples organizaciones, se convierte en el *locus* en el que debe resolverse la falta de servicios urbanos esenciales y los consecuentes problemas de contaminación ambiental. Parece conformarse así una tríada compuesta por el Estado socio, la reconfiguración del estatus de ciudadanía y el empoderamiento de la comunidad.

En barrios como Reconquista, la provisión de agua potable constituye un ejemplo claro de cómo, ante las fallas de los servicios urbanos estatales y privados, los sujetos buscan los modos de resolver la satisfacción de sus necesidades e incluso mejorar sus condiciones de vida (Holston, 2009). El tendido de la red de la empresa de agua potable sigue la línea de una calle llamada Central. A partir de ahí, los vecinos del barrio pusieron en marcha una compleja red de mangueras a través de las cuales consiguen tener agua potable en cada casa. Así, aunque de un modo precario e incluso improvisado, cubren necesidades que son cruciales para la vida cotidiana y para cuya satisfacción no suelen recibir la misma respuesta estatal que reciben vecinos de otros barrios menos carentes. En este caso, como en el de la provisión de otros servicios urbanos básicos, el líder barrial, León, cumple un papel fundamental, al generar condiciones en el barrio y en la empresa proveedora para que el caño maestro llegue a Reconquista y se construya la compleja red de mangueras que distribuye agua a las casas.<sup>2</sup> El caso de la provisión de agua potable es un ejemplo claro de cómo los habitantes de Reconquista se hacen cargo de servicios que, en barrios menos carentes, son provistos por empresas privadas o públicas. El ejemplo muestra otros aspectos que son menos evidentes y, por ende, pueden pasar desapercibidos o ser minimizados: 1) cómo los habitantes de Reconquista, al hacerse cargo de sus necesidades, afirman su condición de ciudadanos y reclaman por sus derechos como tales; 2) cómo, a través de la aparente autogestión de sus necesidades, interactúan con el Estado en sus distintos niveles y 3) el papel del líder local que entre las empresas y los vecinos del barrio cumple un papel fundamental en la organización y provisión de los servicios.

## 2. PROFUSIÓN DE LA VIDA ORGANIZACIONAL Y EL ESTADO SOCIO

En Reconquista, el emprendedurismo individual y la vida organiza-

2. Por cuestiones de espacio no nos detendremos a reflexionar sobre la calidad del agua y los problemas ambientales que esta precaria red trae aparejados. Al respecto, sugerimos ver (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2011).

cional se han combinado y confundido durante décadas, como mecanismos capaces de satisfacer la provisión de servicios esenciales para la vida. Durante los últimos años, algo cambió. El incentivo de fondos provenientes de distintos programas nacionales y provinciales multiplicó la cantidad de organizaciones destinadas a brindar servicios de los más diversos. Desde entonces, la creación de “nuevas” organizaciones (a veces identificadas como “ONG” por protagonistas y observadores) es percibida no solo como un mecanismo para satisfacer necesidades sino también como un modo de perpetuar el emprendedurismo individual que antes encarnaban los referentes barriales. Así lo expresa, con cierto cinismo, un viejo puntero barrial devenido director de una ONG:

No, ahora es algo que lo arman ellos, para decir: “Desde el punto de vista institucional tenemos esto”. Es lo mismo que nosotros. Hoy todas las unidades básicas [organizaciones de base del peronismo] son ONG. Pero ¿por qué? Porque se veía un cambio en una nueva forma de hacer política.

Nuevas organizaciones surgen de la confluencia entre la expectativa de conseguir fondos públicos y privados y la sensación de que nadie va a venir de “afuera” a resolver los problemas del barrio. Esta sensación es muy fuerte entre muchos de los miembros de organizaciones entrevistados, tal como lo manifiesta, en referencia a los problemas de contaminación, un joven de diecisiete años que nació y vive en el barrio:

Quién va a resolver las cosas por vos sino sos vos. Estás vos y te tenés que hacer cargo... Yo no confío en nadie.

Esta sensación de aislamiento tiene como contracara un sentido de responsabilidad por el propio destino, un sentimiento de “hacete cargo”, aun cuando un individuo muy difícilmente pueda ser responsable de la contaminación ambiental del barrio o hacerse cargo, él solo, de su solución. En el área geográfica en la que se localiza Reconquista, es posible identificar tres momentos como propulsores de la creación de organizaciones comunitarias. Los dos primeros coinciden con las coyunturas de crisis que de hecho impulsaron el crecimiento de la población en el área: la crisis hiperinflacionaria de 1989 y la crisis de 2001-2002. El tercer momento está vinculado con la sucesión de programas estatales que,

después de 2003, incentivaron la creación de cooperativas para distintos fines y cuyo punto culminante lo constituye el Programa de Ingreso Social con Trabajo (popularmente conocido como Argentina Trabaja), creado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en agosto de 2009.<sup>3</sup> Así, aquello que en el discurso del empoderamiento aparece como una propuesta de afirmación de la comunidad, desde la perspectiva de las organizaciones de la propia comunidad es visto como la única forma de responder a una situación de la que no son responsables pero que los afecta profundamente. El autoempleo, la microempresa o la empresa social son las formas de responder a una situación de crisis en la que los derechos básicos son puestos en cuestión.

Sin embargo, el fenómeno de las organizaciones no desaparece con la remisión de las sucesivas crisis. Por el contrario, las organizaciones se van acumulando y superponiendo (como capas) en el barrio. En el trabajo de campo nos topamos permanentemente con nuevas cooperativas dedicadas a tareas tales como la limpieza de arroyos, la limpieza de calles, la construcción de veredas y otras obras menores.

Con los años, la multiplicidad de organizaciones se transforma en una gran madeja de diferencias que solo puede ser entendida en la lógica de la supervivencia que esas organizaciones suponen para la comunidad. Se crean, por esta vía, múltiples espacios en los que los sujetos se encuentran y juntos definen qué hacer para obtener respuesta a alguna de sus múltiples demandas. Como afirma el líder de una planta social de reciclado, lo decisivo es que “te empiecen a dar bola”.

Así, a una urbe fragmentada le corresponden órganos descentralizados de gobierno; esto es, instituciones diversas, superpuestas y difusas que deben devenir solidarias y responsables por la vida de los sujetos y los barrios (Grinberg, 2010). Estas nuevas formas de agenciamiento combinan responsabilidad, autonomía y elección, como piedras angulares de una supuesta revitalización de la ciudadanía y su ejercicio:

Los múltiples proyectos del gobierno urbano contemporáneo operan con presupuestos acerca de la ciudadanía urbana en términos de activismo y

obligación, emprendedurismo y lealtad, donde los derechos en la ciudad conciernen tanto a deberes como a titularidades (Osborne & Rose, 1999: 752; traducción propia).

La contracara de esa revitalización de la ciudadanía en una urbe fragmentada no es el Estado minimalista ni la ausencia del Estado sino la presencia del Estado como “socio” (*partner*) que:

facilita, permite, estimula, configura e incita las actividades de autogobierno de una multitud de entidades dispersas (asociaciones, firmas, comunidades, individuos) que tomarían para sí mismas muchos de los poderes y responsabilidades previamente anexados por ‘el Estado’ (Osborne & Rose, 1999: 751; traducción propia).

Aunque las ONG hayan surgido para responder “comunitariamente” a las secuelas de las sucesivas crisis económicas, muchas organizaciones del barrio desarrollaron la capacidad de sobrevivir aun después de pasada la crisis, fundamentalmente gracias a la habilidad para obtener fondos de los distintos programas estatales. Otras organizaciones directamente nacieron (y nacen) gracias a la disponibilidad de esos fondos. El Estado opera, en esos contextos, como un “socio” de las organizaciones, como “un abridor de caminos, un promotor, un propulsor de las actividades que deben desarrollarse en la comunidad. Su acción es hacer que los otros hagan. No se trata tanto de imponer programas y proyectos sino de provocar que la comunidad encuentre los suyos” (Grinberg, 2008: 152). Por lo que, si ya no hay una forma de hacer las cosas, la función del Estado solo puede ser la de socio y acompañante. Aun así, los cambios predicables del moderno Estado de bienestar (o, en su versión latinoamericana, del Estado populista) de ningún modo habilitan a hablar de la ausencia del Estado. Caminar por el barrio y hablar con los vecinos supone toparse con el Estado todo el tiempo. En cada organización (en cada subsidio) nos encontramos con políticas públicas que, justamente, ubican al Estado como promotor y garante de soluciones tendientes a paliar problemas respecto de los cuales, paradójicamente, el Estado no parece hacerse (o no parece ser considerado) responsable.

Dos ejemplos pueden servir para entender mejor cómo funciona el Estado socio. En vez de hacerse cargo directamente de remediar la

3. Ver [http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/ArgentinaTrabaja/Resolucion\\_3182\\_2009.pdf](http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/ArgentinaTrabaja/Resolucion_3182_2009.pdf), visitado el 19/08/11.

contaminación de los arroyos del barrio (como correspondería según la ley), el Estado subsidia una cooperativa de vecinos para que “limpie” los arroyos (sin que necesariamente apliquen criterios sostenibles en cuanto a cuestiones ambientales). En vez de asegurar que la empresa que provee el servicio de recolección de residuos en el resto del territorio del partido también lo haga en Reconquista y barrios aledaños, el municipio contrata una cuadrilla de vecinos para que, con muchos menos recursos que la empresa concesionaria, recoja los residuos del barrio y los deposite en un enorme contenedor que acaba transformándose en un enorme basural a cielo abierto. En ambos casos, si luego los arroyos y las calles del barrio no están limpios, las autoridades culpan a los propios vecinos por su falta de “cultura” y sus dificultades para autoorganizarse, “como lo hicieran nuestros abuelos inmigrantes”, para resolver sus propios problemas. Claro está, la contrapartida del Estado socio es la “responsabilización” de la comunidad y la consecuente necesidad de empoderamiento de las organizaciones locales.

Crear una organización no es tarea fácil. Pero, según señalan los entrevistados, más difícil aún es lograr una articulación entre las organizaciones del barrio. “Tenemos que juntarnos y articular”, es una de las frases y de los reclamos más escuchados entre los miembros de las organizaciones. En ese sentido, la desconfianza del joven de diecisiete años (mencionada páginas arriba) es una manifestación particular de un sentimiento común a los integrantes de organizaciones barriales, dirigida no solo al Estado sino también a las restantes organizaciones, con las cuales es muy difícil pensar acciones conjuntas. Por otro lado, cuando un agente público o de una empresa de servicios recorre el camino inverso, para acercarse a barrios como Reconquista, se encuentra con una gran profusión de organizaciones que compiten entre sí y se superponen. Mientras dos o más organizaciones compiten por canalizar la provisión de un único servicio, otros tantos que requieren mayores recursos no son provistos o lo son de forma incompleta. Es allí donde individuos como León se convierten en piezas claves, capaces de interpretar las necesidades del barrio y sus habitantes, transmitir las al agente público o privado indicado, y lograr finalmente que este último dé respuestas (más o menos satisfactorias) al problema concreto. En nuestro estudio hemos identificado a varios individuos que cumplen con estas condiciones, pero, según el relato de los vecinos, León se destaca por sobre el

resto. Las historias de León en el barrio se remontan a principios de los años ochenta. Es casi imposible caminar junto a él por las calles de Reconquista sin que los vecinos lo paren para transmitirle sus necesidades. Es tanta la presencia de León en la provisión de los servicios urbanos básicos como en la resolución de los problemas que acarrearán, que incluso él y otros vecinos suelen atribuirle una preeminencia en el barrio mayor o igual a la de la máxima autoridad municipal:

Lucas: Lorena, anotó el número de León para...

Lorena: Sí, ahora anoto.

Lucas: ...para los focos.

León: Pero che.. ya parezco el intendente yo... yo no soy el intendente.

Lorena: No, no es el intendente pero usted ayuda más que el intendente acá. Usted es más que el intendente, porque es la realidad. Porque cuando falta luz, primero vamos de León.

León: Falta agua acá, que hay un quilombo...

Lorena: Vamos de León, porque acá el intendente ni un foco pone.

Hacia principios de los años noventa, cuando el barrio recibía su primera gran oleada inmigratoria, León cumplió un papel fundamental en la provisión del agua potable. Por entonces, logró que la empresa colocara un caño maestro que hasta el día de hoy sirve a todas las casas del barrio, aunque de un modo muy precario. Aquí nos importa resaltar el carácter individual que adquieren estas gestiones. Fue León quien se puso en contacto con la empresa, los llamó por teléfono, entró con ellos al barrio y organizó a los vecinos en una cuadrilla que hizo el grueso del trabajo para que la empresa pudiera dejar esa cañería.

León: Esto lo hicimos todo, fue jodido porque hubo que rellenar todo y...

Patricio: ¿Qué hicieron?

León: Pero esto... lo hicimos todo completo, todos los caños y todo con los vecinos... Bueno, acá vino un personaje y sabés lo que hizo... mediante otro político, querían mejorar las calles, no sé qué carajo. ¿Sabés lo que hizo? Trajo las máquinas excavadoras y levantó todo y justo acá había una válvula. Y viste, yo los dejaba a ellos y cuando se encontraban con el cuello en la soga, me venían a ver a mí... y le digo: “¿Qué pasó?”. “Y, se rompió”... Le dije: “No me vengas que se rompió, que está a un metro y medio bajo tierra, lo puse yo”.

Esta relación absolutamente personal sostenida en la figura de León se mantiene hasta el presente. El uso de la primera persona del singular es una constante; “Yo hice, yo fui, yo hablé”. Y si bien la primera impresión es de exageración, también es cierto que en el barrio León cumple constantemente con las tareas de resolver problemas de luz, agua, cloacas, etc. En el siguiente diálogo León y Lorena (vecina de Reconquista), se refieren a las recientes dificultades con la provisión de agua y luz en el barrio:

León: No sé qué trabajo hicieron con el agua, qué cagada hicieron... el tipo yo sé que metió un caño, un... clavó un...

Lorena: Un fierro, y se rompió el caño principal.

Patricio: ¿Qué pasó?

León: No, ayer... vos estuviste en el... en la cañería de agua, el cruce, el caño maestro rompió... Metió un fierro no sé para qué.

Lorena: Y reventó un caño.

León: ¡Ah, ah! Milagro, que quieren hacer algo y hacen cagada.

Patricio: ¿Y ahora?

León: No, ya vinieron... ya lo arreglé yo. Y porque es lo que digo yo, no es sencillo... porque acá, vos le decís a la empresa, llegan hasta el lado del jardín, se dan la vuelta y se van a la miercoles. No sé la luz. ¿Qué pasa con la luz?

Lorena: Y sí, es verdad... Si acá no van y le dicen a León, nadie tiene luz... Así que vamos y lo buscamos a él, “andá a buscar a León” todo León, todo León.

León: No porque... yo se lo hice, porque es un tema... porque si yo no estoy y vienen los muchachos, ¿qué pasa?: se van.

En estas como en tantas otras situaciones la relación del líder barrial y, en menor medida, de los responsables de las cooperativas con las autoridades municipales y provinciales es fundamental. Si bien a simple vista se puede tener la impresión de que líderes como León alimentan egos personales, esta es una parte muy pequeña de la cuestión. Los líderes locales se constituyen en figuras centrales para la resolución y canalización, por las vías no estándares del Estado socio, de demandas y conflictos que de otro modo culminarían en distintas estrategias de protesta social:

Lorena: La Susy está enojada con nosotros porque ella apoya a Virgilio, Virgilio, Virgilio, Virgilio. El otro día se puso a gritar en el medio de la calle porque nosotros le decimos que Virgilio es una mierda que no sirve para nada. Esto, las calles las están haciendo porque nosotros le hicimos un pique al municipio...

Como recuerda León, su trabajo y relación con uno de los intendentes fueron cruciales para su tarea. Sin embargo, quizá convenga decir que la tarea de León fue crucial para el intendente. La regulación de la vida de la población en tiempos en que el crecimiento de Reconquista era constante, de modo tal de evitar protestas o acciones desestabilizadoras, es un proceso complejo donde el estar en territorio es fundamental:

León: Yo lo apoyé a Semino, yo trabajé mucho y lo apoyé porque me parecía que era un hombre que se había ganado el respeto de nuestro movimiento, del peronismo, pero nada más que se mandó un par de macanas porque... lo traicionaron primeramente, lo traicionaron... y después, la macana era que le gustaba el chupi.

Patricio: Y la escuela, ¿de cuándo es?

León: De allá, de...

Patricio: ¿En esa época?

León: Claro, si él me dio una mano para comprar las tierras... no, en eso... estuvo presente en la primera etapa. En el agua corriente también me ayudó mucho... yo con él, ¿viste al lado del jardín? Inauguramos la primera etapa con él, vinieron todos los canales de televisión... y yo le dije: “¿Para qué quiero la televisión? Yo quiero el agua”.

Aquello que a simple vista aparece en el relato de León como una mano que le dio el intendente puede leerse, desde nuestro enfoque, en relación a la función central que cumple la intermediación individual en la regulación de la vida de la población cuando el Estado deviene socio.

## REFLEXIONES FINALES

A lo largo del trabajo observamos cómo en barrios hiperdegradados la provisión de los servicios urbanos básicos, que en sectores más acomodados de la metrópolis corre por cuenta del Estado o de empresas

privadas, depende en buena medida de la capacidad de autogestión de la comunidad local. Hemos procurado dar cuenta de los distintos aspectos de este problema a través de los estudios de la gubernamentalidad, centrándonos, por un lado, en los cambios en la dinámica que adquiere el gobierno de la población en la ciudad; y, por el otro, en el modo en que los habitantes de los barrios más pobres luchan cotidianamente por mejorar sus condiciones de residencia y la calidad en la provisión de servicios urbanos básicos.

En estos espacios urbanos la ciudadanía es puesta en cuestión especialmente por “su distancia respecto de los circuitos de inclusión en la ciudadanía virtuosa” (Osborne & Rose, 1999: 754). La reconfiguración del accionar típico del Estado de bienestar en formas más difusas y procedimientos “no estándares”, y la reconfiguración del estatus de ciudadanía se plasman a través del empoderamiento de la comunidad. Entendemos que estas dinámicas no significan ni la ausencia ni la retirada del Estado, sino su devenir en un Estado socio, que regula, promueve y facilita los medios para que los individuos y la comunidad puedan autogestionarse.

En estas dinámicas y tecnologías de gobierno, fuertemente basadas en la regulación a través de la comunidad, la figura del líder local se hace central como mediador entre aquella y el Estado socio. Entre otros aspectos, porque favorece las estrategias barriales de construcción de la ciudad al mismo tiempo que facilita la intervención del Estado a través de canales y procedimientos “no estándares”.

Es así que de nuestro trabajo en Reconquista podemos observar cómo: 1) los habitantes, al hacerse cargo de sus necesidades, afirman sus condición de ciudadanos y reclaman por sus derechos como tales; 2) a través de la aparente autogestión de sus necesidades, interactúan con el Estado en sus distintos niveles; y 3) el líder local media entre los prestadores de servicios y los vecinos del barrio, logrando, aunque de manera precaria, cierta organización y provisión de los servicios urbanos básicos.

De manera que, en este contexto, son los espacios de elección de vida y cultura los que se integran en un campo total de gobierno. El ejercicio de la ciudadanía involucra una nueva operatoria que reclama, tanto a las instituciones como a los individuos, un constante proceso de revisión y de *reflexión crítica* sobre su proceder.

## BIBLIOGRAFÍA

Curutchet, Gustavo; Grinberg, Silvia; Gutiérrez, Ricardo (2011), “Entre la vida del barrio y la potencia del zanjón: Condiciones, fatalismos y posibilidades de la remediación ambiental”, en *Actas E-ICES 6*, Buenos Aires, CNEA.

Davis, Mike (2007), *Planet of Slums*, London & Brooklyn, Verso.

Dean, Mitchell (1999), *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*, Londres, Sage Publications.

Foucault, Michel (2007), *Nacimiento de la Biopolítica: curso en Collège de France*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Grinberg, Silvia (2011), “Territories of Schooling and Schooling Territories in Contexts of Extreme Urban Poverty in Argentina: Between Management and Abjection”, en *Emotion, Space and Society*, doi:10.1016/j.emospa.2011.01.001

Grinberg, Silvia (2010), “Pedagogía y políticas sobre la vida en la sociedad de empresa: Entre el gerenciamiento y lo abyecto. Relatos de racionalidad fragmentada”, en *Biopolíticas del Sur*, Santiago de Chile, Editorial Universidad Arcis.

Grinberg, Silvia (2009), “Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: La autoyuda entre el narcisismo y la abyección”, en *Revista psicoperspectivas: individuo y sociedad*, vol. 8, n° 2, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Grinberg, Silvia (2008), *Educación y poder en el siglo XXI. Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Gutiérrez, Ricardo (2009), *El problema de la interjurisdiccionalidad en la gestión local: Políticas ambientales en los municipios bonaerenses del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Presentado en el Congress of the Latin American Studies Association, Río de Janeiro, 2009.

Holston, James (2009), “La ciudadanía insurgente en una era de periferias urbanas globales: Un estudio sobre la innovación democrática, la violencia y la justicia social”, en G. Delamata (ed.), *Movilizaciones sociales: ¿Nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, estado en Argentina, Bolivia y Brasil* (pp. 46-65), Buenos Aires, Biblos.

Osborne, Thomas; Rose, Nikolas (1999), “Governing Cities: Notes on

the Spatialisation of Virtue”, en *Environmental and Planning D: Society and Space*, n° 17, pp. 737-760.

Prévôt-Schapira, Marie-France (2001), “Fragmentación espacial y social: Conceptos y realidades”, en *Perfiles latinoamericanos*, n° 19, México, FLACSO.

Rose, Nikolas; O'Malley, Pat; Valverde, Mariana (2006), “Governmentality”, en *Revista Law & Society, Annual Review*, vol. 2, n° 83.

Sassen, Saskia (2001), *The Global City: New York, London, Tokyo*, Princeton, Princeton University Press.

Sloterdijk, Peter (2002), *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*, Valencia, Pre-textos.

## DOCENTES Y ESTUDIANTES EN CONTEXTOS DE EXTREMA POBREZA URBANA. UN ANÁLISIS DE EPISODIOS ESCOLARES EN TIEMPOS DEL *DEJAR VIVIR*

Gabriela Orlando y Sofía Dafunchio

### A MODO DE PRESENTACIÓN

En este escrito nos proponemos reflexionar sobre la cotidianeidad de las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana a la luz de los estudios de la gubernamentalidad. Lo dicho nos involucra con una perspectiva foucaultea, enmarcada en los proyectos de investigación<sup>1</sup> que llevamos adelante y que tienen entre sus objetivos la caracterización de dispositivos pedagógicos ubicados en contextos urbanos de extrema pobreza (Grinberg, 2009). Más específicamente, nos abocamos al abordaje de las formas en que docentes y estudiantes experimentan tales dispositivos en una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense.

Dicho de otro modo, nos interesan los procesos y dinámicas de la cotidianeidad escolar, tal como ocurren, se ensamblan, se producen en la vida diaria de escuelas atravesadas por lógicas urbanas de fragmentación terri-

torial (Pírez, 1994 y 2001; Saraví, 2007; Waqquant, 2001 y 2007; Prévôt-Schapiro, 2002; Davis, 2008).

El concepto de gubernamentalidad –consideramos– enmarca nuestras reflexiones acerca de las formas que asume la regulación de la vida escolar en territorios emplazados en contextos urbanos de extrema pobreza. Nos referimos, con Foucault, a “un campo estratégico de relaciones de poder, en el sentido más amplio del término y no simplemente político [...] el análisis de la gubernamentalidad debe referirse a una ética del sujeto definido por la relación de sí consigo” (Foucault, 2008: 247). Por su parte, la noción de experiencia, entendida como “la correlación, dentro de una cultura, entre los campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2009: 10), permite analizar las redes de relaciones que se “crean” y “recrean” constantemente en un dispositivo (Deleuze, 1990) y comprender los interjuegos de poder y subjetividad que se producen en las instituciones escolares. Gubernamentalidad y experiencia resultan, por tanto, conceptos que se encuentran no solo estrechamente vinculados sino que también son centrales para la tarea que aquí procuramos emprender.

Nuestro objeto es reflexionar sobre las formas que asume la regulación de la vida escolar en estos territorios y en una época que se caracteriza por el *dejar vivir y dejar morir* (Grinberg, 2009): tiempos en que las instituciones y sus miembros cuentan con escasos espacios y tiempos para

1. Los siguientes son los subsidios gracias a los cuales venimos desarrollando este trabajo: La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires), CONICET 2010-2012; Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad en emplazamientos urbano/ marginales. Un estudio en caso en la Enseñanza Secundaria Básica del Partido de Gral. San Martín. PICT 2005-2009, Proy. N° 33413, Agencia Nacional de Promoción Científica y tecnológica, Argentina y Secretaría de Ciencia y Técnica, UNSAM SC06/079. 2004-2008.

detenerse a pensar qué hacer y quedan expuestos diariamente a situaciones que, por insólitas, no tienen respuestas estandarizadas, normativizadas, excepto, quizás, la consigna de resolver rápidamente cuanto y como se pueda procurando evitar que la situación estalle. Se trata de estallidos que dejaron de ser excepcionales y se transformaron en formas regulares de actuación: es así que los sujetos experimentan su escolaridad en esa situación de desborde constante. *No sabemos qué hacer...* es un enunciado que emerge cotidianamente en nuestras conversaciones con docentes y estudiantes. ¿Qué hacer, entonces, cuándo el desconcierto es la norma de actuación?

Tomamos como referencia empírica algunos episodios presenciados en nuestras salidas al campo. Nuestro centro está puesto en la vida escolar y entendemos que la institución, tanto como los sujetos que allí se encuentran, transitan el mismo destino de quedar librados a su propia suerte (Grinberg, 2009) y tener que resolver múltiples y complejas situaciones que los dejan confundidos, perdidos en la vorágine escolar. Así, en la observación del desconcierto diario por el que transitan las escuelas, nos detenemos a reflexionar sobre algunas de las tramas en que tal desconcierto se produce, produce sujetos y es producido por ellos en un vaivén constante.

Iniciaremos, entonces, un recorrido analítico y descriptivo que no quedará aquí del todo cerrado ni agotará su potencial reflexivo. Para esto, tomaremos nota de algunos sucesos –resaltando especialmente uno– de la cotidianeidad de una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense. Nuestra intención es abordar esa complejidad para comprenderla y ello supone, necesariamente, poner en relación el hacer de los sujetos con sus propias condiciones de existencia –personales, sociales y escolares–. Juntos, configuran la vida cotidiana de esa escuela. Vida que nos sentimos lejanos a denostar y a mirar de manera incriminatoria.

Asimismo –entendemos– el episodio que presentamos lleva consigo algunos de los rasgos de este presente en el que lo estamos situando; de hecho, serían esos mismos rasgos los que le otorgan actualidad.

Nuestras pretensiones, en este trabajo, se dirigen, además de lo ya expresado, a realizar una breve reflexión metodológica sobre el recurso a los episodios como herramientas valiosas para la investigación social. Al respecto, la incorporación de uno o más episodios –sucesos, expresiones combinadas de acciones y enunciados en que confluyen, no siempre de manera ordenada, una multiplicidad de sentidos y posibilidades de lectura– puede resultar una herramienta útil para el análisis pormenorizado de casos.

Hasta aquí, una breve introducción a nuestro trabajo. Presentaremos a continuación el episodio seleccionado para tal análisis; seguidamente, definiremos metodológicamente qué es para nosotros realizar un análisis de episodios para luego presentar algunas reflexiones en torno de este episodio concreto que estamos iluminando.

#### *Episodio I*

*Jueves, 13:40 hs. aproximadamente. Un niño pobre y un muro. Tendrá unos doce años (el niño). Tiene trozos partidos de botellas dispuestos con sus puntas hacia arriba, aproximadamente dos metros de altura y poco más de cinco años (el muro). El muro delimita la escuela en la que ese niño está matriculado, que a su vez está próxima a varias villas de emergencia; los trozos de botella pretenden delimitarla aún más. A pesar de la altura del muro y de sus límites punzantes, el niño lo trepa y lo traspasa. Apenas concluye esta tarea, sus docentes lo sancionan: lo reprenden verbalmente, lo amonestan por escrito...*

*Ahora bien, para complejizar aún más este relato, y para ser leales a lo ocurrido, hace falta agregar la dirección del salto: el niño no estaba saliendo de la escuela, sino ingresando en ella...*

### NOTAS METODOLÓGICAS SOBRE EPISODIOS ACTUALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA DEL CONURBANO BONAERENSE

Tal como hemos expresado, nuestras reflexiones se centran en el análisis de un episodio observado en la escuela que tomamos como caso: una secundaria pública urbana, emplazada dentro de uno de los distritos del Área Metropolitana de Buenos Aires que registra los más altos índices de pobreza y desigualdad social; su edificio no está ubicado en medio de ninguna de las villas de emergencia;<sup>2</sup> sin embargo, por tratarse de la única

2. En Argentina, se denomina ‘villas de emergencia’, ‘villas miseria’ o sencillamente ‘villas’ a espacios urbanos densamente poblados en los cuales la mayor parte de su población –si no toda– vive en condiciones de pobreza –mayoritariamente extrema–; fruto del empobrecimiento de amplios sectores sociales, comenzaron a construirse, por lo general de manera no planificada, en terrenos fiscales o desocupados, como conglomerados de viviendas provisorias, por familias que habían perdido sus viviendas, o no poseían ni encontraban otros espacios para vivir. El carácter provisorio de estas

escuela estatal que ofrece el nivel secundario completo en la zona, concurren a ella muchos de los adolescentes provenientes de las villas vecinas. Por lo dicho, en sus aulas y sus patios confluyen estudiantes provenientes de distintos fragmentos espaciales del Distrito –con sus rasgos en común pero, también, cada uno con sus particulares identidades–; asimismo, dicha institución educativa es una de las pocas instituciones públicas que se mantiene en pie en la zona. Es por estas razones que esa escuela se nos presenta como interesante.

En lo que respecta a la dimensión temporal, nos referimos a la actualidad de esa escuela –en otros trabajos, también de otras de la zona–; aquello en lo que esa escuela se está convirtiendo, su devenir-otro, lo que constantemente está siendo (Deleuze, 2000).

Ahora bien, consideramos importante, además, antes de dedicarnos a analizar el contenido del episodio seleccionado para este trabajo, destacar algunas cuestiones respecto de los episodios como herramientas para la investigación social, a la vez que poner de relieve por qué y para qué recurrimos a su registro y análisis.

En cuanto suceso en el que confluyen –no necesariamente de manera armónica, sino superpuestos, enredados, yuxtapuestos, fragmentados– múltiples sentidos, el episodio que ponemos como eje en este texto, nos llama la atención porque, a nuestros ojos, presenta una situación que, aunque repetida, continúa sorprendiéndonos –por motivos que describiremos más adelante–.

Asimismo, el que recurramos a tales episodios hace posible considerar los sucesos en su devenir, resaltando su singularidad ahí donde podríamos estar tentados de ver constantes, continuidades, naturalidades. En el episodio que ponemos de relieve, el salto hacia adentro de la escuela presenta, para nosotros, tal carácter singular, a la vez que lo vincula con otros sucesos similares. Desde allí se inscribe, como expresáramos antes, en la actualidad, definida en términos deleuzianos.

---

viviendas se percibía, por ejemplo, en la precariedad de los materiales con que estaban construidas (cartones, chapas, piso de tierra) y en el trazado de los barrios (en muchos de ellos estaban ausentes las calles). Hoy en día, la provisoriedad dejó paso a la permanencia –de las viviendas, pero, lo que es más importante, de su precariedad–: a las familias que viven allí desde hace muchos años, se agregan, cada día, y aún más con cada crisis socioeconómica, más familias que, aunque posiblemente tengan planes de irse, saben que lo más probable es que tengan que quedarse.

En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, cabe que consideremos –a modo de interrogación aún no resuelta– qué relación existe –si existiera– entre el análisis de episodios y la “acontecimentalización” foucaultiana; esto es: el proceso que se ocupa de buscar “[...] las conexiones, los encuentros, los apoyos, los bloqueos, los juegos de fuerza, las estrategias que permitieron formar, en un momento dado, lo que luego se presentará como lo evidente” (Castro, 2004: 21). Seguir con estas reflexiones supondría que nos preguntáramos si un episodio –o un conjunto de ellos– llegará a constituirse en acontecimiento, en el sentido que Foucault le otorga al término.

Por lo pronto, nos basta con tener en cuenta que el episodio es un suceso que nos permite pensar a partir de una determinada situación y con reconocer, también en el sentido que Foucault (en Castro, 2004) le otorga a estas nociones –aún cuando no podamos abordarlas todas y plenamente en este texto–, la multiplicidad de procesos constitutivos de ese suceso y de los elementos que entran en relación en su producción. En este sentido, nuestro suceso, a efectos del análisis, es concebido como un poliedro<sup>3</sup> cuya cantidad de caras es imposible definir de antemano. Agregaríamos que tampoco es nuestra intención agotar las lecturas que puedan realizarse sobre un mismo episodio ni presentarlas como las únicas válidas. A este respecto, no pretendemos, con esta presentación, tener la última palabra (Darnton, 2006). Muy por el contrario, cada episodio que pongamos de relieve permitirá a otras personas hacer nuevas lecturas, incorporando diferentes puntos de vista; es precisamente esa posibilidad de pensar diferentes cuestiones a partir de un mismo suceso lo que nos convoca en este –y en otros– textos: por ejemplo, en este caso, tomando en consideración la perspectiva de los docentes y la de los estudiantes, podemos llegar a introducirnos, para comprenderlas, en la complejidad de situaciones escolares cotidianas.

Ahora bien, ¿cómo se decide la relevancia de unos sucesos por sobre otros? ¿Quién/es releva/n y resalta/n esos episodios? Con Youdell (2006), sostenemos que basta, en principio, con que los episodios sean seleccionados por el investigador. Lo dicho no significa que tal suceso no pueda ser

---

3. Castro, en referencia a Foucault, habla de polígono con múltiples lados. En lugar de la geometría plana, en este trabajo preferimos remitirnos a la geometría del espacio, en ese sentido, la metáfora del volumen, sostenemos, podría dar una idea más cabal de lo que venimos planteando.

resaltado por los directamente involucrados, solo que esto último no sería estrictamente necesario. Asimismo, la selección involucra, necesariamente, la mirada subjetiva y particular del suceso que se describe. Lo importante, lo valioso, es que, por haber sido puesto de relieve, resaltado y reportado de entre una multitud de sucesos –que, de otro modo, quedarían indiferenciados–, el episodio puede constituir un buen punto de partida para comenzar a pensar y, también –aun cuando hubiésemos concluido este texto–, para seguir pensando.

Por eso, expresábamos, este o cualquier otro episodio que presentemos no queda cerrado. Su potencialidad para ser expuesto ante otros –pertenzan o no esos otros al mundo académico, a los sujetos directamente involucrados, a todos ellos y algunos otros– hace posible que pueda pensarse una y otra vez; abre nuevas conceptualizaciones y creación de nuevos textos; vinculaciones con otros episodios y también enredos que podríamos, paulatinamente, ir desentrañando.

Una diferencia que queremos resaltar es aquella entre el concepto de episodio y el de acontecimiento crítico (Woods, 1998).<sup>4</sup> El episodio que incorporamos en este trabajo, posiblemente no le cambie de una vez y para siempre la vida a nadie, pero quizás se la vaya cambiando<sup>5</sup> de modos más imperceptibles. El suceso al que nos referimos puede pasar desapercibido para unos cuantos, posiblemente hasta encontrarse tan naturalizado que, una vez sucedido, sea prontamente olvidado por muchos de los directamente involucrados. Sin embargo, el suceso emerge, aunque pueda cuestionarse si lo hace solo ante nuestros ojos. Tal vez este cuestionamiento sea válido, pero son esos sucesos que pueden pasar inadvertidos para muchos los que queremos resaltar para analizar en detalle, antes de que

4. Para Woods, los “acontecimientos críticos” son un tipo excepcional de actividad que tiene lugar de vez en cuando en las escuelas, y que provoca un cambio radical en los alumnos y a veces en los docentes. [...] Algunos enseñantes dicen que la experiencia ‘ha cambiado sus vidas’ y que ‘nunca volverán a ser los mismos’ [...] también pueden darse acontecimientos críticos negativos, es decir, aquellos que tienen unas consecuencias regresivas a nivel educativo. [...] Los sucesos que he optado por analizar me llamaron la atención a través de los medios de comunicación, de mis relaciones con algunas escuelas y con colegas de otras instituciones. Una amplia gama de personas los consideró sucesos notables; esta gama incluía a alumnos, maestros, padres, madres, asesores y académicos” (Woods, 1998: 143).

5. Aparece nuevamente aquí la relación entre el episodio y el devenir a través del concepto deleuziano de actualidad.

vuelvan a sumirse en la vorágine de la vida en estas escuelas; antes de que la vida cotidiana los consuma y los haga desaparecer. Si una de las tareas del investigador es desnaturalizar los acontecimientos cotidianos, podemos considerarnos por buen camino.

Con lo dicho, es importante que destaquemos, también, la distancia existente entre los episodios y las tipificaciones, tal como nosotros las consideramos. Los episodios que rescatemos no oficializarían necesariamente como casos típicos sino, por el contrario, como situaciones o sucesos que nos resultan interesantes por la singularidad que presentan y por las posibilidades que abren para que nos apartemos del camino trillado (Darnton, 2006).<sup>6</sup>

Por último, seleccionar algunos episodios para analizarlos significa que los destaquemos entre otros sin descontextualizarlos. Podemos ponerlos de relieve, iluminarlos para mirarlos en detalle pero manteniendo en cuenta que están vinculados con las condiciones en las que tales sucesos se producen. Así, también, un episodio puede ser una manifestación emergente de una situación mucho más compleja –recordemos el poliedro al que aludíamos al principio de este apartado– que muy posiblemente nos resulte inabarcable en su totalidad; nuestro conocimiento sobre el suceso se tornará fragmentario y será sobre ese fragmento sobre el que trabajaremos procurando ponerlo en vinculación con otros múltiples procesos, sin que esta ardua tarea quede ante nuestros ojos acabada, cerrada, agotada. Al decir de De Certeau (2000), nos abocaremos a trabajar con una especie de palimpsesto, algunos de cuyos fragmentos emergen pero otros quedan borrosos, ocultos, sedimentados, lo que hace que nuestros análisis resulten errantes, con idas y vueltas, zigzagueantes.

## DOCENTES Y ESTUDIANTES LIBRADOS A SU SUERTE: ¿ESTÁIS DESORIENTADO Y NO SABÉIS...?

Cuando presentamos el episodio, unas páginas más arriba, expresamos que este llama poderosamente nuestra atención. No tanto porque un estudiante salte uno de los muros de la escuela, sino por todas las significaciones

6. A modo de ejemplo, el episodio con el que comenzamos nuestro análisis en este trabajo llamó nuestra atención porque, a primera vista, se nos presenta como extraño (aun cuando, si nos familiarizamos con los casos que estudiamos, este aparezca cada vez con mayor frecuencia). En este último sentido, nos preguntamos si podríamos considerar tal situación como emergente

que quedan expuestas con el salto –y en los sucesos que lo rodean– y por los modos de hacer (De Certeau, 2000) de estudiantes y docentes que este suceso estaría poniendo de relieve. Significaciones y modos de hacer que no necesariamente se nos presentan como un todo cerrado y coherente; muy por el contrario, pueden mostrársenos de manera un tanto contradictoria, especialmente cuando las situaciones en las que se producen están signadas por el desconcierto. Esto es lo que aquí nos proponemos ir desentrañando.

Comencemos situando el episodio –y situándonos– en las condiciones territoriales e institucionales en las que este se produce. Aun si ya hemos presentado brevemente a la escuela que tomamos como caso, cabe que agreguemos algo más sobre el escenario en que ella se emplaza: las proximidades –territoriales y simbólicas– de los depósitos de basura (los oficiales y los clandestinos o ‘quemados’). Gran parte de sus alumnos –el niño que saltó el muro inclusive– y sus familias viven de y/o con lo que recogen en esos depósitos, que utilizan para su propio consumo o para reintroducir en algún mercado –más o menos informal según el caso–; un alto porcentaje de su población habita en casas precarias, frecuentemente construidas con materiales obtenidos en los mismos depósitos de desechos, y sobre terrenos bajos e inundables rellenos, también, con basura. Estas son algunas de las formas en las que la población de muchos fragmentos socioterritoriales a que referimos va, día a día, resolviendo sus vidas.

“Nuestra” escuela no queda ajena a estas lógicas. Muy por el contrario, se interseca, a pesar de los muros, con el barrio donde se encuentra. Así, por ejemplo, la estética del muro de la escuela está presente en otras varias viviendas del barrio: una y otras presentan vidrios puntiagudos en sus perímetros. Prestar atención a quiénes y con qué motivos diseñaron y construyeron tales artefactos podría ser, bien, objeto de otro artículo. En las casas del barrio otros vidrios similares se levantan en actitud defensiva, posiblemente, contra la entrada de extraños. Quizás en una clara analogía, también el estudiante de nuestro episodio estaba ingresando. ¿Será, entonces, la muralla con sus vidrios punzantes una de las formas en las que quienes forman parte de la vida de esa escuela pretenden protegerla? En ese caso, ¿protegerla de qué o de quiénes? Y por último, aquí, ¿qué se enseña y qué se aprende a partir de esos actos?

Los intentos por amurallar la escuela de modo tal que no se contamine ni se confunda con su exterior serían infructuosos si acordáramos con la hipótesis relativa a la intersección escuela-barrio. Es más, el interior y el exterior de la escuela se encontrarían cada vez más enredados.

Por su parte, es en las intersecciones entre ese barrio y esa escuela<sup>7</sup> –que a su vez se sitúa en otras, más amplias, intersecciones– donde se van configurando –con condicionamientos, más que con determinaciones– unas formas de obrar/hacer; mientras unas se hacen posibles, otras se dificultan, obturan, imposibilitan. Las fuerzas centrífugas de la fragmentación social introducen en la escuela el territorio mismo del emplazamiento circundante. Ello aun cuando los miembros de la escuela pretendan amurallarse.

Y así como las instituciones y los muros –estos últimos, en particular– toman las características del barrio, la organización del espacio del salón de clases también registra marcas del territorio. Otro breve episodio nos permite mostrarlo: *los jóvenes al entrar al aula se sientan así como llegan, según como estén acomodadas las sillas en el espacio, en fila, en ronda, mirando el pizarrón, la ventana, en un rincón, detrás de una columna*. Esta forma de ocupar el espacio se sostendría en “una lógica de funcionamiento que ya no se preocupa por la distribución ordenada de los cuerpos, se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando y ocupando el lugar a medida que van llegando” (Grinberg, 2009: 90). Así como la gente va llegando y poblando los barrios, suele suceder en el aula, donde los estudiantes se van ubicando a medida que van llegando, donde encuentran un espacio y como pueden. Sin embargo, no solo se puede leer lo dicho hasta aquí; habría, también, algo relativo a las formas en que estos grupos ocupan el territorio: “reubicar las sillas o sentarse alrededor de la mesa del docente como haciendo un piquete” (Roldán, 2009: 15).

Hasta aquí, los sentidos que pudimos otorgarles a los episodios descritos en relación con las intersecciones entre la escuela y el barrio. Ahora bien, esta escuela comparte con otras instituciones públicas emplazadas en contextos urbanos de pobreza<sup>8</sup> –y con los sujetos que forman parte

7. Cuando decimos “intersección escuela-barrio” (Grinberg, 2009) –o viceversa, barrio-escuela, ya que no otorgamos previa supremacía a uno sobre el otro–, queremos decir que ambos se configuran mutuamente. Desde esta posición investigamos y actuamos en las escuelas en cuya vida nos involucramos.

8. En tales escenarios, la escuela constituye uno de los pocos espacios estatales que, junto con cárceles y destacamentos policiales, aún se mantiene en pie. Emplazada en la confluencia con varias villas de emergencia, la escuela a que nos referimos no se encuentra específicamente en el corazón de ninguna. Sin embargo, en ese espacio escolar confluyen habitantes de todos esos barrios; dentro de las villas que la rodean no existen

de su vida— una de sus notas características: el estar librada a su suerte (Grinberg, 2008, 2009). Contrariamente a lo que podría pensarse, este quedar librada a su suerte no resulta algo excepcional en esta escuela; es la norma y también lo es saber qué hacer con esa “suerte”; saberse y hacerse como sujetos responsables de la gestión de lo que sucede en la escuela. Pero en territorios y establecimientos signados por la pobreza, las situaciones por resolver se multiplican al infinito y la vida en la escuela se va haciendo caótica. Y por ende más desconcertante.

Nuevos, otros episodios se nos aparecen, a modo de ejemplo: los directivos encargándose de reparar el edificio, de poner el gas y las estufas para evitar el frío que, de todos modos, entra por las ventanas con los vidrios rotos, por los agujeros en los tabiques de madera a los que, además, les falta un metro para llegar al techo. Así también y, sin ánimos de culpabilizar a los agentes involucrados por sus actos, podemos observar, por ejemplo, a docentes sancionando a “la entrada a la escuela”, a jóvenes que, por su parte, trepan y traspasan un muro que en sus bordes tiene una serie de vidrios con los que pueden lastimarse. Muros que son saltados incluso cuando se tiene autorización para salir de la escuela antes de terminada la jornada escolar.<sup>9</sup>

---

escuelas secundarias; al menos, no la provisión de nivel secundario completo. Asimismo, en el barrio específico del que estamos hablando, durante todo el 2008 y parte del 2009 la provisión de salud a cargo del Estado era, en los casos en que estaba presente, discontinua. A modo de ejemplo, en una de las villas con mayor densidad poblacional de la zona, la sala de primeros auxilios se encontraba cerrada por refacciones, según narraban los habitantes del barrio, desde hacía mucho tiempo; tanto que ni ellos recordaban en qué momento había sido cerrada. Otra nota que hemos podido vislumbrar en el territorio que estudiamos: las nuevas cárceles —¿otra frontera de lo público?— que se construyeron en el Conurbano Bonaerense se encuentran emplazadas próximas y ambos —cárceles y depósitos de basura— se ubican en las cercanías de las villas, asentamientos o urbanizaciones de extrema precariedad. La serie villa-basurales-cárceles estaría dando cuenta de una configuración territorial en la que se ‘pone junto’, en un mismo espacio, todo aquello que la sociedad define como desechos —materiales y, también, en una operación que nos hace recordar las referencias de Bauman (2005), y aunque nos duela decirlo, humanos—. Cabría, además, que nos preguntáramos, aunque no tengamos espacio para desarrollarlo aquí, si esta disposición territorial no constituye una advertencia concreta, material y visible dirigida hacia los pobres que cada día pasan por sus inmediaciones, un anuncio que les recuerda a cada instante el lugar adonde pueden ir a parar si no se atienen a lo establecido, a lo esperado, a ocupar el lugar que les ha sido asignado.

9. Episodio relatado por el director de la institución. Dos estudiantes, teniendo autori-

El listado de episodios podría extenderse; no obstante, pensamos que los presentados son suficientes para sostener que, en el devenir de esta escuela, el desconcierto emerge y nos ocupa, porque es en esas condiciones que estudiantes y docentes experimentan su escolaridad: se muestran y se perciben realizando acciones insólitas, no esperables y hasta sin saber cómo actuar ni a quién acudir ante las problemáticas que casi constantemente se les presentan. Muy a menudo, en nuestras visitas a la escuela nos hemos encontrado con profesores que dicen: “Con estos pibes no sé qué hacer”, “Nooo, yo ya hablé con el director, y con este grupo no hice ni voy a hacer proyecto [de enseñanza, para el año de clase, correspondiente a la asignatura que dicta] porque no se les puede enseñar nada...”.

Desconcierto en que quedan involucrados estudiantes y docentes y que no supone ni total desregulación ni ausencia de políticas, sino que estaría dando cuenta de unas determinadas políticas de escolarización (Grinberg, 2009) en las que la excepcionalidad es la regla; el resolver situaciones en la vorágine, con lo que se puede y lo que se tiene a mano, son lo establecido, lo prescripto, lo especificado; el desconcierto no representa, por lo tanto, ni siempre, una marcha sin dirección hacia ningún lado, ni tampoco un destino claramente prefijado. Existe, sí, un problema adicional: bajo estas circunstancias, si hay dirección, tienen que diseñarla los sujetos involucrados y sus voluntades, si es que se lo permiten la suerte a que están librados y el devenir cotidiano.

## A MODO DE CIERRE: ABRIR CAMINOS, PARA SEGUIR PENSANDO

Hemos dado cuenta, hasta el momento, de algunos sucesos ocurridos en la escuela que tomamos como caso, presentando, a su vez, nuestra visión de las situaciones en el episodio (Youdell, 2009). Situaciones inesperadas, sorprendentes, que, sin embargo, al decir de Agamben (2006, 2003), se están volviendo, en estos territorios, regla de actuación. Situaciones insólitas, que requieren rápida resolución, de las que se responsabiliza casi exclusivamente a los directamente involucrados en ellas.

---

zación de sus padres para salir dos horas antes de terminada la jornada escolar salieron de la escuela saltando el muro perimetral de la escuela.

Aun cuando tales situaciones se hagan cada vez más habituales, ¿cómo no experimentar, cada vez que se producen, una sensación de desconcierto, de que algo se ha roto, de que no encajan unas con otras las piezas del dispositivo (en este caso, pedagógico)? Sensación que sería más aguda incluso si, ante lo vertiginoso de esos sucesos –que, además requieren resolución urgente–, quedan escasos espacios y tiempos para pensar colectivamente.

Históricamente pudo haber muchos alumnos que saltaran los muros de la escuela; pero lo hacían, en general, para salir, o quizás, para escapar –aunque más no fuera por breves minutos– de la mirada de los adultos que de ella formaban parte. El protagonista de nuestro relato invierte la situación: salta el muro para ingresar a la escuela. Y ello resulta sorprendente. No solo para nosotros, sino también para los docentes que se encontraban presentes.<sup>10</sup> Nos sorprende que un niño salte un muro para entrar a la escuela en lugar de hacerlo por algún portón (¿alguien le impedía la entrada? ¿Su presencia, del lado de afuera, pasó inadvertida?). Nos sorprende, asimismo, que el niño, en vez de trepar para fugarse de la escuela, lo hiciera, como tantos otros niños de estos barrios, saltando hacia adentro. Puede parecernos insólito que los niños pugnen por entrar a la escuela, pero sucede a menudo en estos territorios.<sup>11</sup> Al fin y al cabo, este niño entró –podríamos considerar que furtivamente, o por espacios no habilitados para hacerlo– en una escuela que lo incluye en el sistema al matricularlo y nombrarlo como estudiante. Así el niño experimenta el doble proceso de inclusión-exclusión, entra a su escuela para retirarse unos minutos después luego de la sanción. Aquí se intenta disciplinar un cuerpo para mantener una institucionalización de antaño. Se intenta normalizar en una época en la que la regla es la ausencia de normas. Justamente las reformas educativas desde finales del siglo XX proclaman esta lógica de actuación, se aboga por instituciones creativas, flexibles, libres y abiertas al cambio constante. Se pide a los docentes que tomen decisiones según

cada circunstancia, que armen junto a los estudiantes las reglas de convivencia, que sean sujetos autónomos para saber qué hacer en cada momento. La dificultad aparece cuando no hay tiempo ni espacio para pensar qué hacer, entonces la lógica del sinsentido va ganando terreno. Los docentes dicen no ver el camino, ni poder pensarlo, ni saber qué hacer; el niño grita, trepa, se hace presente, clamando o pugnando por entrar.

Ahora bien, soltar estas ideas sin procurar pensarlas desde otro lado podría resultar extremadamente peligroso y llevarnos a un nihilismo extremo. ¿Qué sentido tendría que un docente quiera y se esfuerce por dar clases en una escuela donde las situaciones son tan desconcertantes? ¿Cuál es el sentido de los variados episodios que dan cuenta de cómo ingresan furtivamente los estudiantes a las escuelas?

Posiblemente, una de las respuestas a estas preguntas (por otra parte, cuasi-retóricas) la da la propia lógica de la biopolítica actual: los sujetos pueden considerarse a sí mismos como responsables de las fallas de un sistema que deben tender a resolver; estarían convencidos de que deben responsabilizarse por (auto)gestionar aquello que, según piensan, no funciona en las escuelas.

Pero asimismo, otra de esas posibles respuestas sea la que sostiene que esos mismos sujetos sujetados a dicha gubernamentalidad, desconcertados y librados a “una suerte” que no está de su lado, consideran que la escuela es un espacio donde algo se puede hacer... La promesa de la formación (Arendt, 1996), en ese caso, todavía se mantendría vigente. Tal vez docentes y estudiantes pueden transitar una experiencia escolar diferente donde sea posible problematizar lo que sucede y pensar colectivamente. Foucault (2009) nos permite pensar que esta opción es posible, al recordarnos que aquello que es siempre puede ser de otra manera. Tal vez, una incipiente respuesta esté en esa fuga del niño hacia adentro de la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio (2006), *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-textos.
- (2003), *État d'exception. Homo Sacer II, 1*, París, Éditions du Seuil.
- Arendt, Hannah (1996), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.

10. El episodio I es uno de aquellos episodios que perduró no solo en nuestra memoria sino también en la de varios docentes involucrados en la situación. Evaluar en qué medida puede o no acercarse a lo que Woods (1998) denomina acontecimientos críticos podría ser parte de otro trabajo.

11. Venimos observando cada vez más situaciones en las que los jóvenes, para ingresar a la escuela cuando no pueden hacerlo por los espacios convencionales (puertas, portones), lo hacen saltando sus muros.

- Bauman, Zygmunt (2005), *Vidas desperdiciadas*, Buenos Aires, Paidós.
- Castro, Edgardo (2004), *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes
- Darnton, Robert (2006), *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Davis, Mike (2008), *Planeta de ciudades miserias*, Madrid, Foca editorial.
- De Certeau, Michel (2000), *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Deleuze, Gilles (1990), “¿Qué es un dispositivo?”, en AA.VV., *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, Gedisa.
- (2000), *Lógica del sentido*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, Michel (2008), *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France: 1978-1979*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2006), *Seguridad, Territorio y Población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2009), *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Grinberg, Silvia (2008), *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (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, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, FaHCE, pp. 81-98. Disponible en: [http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf](http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf)
- Prévôt-Schapira, Marie-France (2002), “Buenos Aires en los años ‘90: metropolización y desigualdades”, en *EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, dic., vol. 28, n° 85, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp.31-50.
- Pírez, Pedro (1994), *Buenos Aires metropolitana: política y gestión de la ciudad*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina/Centro Estudios Sociales y Ambientales.
- (2001), “Cuestión metropolitana y gobernabilidad urbana en la Argentina”, en Antonio Vázquez Barquero y Oscar Madoery (comps.), *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 256-286.
- Roldán, Sandra (2009), “Preguntas a la escuela moderna desde el crujir cotidiano del aula: orden y espacio en clave de género”, en *Pedagogías desde América Latina*, Caleta Olivia, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Editorial Lea.
- Saraví, Gonzalo (2007), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires, Prometeo.
- Wacquant, Loïc (2001), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos de milenio*, Buenos Aires, Manantial.
- (2007), *Los condenados de la ciudad. Guetos, Estado y periferias*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Woods, Peter (1998), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós.
- Youdell, Deborah (2006), *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*, Dordrecht, Springer Link.

# SUJETOS POPULARES Y GOBIERNO DE LA POBREZA EN LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO EN URUGUAY

Pablo Martinis

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en una línea de investigación que indaga acerca de las relaciones entre educación y pobreza en Uruguay. Particularmente esta línea se interesa por el lugar que el sistema educativo ocupa en el desarrollo de acciones de “gobierno de la pobreza” en la sociedad uruguaya. Esta noción es elaborada a partir de la de “gobierno de la miseria” (Wacquant, 1999) y se apoya en la concepción de gubernamentalidad de Foucault (2006).

En la presente comunicación nos interesa mostrar algunos ejes del abordaje de la temática desde una perspectiva histórica. Esta ha sido fundamental como base para el desarrollo de tareas de indagación de nuestro equipo que han abordado procesos educativos desarrollados en la segunda mitad del siglo XX. Para ello, el artículo se organiza en tres apartados. En el primero explicitamos brevemente el marco conceptual general desde el cual se desenvuelve nuestro trabajo de investigación. En el segundo abordamos particularmente un análisis de algunas formas de caracterización de los niños pertenecientes a sectores populares en documentos oficiales producidos en las primeras décadas del siglo XX. En el último apartado y a modo de conclusiones, plantearemos algunas reflexiones generales acerca del lugar del desarrollo de la educación en los procesos de gobierno de poblaciones propios de un Estado moderno en proceso de consolidación.

## 1. APUNTES CONCEPTUALES

Partimos de la base de señalar que la emergencia de los sistemas educativos centralizados y estatales en los países de Río de la Plata en el último tercio del siglo XIX no puede ser comprendida por fuera de las profundas transformaciones que vivían sus sociedades. Tanto en Argentina como en Uruguay la expansión de dichos sistemas ocupa un lugar fundamental en la generación de la noción de nación y en el desarrollo de sociedades con fuertes niveles de integración social y cultural, más allá de las diferencias económicas evidentes que subsistían en su interior.

Por otra parte, el desarrollo de estos sistemas educativos se da en paralelo a la consolidación de Estados nacionales, a la vez se ubica dentro de este proceso.

En Uruguay, el desarrollo del sistema educativo puede comprenderse como el proceso de establecimiento de una sociedad disciplinada (Barrán, 1994). El sistema educativo centralizado y estatal (Puiggrós, 1990) se conforma en nuestro país en el último tercio del siglo XIX, ubicando a la educación dentro del conjunto de los derechos que pertenecen al ciudadano. Si bien enmarcada en un discurso que entiende la inclusión social vía la homogeneización social y cultural de los diversos sujetos (Dussel, 2003), la educación es construida discursivamente como un derecho.

La *utopía educacionista* se desarrolla sobre la base de la aspiración a que

la educación colme, constituya plenamente a los sujetos, convirtiéndolos en ciudadanos. En este sentido la postura de José Pedro Varela<sup>1</sup> es extremadamente ilustrativa: se trata de igualar (homogeneizar) mediante el acceso a la educación.

Más allá de la inscripción del discurso fundador del sistema educativo uruguayo en una perspectiva liberal de reconocimiento de derechos, nos parece claro que la referida postura también puede ser vinculada con la necesidad de responder a un problema de gobierno, de administración de una población (Hunter, 1998). Esta perspectiva nos parece fundamental a los efectos de valorar el desarrollo posterior de este sistema, sin que ello implique que dejemos de reconocer claramente que la conformación del campo problemático que se delimita con el surgimiento de los sistemas educativos centralizados y estatales no puede reducirse exclusivamente a esta apreciación. Es necesario reconocer los intrincados procesos de constitución del sujeto pedagógico moderno uruguayo, ubicado en la expansión de un sistema capitalista-democrático que distinguió al país en la región.

Interesa particularmente en este trabajo ubicar el desarrollo de la educación institucionalizada en el marco de la emergencia de nuevas formas de configuración de los medios de gobierno y conducción de los individuos. Para ello es necesario apreciar que el Uruguay del último tercio del siglo XIX es escenario de un fuerte proceso de “modernización” en el marco del cual se constituye un Estado nacional con poder efectivo de gobierno sobre el conjunto de la población. Este Estado se consolida como la institución social fundamental de conducción de quienes viven dentro del espacio geográfico que delimita el país.

Un elemento fundamental de este proceso va a estar constituido por el desarrollo y la potenciación desde el Estado de una serie de instituciones que ya existían, fundamentalmente en la órbita privada eclesiástica, y que funcionan básicamente a través de “tecnologías de disciplinamiento” de los sujetos. El lugar central entre ellas lo va a ocupar la escuela.

Nos parece de interés detenernos en este proceso de estatización de las tecnologías de disciplinamiento para comprender más cabalmente el campo problemático que comienza a desarrollarse. Es claro que no es este un

elemento específico de Uruguay, sino que encuentra su correlato en una serie de procesos que afectaron la constitución de los Estados modernos en términos generales.

Marcelo Caruso (2005), analizando el caso del Reino de Baviera, ha planteado muy claramente el momento crucial que ocupa en el siglo XIX la articulación de las instituciones disciplinarias con el Estado en el desarrollo de procesos de gubernamentalización en la Modernidad (Caruso, 2005). Esta articulación se da en paralelo a la emergencia de formas de concebir a los individuos no en cuanto sujetos aislados sino como parte de un conjunto en relación con el cual el Estado tiene obligaciones de gobierno: la población. De esta manera,

dos racionalidades de gobierno tuvieron que construir una alianza estratégica y producir algún tipo de división en el interior de un Estado en pleno proceso de gubernamentalización (Caruso, 2005: 45).

“Gubernamentalización” refiere, siguiendo a Foucault (Foucault, 2006), al proceso de preeminencia del gobierno como forma de poder frente a otras posibles y al desarrollo, en función de esa situación, de aparatos específicos de gobierno y saberes particulares.<sup>2</sup>

Esta perspectiva de análisis que llama la atención acerca de la simultaneidad de procesos que involucran a la estatización de las disciplinas y a la emergencia del problema de la población y de su gobierno, nos parece particularmente fecunda para analizar el proceso de consolidación de un Estado nacional en Uruguay y, en especial, la constitución de un sistema educativo centralizado y estatal en el país. A partir de este marco de análisis, nuestro trabajo analizará una serie de procesos pedagógicos inscriptos en la conformación del sistema educativo uruguayo. Particularmente nos detendremos en un análisis de las nociones de educando como sujeto popular que tenderán a consolidarse en estas instancias fundacionales del sistema educativo uruguayo.

1. Reformador de la escuela uruguayo en el último tercio del siglo XIX. Ver sus obras *La educación del pueblo* y *La legislación escolar* (múltiples ediciones).

2. “Este Estado de gobierno que se centra especialmente sobre la población y que se refiere y utiliza como instrumento el saber económico, corresponde a una sociedad controlada por los dispositivos de seguridad. [...] La pastoral, las nuevas técnicas diplomático-militares y, en fin, la policía, pienso que han sido los tres elementos a partir de los cuales se ha podido producir este fenómeno fundamental en la historia de Occidente que es la gubernamentalización del Estado” (Foucault, 1991: 26).

## 2. SUJETOS POPULARES Y EDUCACIÓN

Para contextualizar nuestra comunicación, es necesario señalar que a partir de un análisis del conjunto del material educativo producido en las tres primeras décadas del siglo XX al que hemos podido acceder,<sup>3</sup> es posible afirmar que son cuatro las temáticas fundamentales que se desarrollan vinculadas a aquellos sujetos sociales en relación con los cuales las escuelas encuentran dificultades para desarrollar su tarea.

La primera temática tiene que ver con la forma de construcción de un discurso acerca de los niños pertenecientes a los sectores populares. La segunda está vinculada a las formas a través de las cuales se concibe la profesión de maestro. La tercera tiene que ver con las relaciones entre la medicina y la “higiene” con la escuela, de los cuales emergen nuevos campos de acción como la “medicina escolar” y la “higiene escolar”. La cuarta, finalmente, tiene que ver con lo que podríamos denominar prácticas de conducción de los sujetos, materializadas a través de las acciones de “orientación vocacional”. Como ya adelantamos, en el presente texto nos detendremos en particular solo en el primero de los temas mencionados.

Desde el naciente sistema educativo la preocupación por los “niños pobres” ocupa un lugar central. Son aquellos que de alguna manera niegan la posibilidad de pleno desarrollo del modelo educacionista,<sup>4</sup> y en los cuales es necesario intervenir.

En el año 1908, en el informe anual que realizaba el Inspector Nacional<sup>5</sup> se planteaba una propuesta en relación con estos niños (Araújo, 1911),

3. El presente trabajo se inscribe en un esfuerzo más amplio de investigación, en el cual se ha trabajado fundamentalmente analizando ejemplares de los Anales de Instrucción Primaria y otros documentos sobre educación producidos oficialmente en las primeras décadas del siglo XX en Uruguay. Los Anales de Instrucción Primaria eran publicaciones oficiales de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal en las cuales se publicaban acciones y logros del sistema educativo, se transcribían artículos sobre temas de interés para los maestros y se publicaban resoluciones y circulares de la referida Dirección.

4. Se ha caracterizado como “educacionismo” al modelo pedagógico propio de la Modernidad, el cual se constituye a partir de la creencia de la centralidad de la educación en los procesos de progreso y transformación social.

5. Máximo cargo dentro del sistema educativo de la época. Lo ocupaba en aquel momento el maestro Abel J. Pérez.

consistente en la fundación de una “Sociedad Protectora de la Infancia”. Esta sociedad debía estar a cargo de mujeres<sup>6</sup> y estaría dirigida a atender a niños cuyas familias no dispusieran de medios económicos para proporcionarles la vestimenta adecuada o los libros de texto necesarios para la labor escolar. También atendería a niños o niñas que una vez terminada la escuela no continuaran sus estudios en “carreras profesionales”. Los peligros de la pobreza, que hacen necesaria una intervención sobre la infancia, son reconocidos por el mencionado Inspector, cuando afirma:

La falta, y aun con frecuencia el delito mismo, son los resultantes de la miseria; eliminando esa causa primera, se hace posible el bienestar de los hogares, y se evitan las agresividades que generan los sombríos problemas de la vida que no ofrecen solución humana y salvadora (de la Memoria de Abel J. Pérez, en Araújo, 1911: 530).

La identificación entre pobreza, “falta” y “delito” viene a reubicar un tema típico de los educacionistas del siglo XIX: las relaciones entre los sectores populares más empobrecidos y las conductas construidas como disruptivas por la sensibilidad civilizada que se está imponiendo. A su vez, inaugura un discurso de orden tutelar, según el cual es necesario sustraer a los niños de las influencias perniciosas de sus propias familias y del medio en que viven. Este será un tema constante en el período de consolidación del sistema educativo centralizado y estatal en Uruguay.

La construcción del niño de sectores populares como un sujeto sobre el cual es necesario intervenir se vinculará con dos procesos en este período de consolidación del sistema. Por una parte, se desarrollará un gran esfuerzo de clasificación de estos sujetos, tratando de ubicar el sentido exacto de su “discapacidad”. Por otra parte, se asistirá a la construcción de instituciones educativas específicas para el trabajo de educación de estos niños.

En lo que tiene que ver con las formas de clasificación, son variadas y

6. “La mujer tiene en las ternuras de su temperamento artístico y sensible, recursos inagotables para la propaganda en favor de aquellas ideas que, penetrando hasta su corazón, despiertan sus más nobles sentimientos. La infancia es, como ninguna, digna de esa ternura y de esa atención” (de la Memoria de Abel J. Pérez, en Araújo, 1911: 530).

se nutren de diversas lecturas de la “pedagogía científica”<sup>7</sup> en el momento en boga en Europa. Nuestro relevamiento ha permitido ubicar algunas de estas formas de categorizar a los niños. En todas ellas el recurso a la observación de los educandos según un método científico es planteada como la forma fundamental de apreciar la verdadera situación del niño. En esta observación, el maestro cuenta con el apoyo del médico.

Una de las formas de clasificación utilizadas se constituye a través de designar como “retardados pedagógicos” a todos los niños que no logran alcanzar los aprendizajes que la escuela plantea al conjunto de ellos. Ya en *Anales de Instrucción Primaria de 1923 (AIP, 1923)*<sup>8</sup> hemos ubicado elaboraciones en torno a la educabilidad de estos “retardados”, o sea, la discusión acerca de las posibilidades de ser educados. Para despejar la discusión en torno a la educabilidad se entiende necesario avanzar en una caracterización de estos “retardados pedagógicos”, estableciendo dentro de ellos diversos grupos, según las características de su retardo.

En este sentido, en un artículo titulado precisamente “Retardados pedagógicos” (*AIP, 1923: 91-114*), la maestra normalista Ana B. de Scarone sugiere distinguir entre “anormales escolares” y “anormales de asilo”, a los efectos de marcar la diferencia que se debería:

indicar entre los anormales que por su condición especial no llegan a competir en iguales términos con los sujetos normales (1er. grupo) y los imbéciles, o idiotas, cuya tara degenerativa hace necesario un tratamiento en un hospicio (*AIP, 1923: 96*).

División pues entre unos que son pasibles de una intervención educativa y otros que no. Estos últimos son denominados “incurables”, “inaccesibles a toda fuerza educadora”. A su vez, entre los anormales escolares se realiza también una diferenciación entre,

aquellos cuyo retardo obedece a alteraciones físicas, intelectuales y morales bien definidas (verdaderos anormales biológicos) que reclaman escuelas es-

7. En este punto es evidente la influencia de los trabajos que, acerca de las formas de explicar los diversos resultados en la educación, venía realizando en Francia Alfred Binet.

8. Para citar los *Anales de Instrucción Primaria* lo haremos colocando la sigla *AIP* seguida del año, y los meses si fuera necesario, de su publicación.

peciales autónomas; y aquellos otros “anormales pedagógicos (falsos anormales o falsos retardados) que presentan un atraso escolar sobre los demás compañeros, sin que se conozcan en ellos antecedentes hereditarios ni causa biológica alguna. [...] Estos son los que, con una bien orientada enseñanza y con métodos adecuados, es decir con métodos individuales y especiales, tienden a desaparecer pronto de nuestro ambiente escolar... (*AIP, 1923: 110*).

El refinamiento en la clasificación lleva a la necesidad de establecer los límites de la anormalidad que se presenta para ubicar los alcances posibles de una acción educativa. La “normalidad” definida como un parámetro lógico y naturalizado es la construcción en contraste con la cual se procederá a la clasificación. En definitiva se construyen tres categorías de anormales: la de aquellos a quienes no es posible educar desde instituciones educativas y para los cuales el destino son instituciones más particulares como el “asilo” o el “hospicio”; la de quienes poseyendo una anormalidad que tanto puede ser de origen físico, intelectual o moral, deben ser educados en escuelas “especiales”; y, finalmente, la de aquellos que no se constituyen estrictamente como “anormales” sino como “atrasados”, en relación a los cuales es posible realizar una tarea educativa en la escuela común, aunque utilizando métodos particulares.

Es interesante notar cómo desde aquel niño al cual iba dirigida la interpelación educacionista del último tercio del siglo XIX, se va arribando a diversos tipos de niños, definidos según su grado anormalidad. La “pedagogía científica” apoyada en la medicina permite producir avances a los efectos de lograr afinar este tipo de clasificaciones. La necesidad de ubicar a los niños dentro de diversas categorías a los efectos de evaluar sus potencialidades educativas y las posibilidades de trabajar con ellos, tendrá un lugar tan destacado en las preocupaciones educativas de la época que llegará al terreno mismo de la formación de docentes.

La formación de maestros en la época incorporará como ejercicio para la aprobación del curso de Psicología Experimental la elaboración de la biografía de dos alumnos escolares. Estas biografías contenían,

datos antropométricos, estudio de los sentidos, silueta psicológica por el método empírico, aplicación de una serie de medidas psicológicas, determinación del cociente intelectual, datos de escolaridad, extracto de la ficha médica, datos domésticos, antecedentes biológicos y antecedentes sociales del escolar (*AIP, abril de 1928: 202*).

Se conjugan una serie de ciencias a los efectos de desarrollar el más

detallado escudriñamiento de diversos aspectos de la vida del niño a los efectos de elaborar un diagnóstico lo más sólido posible. Saberes psicológicos, médicos, biológicos y sociológicos serán necesarios para esta empresa. Todo elemento que pueda ser observado del niño es valioso para estos estudios biográficos. Es por ello que en el desarrollo del curso, “una sola condición impone al profesor: que esté el mayor tiempo posible con ellos y se capte su amistad y su confianza” (*AIP*, abril de 1928: 202).

Toda diferencia que pueda ser captada a través del ejercicio de los métodos propios de cada ciencia es relevante para ubicar aspectos de anormalidad en un sujeto. La diferencia es construida como anormalidad y es el enemigo con el cual se debe luchar para dar paso a la sociedad de iguales que la escuela debe fundar. No se perciben formas posibles de articulación sino tan solo desplazamiento de la maquinaria científica para construir sujetos homogéneos.

Interesa particularmente señalar que dentro de lo que se denominan “antecedentes sociales del escolar” se indagaba una importante cantidad de información acerca de los padres. Esta se vincula a su nacionalidad, edad, ocupación, nivel cultural, hábitos de lectura, estado de salud, relación entre ellos. También se recoge información relacionada a la disponibilidad de alimentos existentes en el hogar, las características de la vivienda y el tipo de barrio en el que esta se ubica (*AIP*, abril de 1928). En estos casos se presta atención a la existencia de posibles manifestaciones de pobreza en la vida cotidiana de los niños, ya que es claro que,

en general son niños pobres, muchos de los cuales he visto llegar con retardo a la escuela por tener que trabajar en diversas ocupaciones [...] (*AIP*, octubre de 1927: 379).<sup>9</sup>

A través del conjunto de procedimientos que hemos ido mencionando se van sentando las bases para el desarrollo de un discurso, sostenido en una base empírica, que categoriza a los niños en función de sus rendimientos escolares y vincula ese rendimiento a aspectos psicológicos y

9. La cita está tomada de un artículo del maestro Emilio Fournié, Inspector Técnico que informa acerca del desarrollo de la “Escuela de vacaciones para niños atrasados” del verano de 1927 (*AIP*, octubre de 1927). Estos cursos eran organizados para que a ellos asistieran niños que tenían rendimientos insuficientes en las escuelas en las que estaban matriculados.

biológicos, al peso de la herencia de sus padres y a la influencia del medio en el que viven. Este discurso ahondará la naturalización del fracaso escolar de los niños de sectores populares y facilitará la emergencia de una serie de instituciones y prácticas específicas para incidir en la situación.

La relevancia cada vez mayor que se le dará a la consideración de la influencia del medio en el que se realiza la acción educativa sobre sus resultados puede apreciarse en la caracterización de escuelas “mal ubicadas” que comenzará a utilizarse para caracterizar a algunas escuelas rurales a partir de 1930. Los elementos que el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal utilizaría para distinguir entre escuelas bien ubicadas y mal ubicadas serían:

a) escuelas fronterizas; b) alejadas de la capital del departamento y carentes de medios fáciles de transporte y comunicación; c) notoria pobreza del lugar y carestía de la vida; d) dificultades con que tropieza el maestro para desarrollar con eficacia su tarea educativa (*AIP*, diciembre de 1929: 413).

Es importante apreciar cómo la “mala ubicación” no tiene únicamente que ver con factores geográficos, sino que también involucra la pobreza del medio y las dificultades que el maestro encuentre para realizar su trabajo. La relación entre pobreza del medio y mala ubicación nos parece fundamental, ya que permite apreciar otra forma de vincular a los sectores populares con la existencia de dificultades para el desarrollo de la tarea educativa.

Una referencia aparte, aunque estrechamente vinculada con todo lo que se viene afirmando, merece el establecimiento de las “Escuelas Hogar”. En la década de 1930, estas se crean sobre la base de que:

La escuela común debe atender exclusivamente al niño normal, desembarazándose de aquellos que perjudican su regular funcionamiento. De este modo resultarán beneficiados todos: los normales, que recibirán la atención requerida; y los irregulares de carácter, que, educados en ambientes propicios, tendrán más oportunidades de ser salvados de una fatal declinación hacia el vicio y la delincuencia (*AIP*, agosto de 1938: 13).

Como queda claro, estas escuelas recibirían a otro tipo de niño, ubicado dentro del conjunto de los anormales: el “irregular de carácter”. Ante esta anormalidad, se plantea la necesidad de generar escuelas específicas, que permitan someterlos a un régimen pedagógico moral apropiado, que

ejerza una acción profunda sobre su conducta”. [...] La educación moral revestirá la importancia fundamental que exigen estos niños, desviados moralmente. La escuela, respondería a sus fines si logra imprimir en la formación espiritual de los educandos acción tan marcada que alcance a mejorarlos en su conducta moral (*AIP*, agosto de 1938: 14).

Se constituye otro tipo de niño para agregar a la clasificación producida en la década anterior. Desde la misma lógica, se recurre a categorizar poniendo el acento en aquello que diferencia de los niños “comunes” o “normales”, aquello que caracteriza la irregularidad presente en este niño particular. En el caso de los “irregulares de carácter” el elemento distintivo tendrá que ver con su no ajuste a las pautas disciplinarias, de conducta, vigentes en las escuelas. Pautas disciplinarias vinculadas a los valores que se estimaba necesario fueran internalizados por los niños a los efectos de hacer posible la inclusión de su grupo social en el conjunto de la sociedad integrada.

En definitiva, nos parece oportuno llamar la atención acerca del conjunto de modalidades producidas para hacer posible la categorización de los diversos “tipos de niños” que por una razón u otra no parecían adecuarse a las exigencias disciplinarias y académicas de las escuelas. Paralelamente a este esfuerzo de clasificación se desarrollará un esfuerzo por concebir instituciones especiales adecuadas al trabajo con cada uno de los diferentes tipos de niños que eran identificados como portando alguna forma de anormalidad. De esta manera la escuela única, ideal del modelo educacionista, va a ir fragmentándose en un tronco central para los niños normales y ramas accesorias para cada uno de los tipos de niños diferentes a aquellos. Cada una de ellas, compartiendo un formato general común, desarrollará un conjunto de tecnologías específicas para el gobierno y la conducción de los diversos tipos de educandos.

Nos encontramos, así, con el establecimiento de patrones de normalidad y de escudriñamiento en los niños, sus familias y el medio en que viven a los efectos de dar con gérmenes de “anormalidad” sobre los cuales sea necesario intervenir.

### 3. SENSIBILIDAD CIVILIZADA: CONDUCCIÓN PASTORAL Y PODER SOBRE LA VIDA

El desarrollo y la consolidación de un sistema educativo centralizado y estatal en Uruguay se vincula con un proceso que lo trasciende y del cual es a la vez actor fundamental: la constitución de una nueva sensibilidad civilizada, moderna, por oposición al atraso y a la barbarie que se atribuía al sistema heredado de la época colonial.

El surgimiento y desarrollo de un sistema educativo en Uruguay debe comprenderse dentro del conjunto de transformaciones y movimientos sociales que van constituyendo esa sensibilidad.

Ubicar la organización del sistema educativo centralizado estatal en Uruguay en el marco de un proceso de modernización, de gestación de una sensibilidad civilizada, hace necesario llamar la atención acerca del lugar que este sistema ocupa en relación a la emergencia del problema de la población y de su gobierno.

Retomando para abordar esta cuestión planteos de Michel Foucault, nos parece adecuado señalar que el desarrollo de la *sensibilidad civilizada* en el Uruguay coloca a la luz el problema de las formas de conducción del conjunto de la población, entendida no ya meramente desde la lógica de la masa disponible para el desarrollo de las guerras civiles, sino del conjunto de individuos que conforman una unidad y que es necesario orientar para el logro de un “bien común”.<sup>10</sup> Este proceso histórico torna propicio el surgimiento de un nuevo campo de intervención, el del gobierno sobre los individuos, su conducción desde una instancia superior y responsable de la constitución de ese bien común: el Estado.

El Estado uruguayo del último tercio del siglo XIX se va paulatinamente imponiendo a instancias parciales de ejercicio de formas de gobierno sobre los individuos como la familia, la Iglesia, los partidos políticos. Se instala y consolida como una instancia superior que debe imponerse a las particularidades y asegurar una conducción de conjunto, más allá de diferencias etarias, raciales, sociales, políticas y económicas. Debe garantizar

10. La noción de “bien común”, o formulaciones análogas, como ideal de organización de la sociedades se encuentra presente en el conjunto de los documentos que hemos relevado para dar cuenta del período de fundación y consolidación de un sistema educativo en Uruguay.

el ejercicio de la igualdad entre todos, disponiendo las cosas de forma tal que las diferencias entre los individuos solamente puedan producirse en función de las *naturales* divergencias de aptitudes y de esfuerzos.

En este sentido, el Estado deberá desarrollar agencias específicas para hacer posibles sus prácticas de conducción: un aparato policial, un aparato jurídico, un aparato legislativo, un aparato sanitario y de “higiene” y un aparato educativo, sobresalen entre los más notables.

No pretendemos negar la idea del Estado como un espacio de lucha y conflicto entre diversos sectores sociales, representantes de intereses diversos y en el cual los sectores populares ocupan una posición de subordinación. Simplemente en este trabajo nos interesa destacar este proceso de desarrollo de la acción de gobierno, de conducción sobre los individuos por parte del Estado. Proceso que Michel Foucault ha denominado como de gubernamentalización del Estado (Foucault, 1991, 2006).

Entendemos que el desarrollo de prácticas de conducción desde el Estado tiene en la consolidación de un sistema educativo uno de sus hitos fundamentales. La nueva sensibilidad en relación a la cual se dan estos procesos generará la articulación de dos formas de intervención. Por una parte, toda una serie de intervenciones que tienen que ver con el cuidado de la vida, consolidadas en las prácticas médicas e higienistas en las escuelas y en los cuerpos de los niños, básicamente pertenecientes a los sectores populares. Por otra parte, las prácticas de conducción, tributarias de un modelo pastoral, plasmadas, entre otras, en las acciones de “orientación vocacional” y en las diversas formas de cuidado e intervención desarrolladas sobre los niños “pobres y débiles” en los diversos tipos de escuelas especiales. La conjunción de ambas formas de intervención lleva a la consolidación de prácticas de tutela y clasificación social, cuidadosas de las diversas formas de expresión de la “anormalidad” en los niños, particularmente pertenecientes a los sectores populares. La anormalidad, forma de sanción de la diferencia, se articulará en las formas de interpelación que la nueva sociedad dirigirá a estos sectores. La oferta de un modelo de identidad para la integración social se basará en la necesidad de superar esas diferencias (anormalidades) para constituirse en un igual, sujeto de derechos. Este nos parece un elemento fundamental a tener en cuenta: la sociedad moderna uruguaya a la vez que rechaza la diferencia y diagnostica la anormalidad, entiende posible ofrecer un lugar de integración a los sectores populares. Este es el lugar de quien renuncia a las tendencias desviadas propias de su medio y de sus antecedentes familiares, para

asumir los valores de trabajo, obediencia, responsabilidad y salud propias de la *sensibilidad civilizada*. El modelo educativo generado desde la *utopía educacionista* y el análisis posterior de las diferencias existentes entre los niños, suponen la generación de un sistema que, a través de prácticas de conducción y disciplinamiento, busca promover las condiciones para el desarrollo de una sociedad integrada e igualitaria. La igualdad es entendida como la anulación de toda diferencia y la integración sobre la base de la asunción de un modelo predefinido. Este modelo, que clasifica para integrar, será la base sobre la que se desarrollará el sistema educativo uruguayo hasta promediar la segunda mitad del siglo XX. La segunda mitad del siglo mostrará los límites de este modelo de escuela y de sociedad reubicando la discusión sobre la educabilidad de los niños de sectores populares, pero esta vez sobre el telón de fondo de una sociedad que ya no visualiza horizontes de integración social para todos los sujetos que la componen. En ese marco, en la última década del siglo XX se reubicará la problemática del gobierno de los sectores populares, en un contexto de procesos de creciente desintegración social marcados por el predominio de una racionalidad política de corte neoliberal.

## BIBLIOGRAFÍA

- Araújo, O. (1911), *Historia de la escuela uruguaya*, Montevideo, El Siglo Ilustrado.
- Barrán, José Pedro (1994), *Historia de la sensibilidad*, tomos I y II, Montevideo, Banda Oriental.
- Caruso, Marcelo (2005), *Biopolítica en las aulas, prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera - Alemania (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo.
- Consejo de Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1941), *Memoria sobre el estado de la Enseñanza Primaria y Normal en el Uruguay (1938 - 1940)*, Montevideo, Imprenta Nacional.
- Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (diciembre de 1923), *Anales de Instrucción Primaria*, Año XX - XXI, n<sup>os</sup> 1 al 12, Tomo XX, Montevideo.
- Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (octubre de 1927), *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXII, n<sup>o</sup> 2, Montevideo.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (abril de 1928), *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXIII, n° 2, Montevideo.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (diciembre de 1929), *Anales de Instrucción Primaria*, Año XXVI, n° 3, Montevideo.

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (agosto de 1938), *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Año, n° 1, Montevideo.

Dussel, Inés (2003), *Escuela y diversidad: un debate necesario*, mimeo.

Foucault, Michel (1991), *Espacios de poder*, Barcelona, La Piqueta.

--- (2006), *Seguridad, territorio y población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Hunter, Ian (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Puiggrós, Adriana (1990), *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, colección Historia de la educación en la Argentina, t. I, Buenos Aires, Galerna.

Wacquant, Loïc (1999), *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.

## II. CONTROL, OBEDIENCIA Y RESISTENCIA

## LA ESCRITURA COMO DISPOSITIVO DE CONTROL DEL MAESTRO. UNA MIRADA BIOPOLÍTICA<sup>1</sup>

Richard Alonso Uribe Hincapié

### EL CONCEPTO DE DISPOSITIVO

En una entrevista hecha por Alain Grosrichard a Michel Foucault (1977), este sostiene que un dispositivo es:

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1977: 62).

En esta perspectiva, un dispositivo es una conjunción de fuerzas que buscan un objetivo último y, a la par, conforman la red de estas mismas fuerzas, es decir, que un dispositivo es, a la vez, estrategia y red. Asimismo, estas fuerzas son heterogéneas, en la medida en que el dispositivo funciona como construcción colectiva –como juego que actúa en los juegos de poder–, pues no se presenta un legado o reclamo de una instancia superior, sino que se presentan, en cada escaño que con-

forma una organización, unas decisiones y prescripciones particulares y colectivas.

Para Giorgio Agamben (2005), un dispositivo “parece referir a la disposición de una serie de prácticas y de mecanismos con el objetivo de hacer frente a una urgencia y de conseguir un efecto” (p. 3). Así, pues, un dispositivo es una disposición –una formación– que retoma discursos, prácticas, espacios, modos de conocer y comprender cuyo medio es la urgencia y la contingencia, y su propósito de acción es la producción de efectos en el orden de los acuerdos y la participación. En este sentido, entonces, los dispositivos no pueden entenderse como meras herramientas que son útiles para desarrollar un proceso o un trabajo, sino que –además de describir y reportar las herramientas– proponen las rutas de desarrollo (disposiciones en continuo desequilibrio), sus relaciones y las pautas de confrontación, y, por supuesto, los efectos esperados. De la misma manera, Agamben define un dispositivo como:

Cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y –por qué no– el lenguaje mismo, que es quizás

1. Este artículo formó parte del marco teórico de la investigación “La escritura de los maestros: tensiones y acciones entre las demandas de escritura y la producción escrita” para la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate –probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían– tuvo la inconsciencia de dejarse capturar (Agamben, 2005: 5).

De este modo, el dispositivo no solo determina y modela, sino que intercepta, controla y asegura unas maneras de pensar, de decir y de obrar no solo en el orden de los *aparatos ideológicos* del Estado, sino en todas las instancias que, al parecer, no tienen conexiones directas con los mecanismos gubernamentales (entre ellas la escritura), como un elemento de particular trascendencia cuya fortaleza es la posibilidad de capturar y permitir ser capturado *sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían*. Es precisamente en este marco en donde el dispositivo adquiere toda su potencia, sobre todo porque es un proceso que, primero, invisibiliza, puesto que –en el esquema de posesión individual y colectiva– no se presenta como un ajuste o intromisión de un afuera que legisla, sino como un desarrollo autónomo y consciente; y, segundo, libera, en la medida en que se superpone como instancia ulterior de procesos de emancipación, liberación y crecimiento, pues termina evidenciándolos y haciéndolos posibles.

Además, este mismo autor sostiene que “no hay un solo instante en la vida de los individuos que no esté modelado, contaminado o controlado por algún dispositivo y que, particularmente, a la raíz de cada dispositivo está un deseo de felicidad” (p. 5). En perspectiva, un dispositivo actúa en la continuidad, la invisibilidad y la liberación; del mismo modo, procede en red y conforma redes de control y consolidación de autonomías; y, por último, construye una plataforma de confianza democrática y una ilusión de felicidad y progreso.

Por otra parte, en términos de Gilles Deleuze (1999), se concibe un dispositivo –desde la perspectiva de Foucault– como una *máquina para hacer ver y hacer hablar* que actúa como un conjunto multilíneal en donde se operan procesos siempre en marcha y constante movimiento, cuya cualidad es, justamente, la transformación y la capacidad para adecuarse a la incertidumbre; éste, como *máquina* transformativa y transformadora, no se detiene, sino que se transforma y adecua a unas circunstancias, unos espacios, unos sujetos y, por ende, a otros dispositivos. Estos, adicionalmente, comportan líneas de fuerza que se entrecruzan y suponen constantes reciprocidades que generan procesos de pertenencia y sujeción, cuyo objetivo último es el de permitir a los individuos obrar en ellos y que los individuos obren en estos, en la medida en que –para la consolidación de

los efectos que legitiman– se *entrega* el dispositivo para hacerlo propio, para consolidar cierta autonomía en su pertenencia y para, finalmente, permitir una sujeción consciente y una participación activa: la metodología propia del dispositivo es la capacidad para ser parte integrante de quien lo porta.

En el texto *¿Qué es un dispositivo?*, de Óscar Moro Abadía (2003), se plantea que tanto el concepto de episteme como el de dispositivo aluden a un espacio topológico, en donde éste se define por las posiciones que ocupan los elementos en él y las funciones que éstos desarrollan, en cuanto que los dispositivos operan, precisamente, en la óptica de funciones particulares que se tornan esenciales en la consideración de un colectivo (*réseau*); y, asimismo, se sostiene que tanto la episteme como el dispositivo actúan en una “multiplicidad de elementos como conjunto de piezas que estructuran un espacio determinado” (p. 35). De este modo, entonces, los dispositivos se ejecutan en un espacio organizado en términos de unas posiciones, unos tiempos y unas funciones específicas que, en el marco de una red, producen unas consecuencias esperadas y compartidas, precisamente, porque no habría una soberanía sobre este espacio, sino todo un juego de multiplicidades que gestionan y establecen las dinámicas de poder.

De manera paralela, Moro sostiene que el dispositivo “se ha convertido en una referencia a través de la cual examinar los procesos de subjetivación que determinan la vida de las personas” (p. 41), puesto que permiten, del mismo modo, separar, diferenciar, crear sujetos con responsabilidades y metas, y construir una identidad colectiva. El dispositivo, por ende, es un mecanismo que regula las relaciones entre saber y poder al cambiar una disposición visible del funcionamiento de su ejercicio, a una disposición intangible que permite a los elementos que lo componen, paradójicamente, la visibilización y aparición constantes como atribuciones o extensiones de poder (del panóptico al sinóptico). Asimismo este autor, citando a Berten (1999), sostiene que “no solamente cada dispositivo incluye saberes múltiples, transversales, ramificados, sino que el propio dispositivo se convierte en un medio productor de saber” (p. 42), lo que implica que un dispositivo determinado sea, a la par, una red que conjuga una serie de saberes organizados y gestionados con base en sendas y particulares posiciones y funciones, y que –el dispositivo *per se*– sea la reverberación de sus conexiones, diferencias y reciprocidades, para convertirse en una formación que produce saberes.

## LA ESCRITURA COMO DISPOSITIVO DE CONTROL DEL MAESTRO

Se ha vuelto una rutina, sobre todo desde la década de los noventa en Colombia, exigirles a los maestros no solo habilidades para escribir (y enseñar la escritura), sino producción escrita, como si esta fuese un atributo, una cualidad indiscutible de la profesión: el Movimiento Pedagógico, los diversos estamentos legales, los académicos y los propios maestros demandan la construcción de una profesión docente autónoma, sólida y cognitivamente productiva cuyo soporte sea, justamente, la escritura. Sin embargo, aunque las demandas para que el maestro escriba son explícitas, las razones para tales demandas no lo son tanto, en la medida en que no ha habido una reflexión sostenida y consistente en términos del papel de la escritura en la profesión docente y el impacto de esta en su condición, o mejor, esta reflexión ha enfatizado en lo atinente a su reivindicación cognitiva y profesional.

En este panorama contradictorio entre las exigencias y las circunstancias, el maestro enfrenta una encrucijada: resolver las demandas de escritura en consonancia con su formación y en constante tensión con las funciones que debe cumplir, las dinámicas diversas de su espacio de trabajo y la particularidad de sus tiempos; o no resolverlas y enfrentar las consecuencias laborales, políticas y simbólicas a las que dé lugar. Tal encrucijada genera una coincidencia, puesto que en ambos casos el docente será puesto en déficit: por un lado, un déficit en su capacidad para pensar demostrada en los textos que escribe; y, por el otro, un déficit en su compromiso con la institución y la sociedad que representa al *negarse a producir conocimiento*.

Ya sea que el maestro escriba o no, lo haga bien o mal, su condición es establecida en relación con la escritura, puesto que esta no solo supone un sujeto que escribe, sino que es una instancia de observación y análisis cuya relación no solo está sustentada en el producto de la escritura –en este caso el texto– sino en la cultura escrita y sus posibles interpretaciones. Es decir, la consecuencia de proclamar una condición de maestro como escritor no solo instituye la necesidad de que escriba, también promulga la obligación de ser parte de un sistema regido por la escritura, la Cultura Escrita. Este sistema no podría entenderse, tal y como lo sostiene Jack Goody (1996), como “destreza indiferenciada”, puesto que este es dependiente de unas condiciones sociales y culturales que lo establecen como práctica social.

Ahora bien, si no es necesariamente el texto el fin último de la exigencia por la escritura al maestro, entonces qué es. Otra vez desde Jack Goody, las potencialidades de la escritura “dependen de la clase de sistema que prevalece en cada sociedad” (p. 13), esto es, que una sociedad en particular le da a la escritura sus propias y singulares fuerzas para que éstas se vuelvan fuerzas docentes –una condición docente– y, a la vez, intenten generar hipótesis con respecto a las razones por las cuales se demanda escritura.

Precisamente, considerando a la escritura como dispositivo, podría plantearse que a tal característica se le endilgan diversos efectos, es decir, que el dominio del dispositivo de la escritura presenta diversas facetas y pretende construir diversas subjetividades y, por tanto, diseñar múltiples estructuras y dinámicas de poder. En esta perspectiva, la escritura como dispositivo –desde la misma metodología y con similares instrumentos de disciplinamiento y control– buscaría consolidar unos efectos particulares en relación con una condición y unos intereses concretos de y para el maestro:

En primera instancia, la escritura como dispositivo consolida una condición señalada de maestro que exige, precisamente, que el maestro escriba. Escribir, en este punto, significa, en términos de Luis Bernardo Peña (2007), “divulgar el saber de los maestros y una herramienta para que el maestro construya su experiencia” (p. 11), es decir, que la escritura como condición supone una divulgación de un pensamiento y la consolidación de una experiencia. El ejercicio análogo de esta divulgación es la publicación, en la medida en que ésta permite la comunicabilidad de los saberes y, además, el diálogo con los autores que, de manera adjunta, también permite la existencia del autor, o bien, lo establece como propietario y le da un atributo de autoridad. En esta óptica, hablar de un maestro escritor es consolidar un saber –en este caso la pedagogía–; validar una experiencia y, al mismo tiempo, una profesión; y crear una dimensión de autor que autoriza a los maestros.

Como segundo, el dispositivo de la escritura construye un colectivo cuya estructura mental opera en clave de la estructura de un colectivo tipográfico. La cultura de la escritura ha suscitado cambios importantes en la sociedad, por ejemplo, en términos de las maneras de comunicarse y en las maneras de pensar que, por ende, alteran el orden y las prácticas culturales. David Olson (1986) define esos cambios culturales como *transformaciones* en las formas de representar la realidad y tomar conciencia de

ella, lo que en relación con la condición docente permite la construcción de un colectivo que se re-presenta y toma conciencia como gremio en la perspectiva de una mirada, un derrotero y unos fines comunes.

En esta óptica, el dispositivo de la escritura que funda una condición del docente como escritor permite la consolidación de un colectivo que comprende su realidad en relación con la tecnología de lo escrito que, en contraste con la tecnología de lo oral (que ha sido su carácter fundacional y su condición particular), se ampara y se revela en la objetividad, la lógica, la sujeción y la inconmensurabilidad.

Desde esta perspectiva, la escritura *per se* no es meramente un instrumento para darle “soporte” al pensamiento, sino que es el pensamiento mismo estructurado por una serie de conceptos y formas de conocer e interpretar la realidad en clave de la cultura escrita que, en términos de la condición docente, no solo demanda la producción de un conocimiento vía escritura, sino que instaura unas lógicas, unos hábitos, unas posiciones colectivas fundadas en las dinámicas que funda la tecnología del libro. Y, tercero, la escritura como dispositivo delinea la arquitectura de una actitud de saber, una condición del oficio y unas maneras de proceder que establecen una preocupación política estatal con respecto a la formación del docente y su capacidad para lidiar con sus intereses, o bien, una despreocupación, en la medida en que el maestro que escribe y se considera intelectual, ya no está por fuera de lo político, sino que está en lo político, puesto que él mismo –para decirlo de alguna manera– legisla y politiza la escuela como sujeto de responsabilidad política que se expresa en la responsabilidad individual de llevar a cabo unos consensos dados (Grinberg, 2006).

En este orden de ideas, si en la República la enseñanza de la escritura se definía como una lógica civilizatoria para formar sujetos y la escritura misma era una circunstancia que se tenía –o intentaba tener– para poder enseñar y ser parte de una condición situada de maestro, hoy día la escritura y la condición de maestro que escribe sustentan, también, una lógica civilizatoria que, de manera particular, no solo forma sujetos e instaura un carácter especial de maestro, sino que precisa una condición en la que lo institucional –que parecía por fuera de su dominio– se sitúa en el maestro mismo, ya que su autonomía intelectual, evidenciada por la escritura, le permite reivindicarse en términos de su saber, su profesionalidad y su pertenencia a la escuela. La condición de maestro como escritor es la última instancia de un proceso de reivindicación que favorece al sistema

de la educación, puesto que finaliza un proceso histórico de reivindicaciones y demandas por una individualidad que, por ende, se convierte en una colectividad con cierta solidez e identidad.

Ahora bien, desde la consideración de que el Estado actúa conduciendo (Grinberg, 2006), la escritura y su demanda a los docentes se ha convertido en un proceso de gestión constante y duradero, puesto que permite que el docente se empodere de sí y, por ende, se autoevalúe y autoestime en el panorama de unos productos escritos. Escribir, en este orden de ideas, es una estrategia de revelación de la subjetividad que permite –evidentemente– la aparición del sujeto, pero, sobre todo, el ímpetu y perdurabilidad del Estado, en la medida en que, tal y como lo plantea Gilles Deleuze (1999):

En las sociedades disciplinarias siempre había que volver a empezar (terminada la escuela, empieza el cuartel, después de este viene la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación o el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, una especie de deformador universal (p. 6).

Es decir, el docente ya no se disciplina, sino que se controla a partir de diversas estrategias que marcan la aparición de nuevas tecnologías de poder cuya más notable argucia es liberar para ejercer a cabalidad el control y la dominación. La escritura es un ejercicio siempre inacabado que permite una constante observación y una crítica asincrónica de la cotidianidad cuyo principio es, precisamente, la metaestabilidad.

Es en el plano de esta sociedad de control que la escritura permite la observación indefinida e inadvertida –la ilusión de libertad– para establecer maneras alternas de gobernabilidad y control que se fundamentan en la construcción de micropoderes, con base en la sujeción del sujeto vía asignación de responsabilidades y sentimientos de pertenencia: *empowerment*. Por ende, el sujeto controlado está en un constante déficit, puesto que el control –que él mismo comanda– se da en el corto plazo y la continuidad: la escritura como dispositivo de control del maestro permite el control del desarrollo (Grinberg, 2006), es decir, que esta supervisa los procesos en desarrollo del docente y, a la vez, vigila las acciones y la realidad de la escuela, y produce lazos comunicantes entre otros docentes, grupos de académicos y la propia legislación con el ánimo de evidenciar no solo consensos, sino de legi-

timar preocupaciones, establecer tópicos de actualidad y llevar al plano del discurso demandas, denuncias y requerimientos.

Por consiguiente, la escritura del maestro es una torre de control desde donde se observa al/el maestro, no solo desde afuera, sino desde adentro, sobre todo porque –en el plano de la sociedad de control– “El hombre ya no está encerrado sino endeudado” (Deleuze, 1999, p. 8) y no es necesario vigilarlo en el panóptico, sino, más bien, enseñar a ejercer control sobre sí, o bien, hacerlo panóptico de sí en un ejercicio de constante sinopsis: si en lo panóptico la observación partía de una minoría hacia una mayoría, en lo sinóptico esa mayoría se dirige a una minoría que, en nuestro caso, es la minoría que se torna individual al llamarse autor y se torna colectivo al llamarse docente.

La vigilancia del docente, entonces, estaría a su propio cargo, puesto que su individualidad sería productiva y auto-controladora (Popkewitz, 1997) y las tensiones que lo acompañan son auto-legitimadas, en la medida en que se re-conoce en una constante falta, en una deuda inagotable que lo invita a ser vigilante y vigilado, controlador y controlado. Este hombre encerrado –el docente– que se desarrolla en un “espacio liso” y flexible escribe para, al parecer, emanciparse de la dominación y la vigilancia; mas, en definitiva, se rinde al control sobre todo porque cualquier intento de cumplimiento de las demandas no es más que una evidencia de la prolongación e inflación de un acontecimiento de gestión. Tomando una expresión de Jacques Rancière (2007), se “hunde a los ‘dominados’ en la situación de la cual se pretende hacerlos salir” (p. 11), puesto que, se reitera, la deuda nunca será saldada, sino que, por el contrario, esta produce un endeudamiento constante y conscientemente aceptado.

Escribir para el maestro significa, entonces, construir una autonomía que lo hace libre; no obstante, tal libertad supone, al mismo tiempo, una sujeción, puesto que no se escribe para sí (como desahogo, ejercicio de la intimidad, divertimento o reto personal), se escribe para que otros lean, para publicar, para ser observado, vigilado y controlado: el texto *per se* informa acerca de todo aquello que describe y compone los desempeños. Así, la escritura empodera las dinámicas de una *Sociedad del Gerenciamiento* (Grinberg, 2006) que funciona des-centralizando el poder, produciendo subjetividades, generando responsabilidades y entregando el papel principal de la participación:

Permitir o, más bien, producir que todos se sientan implicados es una herramienta central a la hora de lograr una mayor eficiencia en el logro de resultados; que cada quien se sienta parte del todo, la transformación la hacemos entre todos. La participación es otro de los ejes centrales en estas formaciones discursivas (Grinberg, 2006, p. 76).

En esta *Sociedad del Gerenciamiento* la escritura gestiona la condición del docente, en la medida que –en el proceso mismo de su circulación– no se busca, principalmente, la sanción y la evaluación, sino el control de la productividad (el examen) para ensayar transformaciones que, a posteriori, se tornan en prácticas eficientes. Por ende, la escritura de un texto por parte del docente posibilita que, de manera sinóptica, se le observe no con el ánimo de corregir, necesariamente, sino, sobre todo, con la idea de controlar los posibles efectos a los que llevan tales errores -nuevas políticas, demandas, denuncias, responsabilidades y contravenciones:

Inmersa, articulada en el mundo de la incertidumbre, de la liberación de las ataduras de la sociedad burocrática y jerárquica, en la llamada sociedad de la información y del conocimiento, la gestión viene a aparecer como la forma de hacer frente a esta nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda las posibilidades de realización personal, procura que cada quien se haga artífice de su propio destino y que la organización sea el espacio para que esa realización se haga posible (Grinberg, 2006, p. 83).

Sin embargo esta flexibilidad y apertura, que en el marco de la sociedad del gerenciamiento ofrece la escritura, permite que el docente permanezca en órbita, suspendido sobre una onda continua (Deleuze, 1999), o bien, siempre en un movimiento de constante observación que permite el más estricto control y la mayor eficacia. Más aún, la escritura aparece como un dispositivo fabril que examina y ejerce presiones entre los docentes que conducen a la productividad e instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, pues, en el marco de esa productividad, aparece el mérito, el valor agregado y la remuneración que, por supuesto, tienen relación directa con el salario y la posición social. Escribir, en esta óptica, re-establece las tecnologías de la fábrica que miden el tiempo, la productividad y la participación, por una tecnología de la empresa en la que no se mide, sino que se gestiona el tiempo y la productividad, pero, sobre todo, la participación entendida como contestación discursiva que legitima las demandas y las denuncias por

parte del Estado, puesto que las reconoce, las reproduce y las hace reales en el plano de la comunicación. Es decir que, finalmente, el Estado logra, a partir del dispositivo libre y flexible de la escritura, un profesor que desarrolle los estándares nacionales (Popkewitz, 1997).

## PROFESIONALIZACIÓN, ESCRITURA Y CONTROL

El concepto de *gubernamentalidad* en Michel Foucault plantea una serie de relaciones particulares entre las maneras como el gobierno actúa y las maneras como los individuos se comportan y tienden a hacerlo, en donde se da un énfasis, precisamente, en las relaciones de los individuos con la realidad, en la medida en que la gran preocupación del gobierno es la población. A este respecto planteará Foucault:

La población aparece, pues, más que como potencia del soberano, como fin del gobierno; la población aparecerá como sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también como objeto de la intervención del gobierno; consciente frente al gobierno de lo que quiere e inconsciente de quien le hace quererlo. El interés, en tanto que conciencia de todo individuo que constituye la población, y el interés, en tanto que interés de la población cualesquiera sean los intereses y las aspiraciones individuales de los que la componen, he aquí lo que constituye el blanco y el instrumento fundamental del gobierno de la población (Foucault, 1991, p. 22).

Esta gubernamentalidad como forma de poder asume ciertas tácticas para permitir el control de la población que, para Foucault, es un instrumento técnico esencial de los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006), esto es, la población misma funciona como instrumento que permite la observación, el control y la participación espontánea. Al docente, entonces, como población, se le entregan dispositivos de seguridad que permiten el control de sí y la gestión de otros que, en términos generales, son sus propios colegas y sus estudiantes.

No obstante, en esta perspectiva donde el docente es, a la vez, objeto e instrumento de control, la escritura (como dispositivo máquina óptica para verse y ser visto y máquina discursiva para enunciar y ser enunciado) trabaja conjuntamente con otros dispositivos que, por supuesto, forman parte de un sistema común y recíproco que hace posible el ejercicio de la gubernamentalidad; a saber, la profesionalización y, recíprocamente, la investigación.

El concepto de profesionalización, en términos generales, es una construcción social restrictiva, puesto que se presenta como disposición histórica de aquellas labores que, en un momento determinado, son consideradas como parte de una elite de saber. Los rasgos fundamentales de ésta comportan una racionalidad científica (sobre todo relacionada con las maneras como una disciplina reconocida se desempeña, por ejemplo, la medicina y la ingeniería), una condición gremial y una autonomía, con todos los compromisos y derechos que éstas conceden; aquellas profesiones que no comportan tales rasgos son marcadas con el apelativo de oficio, arte o vocación.

Para Sarramona (1998), desde la perspectiva de las profesiones liberales, los profesores son considerados parte de una semiprofesión porque, precisamente, no logran cumplir con las condiciones históricas fundantes de la profesionalización, sobre todo, en cuanto a la autonomía y la condición de su saber: la pedagogía. Ahora bien, el empeño por la profesionalización docente, en primer término, sustenta un ejercicio de emancipación, en la medida en que el alcance de una elite profesional significa, a grandes rasgos, el otorgamiento de una autonomía, el reconocimiento de una escala social y una identidad comparable con respecto a la de otras labores.

No obstante, y en segundo término, esta profesionalización se convirtió en un instrumento para la reconfiguración total de las líneas de autoridad en la administración de centros (Popkewitz, 1997, p. 10), sobre todo, porque tal concepto se asocia a unas prácticas particulares y efectivas en relación con una población y, en términos del gobierno de la población, representa una noción de poder y un espacio inminente en la participación: pieza clave de la gubernamentalidad de la sociedad del gerenciamiento.

Por tanto, estas líneas de visibilidad, enunciación, fuerza y subjetivación (Deleuze, 1999) –que generan los dispositivos– pueden ser entendidas como instancias de regulación cuyo propósito es, esencialmente, regular; sin embargo, no con el ánimo de homogeneizar los individuos, sino, por el contrario, instar al desequilibrio, puesto que, en términos del control –se reitera– la construcción de la subjetividad y la identidad deviene en la posibilidad de pensar una colectividad –un gremio– que puede observarse como masa en continuo des-equilibrio y constante participación. La escritura, la profesionalización y, paralelamente, la investigación no son solamente instancias legislativas, sino tácticas de participación que permiten y efectúan el control.

En este orden de ideas, los dispositivos de la escritura, la profesionalización y otros tantos como la investigación, son tácticas del gobierno de la población que instauran tecnologías del poder cuya potencia fundamental es la producción del conocimiento experto (Popkewitz, 1997, p. 10) y sus efectos en la productividad. En la medida en que el docente que se hace escritor, profesional e investigador, se sobrepone a la soberanía y a la represión, no obstante, ingresa a un aparato cuyo poder no se fundamenta en la posibilidad del castigo, sino en la capacidad de controlar las acciones cotidianas, los eventos reflexivos y el libre albedrío: el docente se llama a sí un profesional (que escribe e investiga), mas el llamado no es necesariamente suyo –aunque se identifique y participe en él–, sino que es una estrategia nueva y creativa –un dispositivo– de una sociedad de control, de gerenciamiento, de un gobierno de la población que ejercen su poder, atracción y convencimiento con base en otro dispositivo, la invisibilización: “En consecuencia el Estado, en su supervivencia y en sus límites, no puede entenderse más que a partir de las tácticas generales de la gubernamentalidad” (Foucault, 1991, p. 25).

Así pues la escritura –como dispositivo– funciona como instancia de refinamiento de otros dispositivos como la profesionalización y la investigación que, como se ha dicho, no obran separadamente, sino en una red que, incluso, controla las reciprocidades y las diferencias para producir un aparato eficaz que, en este caso, es el docente.

Las tres partes integrantes de este texto, a saber, el intento comprensivo del concepto de dispositivo, el planteamiento de la escritura como dispositivo de control del maestro y el funcionamiento de este mismo dispositivo en el marco de una red que compele otros tantos dispositivos como la profesionalización y la investigación, permiten entender los procesos de construcción de una condición docente en la óptica situada de unas condiciones históricas que, a grandes rasgos, evitan que un personaje –también histórico– como el docente sea leído como un personaje universal que no surge, precisamente, en el panorama de un contexto temporal y espacial, sino, más bien, como una aparición forzosa, continua y equilibrada –casi mítica– que no reconoce épocas ni fenómenos culturales.

Aunque en relación con el concepto de dispositivo no haya suficientes trabajos que permitan establecer una perspectiva teórica con cierta solidez, es evidente que es un concepto apto, pertinente y, quizá, adecuado para sostener conversaciones con los fenómenos de la educación. No obstante, en su intento comprensivo, se logró entender su posibilidad para

obrar en conjunto (en red) que no solo remite al plano del discurso y a los aparatos del Estado, sino que abarca cada uno de los planos de la propia existencia de un sujeto a la manera de fuerzas en constante tensión, contradicción y similitud.

Asimismo, en este orden, se reconoció que el dispositivo –en el marco de las sociedades de control– consolida efectos y propósitos claros que instan a su desarrollo a partir de la posesión, la participación y la responsabilidad común, es decir, el dispositivo no está por fuera de los sujetos, ni tampoco adentro, sino más bien, en constante flujo y movimiento –en todo lugar y en cualquier instante. En este sentido, también, el dispositivo construye subjetividades –las fabrica– siempre en el orden de los acuerdos y la capacidad para volverse un ejercicio de la conciencia y la plena autonomía que, finalmente, permiten que el dispositivo –en sí mismo– sea una formación que re-produce poder y saber.

Ahora bien, al presentar a la escritura como dispositivo de control del docente y, del mismo modo, a la profesionalización y la investigación como dispositivos docentes que son refinados, consolidados y configurados por la escritura, se afirma una perspectiva que permite entender a los docentes dentro de un plano de afectaciones, adecuaciones y cambios constantes que no están por fuera de los avatares de la historia y la cultura como, tradicionalmente, han sido leídos los docentes. Presentar a la escritura (y de manera apenas insinuada a la profesionalización y la investigación) no es estar en su contra de éstas, sino, por el contrario, reconocer su trascendencia –su fuerza– para proclamar y promover cambios evidentes en los sujetos, las colectividades y las maneras como estos piensan y obran.

En este sentido, la escritura no es solo un medio que comunica ideas y permite la consolidación del sujeto, sino que permite el funcionamiento ideal del Estado como instancia que, a partir de su invisibilidad y las tácticas de gerenciamiento y control, construye unos efectos esperados e intencionados en la diversidad de elementos y conexiones que lo conforman, es decir, el Estado está en todos y en todo lugar.

## BIBLIOGRAFÍA

Agamben, Giorgio (2005), “¿Qué es un dispositivo?”, conferencia dictada en la UNLP.

Castel, Robert; Donzelot, Jacques; Foucault, Michel; De Gaudemar,

Jean-Paul; Grignon, Claude; Muel, Francine (1991), *Espacios de poder*, vol. 6, colección Genealogía del poder, Madrid, La Piqueta.

Deleuze, Gilles (1999), *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-Textos.

Echeverri, Guillermo; Echeverri, Juan Carlos (2005), "Investigar para publicar: una pregunta por la escritura de los docentes en la universidad". *Lectiva*, Universidad de Antioquia, Medellín, n°10, pp. 111-119.

Foucault, Michel (1997), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.

--- (2006), *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Goody, Jack (1996), "Introducción", en Jack Goody (comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona, Gedisa.

Grinberg, Silvia (2006), "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento", en *Revista Argentina de Sociología*, n° 6, pp. 67-87.

Moro Abadía, Óscar (2003), "¿Qué es un dispositivo?", en *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, España, n° 6, pp. 29-46.

Olson, David (1986), "Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna", en David Olson y Nancy Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.

Peña Borrero, Luis (2007), *La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros*. Disponible en: [www.oei.es/.../escritura\\_reinvindicar\\_saber\\_maestro\\_borrero.pdf](http://www.oei.es/.../escritura_reinvindicar_saber_maestro_borrero.pdf)

Popkewitz, Thomas (1997), "La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas", en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Zaragoza, n° 29, pp. 89-109.

Ortiz Betancur, Raúl; Suárez Vallejo, Juan Pablo (2009), *La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996 - 2005). Un espacio para la reflexión y el debate*, trabajo de investigación para optar por el título de magíster en educación, Medellín, Universidad de Antioquia.

Rancière, Jacques (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Sarramona, Jaume; Noguera, Joana; Vera, Julio (1998), "¿Qué es ser profesional docente?", en *Revista de Teoría de la Educación*, volumen 10.

Consultado el 10 de junio de 2010. Disponible en: <http://www.segciencias.com.ar/profesional.htm>

## VONTADE DE PEDAGOGÍA

Viviane Castro Camozzato y Marisa Vorraber Costa

A partir da noção de que o conceito de pedagogia é histórico e mutável, produzido e reproduzido nas contingências de cada tempo-espço, problematizamos a multiplicidade de pedagogias que tem tido proeminência a partir das décadas finais do século XX, assim como a condição cultural que evidencia o funcionamento de uma marca distintiva e produtiva das pedagogias – a que chamamos de *vontade de pedagogia*. A intenção é mostrar os contornos, formas e ênfases das pedagogias que estão em operação nos tempos de hoje. Processo que tem se multiplicado com o deslocamento de uma sociedade centrada no ensino para uma sociedade da aprendizagem, conforme discutido por autores como Fauré (1977) e Noguera-Ramírez (2009). Consideramos esse deslocamento uma condição importante para o crescente reconhecimento de que existe uma pluralidade de pedagogias em constante atividade – discussão que tem despontado nas pesquisas em Educação, notadamente naquelas desenvolvidas na perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas. Do enfoque no ensino-aprendizagem marcadamente concentrado no interior de espaços escolares, observa-se um crescente deslocamento para análises e debates que sinalizam o quanto as aprendizagens ocorrem em múltiplos espaços e artefatos que circundam, transcendem e também atravessam a escola.

Tal movimentação tem feito a pedagogia se atualizar constantemente e adentrar os múltiplos âmbitos de nossas existências, justamente porque ela tem atuado como uma operadora dos discursos que intentam nos constituir. Discutimos essa condição do presente, entendendo a pedago-

gia como um traço, uma marca da contínua vontade de investir e atuar sobre todos os aspectos e âmbitos da vida dos sujeitos contemporâneos – o que faz de cada um de nós um agente de incessante transformação e atuação com os saberes. Trata-se, assim, a nosso ver, de uma perceptível *vontade de pedagogia*. Conceito que se torna “dizível” se considerarmos que as condições culturais contemporâneas erigem constantemente pedagogias que cruzam a esfera social e acionam um conjunto de forças para intensificar e refinar, por via das pedagogias, as aprendizagens necessárias a tornar-nos governáveis. A *vontade de pedagogia* integra a governamentalidade como um traço dela e, efetivamente, investe sobre nós para que governemos a nós próprios e aos demais. Argumentamos que há *vontade de pedagogia* posto que há vontade de conduzir sujeitos.

Pretendemos mostrar, concomitantemente, tanto a plasticidade do conceito de pedagogia e seus rearranjos nas contingências de cada tempo-espço quanto, também, as discussões centradas na noção de pedagogia como sendo própria para “dar forma” aos sujeitos – independentemente de onde estejam situados em cada fração do cotidiano. As obras com as quais fazemos uma interlocução são o *Manifesto a favor dos pedagogos*, de Houssaye, Soëtard, Hameline e Fabre (2004) – que trata de uma problematização sobre o sentido, a legitimidade e a urgência de discutir a pedagogia – e *Sob pressão*, de Carl Honoré (2009) – na qual o autor apresenta surpreendentes práticas “pedagógicas”.

Priorizamos três focos recorrentes para a problematização sobre a emergência de uma *vontade de pedagogia*: a) elementos que ora singularizam e sinalizam as investidas para cientificizar a pedagogia e ora procuram articulá-la a saberes mais amplos; b) a maleabilidade da pedagogia frente às contingências que cada tempo-espaço tem produzido; c) sua incidência sobre a vida das pessoas como um todo, sendo um traço da governamentalidade. Cada um desses focos aporta elementos que contribuem para sustentar a hipótese de uma *vontade de pedagogia* em constante atuação. Parece ser possível afirmar, assim, que a pedagogia extravasa a si mesma e se sobrepõe em um tempo onde a vontade incessante de governar predomina e, em consequência, refina suas artes e tecnologias. Se, nesse contexto, a pedagogia se transforma e reinventa para dizer as verdades desse tempo, também os espaços onde ela atua se multiplicam e pluralizam. Nas contingências das transformações que abarcam o conceito de pedagogia, pretendemos ressaltar que uma *vontade de pedagogia* vem atuando para dar conta do imperativo contemporâneo de “dar forma” a sujeitos em uma infinita variedade de tempos, espaços e modalidades.

## NAS DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO A NECESSIDADE DE MAIS PEDAGOGIAS

Compreender a emergência de uma noção como a de *vontade de pedagogia* implica reconhecer que tal operação se encontra em justaposição com outras transformações. Mais especificamente, implica considerar que os conceitos que utilizamos se inscrevem em determinadas configurações ao mesmo tempo em que inscrevem essas configurações no social, visto que os processos de conhecimento envolvidos mostram que conhecer é necessário para inscrever e governar (Silva, 2002). Podemos pensar, assim, que a emergência de um conceito obedece à lógica de responder a alguma urgência. Nesse sentido, à medida que transformações vão surgindo, a linguagem vai se reorganizando para tentar dar conta dessa série de mudanças – para apreendê-las, compreendê-las, fazê-las inteligíveis e cognoscíveis a partir de uma captura que se dá sob a formação de um conceito.

Podemos reconhecer, ainda, que há uma insuficiência da linguagem: de uma parte, ela é apreensão, de outra, diferimento. Derrida (2004) discute

essa impossibilidade da linguagem de apreender, mostrando que a linguagem é diferimento, uma conexão que endereça a outra. Os conceitos de educação e pedagogia são, também, conceitos que diferem. Justamente por isso as tentativas de cercá-los têm sido tão intensas.

É possível perceber que há uma proliferação de usos desses conceitos. Usos tão diversos quanto forem os interesses e jogos de poder. Nessa direção, encaixa-se também o entendimento de que a linguagem precisa ser constantemente cerceada, controlada, para operar de modo a ser útil nas estratégias políticas de marcação e definição dos conceitos. Conceitos que atendem a determinadas demandas, implicam certas práticas e fazem funcionar fecundas relações de poder. Falar em educação e pedagogia, nesse caso, é estar inscrito em um dentre tantos embates para defini-los, fazê-los dizer as verdades que assumimos. Os conceitos, desse modo, são criados para dar conta de mudanças de ênfases que vão se sobrepondo.

É a partir dessas considerações sobre a linguagem, as relações de poder e a formação de conceitos que problematizamos, daqui em diante, os processos pelos quais, mais especificamente, o conceito de pedagogia tem sido, de forma constante, alvo de transformações. Parece que nunca se precisou recorrer tanto à educação e à pedagogia como hoje. O que ocorre é que temos visto incidir uma quantidade considerável de transformações. E, para fazer os sujeitos corresponderem a essas transformações, mais do que nunca a pedagogia vem sendo acionada. Podemos compreendê-la como esse laço, esse elo entre os ensinamentos e a constituição dos sujeitos. É nesse hiato que vemos o funcionamento da noção de *vontade de pedagogia*.

Importa-nos, nesse sentido, marcar as condições de emergência e funcionamento desse conceito. Para atender a determinadas condições históricas se estabelecem e se fabricam novos conceitos cuja função é apreender e dar conta de uma multiplicidade que não cessa de se transformar. São novas estratégias e técnicas para fazer corresponder objetos de saber e sujeitos de discurso com vistas a estabelecer o domínio. É nosso intento mostrar que os conceitos direcionam e produzem o nosso olhar.

Iniciamos com uma distinção entre os conceitos de educação e pedagogia a fim de estabelecer os limites e as articulações entre os dois. Consideramos que a educação envolve um processo de introdução ao mundo. Como salienta Arendt (2009): “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo.”; “fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente

renovado mediante o nascimento.” (p. 247). É por ser a educação essa introdução ao mundo, um eixo organizador e produtor de vidas que consigam adentrar nesse mundo, levando-o adiante, que, acreditamos, a pedagogia merece ser problematizada. Principalmente porque a pedagogia surge para viabilizar e refinar os modos pelos quais essa introdução ao mundo se dá e, ainda, os modos pelos quais cada indivíduo vai responder, no centro de um processo educativo, às exigências, embates e formas de vida que operam nesse mesmo processo, que implica, também, permanência nesse mesmo mundo. A pedagogia vai corresponder ao conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinadas formas de ser sujeito. A pedagogia relaciona-se, assim, com o modo de conduzir os sujeitos, de operar sobre eles para obter determinadas ações, incitando a um governo de si e dos outros.

Desde que irrompemos no mundo estamos cercados por estratégias que visam nos educar, tornar-nos sujeitos ajustados aos saberes válidos e compartilhados nos contextos em que nos inserimos. A educação pode ser pensada, assim, como um modo de direcionar as pessoas com vistas a desenvolver determinados tipos de sujeitos. A educação está presente na família, nas redes de amizade, nos espaços da internet, nas estratégias para fazer circular e perpetuar as histórias e valores de cada grupo, etc. Ela é, portanto, ampla e contínua. Não há, nesse sentido, um modelo único de educação e nem a escola é o espaço exclusivo para ela. A cada diferente contexto há a exigência de que a educação seja configurada para dar conta das especificidades que ele impõe.

Compreendemos a educação como uma forma de fazer perpetuar modos de vida e de fazer com que os saberes se perpetuem. E, por haver diferentes tipos de saberes e grande disputa em torno daqueles que acompanham e produzem a vida das pessoas, é que a educação está eivada de embates. São os processos educativos que realizam a operação de fazer os saberes atravessarem os modos de vida e nos tornarem sujeitos de determinados tipos. É assim que nos tornamos sujeitos de uma cultura que prega o consumo, ou sujeitos de um ideal corporal, de um padrão de beleza, da aspiração e conquista de um *status* profissional, entre tantos outros. É notório, ainda, que vivemos e experimentamos múltiplos posicionamentos, assumindo e abdicando de posições-de-sujeito. Por isso mesmo, a educação tem sido elemento tão central quando se trata de administrar a vida das pessoas. Ela produz e direciona essas vidas.

Não se trata de um processo de transferência de saber que deve ocor-

rer apenas no espaço escolar, mas em todas as redes de convivência e socialização nas quais os sujeitos circulam e vivem. Na convivência e nas trocas vemos a educação assumir seu papel de socializar e fazer com que as pessoas sejam progressivamente moldadas para atingir determinados objetivos. Nas relações de trocas, de ensino e aprendizagem constantes, uma ampla configuração de saberes é posta em atuação e vai constituindo as pessoas. Em grande parte, diz respeito a situações de aprendizagem que ocorrem de forma ampla e minuciosa, pela audição, pelo olhar, pela imitação, etc. Podemos dizer que nossas sociedades são planejadas e organizadas para que se aprenda determinados tipos de saberes, que sejam referência para tornar as pessoas integrantes de uma cultura. A educação é necessária, portanto, para que as relações de domínio e condução tenham continuidade.

A educação resulta de práticas da sociedade como um todo sobre as pessoas, que ocorrem de forma ininterrupta e em todos os tempos-espaços. Encontra-se em jogo, inevitavelmente, o tipo de sujeito que a sociedade quer formar, as estratégias que o educam, assim como quais saberes uma sociedade elege como importantes para serem perpetuados em sua formação. A educação envolve o processo de transmissão dos valores que uma sociedade (ou determinados grupos sociais) elege como seus, que organizam, dão sentido e legitimidade a certos saberes em detrimento de outros, visando a produzir sujeitos que acolham esses mesmos saberes e os coloquem em prática para viver em sociedade. Um exercício sobre as pessoas, conforme argumenta Rose (1998), no qual inclusive “a ‘alma’ do cidadão entrou de forma direta no discurso político e na prática do governo” (p.31).

Para que cada sociedade prospere é necessário a formação de tipos de sujeitos que a façam funcionar de modo o mais eficaz possível. A educação é, assim, uma exigência social. Para cada sociedade há a correspondência de saberes que dêem conta e respondam às necessidades e expectativas dessas mesmas sociedades. Nos juntamos, desse modo, às definições que tomam a educação como uma prática social com vistas à produção de sujeitos a partir de tipos de saber que circulam na sociedade em que se está inserido, em sintonia com suas necessidades e aspirações.

Isso não significa que a educação tome uma única direção. Pelo contrário, os embates em torno dos saberes a serem validados para formar os sujeitos necessários às sociedades em que estão inseridos não acontecem de forma tranquila. Em cada sociedade há interesses muito díspares competindo para tentar dar uma ou outras direções às pessoas, estabelecendo

relações de domínio. Identificamos nessa especificidade uma das condições de possibilidade para a emergência de uma pluralização no conceito de pedagogia. E é, também, o que nos faz pensar na possibilidade de algo como uma *vontade de pedagogia* em atuação nesses embates em torno das necessidades que a sociedade constrói e, ao mesmo tempo, as demandas por sujeitos de determinados tipos para viver e fazer funcionar essas mesmas sociedades.

Isso nos faz pensar que para preparar e planejar o futuro das pessoas são necessárias mais pedagogias que refinem esse processo. É a partir de uma lógica da educação vivida juntamente com a “natureza excêntrica e essencialmente imprevisível das mudanças contemporâneas” (Bauman, 2009: 28) que as pedagogias reafirmam sua importância e multiplicam-se. Fabre salienta que “A pedagogia nasce quando a educação apresenta dificuldades” (2004: 105). Isso porque, como temos comentado, ela atua, assim como a educação, para intentar produzir sujeitos segundo determinadas lógicas. Num mundo em que o abalo das tradições e a ênfase no presente são experienciados como uma crise, abalando as nossas relações com o passado e o futuro (Arendt, 2009), a necessidade de mais pedagogias para refinar e articular os saberes aos sujeitos é algo que, a nosso ver, se coloca em evidência.

Além disso, importa salientar que a pedagogia “jamais pode propor solução definitiva. Ela é voltada à gestão das crises da educação na carência do saber e na urgência da ação.” (Fabre, 2004: 105). Talvez pelo reconhecimento de que não há soluções definitivas a serem implementadas é que se multiplicam as pedagogias. A ênfase em uma carência no saber e em uma urgência da ação, todavia, sinalizam esses saberes e as finalidades que a pedagogia faz funcionar no seu interior. A educação, assim, necessita das pedagogias, sendo que estas atuam com e sobre os saberes na expectativa de ações convenientes constantemente renovadas.

No livro *Manifesto a favor dos pedagogos*, Houssaye, Soënard, Hameline e Fabre (2004) realizam uma defesa da especificidade da pedagogia e identificam elementos que se contrapõem a isso. A obra inicia com um manifesto assinado pelos autores e é seguida de quatro capítulos assinados de forma independente (*Pedagogia: justiça para uma causa perdida?*, de Jean Houssaye, *Ciência(s) da educação ou sentido da educação?*, de Michael Soënard, *Pedagogia e pedagogismo*, de Daniel Hameline, e *Existem saberes pedagógicos?*, de Michel Fabre). No capítulo 1, são problematizados os processos de negação da pedagogia.

Apoiando-se em autores consagrados da área – como Claparède, Freinet, Rousseau, entre outros – Houssaye distingue dois conjuntos de proposições a respeito da pedagogia. O primeiro, formulado por filósofos, teóricos e cientistas da educação, indica um movimento para deslocar a pedagogia em direção às chamadas ciências da educação. Processo apoiado, em grande parte, por uma ciência psicológica. Extraem da pedagogia seus elementos e funcionalidades, ou seja, suas especificidades, para fazê-las funcionarem em conceitos que relegam a pedagogia e os pedagogos a um patamar inferior. Realizam também embates em torno da significação, pois esse movimento não acontece sem o crivo da ciência. É ela que dá a legitimidade e o valor de verdade à progressiva deslegitimação da pedagogia. O segundo conjunto de proposições é formulado pelos pedagogos (os chamados teóricos-práticos da educação). Essa distinção é utilizada por Houssaye (2004) para problematizar o quanto os profissionais do primeiro grupo foram se apossando do saber pedagógico e transformando, em consequência, a pedagogia em algo puramente prático. Como o autor reitera, a condição para a emergência das ciências da educação foi a morte da pedagogia – o seu sucessivo estrangulamento.

Esse processo de estrangulamento das especificidades da pedagogia nos direciona ao fato de que as Ciências Humanas inserem, nesse processo, uma aglutinação em torno das problemáticas que envolvem a educação, como podemos ver nesse exemplo: “A multiplicação das ciências humanas vem acompanhada pela vontade de cada uma inserir a educação em seu próprio campo.” (Houssaye, 2004: 18). A educação é exaltada, ao passo que a pedagogia, em sua especificidade, é encurralada num processo que aproxima as ciências da educação e seus campos específicos (a psicologia, a filosofia, a sociologia...) a um viés mais científico para que façam falar nelas próprias especificidades da pedagogia. Fabre (2004), no último artigo do *Manifesto a favor dos pedagogos*, sintetiza bem essa movimentação:

Ou a pedagogia, questão de simples prática, que depende de um dom ou de uma experiência adquirida no exercício da profissão, é desconsiderada em proveito somente da lógica dos saberes a transmitir”, ou “considera-se que, doravante, as ciências (as ciências humanas e mesmo as ciências da educação) podem fundar a ação educativa (Fabre, 2004: 97).

Com as transformações sociais e os redesenhos no mundo contemporâneo, a dessacralização da escola como espaço por excelência da educação

parece acentuar algo que vai na contramão desse processo de negação da pedagogia que acabamos de expor. Quer dizer, nas dificuldades para educar num mundo com mudanças tão incisivas, mais pedagogias emergem para corresponder a novas necessidades. Pedagogias proliferam e são acionadas para refletir e melhorar o desempenho das práticas de educação, aumentar suas chances de sucesso e as possibilidades de tornar os sujeitos educados e governáveis. A pedagogia está sempre implicada com uma linha de medida interior, como salienta Ferraro (2008). Isto é, com uma linha que “dá lugar, estabelece a conduta, ordena a relação” (p.34).

Essa parece ser uma das condições para a proliferação das pedagogias que têm funcionado em nossa sociedade, ou seja, a dificuldade da educação de efetivar seus propósitos em um mundo tão líquido, flexível, instável, em constante transformação. Isso vai na direção do que Bauman (2009) explicita na entrevista *Desafios pedagógicos e modernidade líquida*, ao falar de alguns desafios que atravessam a pedagogia e do quanto o acento ao acúmulo de coisas e a chamada “bagagem de conhecimentos” não são mais os grandes mobilizadores da sociedade atual, mais pautada pelo descarte e pela fruição constante, visando à máxima utilização num presente que mobiliza para o imediato. Como fica explicitado nesta passagem:

um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada (Bauman, 2009: 663).

Tais considerações nos incitam a reafirmar o quanto a pedagogia tem se multiplicado para dar conta da produção de sujeitos em múltiplos espaços e tempos. Ademais, a pedagogia tem demonstrado plasticidade para funcionar nas contingências de um tempo em que a ênfase no sólido, no fixo, em conhecimentos eternos e imutáveis vai perdendo sentido em face de inovações e transformações constantes, que exigem sujeitos flexíveis. “Em consequência, a ideia de que a pedagogia também possa ser um ‘produto’ destinado à apropriação e à conservação, é uma ideia desagradável e contrária à pedagogia institucionalizada” (Bauman, 2009: 663).

Identificamos na multiplicidade de pedagogias que emergem e se disseminam a possibilidade de um elemento importante para seu funcionamento, um traço distintivo dessas pedagogias. A nosso ver, uma *vontade*

*de pedagogia* tem sido o motor dessas pedagogias que transcendem, mas também atravessam, as instituições educativas mais tradicionais. Tal consideração se pauta pelo entendimento de que as contribuições das pesquisas sobre as *pedagogias culturais* em operação (como as que investigam textos televisivos, revistas, brinquedos, jornais, etc., e suas estratégias para funcionar como pedagogias orientadas para ensinar determinadas formas de ser criança, jovem, adulto, ou mesmo formas de lidar com o corpo, com os outros, entre tantos aspectos) podem ser pensadas, também, a partir de uma investigação sobre o motor dessas pedagogias. O que estamos querendo marcar, aqui, é que precisamos compreender, também, as dinâmicas que sustentam essas pedagogias, e que tornam possível que múltiplos espaços e artefatos que compõem a sociedade estejam voltados, marcadamente hoje em dia, a desenvolver e acionar pedagogias para dar conta da efetivação dos saberes que a educação faz funcionar. Isso significa que é preciso compreender, cada vez mais, também, o que tem conectado essas pedagogias.

Entender que a pedagogia tem se multiplicado e extravasado, operando em múltiplos espaços implica, por certo, em mostrar a movimentação em torno disso. E, ainda, em mostrar o quanto esse traço que chamamos de *vontade de pedagogia* vem a funcionar tanto como um imperativo cultural quanto como uma estratégia política no gerenciamento e gestão da vida das pessoas, sendo um desafio para pesquisadores da educação.

## A INCIDÊNCIA DAS PEDAGOGIAS NA VIDA DAS PESSOAS

A ênfase no investimento de uma pedagogia que se atualiza e expande seus domínios não nos parece algo trivial, pois para governar melhor a si e aos demais é preciso multiplicar o campo de atuação da pedagogia, pluralizando o seu nome (surgindo, assim, inúmeras associações diferentes entre pedagogia e mídia, consumo, imagem, entre tantos outros) e seus espaços de atuação. Essa amplitude da pedagogia parece expor, desse modo, que embora haja “uma pluralidade das formas de governo”, essa é “uma pluralidade *sincronizada*” (Ramos do Ó, 2009: 101). Uma sincronização ordenada em que a sociedade como um todo funciona a partir de linhas que nos dispõem a seu serviço, tornando possível a operação de pedagogias bem específicas que não cessam de nos produzir no contemporâneo. Essa referência às linhas é realizada, ainda, por Fabre (2004), ao

salientar a existência de uma “linha de ação” (p.103). Ferraro (2008), por sua vez, ao indagar “onde conduz e onde termina a pedagogia. Em qual lugar?”, afirma que “A pedagogia *guia o futuro interior*” (p.33).

Atuar sobre nós mesmos, para nos produzirmos, é algo que se relaciona à *vontade de pedagogia*, constituindo uma rede interligada em que a pedagogia atua de forma ininterrupta e não fechada em espaços institucionais previamente demarcados. A sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, cada um de nós, é o seu objetivo. Uma *vontade de pedagogia* que se imiscui, se imbrica e funciona ao procurar que cada um de nós fale, olhe, produza imagens, pense... a partir de um aprendizado que atravessa cada vontade específica (a qual cruza um determinado espaço e faz funcionar, ali, uma configuração específica da pedagogia). Talvez seja assim que uma *vontade de pedagogia* se faça presente a nós, pois “Trata-se de pôr limites, deixar de fora o inominável” (Varela, 1994: 92), trata-se de fabricar, selecionar e fazer circular discursos bem específicos, pois é através desta operação que se dão as lutas em torno do que somos, do que estamos nos tornando. Isto sinaliza que “O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem” (Varela, 1994: 92), guiando o futuro interior por *meio* de pedagogias.

Simons e Masschelein (2011) ajudam a pensar no quanto “a sociedade da aprendizagem está relacionada a determinadas racionalidades governamentais, tecnologias governamentais e formas de governo de si” (p.127-128). Evidenciam, desse modo, que “o campo da aprendizagem é transformado de ambientes fechados a uma totalidade de eventos de aprendizagem”, sendo essa movimentação e ampliação justamente uma “estratégia de subjetivação” (p.129), na qual as pessoas introduzem as habilidades indispensáveis para tornarem-se, de fato, boas habitantes da sociedade em que estão inseridas. A sociedade centrada na aprendizagem faz do aprender o mote para as contínuas investidas sobre si mesmo. Como salienta Noguera-Ramírez (2009), “a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’” (p. 231). É assim que “Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moramos em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas” (Noguera-Ramírez, 2009: p.231).

Podemos pensar, então, que uma *vontade de pedagogia* acompanha essas mutações que dão forma à sociedade da aprendizagem. Uma vontade

de produzir determinadas subjetividades se faz inevitavelmente presente nas pedagogias que ousamos chamar de nomes tão variados nos tempos de hoje. Trata-se, desse modo, “de governar *dispondo as coisas*, de converter uma miríade de finalidades particulares num mesmo propósito de governo” (Ramos do Ó, 2009: 102). Trata-se, do mesmo modo, de uma expansão da pedagogia à sociedade.

A pedagogia não se exime, desse modo, “de expressar o desejo de modificar a população, de alterar seus comportamentos” (Albuquerque Júnior, 2010: 26). É assim que em *Segurança, território, população*, Michel Foucault aborda esse “personagem político absolutamente novo” (2008: 87): a população. A aparição da população, enquanto um corpo a ser governável, surgiu no século XVIII. Não se refere a um indivíduo, mas a um conjunto com suas variáveis; sendo justamente sobre essas variáveis que se movimenta para atuar sobre a população. Nesse sentido, enquanto o mecanismo disciplinar tratava de “circunscrever um espaço no qual seu poder e os mecanismos do seu poder funcionarão plenamente e sem limites” (Foucault, 2008: 59), na biopolítica, no dispositivo de seguridade, trata-se de atuar sobre os fenômenos mais vastos da vida biológica, preparando o “meio” para que a circulação (no caso deste artigo, circulação dos discursos pedagógicos) possa se efetivar, assim como regulando processos da vida (como os deslocamentos, mortalidade, natalidade, etc.), a partir da inteligibilidade do referido dispositivo. Trata-se, assim, de atuar sobre os fenômenos que se dão sobre a população, procurando diminuir os riscos e acasos e aumentando os cálculos que dão conta do aleatório e dos acontecimentos.

Foucault (2008) nos mostra o quanto na seguridade não se trata tanto de estabelecer um território, como na soberania, nem de quadricular um espaço, como na disciplina, mas sobretudo de assegurar circulações. Talvez a ênfase não seja tanto no controle ininterrupto dos corpos e de seu posicionamento numa localização determinada de sala de aula. Com as problemáticas engendradas pela questão da circulação, como uma técnica de seguridade, o controle ininterrupto fica mais facilitado. Na operação dessa técnica, assim, não é apenas a circulação corporal dentro de uma sala de aula que se encontra presente, e isso de fato acontece em algumas práticas, mas uma circulação por espaços que transcendem o espaço delimitado pela sala de aula e a sua própria configuração. Afinal, se o “meio”, a “realidade”, o “ambiente” são pensados nas suas formas de atuação sobre a população, então parece que nessa configuração há uma expansão do

“meio”, da “realidade, do “ambiente”, justamente para que aí a emergência de uma *vontade de pedagogia* possa responder a uma urgência, qual seja, a de atualizar seus modos de intervenção sobre a população em um mundo que é cada vez mais dinâmico. É nesse sentido que a seguridade “vai procurar trabalhar na realidade, fazendo os elementos da realidade atuarem uns em relação aos outros, graças e através de toda uma série de análises e disposições específicas.” (Foucault, 2008: 62). Desse modo,

os dispositivos de poder não precisam de delimitação espaço-temporal, não porque deixam de dar importância ao espaço e ao tempo, mas exatamente porque, em função da rapidez de movimentos com que são operados, se entendem instantaneamente em todos os espaços. (Coutinho, 2008: 35).

Por ser uma das variáveis que atuam sobre a população, a pedagogia (e a educação de modo geral) adentra nos processos de regulação da vida no dispositivo de seguridade. Foucault (2007), no livro *Nacimiento de la biopolítica*, ao discorrer sobre a teoria do capital humano na ênfase do neoliberalismo norte-americano, contribui para a discussão desta questão. Porém, antes de qualquer coisa, é preciso compreender o neoliberalismo norte-americano como sendo “toda uma maneira de ser e pensar” (id., 2007: 253). Ou seja, o neoliberalismo norte-americano não se caracteriza apenas como um conjunto de mecanismos de controle da economia, pelo contrário, se caracteriza como uma abertura para a exploração em termos econômicos de domínios que até então não se juntavam a ele – processo associado, ainda, à teoria do capital humano. No neoliberalismo norte-americano, especialmente, a grade de inteligibilidade econômica atua no estudo das práticas dos indivíduos, isto é, destina-se a “analisar o comportamento humano e sua racionalidade interna”, assim como “é a análise de uma atividade”, “da programação estratégica da atividade dos indivíduos.” (2007: 261).

A teoria do capital humano é articulada em dois enfoques: primeiro, os elementos inatos, que são aqueles concernentes à composição genética dos indivíduos – Foucault (2007: 269) aponta, neste curso do final da década de 1970, que “a grande aposta política da atualidade” refere-se aos possíveis efeitos das melhorias genéticas, as quais poderão ser realizadas pelos indivíduos quando estes analisarem os riscos portados por cada um devido a más constituições genéticas, o que faria com que esse tipo de análise fosse elaborado em termos de “cálculos econômicos” (p.268); e,

segundo, os elementos adquiridos, isto é, “a constituição mais ou menos voluntária de um capital humano no transcurso da vida dos indivíduos.” (p.269). Pois bem, é preciso compreender que o capital humano implica o “conjunto dos investimentos que se tem feito no homem mesmo.” (p.272). Os investimentos educativos e pedagógicos, aqui, são fundamentais, pois é através deles que se qualifica o indivíduo, maximizando seu capital humano. Investimento que embora passe pela aprendizagem escolar e profissional também o ultrapassa (Foucault, 2007). Afinal, é sobre todo um conjunto de variáveis que se vai investir quando se trata de manter a segurança de uma população.

Pensamos que o imperativo da pedagogia pode ser compreendido como um investimento que opera de forma múltipla, pois através dele uma série de outros investimentos direcionados a este mesmo fim se fazem presentes, complementando as necessidades de produção de capital humano. Há *vontade de pedagogia* posto que há vontade de conduzir os indivíduos, engendrando-os numa lógica em que através de cálculos e estatísticas eles são tornados sujeitos de uma determinada configuração. É por isso, principalmente, que a pedagogia se constitui como um eixo privilegiado quando se trata de produzir a população, complementando-se como imperativo para compor, produzir um capital humano que, no seu conjunto, será uma população. Tal complementação, aliás, é produzida por estratégias próprias do dispositivo de seguridade, como os constantes cálculos, probabilidades e dados produzidos, analisando as suas variáveis com amostragens, afinal, os indivíduos entram num campo em que eles mesmos são calculáveis.

A vida está no centro, alvo principal do poder, um capital a ser permanentemente gerenciado. Uma série de instâncias sociais movimentam-se para engendrar e articular pedagogias que visam a dar forma aos sujeitos-flexíveis dos tempos de hoje. Maximizar a vida, no sentido, aqui, de torná-la totalmente estratégica, útil, sem desperdício de ações e energias, mostra-se o objetivo central da vasta gama de investimentos para ampliar o capital humano dos sujeitos, tornando-os produtivos e plenamente inseridos nas lógicas vigentes no capitalismo neoliberal contemporâneo. Esse refinamento das políticas da vida tem contribuído para que pedagogias sejam acionadas na “modelagem da espécie humana” em contextos que atravessam e transcendem as instituições educativas mais tradicionais, numa estratégia que visa ao refinamento do domínio sobre as pessoas. A pedagogia como um conjunto de saberes e práticas, parece ser o elo

articulador entre, de um lado, ensinamentos e, de outro, práticas que são adotadas para que cada um opere sobre si mesmo, proporcionando que os ensinamentos e interesses de uma cultura atuem e façam parte de cada existência.

Num contexto de intensas transformações como o das últimas décadas (no campo da política, da tecnologia, da ciência, etc.), vemos uma explosão de pedagogias em operação nos múltiplos artefatos que atravessam nossas vidas cotidianamente. Um movimento que expõe as pedagogias infiltradas em todos os domínios, acionadas, assim, para guiar e gerenciar as vidas, dirigindo os sujeitos a determinados caminhos e modelos de referência válidos e desejáveis nos tempos de hoje. Afinal, onde há vontade de transformar os sujeitos há, também, pedagogias para tornar isso possível. As pedagogias são acionadas, assim, para guiar e gerenciar as vidas, direcionando os sujeitos afetados por elas a determinados caminhos e modelos de referência válidos nos tempos de hoje. Os investimentos sociais e familiares em torno das crianças, por exemplo, mostram-nos o quanto investir nelas, pensando-as como capital humano a ser qualificado para a inserção e boa valorização dentro das lógicas do capitalismo contemporâneo, é algo que tem a idéia de políticas da vida no seu entorno. Somos, assim, cada vez mais gerenciados por sofisticadas políticas que investem sobre a vida como um todo – as “políticas da vida”. Elas crivam minuciosamente todos os espaços e tempos dos sujeitos, fazendo funcionar um poder microfísico, que investe sobre modos de vida individuais no interior do conjunto de uma população. E há inúmeras materialidades disso.

A partir daqui, procuraremos demonstrar a incidência das pedagogias nas vidas dos sujeitos, expondo seus excessos e vontade de governar com recurso a passagens extraídas da obra *Sob Pressão*, de Carl Honoré (2009): o primeiro grupo enfoca o modo como as crianças tem sido alvo de um incisivo gerenciamento; o segundo trata das investidas sobre os brinquedos visando a formação de crianças e, no futuro, adultos mais competitivos e rentáveis na sociedade – crianças que nascem nesse mundo, são introduzidas a ele e moldadas para ele. Segundo Honoré (2009),

Onde quer que se olhe hoje em dia, a mensagem é a mesma: a infância é demasiado preciosa para ser deixada às crianças, e as crianças são demasiado preciosas para serem deixadas sozinhas. Toda essa intromissão está forjando um novo tipo de infância. (...) Agora ingressamos na era da Criança Gerenciada. (p.17).

E Honoré (2009) prossegue: “Todos, do Estado à indústria da publicidade, têm planos para a infância.” (p.17). “Hoje (...) a pressão para extrair o máximo de nossas crianças parece mais radical. Queremos que tenham o melhor de tudo e que sejam as melhores em tudo.” (p.16). Tais enunciados funcionam no interior do que temos procurado evidenciar, ou seja, uma pluralidade de formas de governo que, por isso mesmo, multiplicam as possibilidades e formas de atuação das pedagogias. Exatamente para que o gerenciamento e o governo dessas vidas sejam maximizados, adentrando em suas minúcias e reentrâncias.

Em uma das falas expostas no livro de Honoré (2009), uma adolescente salienta o seguinte: “Eu me sinto como um projeto, no qual meus pais sempre estão trabalhando.” (p. 28). Os pais, nesse caso, atendem ao chamado da sociedade como um todo para investir na vida de seus filhos, maximizando as possibilidades de torná-los rentáveis e produtivos no futuro. Contudo, devemos considerar que é a sociedade como um todo que incita para que cada pessoa seja vista como um projeto e, do mesmo modo, invista sobre si mesma como um projeto a ser minuciosamente esboçado e aperfeiçoado. Quando as pessoas correspondem a essa convocação, temos a educação e as pedagogias funcionando bem. Quando resistem – sempre de modos tão diversos e díspares – temos o indício da necessidade de mais convocações e investimentos. Isso traz, portanto, a imprescindibilidade, no contemporâneo, de uma *vontade de pedagogia* para tentar, a cada nova vez, dar conta do aleatório.

Em outra passagem do *Sob Pressão*, de Honoré (2009), está o depoimento de uma das mães: “Existem muitas tecnologias e pesquisas científicas novas; se meu filho vai brincar de qualquer maneira, por que não utilizar brinquedos que o farão mais inteligente?” (p.108). A idéia de que o brinquedo mais adequado pode contribuir para a produção de sujeitos com mais chances de sucesso na vida é algo recente. Conforme Honoré (2009), foi com “as crianças se tornando prioridade na agenda cultural” (p. 109) que os brinquedos “começaram a ser encarados como mais do que simples coisas para brincar. Poderiam ser ferramentas para formar cérebros jovens, meios para um fim.” Mais adiante, o autor ainda reitera: “projetar brinquedos especificamente para aumentar a inteligência e realçar capacidades motoras e cognitivas específicas é um fenômeno mais recente”, uma vez que “o mercado de brinquedos educativos realmente decolou nos anos 1990, justamente quando a pressão competitiva sobre as crianças teve um impulso vigoroso.” (Honoré, 2009: 109).

A relação com os brinquedos teve, assim, uma modificação. Esses momentos, até então, mais livres, dedicados ao divertimento, passaram também a ser pensados como tempo útil para o desenvolvimento cognitivo. O que a obra de Honoré sugere é que, do início ao fim da vida, a ênfase num cotidiano pautado para responder às demandas contemporâneas com um microgerenciamento que desenvolva competências é algo que tem se erguido entre nós. Assim, vem crescendo a quantidade de artefatos que afirmam aumentar o poder do cérebro: entre eles estão os chamados brinquedos educativos, que tem acoplado sobre si, muitas vezes, curiosas listas de benefícios cognitivos. Conforme Honoré (2009), tais brinquedos são tão minuciosamente planejados para serem fruídos de uma forma pré-estipulada, que deixam ínfimo – se é que há mesmo algum – o espaço para a criatividade e a imaginação. Tal característica, felizmente, tende a ser burlada, muitas vezes, pelas crianças, que remixam suas funções e acoplam novos significados. O que vale a pena salientar é que há uma “pressão da etiqueta ‘educativa’” (Honoré, 2009: 114) tendente a dirigir e circunscrever “o uso” mediante prescrição de roteiros pré-fixados, definição de personagens e orientação para a intervenção dos adultos com vistas a determinados fins. Ou seja, nesta seara da vida, uma vigorosa *vontade de pedagogia* se manifesta e forja mais pedagogias.

Tais considerações indicam, assim, alguns deslocamentos importantes. Bauman (2008) nos sugere pensar em três importantes deslocamentos na produção de sujeitos: de uma ênfase no “ser” para o “tornar-se” e, contemporaneamente, uma ênfase no “fazer-se”.

A nosso ver, a primeira ênfase nos mostra um aspecto que dominou grande parte da história, que é a crença num mundo desde sempre “dado” e, por conseguinte, a crença em um tipo de sujeito que estaria fadado a ser de um mesmo jeito de uma vez para sempre. O “ser” não abre espaço para modificações ou planejamentos visando um futuro, simplesmente se é algo e se habita um mundo fadado a ser de tal ou qual modo, cabendo a nós a resignação. A utilização do verbo “ser”, portanto, alude à idéia de que o “si mesmo” é algo fixo, acabado e não um processo, assim como endereça à idéia de que ou se é alguma coisa ou não. O que reverbera destas questões, parece-nos, são diferentes temporalidades que contribuem para compreendermos as lógicas que atravessam e constituem as organizações sociais. Na temporalidade do “tornar-se”, por sua vez, há a possibilidade de modificar a si mesmo pensando num “futuro”, num “depois”. Na terceira ênfase, a do “fazer-se”, Bauman (2008) salienta que “fazer de si mesmo,

não apenas tornar-se, é o desafio e a tarefa a ser cumprida.” (p.76). Fazer a si mesmo, então, é algo que depende de si, de cada um individualmente, o que justifica a contínua intervenção sobre as vidas.

As mudanças de ênfase citadas acima e a centralidade do “fazer a si mesmo” contemporâneo, o qual expressa um “trabalho individual de ‘autofabricação’” (Bauman, 2008: 79), parecem ser possíveis quando há uma “renegociação do significado do tempo” (Bauman, 2008: 45). É assim que do tempo cíclico e linear ao tempo pontilhista, argumentado pelo sociólogo, vê-se um pontilhamento marcado por uma

multiplicidade de ‘instantes eternos’ –eventos, incidentes, acidentes, aventuras, episódios–, mônadas contidas em si mesmas, parcelas distintas, cada qual reduzida a um ponto cada vez mais próximo de seu ideal geométrico de não-dimensionalidade (Bauman, 2008: 46).

Essa cultura do presente incita-nos a um “fazer-se” contínuo. Ao desvalorizar o passado esta lógica incita a uma busca frenética pelas atualizações, estas expressas em uma enormidade de práticas contemporâneas. Mas talvez seja possível pensar que todas são atravessadas por pedagogias para lidar com as minúcias, com a organização, estruturação e sedimentação da linha de medida interior, como já ressaltado. Afinal, poderíamos pensar em infinitudes de experiências contemporâneas que se ajustam a esta lógica de remeter às atualizações, a renegar o passado e de certo modo “renascer” sempre de um ou outro jeito diferente, seguindo as tendências do momento.

Os enormes investimentos sociais e familiares nas crianças e jovens de hoje demonstram, de algum modo, o quanto pensar neles como capital humano – a ser qualificado para a inserção e boa valorização na lógica e no regramento do capitalismo contemporâneo – é expressão dessas políticas da vida. Entre outras evidências que poderíamos mencionar, cremos que as recém expostas expõem um pouco das estratégias de atuação sobre as crianças, fazendo delas projetos a serem incessantemente (re)avaliados e (re)alimentados. Um tipo de projeto que incide sobre o transcorrer da vida, com a chamada educação permanente, inclusive. Parece que os mais ínfimos recantos da existência estão crivados e cercados de estratégias para fabricar, modelar vidas produtivas e, por isso mesmo, que respondam às expectativas sociais consideradas desejáveis e legítimas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intento neste artigo foi o de marcar o quanto, nas transformações que vem assolando a experiência contemporânea, mais pedagogias têm sido erigidas para tentar dar conta do aleatório num contexto em que a educação enfrenta dificuldades. Procuramos marcar, especialmente, que algo como uma *vontade de pedagogia* parece estar presente nas reconfigurações do mundo, funcionando como uma necessidade frente às investidas para demarcar e ordenar a linha de medida interior de cada sujeito, evidenciando uma movimentação que se dá mediante captura e escape constantes.

Tal como salienta Ramos do Ó (2009), o conhecimento que acumulamos sobre as pessoas, as coisas e os acontecimentos não são garantias de que haverá uma correspondência com o esperado – pelo contrário. De acordo com seu pensamento, “As tecnologias de governo vão ganhando corpo sempre a partir dessa consciência aflita que consiste em verificar que um mar de realidade lhes escapa, que existem sempre novos domínios a dever atrair a sua atenção, que a ordem e a administração não se exercem nunca capazmente” (p. 105). Essa condição parece demandar, a cada vez, novas e refinadas medidas, novos e refinados elementos para tentar fazer com que as pessoas correspondam às necessidades e demandas sociais mais validadas pelos embates em torno do poder.

Desse modo, não há respostas dadas de antemão, ou realidade que não seja múltipla e heterogênea – apesar de tantos “fechamentos” e novas reconfigurações para dar conta do acontecimento e do aleatório. Porém há, cada vez mais, como tentamos salientar, uma atualização, uma flexão no conceito de pedagogia, bem como uma expansão de seus domínios. Afinal, para governar mais e melhor a si e aos outros não será preciso multiplicar o campo de funcionamento da pedagogia, pluralizando o seu nome e espaços/lugares de atuação? É justamente “A tese da imperfeição permanente [que] justifica que a acção do poder se amplie” (Ramos do Ó, 2009: 105). E nesse processo de ampliação gestamos, continuamente, uma *vontade de pedagogia*. Vontade esta que, de algum modo, se faz “visível” e “dizível”, mostrando-nos o quanto a sociedade e a população como um todo são alvos desta ampliação. Vontade compreendida como a busca de preenchimento de uma falta a ser suprida, uma vontade que é insaciável e que é, sobretudo, uma necessidade jamais satisfeita.

## BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque Júnior, D.M. (2010), “Pedagogia: a arte de erigir fronteiras”, em M.I.E. Bujes & I.T. Bonin (eds.), *Pedagogias sem fronteiras*, Canoas, Ulbra.
- Arendt, Hanna (2009), *Entre o passado e o futuro*, São Paulo, Perspectiva.
- Bauman, Zigmunt (2008), *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias* (C.A. Medeiros, Trad.), Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2009), “Desafios pedagógicos e modernidade líquida”, em *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), pp. 661-684.
- Coutinho, K.D. (2008), *A emergência da psicopedagogia no Brasil*, tese de doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2004), *De que amanhã: diálogo*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Fabre, M. (2004), “Existem saberes pedagógicos?”, em Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. & Fabre, M. *Manifesto a favor dos pedagogos* (V. Dresch, Trad.), Porto Alegre, Artmed.
- Fauré, E. (1977), *Aprender a ser* (M.H. Cavaco., N.P. Lomba, Trad.), Lisboa, Bertrand.
- Ferraro, G. (2008), “A linha, a medida e a espera do futuro interior”, em Borba, S. & Kohan, W. (eds.), *Filosofia, aprendizagem, experiência*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Foucault, Michel (2007), *Nascimento de la biopolítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2008), *Segurança, território, população*, São Paulo, Martins Fontes.
- Honoré, C. (2009), *Sob pressão*, Rio de Janeiro, Record.
- Houssaye, J. (2004), “Pedagogia: justiça para uma causa perdida?”, em Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. & Fabre, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*, Porto Alegre, Artmed.
- Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. & Fabre, M. (2004), *Manifesto a favor dos pedagogos*, Porto Alegre, Artmed.
- Noguera-Ramírez, C.E. (2009), *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*, tese de doutoramento,

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Ramos do Ó, J. (2009), “A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas”, em *Educação & Realidade*, 34 (2), pp. 97-117.

Rose, Nikolas (1998), “Governando a alma: a formação do eu privado”, em T.T. Silva (ed.), *Liberdades Reguladas*, Petrópolis, Vozes.

Simons, M. & Masschelein, J. (2011), “Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução”, em *Currículo sem Fronteiras*, 11 (1), pp. 121-136.

Varela, Julia (1994), “O estatuto do saber pedagógico”, em Silva (ed.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, Petrópolis, Vozes.

## LA BIOPOLÍTICA Y LOS SIGNOS DE RESISTENCIA EN ESTUDIANTES: ENTRAR, PEDIR RESPETO, NO FRACASAR Y (EN EL CAMINO) TENER HUMOR

Eduardo Langer

Las transformaciones de las sociedades contemporáneas profundizan los procesos de pobreza, de desempleo, de ruptura de lazos sociales así como de exclusión social. En las escuelas, al igual que los sujetos que allí se encuentran, se transita el mismo destino de quien ha quedado librado a su propia suerte teniendo que buscar alternativas para una multiplicidad de situaciones que los desbordan. Los dispositivos pedagógicos en las *sociedades de control* (Deleuze, 1995) involucran nuevas dinámicas. Algunas de las características que están presentando las escuelas secundarias en estas sociedades, luego de más de dos décadas de reformas, se reflejan en el pasaje de la pedagogía por objetivos hacia la pedagogía de las competencias (Grinberg, 2003). Esta crisis del sistema educativo supone nuevos procesos de simbolización como lo propio de la configuración de la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007).

Así, la mirada se centra en las tramas complejas de la vida cotidiana de las escuelas, procurando comprender ese conjunto de transformaciones de los dispositivos pedagógicos y atendiendo a las prácticas de resistencias de estudiantes y las formas de su regulación. Se entiende al ejercicio de poder y de resistencia en la institución escolar, así como en cualquier otro ámbito, como una relación entre *voluntades de poder* (Deleuze, 1995). Nos preguntamos en qué medida la escuela puede quebrar muchos de los fatalismos de los destinos que aparecen en las escenas diarias aprovechando estos posibles, estas creaciones y producciones de los sujetos dando lugar, espacio y tiempo, a estas prácticas. Tratamos así

de pensar a la escuela desde los contrapoderes o las contraconductas (Foucault, 2006) que no pueden satisfacerse con denunciar o criticar una institución sino con poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente. Analizar las prácticas de resistencia de los estudiantes –como creencias, deseos y producciones individuales o colectivas–, atendiendo a las tensiones que se producen en relación con las regulaciones de las conductas desde los docentes, se convierte en un desafío porque es aquí donde podríamos encontrar formas de socialización, prácticas y discursos emergentes que podrían inscribir nuevas lógicas a la formación y, por lo tanto la posibilidad de *repensar la escuela* (Hunter, 1998).

La resistencia no constituye una situación tan novedosa y puede rastrearse hacia las revueltas urbanas que desde el siglo XVII constituyen “una de las grandes cosas que el gobierno debe evitar” (Foucault, 2006: 47). En este sentido, la preocupación por las prácticas de resistencia no deja de ser uno de los ejes centrales de los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991, 2006),<sup>1</sup> referida a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros. Las prácticas de resistencia son el reverso de los procesos de gubernamentalización del Estado. Así, cabe preguntarse por sus particularidades en el presente,

1. Ver Foucault (1991, 2006). De hecho, según Agamben (2006), Foucault utiliza el término de dispositivo, sobre todo a partir de la mitad de los años setenta, cuando empieza a ocuparse de lo que llamó la “gubernamentalidad” o el “gobierno de los hombres”.

atendiendo a la distribución desigual de fuerzas en la vida escolar, pero especialmente a la reconfiguración de esas relaciones en un contexto donde las formas de marginalidad ya no son la de pequeños grupos sino marginalidades masivas-universalizadas que producen actividad cultural (De Certeau, 1996).

A los efectos de la descripción de las prácticas de resistencias de estudiantes, atendiendo a los procesos de regulación de las conductas, resulta central la noción de *dispositivo* (Foucault, 1977; Deleuze, 1989; Agamben, 2006) en tanto permite adentrarnos al estudio de las complejas tramas que en el día a día lo escolar se pone en marcha. Por dispositivo entiendo, tal cual lo definió Foucault:

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones, arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1977: 183).

También, seguimos la conceptualización que hace Agamben (2006) del dispositivo como “un conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones, cuyo objetivo es administrar, gobernar, controlar y orientar, en un sentido que se supone útil, los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (p. 16). Hacemos especial hincapié en diferentes aspectos y dimensiones que conforman al dispositivo pedagógico: la organización y el uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares (Grinberg, 2008). Esto es, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad (Dean, 1999; Rose, 1996; Grinberg, 2008) ya que refieren a la disposición de una serie de prácticas y de mecanismos con el objetivo de conseguir un efecto mediante la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar,

modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos (Agamben, 2006).

De ahí que el dispositivo está ligado estrictamente a la noción de poder (Foucault, 1988, 2006, Agamben, 2006; Deleuze, 1989; Grinberg, 2008) y por tanto a la noción de resistencia porque, siguiendo a Foucault (1988), donde hay poderes hay resistencias. Los puntos de resistencia:

Desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. [...] están presentes en todas partes dentro de la red de poder. [...] no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder. Pero ello no significa que solo sean su contrapartida” (Foucault, 2002: 92).

Sin estos puntos de insubordinación, las relaciones de poder no podrían existir. Es por estas líneas de fuga, moleculares, que una sociedad se define (Deleuze y Guattari, 1988). Es decir, las líneas de fuerza se producen y atraviesan todos los lugares del dispositivo.

Entonces, la noción de dispositivo pedagógico implica pensar en las prácticas de resistencias de estudiantes, en íntima relación con la regulación de las conductas. Esto es, las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las instituciones educativas, las diferentes actividades que se organizan allí y las diversas personas que se encuentran cada una con su función constituyen un “entramado de capacidad-comunicación-poder” (Foucault, 1988: 13). En este sentido, Caruso (2005) nos indica que la biopolítica es siempre una intervención o un asunto de tipo estatal y se apoya en un saber sobre los procesos vitales de las personas que presupone la existencia de los mismos en función de su dirección y conducción. Por ello, “esta intervención biopolítica, que no viene del interior del sujeto, pero que al mismo tiempo toma en cuenta esta interioridad, recibió en la obra de Foucault la denominación de regulación. En contraste con la estrategia de control, la regulación representa una racionalidad diferenciada de la intervención del gobierno” (p. 47). La regulación es una técnica específica de la biopolítica pero ya no con el fin que tenían las sociedades disciplinaria de crear fuerzas, dejarlas crecer y ordenarlas. Seguramente por ello, también, es que las resistencias de los estudiantes hoy en día no se refieren a un enemigo principal sino al enemigo inmediato, no esperan solucionar los problemas en un futuro preciso ni cercano, así como tampoco buscan ser luchas revolucionarias

tal como lo fueron muchas de las reivindicaciones de los estudiantes en las sociedades disciplinaria.<sup>2</sup>

Otros antecedentes nos posibilitan pensar la noción de resistencia como: relaciones sociales (Gramsci, 1974), un arte en el que se distingue entre formas abiertas/declaradas y formas disfrazadas, discretas e implícitas (Scott, 2000), “una óptica psicoanalítica en la que la felicidad no existe sino a costa de una rebeldía” (Kristeva, 1999: 15), un contrapoder contra alguien (Negri, 2001) aunque “no necesariamente anti-sistémicas o destinadas a combatir el sistema capitalista” (Houtart, 2001: 67), no únicamente una negación sino como procesos de creación (Lazzarato, 2006) y como proyectos estratégicos que no se formulan de modo explícito (Zibechi, 2008). En el campo de la pedagogía, los estudios de las resistencias han referido a estudiantes que, aunque críticos y astutos políticamente, desertaban de las escuelas (Willis, 1977; Bernstein, 1981; Fine, 1982; Giroux, 1983). La noción de resistencia ha sido un valioso concepto “para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica” (Giroux, 1983: 33).

Aquí, desde el foco biopolítico y a través de la noción de resistencia en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI, se procura caracterizar algunos de los signos distintivos de esas prácticas. Así, el conjunto de reflexiones que aquí se presentan es producto de una investigación que se lleva adelante en escuelas del partido de San Martín, mediante una metodología de base múltiple: 1) Por un lado, como un “reto pendiente para estudiar cómo este proceso ocurre ahí donde los adultos creen tener el control, dentro de las aulas” (Rockwell, 2006: 3), a través de observaciones/registros de clases y entrevistas a estudiantes y docentes nos detenemos en las maneras de hacer, sentir, hablar, pensar de los estudiantes consideradas prácticas de resistencia y en los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en las escuelas. 2) Por otro lado, se contrastan hipótesis e información utilizando al video como recurso que permite la observación. El registro en este formato provee documentos que pueden volver a verse en forma continua (Taylor y Bogdan, 1987), capta realidades y situaciones sociales de las instituciones y de los sujetos que conviven en ellas, pero también deseos, emociones,

gestos, motivaciones, interacciones, movimientos de los individuos. El proceso de análisis e interpretación de la información se realiza a través de la combinación de conceptos metodológicos que permite el desarrollo de categorías conceptuales que se relacionan con los conceptos trabajados teóricamente. Se amplían la totalidad de los datos hasta su saturación a través del método de comparación constante.

La biopolítica, como elemento de control y clasificación social, hoy se expresa de maneras diversas y ha construido en relación con los jóvenes, tal como dice Reguillo:

Una asociación entre la condición de pobreza y una cierta disposición a la violencia. [...] Se trata de cuerpos ingobernables, en la medida en que han sido abandonados por el entorno, es decir, por los padres y/o por un ambiente que, en su misma condición de pobreza, resultan incapaces naturalmente de socializar como correspondería a los niños y a los jóvenes (Reguillo, 2012: 62).

Y si son ingobernables, se requiere de mano dura, de vigilancia y de control, porque son sospechosos. Ahora, los estudiantes son insumisos, rebeldes pero, también, peligrosos. La autora nos indica cómo a partir de estos signos de la biopolítica, es necesario el estudio de las culturas juveniles prestando atención a las respuestas a los discursos y dispositivos de control y exclusión, porque esas clasificaciones elaboradas por la biopolítica devienen exclusiones y de ahí que muchos jóvenes busquen impugnar con sus prácticas y el uso del cuerpo ese orden social que los controla y excluye. Por ello, “atender a las dimensiones de la biopolítica no solo implica develar los mecanismos de control, exclusión y dominación sino también hacer salir de su clandestinidad los dispositivos a través de los cuales los cuerpos juveniles subvierten el orden programado” (ibí. 73).

El trabajo en terreno que se viene desarrollando desde 2009 en una escuela de la localidad de José León Suárez del partido de San Martín (Grinberg, Langer y Orlando 2010), nos indica que los que resisten quieren entrar o estar en la escuela, no evitan cualquier manifestación explícita de insubordinación, no quieren fracasar y en ese camino utilizan recursos como la ironía o el humor. Trabajaremos a continuación brevemente cada uno de estos signos. Algunos de los rasgos empíricos de esos acontecimientos aparte de mostrarnos nuevos rasgos de las prácticas de resistencias, sin duda, nos caracterizan los nuevos rasgos de las gubernamentalidades actuales.

2. Estamos pensando, precisamente, en el Mayo Francés de la década del 60.

El primer signo de la resistencia de los estudiantes en la escuela es precisamente que los sujetos quieren entrar a la escuela, no quieren irse tal como lo describía el ya clásico trabajo de Paul Willis en *Aprendiendo a trabajar*, entre otros de los antecedentes centrales que mostraban la resistencia o la contracultura de los estudiantes como factor de abandono escolar. La siguiente situación observada refiere a una de las tantas escenas diarias que se viven en estas escuelas:

Un alumno es sancionado porque salta el muro de la escuela hacia dentro. Esto es, de la calle salta para entrar a la escuela (Notas de campo, 2010).

Se trata de una situación por demás extraña. Es un alumno de la escuela, que no procura escapar de ella sino que procura entrar, ingresar, estar. Los estudiantes intentan ingresar a la escuela por cualquier medio, incluso si en ese intento reciben una sanción. Situaciones similares ocurren cuando los estudiantes llegan un poco más tarde, sea por el motivo que sea y sin poner aquí en discusión está dimensión central, y como no les abren la puerta para entrar golpean los vidrios de la puerta de ingreso. ¿Los estudiantes quieren entrar porque no tienen dónde estar? ¿Los estudiantes quieren estar porque les resulta un lugar placentero? ¿Los estudiantes quieren ingresar porque están sus amigos? No importa la o las respuestas. Tampoco importan las preguntas, porque que los estudiantes quieran entrar y estar en la escuela invalida cualquier otra inferencia.

Segundo signo. Los sujetos ya no evitan la confrontación abierta con las estructuras de autoridad. Lo nuevo ahora es la no, necesariamente, simulación de la resistencia. Ya no se trata, como describió Erickson (1984), de la capacidad que tienen los alumnos de negarse a aprender aquello que los docentes les proponen como forma de resistir su autoridad, sino que hay prácticas de resistencia de los estudiantes que equivalen a reclamar derechos como por ejemplo entrar a la escuela, tal como decíamos con anterioridad, que los docentes les enseñen y a ser respetados dentro y fuera del aula (Grinberg y Langer, 2011). Así, nos decía una estudiante al respecto:

Nosotros también nos mandamos nuestras cagadas. Pero tampoco es para que vengan y nos griten, son profesores, no tus papás. En algo tienen razón, nosotros nos la mandamos también, faltamos el respeto, nos ponemos a hacer nada. Lo que pasa es que a veces estamos aburridos y nos ponemos

a boludear, a conversar y recién ahí se ponen a hacer algo en el pizarrón. Y ahí empiezan a atacar. Ustedes nunca hacen nada, vienen a vagar (cambia de voz), por qué no se quedan en su casa (Entrevista a estudiante, Mujer, 15 años, 2010).

Muchas experiencias de la vida escolar que comienzan con aburrimiento y devienen en desorden y/o violencia se dirimen con la búsqueda de algo que es la cosa más simple, pero no por eso más común: la búsqueda de docentes que enseñen y alumnos que aprendan. Acá podríamos decir, de la mano de Agamben (2011), que se sucede una operación de poder que no actúa sobre aquello que los hombres pueden hacer, sino más bien sobre su impotencia, es decir, sobre lo que no pueden hacer o pueden no hacer. El “nos ponemos a hacer nada” que nos relata la estudiante es “poder no hacer, poder no ejercer la propia potencia” (Agamben, 2011: 64), y esto es precisamente resistir, poder no hacer porque eso da consistencia a su actuar, pedir que se los respete, que les enseñen, que haya actividades, que tengan clases, etc.

Tercer signo. En la actualidad, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone:

Tal pareciera que el proceso de resistencia se encuentra siempre al servicio de la reproducción auto-condenadora. [...] Si observamos más de cerca, es posible encontrar resistencias que no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción (Rockwell, 2006: 6).

En esta línea, es central la distinción que realiza Scott (2000) entre las formas abiertas y declaradas de resistencia y la resistencia disfrazada, discreta, implícita. También, otra forma de entender que los estudiantes no quieren fracasar es rumbar sobre sus intereses y sus deseos presentes y futuros. Son los sujetos quienes, en palabras de Arendt (1996), se revelan en el discurso. En este caso, son los estudiantes quienes, muchas veces, aparecen en escena y tienen algo para decir no solo sobre sus vidas, sino expresar qué quieren o desean:

Quiero seguir estudiando idiomas. Ser chef. Estudiar para ser peluquera. Empezar a trabajar y pagarme los estudios de gastronomía. Y si puede ser trabajar en un crucero o en un hotel. Quiero todo (Entrevista a estudiante mujer, 2010).

A mí me encanta leer. Es lo que más me gusta. Me gusta leer en voz alta (Entrevista a estudiante mujer, 2010).

Yo quiero ser cana, policía. Para ir a Carcova y agarrar a los bolseros, los drogados que están en el fondo. También quiero ser sexóloga. Me gusta la profesión. Pero no sé si lo voy a hacer porque son muchos años (Entrevista a estudiante mujer, 2010).

Yo sí quiero terminar, yo el día de mañana quiero ser alguien, no un numerito de documento, no quiero terminar trabajando en una fábrica. Quiero tener un hijo después de los treinta (Entrevista a estudiante mujer, 2010).

Cuarto signo. Los jóvenes crean nuevos lenguajes mediante la risa, el humor, la ironía, porque con sus formas desacralizan estrategias coercitivas tales como las que suceden cotidianamente en las escuelas. Los jóvenes no son peligrosos, sino que la peligrosidad es una producción de los discursos que circulan socialmente, escolarmente y, por supuesto, en los medios de comunicación. Es decir, pese a las conquistas democráticas, en las escuelas de las sociedades contemporáneas se castiga en mayor o menor medida el exceso de palabras, de gestos, de sonrisas, de ironía. Esto es así desde hace mucho en las escuelas y continúa aún hasta hoy. Las risas, el humor y la ironía se asocian a comportamientos de rebeldía, de resistencia, frente a lo que la escuela o los docentes les proponen a los estudiantes. En un Taller Audiovisual en el que un grupo de estudiantes discuten y piensan acerca de la escuela, piensan esta asociación entre rebeldía y risas o humor:

Estudiante 1:<sup>3</sup> Depende de como te portes. Hay algunos que juegan y juegan tranquilamente. Estudiante 2: Se cagan de risa. Es para divertirse un rato. Estudiante 1: No hacen caso. Igual a nuestra edad también hay de eso. Ella [por la estudiante 1] que no le hace caso a los profesores. Estudiante 1: Ahhh, callate. [Risas] Mentira. Estudiante 2: Ni a los padres. Estudiante 3: Se portan muy mal ellos. Estudiante 1: Eso sí para mí, creo que hasta el día de hoy si los chicos vienen y juegan acá si no es para reírse un rato, capaz que en la casa no se ríen y no tienen la atención suficiente como para las madres le presten la suficiente atención y hacen todo eso para llamar la atención. Mi punto de vista. Estudiante 2: Sí, hay que saber la forma de vida que tienen. Yo: ¿Por qué la forma de vida? Estudiante 2: Porque quizás no tienen los padres. Estudiante 1: Ajá. Estudiante 2: Por ahí viven con la abuela con las

3. No se ponen los nombres de los tres estudiantes que participaron para preservar su anonimato en esta instancia y más allá de que sean momentos filmados.

tías y ni bola le dan. Y vienen acá y se distraen con los amigos, jugando (Texto extraído de imágenes producto de una discusión grupal de estudiantes de un taller audiovisual en mayo 2012).

Ya Willis (2008) veía en la cultura de resistencia o contracultura de los “colegas” estudiantes de los setenta en Inglaterra que tener sentido de humor era tener “una ironía trágica en el corazón de su cultura” (p. 46). Pero es hoy que esta ironía funciona de una forma masiva, generalizada y universal. Por ello es que Deleuze (1986) se pregunta: “¿Dónde está la ironía?” (p. 154). Nos dice que no en la idea de que el pensamiento solo llega a pensar bajo la acción de fuerzas que lo violentan, no en la idea de la cultura como adiestramiento violento sino que la ironía aparece más bien en una duda sobre el devenir de la cultura, es decir, una formación del pensamiento bajo la acción de fuerzas selectivas. Volvemos a pensar la escuela en términos de voluntad del poder.

En definitiva, las prácticas de resistencias de estudiantes hoy son acciones que se enfrentan, rebelan, fugan a un régimen particular de la conducción de la propia conducta, son todas las maneras de hacer que pudiesen adquirir autoridad: “mandatos, consejos, técnicas, pequeños hábitos mentales y emocionales, una serie de rutinas y normas para ser humanos” (Rose, 1996: 238). De hecho, a las resistencias Foucault (2006) las llamó “*rebeldiones específicas de conducta*” (p. 225) cuyo objetivo es otra conducta, es decir, querer ser conducidos de otra manera quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. Tal como hablan los estudiantes:

Estudiante 1: rebeldes porque no le deben hacer caso a la profesora. Estudiante 3: ah, en ese caso sí. Estudiante 1: en sí, si viene de rebeldía viene de no hacerle caso a la profesora. Estudiante 3: somos todos rebeldes en ese caso. Somos todos rebeldes. Estudiante 1: no hacerle caso a nadie es porque tampoco le deben hacer caso a los padres. Ni al tutor si es que no tiene padres. ¿Entendés? Siempre hay algo o algún un motivo para ser rebelde o algo por el estilo. Estudiante 2: o capaz que no es porque no le hace caso a los profesores ni a la madre, capaz porque en la casa no les importa lo que haga y él se porta así. Capaz que decide portarse como rebelde o portarse bien. Eso depende de él. Estudiante 3: eso es la clase de vida. Estudiante 2: en la casa no le pueden enseñar nada, ni los padres ni nada, no le pueden enseñar respeto, nada... Estudiante 3: o cómo le pueden enseñar. Estudiante 2: pero él decide si portarse como rebelde, si contesta mal o si es respetuoso. Estudiante 1: o a veces cuando pasa todo eso te das re cuenta porque uno

se sienta solo. No le pasa cabida a nadie. Es él solo y piensa en él y en sus problemas y se queda solo. Aparte. Apartado de todos. ¿Entendés? Después hay otros que ni la familia le presta atención y querrá llamar la atención en la escuela para que venga la madre o alguien. Después se come la puteada de la madre, del padre, del tío, de la tía (Texto extraído de imágenes producto de una discusión grupal de estudiantes de un taller audiovisual en mayo 2012).

Pero esas prácticas de resistencias pueden adoptar formas diferentes, desde la enfermedad psicosomática hasta un acto violento, pueden o no ser conscientes ni tener que ver necesariamente con decisiones racionales y libres sino que también se constituyen como fisuras o grietas en las relaciones entre los cuerpos dentro de los dispositivos (Murillo, 1996). Pueden ser luchas inmediatas porque los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos. Son usadas “como una forma de negociación cultural más que la transformación social” (Giroux, 1993: 47), por ello los efectos de estas prácticas son consecuencias que no están predadas pero que sugieren modos de pensar a los estudiantes y a los docentes, sus trayectorias sociales y escolares.

Con estos cuatro signos de la resistencia no quisimos ser exhaustivos para describir cómo se dan esos procesos en la escuela ni en la sociedad. Son algunos de los signos más importantes que se identifican luego de un proceso largo de investigación y que nos permiten reflexionar sobre qué es la escuela hoy, qué funciones tiene, quiénes son los estudiantes que concurren, cuáles son las regulaciones o los controles que se ponen en juego cotidianamente para, como dijimos al principio, poder repensar la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio (2006), *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo.
- Bernstein, Basil (1981), “Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model Language”, en *Language in Society*, vol. 10, n° 3, pp. 327-363.
- Caruso, Marcelo (2005), *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Deleuze, Gilles (1986), *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama. Colección argumentos.

--- (1989), “¿Qué es un dispositivo?”, en AA. VV., *Michel Foucault, Filósofo*, Barcelona, Gedisa.

--- (1995), “Post-scriptum sobre las sociedades del control”, en Gilles Deleuze, *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-Textos.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1988), *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, España, Pre-Textos.

De Certeau, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.

Erickson, Frederick (1984), “School Literacy, Reasoning and Civility”, en *Review of Educational Research*, n° 54 (4), pp. 525-546.

Fine, Maurice (1982), *Examining Inequity: View From Urban Schools*, Pennsylvania, inédito.

Foucault, Michel (1977), “El juego de M. Foucault”, en *Revista Ornicar. Saber y Verdad*, n° 10, pp. 171-202.

--- (1988), “El sujeto y el poder”, en <http://elseminario.com.ar>, consultado en agosto de 2007.

--- (1991), “La gubernamentalidad”, en AA.VV., *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.

--- (2002), *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

--- (2006), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

## TERRITORIO, BARRIO Y ESCUELA: RELATOS CRUZADOS

Silvia Mariela Grinberg, María Eugenia Venturini y Andrés Felipe Pérez

### INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar acerca de algunas relaciones entre territorio urbano y escuelas desde los estudios de Biopolítica, poniendo el acento en los relatos que los actores escolares y barriales hacen del emplazamiento en donde se ubica la escuela y de las formas de habitar esos territorios.

Entendemos que el territorio urbano asume y expresa en su conformación, la dinámica y diagramación de formas de circulación del poder. En cuanto espacio vivido el territorio urbano posibilita una dimensión de análisis conceptual sobre las formas materiales y físicas que asume. En estas tramas de relaciones de poder que suponen las configuraciones territoriales, partimos de la idea de que la escuela se halla atravesada por las dinámicas y prácticas de su escenario de inscripción. En este sentido el análisis del dispositivo escolar en clave territorial es un acercamiento a las formas en que se expresan las lógicas espaciales como parte de las lógicas gubernamentales contemporáneas.

### 1. GUBERNAMENTALIDAD EN CLAVE TERRITORIAL. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Al decir de Foucault, la gubernamentalidad es:

el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006: 136).

De modo que la población es el blanco de gobierno y por tanto sobre ella se ejerce poder por medio de técnicas, procedimientos y prácticas discursivas capaces de producir significaciones en un cierto régimen de verdad, regulando así las conductas entendidas como formas de actuar y de pensar de los sujetos.

Asimismo, el gobierno de la población supone un escenario en donde se desarrollan determinados procedimientos y tecnologías. En este sentido, las formas que en la actualidad asumen las técnicas del yo, que constituyen al sujeto en la relación consigo mismo y con los otros, son portadoras de lógicas y racionalidades propias del capitalismo flexible en la órbita de lo que denominamos “sociedades de gerenciamiento” (Grinberg, 2008). En estas lógicas los sujetos son llamados a adaptarse rápidamente a los cambios que supone el capitalismo tardío, cambios en un devenir siempre incierto que requiere de un continuo proceso de elaboración de estrategias de vida en las que la incertidumbre sea parte del cálculo de las decisiones por tomar. Diversos estudios (Bauman, 2006; Sennett, 2009; Beck, 2002) han dado cuenta de la imprevisibilidad del futuro, de los modos en

que la incertidumbre ha ganado terreno tanto en las relaciones laborales como personales, en las formas de vida que han mutado hacia modos más efímeros, discontinuos, flexibles. Así, en las llamadas sociedades de gerenciamiento el cálculo de riesgos forma parte de las previsiones que es necesario realizar en el proceso autogestivo de la vida, en la toma de decisiones en escenarios de incertidumbre. En este sentido la gestión, la autogestión, supone que los sujetos son los que deben procurarse su bienestar por lo que ellos mismos deben buscar los medios y maneras de hacerlo posible, de materializarlo bajo su responsabilidad, en un proceso de *empowerment* (Rose, 2007).

Entendemos aquí que la actual forma que presenta la gubernamentalidad supone sujetos llamados a autogestionarse sobre la base del supuesto de que cada sujeto es libre y único hacedor de su propia realidad, y por tanto de sus consecuencias. Así, se trata de un tipo de dispositivo (Foucault, 2006) que, apoyándose en detalles de la realidad y en condiciones de libertad, realiza operaciones de conducción de las conductas de la población, a través de los individuos y las comunidades, regulando y favoreciendo ciertas prácticas, discursos, formas de tomar decisiones, modos de establecer relaciones, formas de hacer proyectos, entre otros aspectos relativos a la vida.

En este marco, asumimos que el espacio urbano supone una configuración sociohistórica en la que se expresan las relaciones sociales de poder y en la que participan actores políticos de diversa índole. En este sentido, organizaciones vecinales, agentes inmobiliarios, empresas, los representantes del gobierno local y nacional participan de distintas formas de intervención (Ortiz, 2005). De modo que en el espacio urbano confluyen prácticas y discursos que le van otorgando sentidos, y con ello lo van produciendo como escenario que al mismo tiempo es capaz de regular las prácticas y formas de vida de quienes lo habitan. Retomando a Lefebvre (1974), el espacio es “donde están todos los espacios, capaz de ser visto desde cualquier ángulo, cada uno claro, pero también un objeto secreto y conjeturado, lleno de ilusiones y alusiones, un espacio que es común a pero a su vez nunca posible de ser completamente visto” (citado en Kollmann, 2011: 22). Un espacio que es a su vez percibido, de representación conceptual y también vivido. Un espacio que es discurso y lugar de materializaciones de las dinámicas y luchas de poder. Espacio, lugar, territorio se conjugan en nuestro trabajo, en forma articulada en el escenario social. Por otra parte, es central señalar que desde los años ochenta, las ciuda-

des en general y en América Latina en particular han mutado dejando atrás la imagen integradora de la ciudad junto con el desarrollo del sector asalariado y el urbanismo planificado (Prévôt-Schapira, 2001). La metropolización selectiva –caracterizada por la concentración de la población en grandes ciudades, la expansión urbana importante, el incremento y concentración de actividades productivas y comerciales en determinadas áreas urbanas, el desarrollo del sector inmobiliario ligado a nuevas formas de consumo y esparcimiento– transformó las ciudades otorgándoles ventajas competitivas en términos de inversión de capitales, así como produjo la profundización de desigualdades sociales y el surgimiento de nuevas fronteras urbanas. La ruptura de la imagen de unidad del conjunto urbano se expresa en la noción de fragmentación, que alude al:

Vínculo entre las dinámicas espaciales ligadas a la metropolización (extensión, movilidad, surgimiento de nuevas centralidades) y los procesos de fragmentación de la unidad, como resultado de la agravación de las desigualdades sociales, de formas no solidarias y reagrupamientos por afinidad (ibíd.: 39).

Así, si bien como señala Foucault (1999) el proceso de división de la ciudad en sectores ricos y pobres puede rastrearse hacia el siglo XIX y constituye un proceso clave de la estructuración del medio ambiente urbano, es central la pregunta por las formas que presenta en tiempos de gerenciamiento esa división y seguidamente las formas en que se articulan estas dinámicas en la vida escolar.

## 2. LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS EN TERRITORIOS FRAGMENTADOS

Adentrarse en las escuelas en territorio a partir de la oferta que estas suponen es establecerse en el cruce dinámico y disperso de diferentes líneas de fuerza, saberes, estrategias y espacios de lucha. La escuela situada en un emplazamiento urbano supone un lugar y un espacio atravesado por un conjunto de acciones contradictorias, múltiples, dispersas y fragmentadas provenientes tanto desde el Estado en su accionar de gobierno, como también así desde el territorio como escenario dinámico de las formas en que los sujetos los piensan y producen en su cotidianeidad.

En este sentido, considerando las dinámicas de fragmentación territorial, estamos viviendo un proceso en el que “las distancias entre las clases sociales se profundizan y los encuentros entre sectores sociales distantes son cada vez menos frecuentes, a la vez que se pierden las características de sociedad integrada” (Veiga 2009: 58). De manera que se estaría configurando una territorialidad de los emplazamientos escolares, en cuyo seno se estarían produciendo formas de circulación de los sujetos y modos de sociabilidad con escaso margen para saltar las vallas que marcan los límites de unos y otros territorios, de unas y otras prácticas sociales y educativas que remiten a distintas calidades de vida.

En esta configuración del espacio urbano el dispositivo escolar, creemos, adquiere otras características expresadas tanto en las relaciones que el Estado establece con los sujetos a partir y a través de la escuela, como en las formas que adquieren los vínculos y vivencias cotidianas entre los actores escolares-barriales.

Presentamos, en este marco, algunos los resultados de una investigación empírica,<sup>1</sup> que hemos desarrollado en la Provincia de Santa Cruz sobre 25 escuelas relevadas en seis ciudades, describiendo algunas de las formas en que los actores escolares-barriales perciben y viven el territorio de su escuela. El objetivo de dicha investigación estuvo centrado en acercarnos a comprender la caracterización de los cambios producidos dentro del dispositivo escolar desde la clave territorial, a partir fundamentalmente de lo que los alumnos, padres y docentes dicen. Aquí analizamos datos correspondientes a escuelas ubicadas en ciudades cuyo proceso de crecimiento urbano se destaca con relación a las demás localidades de la provincia, pero que en lugares de mayor densidad poblacional serían ciudades pequeñas.

## 2.1. LOS RELATOS DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL BARRIO DE LA ESCUELA

Uno de los datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo fue que el 80% de la matrícula de las escuelas ubicadas en territorios de mayor po-

breza vive en un radio no mayor a diez cuadras. En cambio en las escuelas ubicadas en espacios de la ciudad con bajo índice de privación material, solo el 40 % de sus estudiantes vive en un radio no mayor a diez cuadras. Esta distribución territorial de la población supone ciertas características en lo que refiere a las formas de sociabilidad que tienen alumnos y alumnas, niños/as y jóvenes según los barrios que habitan y según las escuelas a las que asisten.

En lo que respecta a la sociabilidad de los estudiantes que concurren a escuelas ubicadas en espacios urbanos sin privaciones materiales, se observa que el 55% de sus amigos son del mismo barrio en que viven y similar es el porcentaje de amigos de la escuela. En cambio, para los chicos y chicas de sectores populares, entre el 71% y 83% de sus amigos son del barrio en que viven y entre el 68% y 75% de sus amigos son de la misma escuela a la que asisten.

Notamos así que la sociabilidad de los niños y jóvenes encuestados se caracteriza por una marcada vinculación entre aquellos que van a la misma escuela, y en el caso de los sectores populares se destaca las proporciones que representan las amistades de la escuela que son a la vez, en muy alto porcentaje, los niños y niñas que viven en el mismo barrio.

De acuerdo con ello pareciera que los niños y jóvenes más pobres recorren territorios acotados a los límites de su barrio, esto es con poco tránsito por otros lugares de la ciudad y baja interacción con niños y jóvenes de otros sectores sociales. De manera que estamos hablando de la configuración de una distancia social entre los que viven, estudian y circulan básicamente por el barrio, y aquellos que cuentan con otras posibilidades de recorrer la ciudad y de tener acceso a otros bienes simbólicos y materiales.

En lo que refiere a los relatos que los estudiantes tienen sobre el lugar donde se encuentra situada su escuela, los expresan de diversos modos, preponderantemente refiriendo a adjetivaciones y a la ubicación de la escuela, lo que aquí presentamos como visiones positivas y visiones negativas.

Las visiones positivas sobre el territorio escolar y barrial con poco o ningún signo de pobreza son 5 de cada 10 estudiantes, y sobre los barrios con los mayores índices de pobreza son 3 de cada 10. Las visiones negativas se expresan en proporciones inversas, es decir que en los emplazamientos con menor índice de privación son 2 de cada 10 estudiantes, y en los barrios más pobres son 4 de cada 10.

Se observa, asimismo, que las respuestas de los niños y jóvenes expre-

1. PICTO 31222 “Dispositivos pedagógicos y territorio en la EGB de la provincia de Santa Cruz” Res. ANPCyT N° 165/2006, Dir Dra Silvia Grinberg, Integrado por: Lucas Bang, Mariela Cestare, Eduardo Langer, Andrés Pérez, Rosa Ana Piroso, Sandra Roldán y María Eugenia Venturini.

san diferentes formas en que viven el espacio que habitan, y de las posibilidades que tienen para hacer actividades según características del territorio. Así por ejemplo el territorio es valorado positivamente cuando señalan que las plazas están cuidadas, con juegos o con árboles. Y se valora negativamente cuando las plazas están descuidadas, sucias, sin juegos, sin árboles o bien no existen. De manera que según cómo estén diseñados los espacios pueden favorecer prácticas de encuentro, de recreación y esparcimiento en un lugar público, o pueden desalentar las reuniones de niños y jóvenes como así también de los adultos.

## 2.2. LOS RELATOS DE LOS DOCENTES RESPECTO DEL TERRITORIO ESCOLAR

En lo que refiere a las percepciones que los docentes tienen del territorio de emplazamiento de la escuela, aquellos que trabajan en escuelas de los sectores más pobres de la ciudad, 2 de cada 10 consideran que el contexto barrial favorece la calidad educativa. En contraste con ello, en estos mismos emplazamientos, 8 de cada 10 docentes creen que el lugar donde está la escuela no favorece su calidad educativa. Se destaca aquí que el relato del barrio y las características del espacio urbano en donde se emplaza la escuela son preponderantemente negativos. En cambio, de los emplazamientos con escasas o ninguna privación material más de la mitad de los docentes que allí trabajan cree que las características del barrio favorecen la calidad educativa. Y menos del 40% de docentes cree que no lo favorece.

Vemos entonces que hay una polarización de tendencias en los relatos que los docentes tienen del contexto de la escuela en la que trabajan, con una valoración más negativa sobre las influencias de territorios pobres en la calidad educativa, y con una percepción de influencia favorable de territorios con mejor calidad de vida sobre la calidad educativa.

De manera que los docentes que trabajan en y con sectores populares construyeron una percepción negativa del barrio que incluye a quienes allí viven, es decir al 80% de estudiantes que concurren a la escuela del barrio. Así, si hasta los años ochenta la bibliografía refería a los estigmas y los efectos en la trayectoria escolar de los estudiantes hacia el interior de un curso o institución, en el presente esto ha cambiado. Los estigmas ya no refieren al alumno en comparación con sus compañeros sino a la escuela y

al barrio como conjunto. Esto ocurre tanto a nivel de los profesionales de la enseñanza como de las múltiples clasificaciones que desde los organismos de gestión oficial operan sobre las escuelas identificando los niveles de vulnerabilidad, riesgo, etc.

## 2.3. LOS RELATOS DE LOS PADRES SOBRE EL EMPLAZAMIENTO ESCOLAR

Las expresiones de los padres fueron agrupadas en varias categorías, aunque las respuestas se concentran en las categorías valoraciones positivas y valoraciones negativas. Las valoraciones positivas refieren a adjetivaciones y a la ubicación en la ciudad, y las valoraciones negativas remiten a adjetivaciones, ubicación en la ciudad y referencias negativas a los jóvenes que viven en el barrio. Las miradas positivas que tienen los padres sobre los territorios escolares con privaciones materiales son 3 de cada 10 respuestas dadas, esto es en la misma proporción que las respuestas de sus hijos.

Asimismo los padres de los alumnos que concurren a escuelas emplazadas en territorios urbanos pobres esgrimen la cercanía a sus casas como razón principal por la que mandan a sus hijos a la escuela del barrio. También interesa señalar que en estos mismos barrios, las características relacionadas con la ubicación de la escuela en la ciudad en muchos casos fueron negativas. De forma tal que tanto la elección del barrio como de la escuela más que resultado de la elección es fruto de la ausencia de otras opciones. Esto se hace más claro, en el marco de políticas públicas favorecedoras de prácticas autogestionarias que hacen que los propios vecinos tengan que dar solución a los problemas barriales. Dejando así tales problemas, circunscriptos a las gestiones individuales o en forma organizada a través de alguna asociación o entidad motorizada por los ciudadanos que habitan en ese lugar de la ciudad. De hecho en estos barrios la creación de la escuela es resultado de la lucha de los vecinos, quienes de otro modo no tendrían adonde mandar a sus hijos (Venturini, 2009).

## 3. ALGUNAS CONCLUSIONES

Las políticas de escolarización de tipo Estado-céntricas, hegemónicas durante la primera mitad del siglo XX, expresaron una dinámica territorial de

tipo centro-periferia (Pérez, 2012). El dispositivo escolar dentro de este diagrama, que metafóricamente podríamos caracterizar como segmento, permitía en forma relativa una movilidad, circulación e interacción de los sujetos de diferentes sectores sociales. Dentro de este esquema la escuela mantenía una tendencia y disposición a la heterogeneidad socio-cultural aunque desde ya con matices y claroscuros de desigualdad. Asimismo existían en las ciudades determinados rasgos de planificación, que suponían algún ordenamiento territorial que implicaba el acceso a la materialidad de lo urbano. Características que daban cuenta de ciertas y relativas heterogeneidades socio-culturales y económicas en lo que refería a la disposición de los habitantes de las ciudades.

En la actualidad, las características de las políticas de escolarización se configuran dentro del esquema del gerenciamiento en el marco de dinámicas territoriales caracterizadas por la metropolización selectiva. Aquí la lógica del fragmento vincula al barrio con la escuela a modo de encadenamiento, en un proceso de mutua constitutividad. Característica, como hemos visto, mayormente evidente en escuelas de sectores más pobres de la ciudad. Si la escuela era un nodo de circulación segmentada, y en cierta manera lo sigue siendo en escuelas ubicadas en sectores urbanos más favorecidos, donde los alumnos manifiestan y se evidencia una movilidad y circulación más fluida, ya no lo son las escuelas ubicadas en los espacios urbanos pobres. Allí la lógica del fragmento es más evidente y tangible, en la medida en que expresa espacios de reducida movilidad y circulación de los alumnos. Metonimia que traslada los ruidos del barrio a la escuela de una manera permeable y continua.

Lo cierto es que a pesar de las lógicas o las formas más abiertas o más cerradas de movilidad y vivencias de los alumnos en el espacio escolar, la escuela se mantiene como lugar de sociabilidad importante. Sea este un lugar de encuentro para alumnos de diferentes lugares de la ciudad en el caso de escuelas de lugares favorecidos, o bien de continuidad o traslado del barrio a la escuela en el caso de escuelas de espacios urbanos pobres. Asimismo se destaca que las valoraciones positivas sobre el contexto escolar son mayores entre los actores que circulan por escuelas ubicadas en territorios con escasa o ninguna privación material. En cambio las visiones negativas aumentan con respecto a los territorios escolares con indicadores de pobreza, en donde se encuentran las escuelas cuyos estudiantes en gran cantidad son del mismo barrio.

En cuanto a las percepciones de los docentes sobre el contexto escolar

se hace evidente que prevalece una visión positiva en aquellos casos que trabajan en escuelas ubicadas en territorios que contribuyen a una buena calidad de vida. Contrariamente, la mayoría de los docentes que desarrollan sus actividades en barrios con privaciones materiales consideran que el contexto escolar no favorece la calidad. Cabe señalar que aquí no importa tanto qué se entiende por calidad, sino más la relación y valoración que se realiza al respecto. De manera que la cuestión no es tanto referir a los procesos a través de los cuales el espacio urbano habilita la división y diferenciación de pobres y ricos; esto, como señaló Foucault (1999), se remonta a la Ley de pobres del siglo XIX. La cuestión radica en las formas que presentan estas divisiones en el presente.

En este trabajo procuramos referir a algunas de las formas de desigualdad que se producen en las sociedades de gerenciamiento, que en este caso se presenta de manera territorializada, en el seno de procesos de metropolización selectiva. Así el dispositivo escolar se muestra funcionando en una lógica en donde las dinámicas territoriales del espacio urbano habilitan ciertas formas de relaciones entre los sujetos y de estos con las instituciones locales, en un proceso de mutua configuración.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zigmund (2006), *La sociedad sitiada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Ulrich (1992), *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI.
- Deleuze, Gilles (1991), “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (comp.) *El lenguaje libertario*, t. 2, Montevideo, Nordan.
- Foucault, Michael (1999), “El nacimiento de la medicina social”, en *Estrategias de poder*, Madrid, Paidós.
- (2006), *Seguridad, territorio y población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Grinberg, Silvia (2008), *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2009), “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección”, en *Archivos de Ciencias de la Educación* (4ta. época), año 3,

nº 3, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 81-98.

Harvey, David (2004), *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.

Kollmann, Marta (2011), *Espacio, espacialidad y multidisciplinariedad*, Buenos Aires, Eudeba.

Pérez, Andrés (2012), “Biopolítica y territorio. Procesos de re-configuración urbana. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz”, en *Revista Espacio Nueva Serie*, nº 7, UNPA (en prensa).

Prévôt-Schapira, Marie-France (2001), “Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades”, en *Perfiles Latinoamericanos*, diciembre, nº 019, DF México, FLACSO, pp. 33-56.

Rose, Nikolas (2007), “¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno”, en *Revista Argentina de Sociología*, año 5, nº 8, pp. 327-356.

Sennett, Richard (2009), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.

Tiramonti, Guillermina (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Veiga, Danilo (2009), “Desigualdades sociales y fragmentación urbana”, en Héctor Poggiere y Tamara Tania Cohen Egler (comps.), *Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática*, Buenos Aires, CLACSO.

Venturini, María Eugenia (2009), “Configuraciones barriales-escolares en la era de gerenciamiento en contexto de pobreza”, en Silvia Grinberg, Sandra Roldán y Mariela Cesatare (comps.), *Actas de VI Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales*, Caleta Olivia, UNPA, LEA.

### III. REGULACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN LA ESCUELA

## LA REGULACIÓN DE LA SEXUALIDAD ADOLESCENTE COMO ASUNTO PÚBLICO. PRÁCTICAS DE CIUDADANIZACIÓN EN LA ESCUELA COLOMBIANA

Ruth Amanda Cortés Salcedo

### INTRODUCCIÓN

Parto por proponer el término *práctica de ciudadanía* para leer en una clave diferente esos procesos en los que nos sentimos tan tentados a buscar una línea de progreso o a aceptar como un “logro” indiscutible, el que la educación ciudadana hubiese pasado de una educación cívica que formó al estudiante para ser un ciudadano disciplinado y virtuoso en un régimen de obediencia, a una educación ciudadana democrática y plural que forma a los estudiantes para ser ciudadanos participativos en un régimen de plenas libertades y reivindicaciones. Dejo claro también que tomé distancia del término *educación ciudadana*, pues consideré que el mismo es producto de unas prácticas y por tanto podría ser más bien un objeto de análisis y para ello –y en su lugar– uso la expresión *práctica de ciudadanía*. Siguiendo a Foucault (1999) la práctica se refiere a lo efectivamente dicho y lo efectivamente hecho, en cuanto formas de racionalidad que organizan esas maneras de hacer y a la libertad con la que se actúa y, por su parte, la noción de ciudadanía ubica a la ciudadanía como una tecnología de gobierno.

Mi argumento es que históricamente la formación de un hombre emancipado que hallara la posibilidad de ejercer su libertad ha sido un ideal de las sociedades modernas desde el siglo XVI y que este ideal aparece siempre como inacabado, tornándose en una promesa invariablemente inalcanzable. Esto puede ser entendido como efecto de un modo de legiti-

mación política de las prácticas sociales de la modernidad, un mecanismo por el cual, la realización de un cierto porcentaje de su promesa sirve para mantener la esperanza de que, algún día, todos seamos incluidos aunque nunca se alcance el cien por ciento de su cumplimiento. Es este funcionamiento, por paradójico que suene, el que le ha permitido al Estado moderno “[...] ostentar siempre su legitimidad política sustentada en un sincero “interés social”, y constituye el complejo juego de promesa/resistencia por el cual los ciudadanos tendremos siempre derechos que reclamar y conquistas para defender” (Saldarriaga, 2003: 223).

Esa misma paradoja visibiliza la construcción de un modo de ciudadanía que configura la relación entre lo individual y lo político, que señala la sujeción de los individuos a unas reglas pero a su vez hace posibles los efectos de las luchas, las resistencias, las reivindicaciones y los contrapoderes. Si se entiende que este dispositivo de la promesa ciudadana hace parte constitutiva del funcionamiento de las sociedades democráticas, se ha de concluir que se está ante una de sus formas características de gobernar a los sujetos.

La ciudadanía, así entendida, se constituyó, desde las independencias del siglo XIX en Latinoamérica, en una estrategia de síntesis,<sup>1</sup> pues ella

1. La noción de estrategia también tiene un sentido específico para Foucault: los medios empleados en la consecución de un cierto fin, es por lo tanto una cuestión de racionalidad orientada a un objetivo. En segundo lugar se emplea, para designar la manera

fue imprescindible para construir una identidad política que permitiera operar una arquitectura de memoria colectiva, de pertenencia, de sentimientos de lealtad a esa entidad llamada Nación a la que le apostó la élite latinoamericana del siglo XIX. El proyecto decimonónico de la nación exigía la construcción de un mundo en el que todos sus gestores –políticos, militares, letrados– pudieran sentirse cómodos y seguros; un mundo en el que todos los signos tuvieran un referente, todas las palabras una significación y todas las acciones un fundamento. Los discursos teóricos sobre lo nacional y lo latinoamericano jugaron precisamente en consonancia con este propósito: “transmitir a los ciudadanos la sensación de reconocerse a sí mismos en una ficticia historia común que sintetizaba las contradicciones de raza, género, clase, edad y orientación sexual” (Castro-Gómez, 2002: 6).

Esta estrategia que hace viable el gobierno de la población la situó en tres niveles: 1) Una estrategia homogenizadora que prometía el reconocimiento de los derechos del Hombre y del Ciudadano elevándolo al estatus de sujeto jurídico y sujeto político, que le otorgaba un sentido de pertenencia, que lo hacía visible, que le daba voz y que lo hacía sustancia universal, lo que encierra unas relaciones tensionales por cuanto individualiza y colectiviza al sujeto, en las que la ciudadanía es a la vez universal en su noción de humanidad y es singular referida al sujeto de derechos. 2) Es también una estrategia vinculante que configuraría las relaciones entre los sujetos y una comunidad política –por lo general el Estado–, estableciendo promesas identitarias y convicciones compartidas, en la que el individuo estaría dispuesto a ‘sacrificar’ su individualidad por la ‘cosa pública’. 3) Y es una estrategia diferenciadora que, para el reconocimiento de los derechos ciudadanos, definió lo público y lo privado regulando el primero, generalmente desde el derecho y dejando para el individuo la

---

en la cual una persona actúa en un cierto juego de acuerdo a lo que ella piensa que sería la acción de los demás y lo que considera que los demás piensan que sería su acción, esta es la forma en que uno busca tener ventajas sobre los otros, y una tercera acepción es la que refiere a aquellos procedimientos usados en una contienda para privar al contrincante de sus medios de defensa y así obligarle a retirarse. Ver Foucault (1988). En cuanto al término síntesis, usado por Castro-Gómez, señala cómo el Estado es entendido como la esfera en la que se pueden formular metas colectivas y válidas para todos, por considerar que la ciudadanía es una figura que concreta esas metas desde la producción de una identidad política común. Véase Castro-Gómez (2000).

ilusión de que gobierna moralmente el segundo.<sup>2</sup> Como se verá en este trabajo, efectivamente es una ilusión, una ‘apariencia’ –o un efecto de realidad–, pues la moral en tiempos contemporáneos es gobernada por otros en ámbitos de la propia intimidad del sujeto.

Estas tres estrategias han tenido un efecto de subjetivación a partir del juego complejo entre dos formas históricas de racionalidad política distintas pero que se han complementado: el poder pastoral y el poder político; que en el ajuste de su complementariedad han definido lo que le compete al Estado y lo que no, lo que es público y lo que es privado, como lo demostrará este trabajo para el caso de la sexualidad del adolescente.

Así es que las prácticas de ciudadanización serán las que nombren las formas de operar de la ciudadanía en el ámbito de las relaciones entre la individualidad de los sujetos (individuales o colectivos) y lo político (lo estatal, lo público, lo común, que no siempre son sinónimos y su delimitación mutua es objeto de luchas). Relaciones inscriptas en racionalidades particulares y con unos fines éticos determinados y que contemplarían por un lado, unas tecnologías de poder que determinan la conducta de los individuos, y objetivizan el sujeto y por otro; unas tecnologías de sí que permiten a los individuos “efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos y conducta, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1990: 48). La sistematicidad de las prácticas dependerá de la relación de tres grandes ámbitos: i) el dominio sobre las cosas (el eje del saber); ii) el de las relaciones de acción sobre los otros (el eje del poder); y iii) de las relaciones del sujeto consigo mismo (el eje de la ética). Esto nos permitirá comprender cómo hemos sido producidos como ciudadanos, a partir de mostrar cómo operan tecnologías y racionalidades políticas y cómo en el cruce de estas se producen unos procesos de subjetivación.

Deleuze (1987) describe cuatro plegamientos de subjetivación: el cuerpo, la norma, el saber y el pliegue del afuera. He querido detenerme en el pliegue del cuerpo, específicamente en la experiencia de aquel cuerpo ciudadanizado, pues en las reivindicaciones y movimientos sociales en torno del género, la sexualidad, la raza, la etnia, la edad y la discapacidad, está

---

2. No se puede desconocer que en la delimitación de estos espacios se dan unas relaciones de fuerza que pugnan por correr la frontera que los separa y que es lo que justamente se presenta como efecto de gobierno. Véase Parada y Serna (2006).

presente y en juego el carácter político del cuerpo (Pedraza, 2007), las disposiciones que encarna y cómo se emplea en la lucha simbólica de las sociedades y los movimientos sociales actuales.

Así, la tesis que me interesa desarrollar es que la producción de ciudadanía pasa también por discursos somáticos que provocan un proceso de subjetivación y que en la escuela esos discursos han derivado en unas prácticas de ciudadanía que han operado para tal fin, desplegando tecnologías de poder que son a la vez políticas (conductas cívicas) y pastorales<sup>3</sup> (conductas morales) que operan en la contemporaneidad a través de mecanismos disciplinarios pero también biopolíticos,<sup>4</sup> y que en todo caso dejan un margen para que los sujetos ejerzan su libertad. Fueron estas

3. Para las nociones de poder pastoral, véase Foucault (1990; 2006).

4. Es pertinente aquí señalar la diferenciación que hace Caruso de estos dos tipos de tecnologías durante el siglo XVIII con la entrada del capitalismo industrial, teniendo presente que las tecnologías pastorales de gobierno ya habían mutado en algunos de sus elementos en las tecnologías disciplinarias, y que se articularon a los mecanismos de seguridad: a) la biopolítica, a diferencia de las disciplinas se desenvuelve no desde los cuerpos particulares sino en un campo de acción llamada sociedad de masas, b) el objeto de su intervención serán el cuerpo los individuos y los procesos vitales de la población, c) su localización en el mundo social: la biopolítica es casi siempre una intervención de tipo estatal mientras que las disciplinas son prácticas institucionales, d) las disciplinas funcionan en la formación del sujeto de manera inductiva: se puede apreciar que el paso de las personas a través de diversas instituciones disciplinarias producirá un efecto acumulativo de ordenamiento del sujeto. La biopolítica, por su parte, es un asunto estatal y su lógica de funcionamiento es más bien de tipo deductivo, ya que sus instrumentos clásicos, como las tasas de natalidad y de mortalidad y las condiciones de salud tanto como la situación de aprovisionamiento necesitaban de un saber totalizante que superaba con creces la dimensión individual institucional y que por lo tanto solo podía ser recolectado y sistematizado por los aparatos estatales en expansión, e) la cronología de su aparición en escena social: Foucault fechó la aparición de la biopolítica de manera contradictoria, primero a mediados del siglo XVIII, luego a comienzos del siglo XIX. Véase Caruso (2005). Aunque algunos lectores de Foucault afirman que él no hizo distinción alguna entre los dos términos, nos resulta útil acudir a la disertación que hace el filósofo colombiano, Rubén Sánchez, cuando señala que tanto biopoder como biopolítica son usadas por Foucault, para diferenciar entre una forma de racionalidad política y un conjunto de tecnologías de gobierno desplegadas por ella. “En efecto en tanto que la tecnología biopolítica puede ser definida como el conjunto de procedimientos gracias a los cuales se produce una población, el biopoder puede ser considerado como una forma de racionalidad política que somete a la vida produciendo a partir de ella individuos y poblaciones”. Véase Sánchez (2007: 34).

prácticas las que operaron en la escuela colombiana a partir de 1974 para regular la sexualidad del adolescente como asunto público.

## LA GESTIÓN Y CONTROL DE LA NATALIDAD DESDE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA

A partir de la década de 1960 surgen en el mundo occidental nuevos discursos sobre la sexualidad que tendrían como telón de fondo la emergencia de los movimientos feministas que reivindicaban la igualdad de los sexos y derechos, como el del aborto y el uso de la píldora anticonceptiva, que ubicó al sexo no como una práctica exclusiva de reproducción sino dentro del placer y la satisfacción. Las transformaciones provenientes de la llamada Revolución Sexual que desde la segunda mitad del siglo XX introduciría cambios profundos en el mundo occidental respecto a la moral y al comportamiento sexual humano, abrieron también las posibilidades de aceptación del homosexualismo, en una proclama por una ciudadanía diferenciada y la exigencia del reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos que dieron cabida a que la mujer decidiera sobre su cuerpo, en un efecto de la lucha por la ciudadanía en materia de las libertades individuales que tendría eco en los derechos políticos y sociales.

Los efectos de Mayo del 68 se sintieron en Colombia pues, aunque con un movimiento estudiantil fragilizado, los jóvenes ganaban cada vez más protagonismo en el ámbito cultural y político, desbordando los cauces de la participación ciudadana convencional, con la emergencia de grupos de educación popular, comités de barrio, asociaciones estudiantiles, grupos feministas, ecologistas, *hippies*, anarquistas, maoístas, etc. La irrupción en la escuela de las manifestaciones estético-corporales de estos grupos fueron consideradas una clara contravención y la censura se vio en los textos escolares en los que el *hippismo* por ejemplo era sinónimo de vagancia, degeneración y rebeldía quedando en la escuela un registro de temor a los jóvenes como una fuerza potencialmente peligrosa.

Paralelo a las expresiones juveniles contraculturales del amor, la sexualidad y la política, hacia finales de los años sesenta Colombia sufrió un precipitado proceso de urbanización acelerado por el fenómeno de la violencia política, lo cual produjo un efecto demográfico (Tirado, 1989) que cambió la relación con el cuerpo y con el ejercicio de su sexualidad a través de políticas de salud centradas en una campaña de control de la natalidad.

Saberes como la fisiología y los discursos sobre la salubridad se consolidarían como una estrategia expansiva en función del riesgo. Las tensiones entre las políticas antinatalistas y la posición de la Iglesia católica, que se opuso rotundamente a tal campaña, por considerarla inmoral, abrió un camino a la cultura laica que puso en crisis a la ética religiosa del país. Estas tensiones quedaron expuestas en los planes de estudio de finales de los años sesenta que muestran cómo se empieza a intervenir en la regulación de la sexualidad desde el control natal, dejando paulatinamente los discursos de la cortesía, la higiene y el desarrollo de una cultura física, socializados por asignaturas escolares como la *urbanidad y la educación social* de la primera mitad de siglo XX.

En Latinoamérica se instalaban programas de Atención Materno-Infantil diseñados por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y de planificación familiar, por el Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de Población (UNFPA) (Hernández y Obregón, 2002). Los dos programas fueron adoptados por el Ministerio de Salud Pública (MS) en una clara política de control de la población articulada al modelo económico del Desarrollo.

En el sector educativo, mediante el Decreto 080 de 1974 del Ministerio de Educación Nacional –MEN–, se establecía un Plan Fundamental Mínimo de Estudios para la Educación Media, que fue definida como “la etapa de formación posterior a la educación elemental mediante la cual, el alumno podía completar su formación integral para desempeñarse más eficientemente en una determinada función en su comunidad”. Esto evidencia la necesidad que se tenía de enfrentar a esa nueva población que se hacía visible –los jóvenes–, con políticas que estimularan su escolarización para retenerlos más tiempo en el sistema educativo pero también para acceder a su cuerpo en función de las políticas de control de la población, constituidas por instituciones como el Estado, la Iglesia y la Escuela y por saberes de las ciencias biológicas, médicas y económicas.

En ese plan de estudios, se incluía dentro del área de ciencias sociales, la cátedra de “Comportamiento y Salud” con dos horas de clase para los dos últimos grados del bachillerato y que buscó responder a los propósitos del Plan de:

enseñar que la salud es condición esencial para el desenvolvimiento individual y social y que su conservación depende del conocimiento y la práctica de ciertas normas por la cual el alumno debe [...] valorar la importancia de la

salud... practicar las normas que rigen su conservación y mejoramiento [...] y adquirir los hábitos que favorezcan su salud física y mental (MEN, 1974).

Pero la propuesta también emergía de varios psicólogos y orientadores de colegios (MEN, 1995), quienes buscaban estrategias para prevenir los embarazos en la adolescencia y las enfermedades de transmisión sexual centrandose su enseñanza en aspectos de la anatomía y la fisiología humana.

Si bien la cátedra pareció continuar con las aspiraciones que se iniciaron en los años treinta con los programas de higiene escolar y cultura física, la tecnología biopolítica que operaba en el eje salud-sexualidad se concretaría a finales de los años setenta, como parte de unas prácticas de ciudadanía del cuerpo, con la gestión y control de la natalidad desde prácticas de salud sexual y reproductiva, visibilizando sobre todo un cuerpo en particular, el del “adolescente”. Esto marcó una distancia con la regulación que se hacía del cuerpo desde sus virtudes de cortesía y buenas maneras así como de prácticas sanitarias que venían desde finales del siglo XIX.

En 1978 los fines del sistema educativo colombiano se actualizaron y se orientaron a “formar una persona moral y cívicamente responsable sobre la base del respeto por la vida y los derechos humanos, la participación responsable, el aprecio por el trabajo, el uso racional de los recursos naturales y los bienes colectivos, la capacidad crítica y el reconocimiento de la diferencia” (MEN, decreto 1419 de 1978).

El interés por la salud como condición esencial para el desenvolvimiento individual y social, como parte de un orden social democrático, en el que las concepciones de convivencia y mutua tolerancia eran fundamentales en la propuesta de 1974, ahora desaparecería y sería reemplazado por un nuevo enunciado de la diferencia resignificando el sentido “nuevo orden democrático” afincado con mayor fuerza en los discursos de los derechos humanos y de la participación. Pero el tema de la salud del joven no desaparecería, lo que sucedería es que se dispersaría otras relaciones de poder y serían legitimadas por otras formas de saber.

En 1984 en el campo de la salud se reorientaron las políticas de control de la población, formulándose el Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil, previsto para cinco años. El gobierno del entonces presidente, Belisario Betancourt, decidió apelar a la juventud del país para darle la noble misión de “salvar la vida de miles de niños colombianos por medio de un plan para la supervivencia de la infancia. Este será un aporte

invaluable, que la juventud, el sector educación y el sector salud ofrecerán al país en la búsqueda de la equidad social y de la paz” (MS-MEN, 1985, p. 34). Así el joven escolar se constituiría no solo en el blanco directo de las acciones de gobierno sobre su cuerpo sino que él mismo sería gestor de la salud en otros, lo que parece coincidir con lo predicado por las Naciones Unidas en 1985 en la declaración del Año Mundial de la Juventud con el lema “participación, desarrollo y paz”.

Las responsabilidades centradas en el sector educativo se inscribían en las acciones que el MEN debía realizar. Entre ellas, la modificación de los contenidos y prácticas de la asignatura de ‘Comportamiento y Salud’ con cooperación del Ministerio de Salud. Los textos escolares de los 80, acataron las modificaciones e introdujeron así otros discursos, que dejan ver clara la influencia de las teorías del desarrollo evolutivo abordando el estudio de la vida por etapas y sus diversas dimensiones: desarrollo cognoscitivo, afectivo, lingüístico, religioso y social, con el auge de las teorías de la psicología del desarrollo como las de Piaget, Erickson y Sullivan (Duque, 1989) y sus usos en la educación. Pero en particular, en los programas curriculares y en textos escolares aparece con mayor fuerza la idea de un joven que debe realizar un trabajo sobre sí mismo, invitándolo a un autoconocimiento que le permita a su vez autorregularse.

Se definió la educación como un proceso para hacer posible la autodeterminación personal y social y la escuela como el espacio necesario para el diálogo y el desarrollo de la conciencia crítica. La conjunción de lo que se apropió de la psicología con los nuevos fines de la educación hizo suponer que el conocimiento de sí mismo se daba por unas operaciones mentales —responsables además de la moralidad del individuo— que evolucionarían con la edad y que irían codificando progresivamente las reglas y la adhesión a los modos de conducta, tema que se hace importante para el ejercicio de la ciudadanía, en la medida en la que esta incluye una acción moral.

Desde este lugar, la regulación del cuerpo pasó a ser responsabilidad exclusiva del individuo, desde el conocimiento que se tuviera de sí mismo, que como efecto individualizante se convierte en acontecimiento para el ejercicio del poder en las sociedades contemporáneas. La conducta es un asunto de ‘personalidad’ que la sociedad debe ayudar a que se desarrolle de la manera más integral posible y para ello se distinguen espacios que llevarían al individuo “a ir adquiriendo esos conocimientos, normas y valores que le permitan alcanzar una conducta adecuada en sociedad, como

la solidaridad, el altruismo, la conciencia social, el espíritu de servicio y la capacidad de trabajo en equipo” (Duque, 1989: 34).

El proceso de realización personal exigiría también la elección de actividades concretas que desarrollarían plenamente el potencial propio de cada persona y que le permitirían vincularse selectivamente a la vida de su comunidad. La opción que proponía un texto escolar, de escoger entre acciones autodestructivas e incompatibles con el progreso, tanto del individuo como de la humanidad, y actuaciones que estimularan el desarrollo de la persona y de la sociedad resultaría del ejercicio de la libertad del hombre. Una libertad condicionada por un conjunto de pautas, conductas y valores que “tiene la finalidad de orientar y conducir al hombre hacia la perfección, hacia la realización personal y hacia su plena integración en la comunidad” (Guerrero, 1984: 185).

La promoción que hicieron los libros de texto del autocuidado se sumó a la promoción que hiciera el Plan Nacional de Supervivencia, del cuidado de los otros, así la conservación de la salud y la prevención de la enfermedad son presentadas como responsabilidad del joven que sale a la comunidad a identificar donde están los riesgos, en su nuevo rol de educador de la salud. La práctica comunitaria como servicio social se instaló como:

estrategia para que el estudiante Vigía visite las familias con el fin de educarlas en la prevención de las enfermedades de los niños. Se le dice al estudiante que en el trabajo con la familia debe tener una actitud libre de prejuicios y ser consciente de que su participación en la comunidad va a constituir no solamente un aporte sino un enriquecimiento personal por la interrelación con otros grupos humanos que permitirá ampliar su visión de la realidad social (MS-MEN, 1991: 9).

En el mismo año de la reformas del sistema de salud, también sucedieron transformaciones en el sistema educativo. El debate que dieron el magisterio y un sector de los intelectuales de la educación a la reforma curricular de 1984, incluyó la crítica a la Cátedra de Comportamiento y Salud. Una de las primeras objeciones fue al “carácter represivo y controlador desde un enfoque moralista de la misma sexualidad”, que se relacionaba con la práctica confesional católica de los autores de los textos señalados como mecanismo a “través del cual se inculcaba un mensaje de rechazo a la sexualidad y se reforzaba una doble moral en la medida en la que se fomentaba la castidad y pasividad de la mujer, no la del hombre, se

polarizan los roles masculino y femenino y se propicia la prolongación de tabúes sexuales, quien nada beneficia la vida sexual de la juventud” (Nader y Arias, 1985: 32).

Resultado de los debates expuestos por el Movimiento Pedagógico pero también de las necesidades que estaba planteando el nuevo modelo económico y político mundial, se produce una reforma curricular en 1984 que rediseñó todas las áreas escolares. La cátedra de Comportamiento y Salud, dirigida fundamentalmente al cuerpo, que se venía desarrollando de manera independiente en el currículo y asesorada por el MS, se integró al área de Ciencias Naturales y Educación para la Salud, que en adelante buscaría que:

el alumno aprendiera a dar un tratamiento racional a los problemas de la salud de tal manera que desarrolle la formación de actividades y hábitos positivos para la preservación y uso adecuado de los recursos naturales y la protección del medio ambiente (MEN, 1984: 177).<sup>5</sup>

## LA GESTIÓN DE LA SEXUALIDAD DEL ADOLESCENTE: UN ASUNTO DE DERECHOS

El tema de la salud salió del currículo pero solo para volverse más eficiente en la dispersión de su práctica. Desde el gobierno del presidente Virgilio Barco (1986–1990) se comenzó a hablar de *salud reproductiva* (Hernández y Obregón, 2006) inscrita en un discurso de derechos que afirmaba que la atención en salud era un derecho fundamental de la población, considerado como una prolongación de su derecho a la vida, pero cuya universalización en cobertura se consideraba un servicio público que a la postre necesitó de financiación externa prontamente brindada por el Banco Mundial permitiéndole entrar de lleno en la definición de las políticas sociales.

En 1991 el gobierno de César Gaviria planteó una serie de reformas centradas en la estrategia de la apertura que requirieron de unas condiciones

que confluyeron desde dos frentes: desde el gobierno y los grupos de poder económico, por un lado, y desde sectores sociales y políticos comprometidos en el proceso de paz que abogaban por la ampliación de la democracia social y política, por el otro. Es así como la nueva Constitución Política de Colombia de 1991 simbolizaría el vínculo de esos dos frentes.

En la Constitución la regulación del cuerpo, desde la salud y la sexualidad, se reconoció en varios artículos a través de derechos relacionados con la seguridad social, y de una concepción amplia de la sexualidad, como “el derecho a un libre desarrollo de la personalidad, la igualdad de derechos y deberes de la pareja, los derechos de los adolescentes a una formación integral y los derechos de las personas a los servicios de promoción, protección y recuperación de la salud” (CPC, 1991).

Con la entrada en vigencia de la nueva Ley General de Educación en 1994, el tema de la salud pareció diluirse en la *transversalidad* al currículo. En la Ley, el área de Ciencias Naturales y de la Salud pasó a denominarse Ciencias naturales y Educación Ambiental, y, aunque el tema de la salud quedó como un objetivo específico de la educación básica respecto a su valoración y a los hábitos relacionados con ella, curiosamente el tema del cuerpo desaparece de la educación del adolescente en la educación secundaria, para dar lugar a un interés por una formación racional y científica, dejando atrás la obsesión por normar sus comportamientos y acudiendo ahora con mayor fuerza al discurso de la libertad con la que cada quien puede optar por las conductas que más le convenga.

El tema de la salud en la escuela se fortalecería con iniciativas mundiales y otras estrategias externas que acudieron a tecnologías distintas a la del currículo, como la del programa ‘Escuelas Promotoras de la salud’, propuesta por la Organización Mundial de la Salud, (OMS), UNICEF y UNESCO a comienzos de la década de los 90 y que enfatizó no solo en la transformación de hábitos individuales sino en la consideración del entorno (físico y social) como factor de la salud. En Colombia la estrategia se inició en 1996 pero se transformó en los siguientes tres años en el programa ‘Escuela saludable por la Paz’ que se enmarcó en una política pública nacional, tendiente a generar la convivencia pacífica en los espacios de la vida cotidiana denominada “Haz Paz” (Lamus et al., 2003).

Podría aventurar una hipótesis acerca del repentino desinterés por seguir tratando el tema de la salud en la escuela como contenido del currículo y el fortalecimiento de estrategias de intervención directa sobre la población escolar a través de programas y campañas “saludables”:

5. El giro que toma en la escuela la relación salud – sexualidad, es desplazada por la relación salud – ecología que abre una perspectiva diferente de la subjetividad ciudadana que creemos está estrechamente relacionada con prácticas de consumo, que abre otra veta de análisis que limitaciones de espacio en este trabajo no se desarrolla.

La reforma educativa de la década de 1990 coincidió con reformas del Sistema Nacional de Salud, que ya se venían dando desde mediados de los ochenta y que se concretarían en el marco de las primeras experimentaciones en el país de gobiernos con tintes neoliberales que fueron respondiendo al llamado “ajuste estructural” con las ya conocidas consecuencias en la disminución del gasto público que afectó seriamente el sector salud.<sup>6</sup> De este planteamiento se derivó la reforma del financiamiento que se concentró en lograr el pago de los servicios de atención médica por parte de las personas que pudieran pagar. Podría suponerse que el tema de la salud desde la dimensión preventiva y promocional, que de manera tan eficaz se había servido de la escuela durante las décadas de 1970 y 1980, resultaba en franca contradicción con el planteamiento del Banco Mundial, ya que prevenir y promover el cuidado de la salud tenía sentido si era el Estado el que tenía que pagar por la cura de la enfermedad, pero si ahora el que debía asumir el pago era el ciudadano, en cuanto consumidor de un servicio, resultaba más rentable la morbilidad. He aquí la premisa foucaultiana del giro del poder soberano a la gestión de gobierno: hacer morir y dejar vivir al hacer vivir y dejar morir.

Las políticas de la vida y del cuerpo ya no funcionaban más a partir de la higiene o la salud sino de la misma enfermedad y el joven ciudadano ya no se formaría para conocer y exigir su derecho a la salud sino para saber ejercer su derecho de elegir el operador, prestador del servicio, que más le convenga a futuro, cuando entre a un mundo del trabajo que se antoja cada vez más competitivo, invasivo e inacabable.

---

6. En Colombia la salud pasó a ser un servicio que ofrecen Instituciones privadas, llamadas eufemísticamente Empresas Promotoras de Salud y por el que el ciudadano debe pagar doble vez: como cotizante, en el caso de quienes tienen la condición de trabajador (régimen contributivo) y como usuario (copago o cuota moderadora en cada cita médica). A la par de la constitución de este sistema se creó el SISBEN que corresponde al régimen subsidiado, sostenido por el pago de las personas del Régimen Contributivo, destinado a las personas de más bajos recursos, en la ya conocida estrategia neoliberal de la focalización del gasto. En muchos casos, el derecho a la salud, reconocido en la Constitución ha operado la mayoría de las veces a través de un dispositivo jurídico creado para la protección y garantía de los derechos, llamado tutela interpuesto a nivel individual ante un juzgado. La acción de tutela surge en la Constitución Política de Colombia de 1991, como un mecanismo para defender los derechos fundamentales de los ciudadanos cuando existe peligro inminente de su violación o cuando no hay otro recurso legal para garantizarlos.

De otro lado, en el país los discursos sobre la salud sexual girarían, a inicios de los noventa, hacia nuevas políticas del cuerpo centradas en la sexualidad misma del individuo. En la sentencia a una tutela, la Corte Constitucional consideró que formalmente la educación sexual era un asunto que correspondía de manera primaria a los padres pero que esta responsabilidad exigía de padres y colegios una estrecha comunicación y cooperación. En sus fundamentos jurídicos señaló que:

la escuela, como instancia socializadora por excelencia, por acción o abstención, refuerza distorsiones o deja de suplir los vacíos que en esta materia suelen dejar los padres de familia” (T440/92) y enfatizaba en que el abandono que se percibe en esta área “no se compadece con la trascendencia que la sexualidad juega en la vida individual y social (ibíd.).

El MEN expidió una resolución que, apoyada en la Constitución Política y con base en la sentencia de la Corte Constitucional, afirmaba que la formación integral de los educandos “justifica que los colegios participen en la educación sexual de los niños y adolescentes” (Resolución 03353, 1993).

En 1994 se realizó la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo celebrada en el Cairo, Egipto, determinando que una solución efectiva debía basarse en información y servicios que ayudaran a los jóvenes a alcanzar un grado de madurez necesario para tomar decisiones responsables, comprender su sexualidad y protegerse contra los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y el riesgo subsiguiente de infertilidad. Pero también planteaba que debía superarse la visión de la sexualidad reducida a la función reproductiva y tuviera en cuenta otras dimensiones del desarrollo del ser humano que contribuyan a su pleno bienestar físico y espiritual. Así los servicios de salud reproductiva se complementarían con procesos educativos que garantizaran el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos (MEN, 2006).

También en 1994 en Colombia se diseñaba el Proyecto Nacional de Educación Sexual y se expedía la Ley General de Educación, que señalaba como un objetivo común de todos los niveles, “desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable” (Artículo 13, literal d.)

Una vez aceptada la educación sexual de los jóvenes como asunto público la discusión se centró en sus contenidos. Los defensores abogaron por la enseñanza de los métodos anticonceptivos, los diferentes tipos de familia, y la diversidad en la orientación sexual, con una particularidad en las intervenciones de estos expertos y en el estatus científico que quisieron otorgar al tema de educación sexual y al lugar dado a un conjunto de profesionales (psicólogos, sociólogos y trabajadores sociales) como orientadores de lo que llamaron ‘el despertar sexual en el mundo de la cotidianidad’. El sector más conservador propuso un enfoque centrado en la afectividad, con énfasis en los valores familiares.

Sin embargo, de uno y otro lado lo común fue un deseo de establecer los límites de lo permitido y lo prohibido diferenciando, bien desde discursos morales o científicos, los comportamientos sexuales *normales* de aquellos que no lo serían y definiendo cuál debería ser el papel de la sexualidad humana en la regulación del cuerpo individual y del cuerpo social.

En medio de candentes debates, comenzaron a aparecer desde 1993 textos escolares y guías para el maestro y los padres de familia que orientaban y viabilizaban la selección de los contenidos a enseñarse. Tres tendencias se identifican en estos textos; una centrada en los valores, otra en el carácter científico de la sexualidad y la otra en la afectividad. Dos cosas en común en las tres tendencias son el uso de discursos motivacionales que estimulan al joven a ser dueño de sí, como los de la autoestima, el autoconcepto y el autocuidado. Los objetivos asignados a la educación sexual tuvieron esas tendencias en los debates que se suscitaron y que en general redimensionaban sus efectos. Una la vio como la panacea para los males del país, pues en la medida en la que uno de los objetivos que planteaba era propiciar cambios en los valores, conocimientos, actitudes y comportamientos relativos a la sexualidad, de acuerdo con la ciencia del humanismo, la consecuencia esperada eran “comportamientos tolerantes ante la diversidad de opciones de vida y ternura para aceptar y convivir con el otro como es” (Tarquino, 1995: 200). La otra tendencia supuso una catástrofe moral que “desencadenaría el apetito sexual de los adolescentes y generaría en ellos comportamientos irresponsables e inmorales, signados por la promiscuidad, las prácticas sexuales antinaturales y la descomposición de la familia” (Cadavid, op.cit).

Finalmente todo estaba dado para dejar librado a su propio destino a los jóvenes, se naturalizó su capacidad de autogobierno y se denominaron

sujetos plenamente ciudadanos. Así durante este período se hizo visible el interés por la juventud ya no solo en la escuela sino como actor político y social<sup>7</sup> en cuanto sujeto participativo y de derechos sociales. Temas como el tiempo libre, el conocimiento de la Constitución y de las leyes, la solidaridad, el respeto a la autoridades legítimamente constituidas, la participación en la vida cívica, política, económica y comunitaria del país, que antaño fueran parte de los planes de estudio, las disciplinas escolares, los textos escolares de civismo y de programas gubernamentales de intervención, ahora se hacían ley y se prescribían como derechos de la juventud.

Apareció el reconocimiento y la garantía del derecho al libre y autónomo desarrollo de la personalidad, la libertad de conciencia, la diversidad étnica, cultural y política de los jóvenes, la promoción de sus identidades, sus modos de sentir, pensar, actuar y sus visiones e intereses. De igual manera en 1997 se definió una política para la participación de los jóvenes, pues se consideró que “la participación es esencial para su desarrollo, para que aprendan a ejercer la convivencia el diálogo y la solidaridad considerándolos interlocutores del Estado como actores políticos”, la llamada Ley de Juventud (Ley 375).

## CUERPOS QUE SE RESISTEN

Los movimientos contraculturales de los sesenta y setenta, protagonizados por esa nueva fuerza de los jóvenes, nos traen a la mente la imagen de la “rebeldía con causa”, de la utopía representadas en emblemáticas consignas como “seamos realistas, pidamos lo imposible”, lo que los ubicó también como objeto de intensas regulaciones en la escuela y el sistema educativo. Sin embargo en los ochenta, al decir de Reguillo (2000), el desencanto que produjo en los jóvenes el descrédito de la utopía y un sucesivo replegamiento hacía lo privado, surtió en ellos un efecto de “retirada” del terreno político, pero paralelamente fueron visibilizados como problema social.

7. Herrera *et al.*, (2005) señalan que desde 1968 se venía pensando en la atención institucional para este grupo poblacional apareciendo unas primeras políticas estatales en la educación, el deporte y la recreación, así como en la capacitación al trabajo y la inserción en el mercado laboral desde los ochenta, pero fue la Ley de Juventud de 1997 la que los ubicó normativamente como actores responsables de su propio destino.

Lo que esta experta en el tema de jóvenes nos dice es que esa figura del joven como riesgo no se proclamaba ya solamente desde el púlpito o desde la escuela sino que además fueron las mismas ciencias sociales y los medios de comunicación los encargados de construir a los jóvenes como delincuentes y violentos:

Clasificaciones que se expandieron rápidamente y visibilizaron a cierto tipo de jóvenes en el espacio público, cuando sus conductas, manifestaciones y expresiones entraron en conflicto con el orden establecido y desbordaron el modelo de juventud que la modernidad occidental, en su “versión” latinoamericana, les tenía reservado (Reguillo, 2000: 5).

Vimos cómo los jóvenes que habitaron la escuela de ese momento se convirtieron en objetos de protección y en sujetos de derecho y que mediante discursos científicos se administró su corporalidad, entendida no solo desde su condición biológica, psíquica y espiritual sino desde el sentido de su propia vida, esta vez desde el ejercicio de su sexualidad.

La emergencia de múltiples discursos en torno a esta población no puede parecerle a nadie ingenua, ni “neutral”, pues hacerlos visibles y hacerse visibles es producto de tensiones que pugnan por gobernarla –y por gobernarse–. Pero ¿por qué?, quizá porque en el proceso de hacer visible y gobernable la sexualidad, el cuerpo se manifiesta en lo público y accede a nuevos tipos de relaciones de poder y de resistencia.

Lo potente es que en ese juego estratégico de poder siempre hay un margen de libertad en el que se puede aparecer de otro modo y si bien, como han señalado algunas investigaciones sobre jóvenes en Colombia (Herrera et al, 2005), ellos han logrado construir una cultura política que escapa de las formas tradicionales de concebir la ciudadanía, mediante la configuración de identidades culturales fundamentadas en manifestaciones de tipo estético y cultural, también han logrado poner a su favor el discurso jurídico-político y justamente lo han hecho haciendo evidente su corporalidad.

Es así como a mediados de los años noventa, aparece la explosión de tutelas de los ciudadanos y, en este marco, también emergen las acciones legales instauradas por niños, niñas y jóvenes contra los colegios por violación al “libre desarrollo de la personalidad” y a la “libre autodeterminación” que involucran al cuerpo tanto en su apariencia (desde el uso del arete y el cabello largo en jóvenes hasta el largo de la falda y el maquillaje

en las adolescentes) como en el ejercicio de la sexualidad (la protección del embarazo adolescente y la libre elección sexual), hasta la decisión sobre la vida (interrupción de embarazos producto de violación y objeciones de conciencia a la prestación del servicio militar). Indistintamente de los fallos a las tutelas, la expresión de lo que contiene la descripción de los hechos, así como las consideraciones de la Corte, muestran la constitución de una experiencia que produce unos ciertos efectos de subjetivación trazados por prácticas de ciudadanía tanto en su despliegue de técnicas de gobierno de los sujetos como de técnicas de sí.<sup>8</sup>

Tal como lo afirma Raback (2000), la enseñanza moderna de temas relacionados con la salud y la sexualidad han sido y son un proyecto vinculado con el Estado, pero no simplemente con las instituciones de gobierno. Estos temas contienen más bien discursos múltiples y entrelazados que en su construcción técnica y moderna hicieron posible un control continuo y micro del comportamiento individual, pero que definido desde los discursos de la educación sexual lo sitúan dentro de contextos políticos y sociales que definen y examinan a los hombres y mujeres –en este caso a las y los jóvenes– en la vida pública.

## A MODO DE CIERRE

El intento de hacer una lectura de la producción política de subjetividades ciudadanas en la escuela nos ha acercado a un paisaje biopolítico que muestra cómo la vida –en este caso, sexual– se convirtió en objeto de luchas. Esa gran tecnología que combina lo individualizante de las disciplinas del cuerpo y lo totalizante de las regulaciones de la población “vuelta hacia las realizaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida, caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente” (Foucault, 1991: 169).

Los mecanismos disciplinarios, en función de la contención y el autocuidado, así como de mecanismos de seguridad en función del riesgo, tales como el de la sobrepoblación o el de la expansión de enfermedades transmisibles, han sido aplicados en la institución escolar al cuerpo juvenil. La

8. Por cuestiones de espacio no se describen los contenidos de las tutelas aquí analizadas pero se remite al lector a las sentencias registradas en la bibliografía y a las que se puede acceder vía internet.

salud sexual y reproductiva, en lo que tiene de regulación de la población, bien desde campañas salubristas o desde movimientos de derechos, extiende una forma de ser ciudadanos y de ejercer la ciudadanía desde el mismo cuerpo.

La delicadeza y sutileza de las estrategias educativas y con ellas de los discursos de las ciencias sociales, en especial de la psicología situaron al adolescente como objeto de saber, no ya como el sujeto anatómico de los discursos médico-biológico sino como sujeto moral. Así el discurso del desarrollo integral del individuo, en el que la formación de la persona moral hacia la consecución de actitudes autónomas es consistente con la capacidad de administrar la propia libertad frente a la toma de decisiones que le afectan a sí mismo y a otros en su convivencia, como el discurso de la diferencia y de la diversidad cultural y sexual se convierten en parte de un régimen de verdad que soporta prácticas de ciudadanía que intervienen en el cuerpo del joven.

El tema de la libertad opera en el momento histórico estudiado en dos sentidos; como una técnica de gobierno de los otros en la medida en la que ella es usada para posicionar ciertas estrategias de dominio discursivas y el segundo como parte de la relación que se tiene consigo mismo como parte fundamental del sujeto ético desde una pregunta que parece atravesar los documentos analizados: ¿qué es capaz de producir el joven, en su condición de ciudadano, para las sociedades democráticas actuales? El joven emerge como sujeto político, como ciudadano del hoy y no más, en la perspectiva moratoria, como el ciudadano del mañana. No es necesario esperar a que sea votante, es suficiente con su potencial electoral, con su decidida participación en lo público en su condición de productor, en su capacidad de aportar bienes y servicios y en su condición de consumidor en su capacidad de ser “parte de un mercado inagotable de deseo a generar y satisfacer de forma constante” (Ugarte, 2005: 63).

Se produjo una subjetividad ciudadana del joven como colaborador con los objetivos del propio gobierno,<sup>9</sup> estos es como copartícipe en la conducción de las conductas de los otros y de las propias. Por eso podemos afirmar que no hemos presenciado, durante estos más de veinte años, estrategias desplegadas para hacer frente a la represión de la que han sido víctimas los jóvenes por parte del mundo adulto, ni al desconocimiento de

su capacidad política, por el contrario asistimos a la producción del joven como sujeto político en su calidad de ciudadano.

Los mecanismos de control han operado en la escuela a través de una red de tecnologías disciplinarias que han regulado las conductas y los hábitos del joven prescribiendo y fijando las conductas aceptadas como normales por la sociedad. En la medida en la que la escuela se ha “democratizado”, se lleva al joven a interiorizar una serie de conductas que definen, en la tensión inclusión/exclusión, su lugar como ciudadano; sin embargo hemos de preguntarnos si la generación que los recibió fue lo suficientemente hospitalaria como para no haberlo dispuesto, mediante esas prácticas de ciudadanía, a estado autónomo de alienación, de enajenación del sentido de la vida y del deseo de creatividad (Negri, 2002) que parece ser la máxima de un individualismo exacerbado por el biopoder contemporáneo en el que cada quien se asume en su “soledad cívica” (Bauman, 2006).

Pero no podría cerrar con una visión tan apocalíptica, pues sería negar la existencia de ese tercer soporte de la constitución del sujeto, el que le posibilita alcanzar por sus propios medios un estado de felicidad e inmortalidad. Porque son los jóvenes de este mundo contemporáneo los que están construyendo por sus propios medios formas estéticas de la existencia, otros modos de ser en él, de comprender su relación con otros, como lo están manifestando hoy en varias partes del mundo, incluida la misma Colombia, bajo una consigna que interpela de manera contundente la ciudadanía moderna: “nuestros sueños no caben en sus urnas”.

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes primarias

- Constitución Política de Colombia, 1991.
- Corte Constitucional. *Sentencia No. T-440/92*, Colombia.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-259/98*, Colombia.
- Corte Constitucional. *Sentencia SU-642/98*, Colombia.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-101/98*, Colombia.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-793/98*, Colombia.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-012/99*, Colombia.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-1086/01*, Colombia.

9. Hacemos aquí el mismo uso del término hace Foucault. Véase Foucault (2006).

- Ley 375 de 1997.  
 Ley General de Educación, 1994.  
 Ministerio de Educación Nacional. (1974), *Decreto 080*.  
 Ministerio de Educación nacional. (1978), *Decreto 1419*.  
 Ministerio de Educación Nacional. (1984), *Marco general programas curriculares*.  
 Ministerio de Educación nacional. (1995), *Hacia una nueva educación sexual en Escuela. Aspectos generales*, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.  
 Ministerio de Salud (MS) – Ministerio de Educación Nacional, (1985), *Frente social juvenil por la supervivencia de la infancia*, Documento.  
 Ministerio de Educación Nacional. (1993), *Resolución 03353*.  
 Ministerio de Educación Nacional. (2006), *Proyecto piloto para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Hacia una política pública*.  
 Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de la Juventud (1996), *Dialogo. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad*, Santiago de Cali, Norma.  
 Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de la Juventud (1996), *Cambio. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad*, Santiago de Cali, Norma.  
 Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de la Juventud (1996), *Amor-sexo. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad*, Santiago de Cali, Norma.  
 Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de la Juventud (1996), *Conciencia crítica. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad*, Santiago de Cali, Norma.  
 Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de la Juventud (1996), *Creatividad. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad*, Santiago de Cali, Norma.  
 Universidad Javeriana y Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. (1997), *Formación de la afectividad 6*. Educación básica serie: educación sexual. Bogotá, Educar editores.  
 Universidad Javeriana y Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. (2002), *Formación de la Afectividad 8*. Educación básica serie: educación sexual, Bogotá, Educar editores.  
 Universidad Javeriana y Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. (2002), *Formación de la afectividad 10*. Educación básica serie: educación sexual, Bogotá, Educar editores.

## FUENTES SECUNDARIAS

- Bauman, Zygmunt (2006), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.  
 Caruso, Marcelo (2005), *La biopolítica en las aulas*, Buenos Aires, Prometeo Libros.  
 Castro-Gómez, Santiago (2000), “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”, En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.  
 Deleuze, Gilles (1987), *Foucault*, Barcelona, Paidós.  
 Duque Hernando, Ortiz (1989), *Comportamiento y salud 1*, Décimo grado, Bogotá, Paulinas.  
 Foucault, Michel (1988), “El sujeto y el poder”, en Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow (eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.  
 --- (1990), *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.  
 --- (1991), *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.  
 --- (1999), “¿Qué es la ilustración?”, en *Estética, Ética y Hermenéutica, obras esenciales*, vol. III, Barcelona, pp. 350.  
 --- (2006), *Seguridad, territorio y población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.  
 Gómez de Marroquín, Luz Ángela y Miranda (1976), *Comportamiento y salud 1, relaciones humanas*, Bogotá, Voluntad Editores Limitada y Compañía.  
 Gómez de Marroquín, Luz Ángela y Miranda (1976), *Comportamiento y salud 2, relaciones humanas*, Bogotá, Voluntad Editores Limitada y Compañía.  
 Guerrero Carvajal, María Eugenia et al. (1984), *De la concepción a la adolescencia. 1*, Bogotá, Norma.  
 Hernández y Obregón (2002), *La Organización Panamericana de la Salud y el Estado Colombiano. Cien años de historia. 1902-2002*, Bogotá, OPS. En versión digital <http://www.col.ops-oms.org/centenario/libro/default.asp>  
 Herrera, Martha et al. (2005), *La Construcción de Cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*, Bogotá, Universidad pedagógica Nacional.

- Herrera, Martha y Muñoz, Diego (2008), “¿Qué es la ciudadanía juvenil?”, en *revista Acciones e Investigaciones Sociales*, n° 26, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 189-206.
- Lamus *et al.* (2003), “Hacia una escuela saludable: una experiencia de integración de los agentes educativos en torno a la calidad de vida”, en *Revista Educación y Educadores*, vol. 6, Bogotá, Universidad de la Sabana.
- MS-MEN (1991), *Cómo ser vigía de la salud*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nader, Lucía y Arias de Rico, Melba (1985), “Juventud y educación sexual en Colombia”, en *Revista Educación y Cultura*, n° 6, pp. 31-36, Bogotá, FECODE.
- Negri, Anotnio y Hardt, Michael (2002), “La producción biopolítica”, en *id.*, *Imperio*, Buenos Aires, Paidós.
- Parada Lina, María y Serna, Adrián (2006), “Cuerpo, subjetividades y ciudadanías. Dilemas de la ciudadanía incorporada. Prácticas de incorporación e incorporación de prácticas para la vida pública”, en *Cuadernos de investigación*, n° 8, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pedraza, Zandra (1999), *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad*, Bogotá, Ediciones Universidad de Los Andes.
- (comp.) (2007), *Políticas y estéticas del cuerpo en América latina*, Bogotá, Ediciones Universidad de Los Andes.
- Reguillo, Rossana (2000), *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
- Roback, Judith (2000), “La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual”, en Thomas Popkewitz y Marie Brennan (comps.), *El desafío de Foucault*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Sánchez, Rubén A. (2007), “Alcances y límites de los conceptos biopolítica y biopoder en Michel Foucault”, en Rubén A. Sánchez (ed.), *Biopolítica y formas de vida*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Saldarriaga, Oscar (2003), *El oficio del maestro*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tarquino, Carlos (1995), “Consideraciones sobre el proyecto nacional de educación sexual”, en *Revista Educación y Cultura*, n°. 36 – 37, Bogotá, FECODE.
- Tirado Mejía, Álvaro (1989), “Del Frente Nacional al momento actual:

Diagnóstico de una crisis”, en *Nueva Historia de Colombia*, Bogotá, Editorial Planeta.

Ugarte Pérez, Javier (2005), “Las dos caras de la biopolítica”, en Javier Ugarte Pérez (comp.), *La administración de la vida, estudios biopolíticos*, Barcelona, Anthropos.

Vargas Trujillo, Elvia y Vargas Trujillo, Clara (1994), *Me respeto. Educación sexual integral y vida familiar. Educación secundaria. Guía para el maestro y otros padres*, Santa Fe de Bogotá, Voluntad, S.A.

Zuluaga, Olga Lucía (1999), *Pedagogía e historia*, Bogotá, Siglo Del Hombre Editores, Anthropos y Editorial Universidad de Antioquia.

## LA “EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL” Y LA RACIONALIDAD HETERONORMATIVA PATRIARCAL

Graciela Morgade, Jesica Báez, Gabi Díaz Villa y Paula Fainsod

Los que resisten o se rebelan contra una forma de poder no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar la institución. No basta con denunciar la razón en general. Lo que hace falta volver a poner en tela de juicio es la forma de racionalidad existente. [...] La cuestión es, ¿cómo se racionalizan semejantes relaciones de poder?  
(Foucault, 1979)

### INTRODUCCIÓN

El pensamiento de Michel Foucault –en particular, sus tesis microfísicas según las cuales el poder se ejerce en/sobre los cuerpos de lxs sujetxs<sup>1</sup> sociales– devino un aporte insoslayable para los estudios feministas. Reconociendo sus fuentes foucaulteanas, Teresa de Lauretis (1996) desarrolla el concepto “dispositivo de feminización”, profundizado por Judith Butler (1990) con

1. La inflexión de género en “x” apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. No es la mera inclusión –políticamente correcta– de “ellos y ellas”, sino una crítica al sentido binario, distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la “x” en la lectura y la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que experimentan aquellxs que no se sienten –parcial o totalmente– representadxs/interpeladxs ni por el “ellos” ni por el “ellas”.

la teoría de la performatividad de los géneros sexuales, sosteniendo que los géneros se producen en todo momento en que se actúan, derogando la noción de que expresan una esencia: el sexo.

Si la performance de género de lx sujetx es “exitosa”, en los términos de las reglas de coherencia, lxs otrxs inconscientemente reponen los genitales correspondientes que se invisten, simbólicamente, como el fundamento de muchas e importantes facetas de la vida de dichx sujetx de género. Estas conceptualizaciones orientan a develar y a indagar las formas sutiles –y no tanto– desde las cuales las instituciones sociales participan en la producción de los cuerpos sexuales configurando un dispositivo de regulación y normativización de los cuerpos.

En su trabajo “Des-hacer el género” (2006), Judith Butler invita a la experiencia de ser deshecho. Allí, expone:

En algunas ocasiones una concepción normativa del género puede deshacer a la propia persona al socavar su capacidad de continuar habitando una vida llevadera. En otras ocasiones, la experiencia de deshacer una restricción normativa puede desmontar una concepción previa sobre el propio ser con el único fin de inaugurar una concepción relativamente nueva que tiene como objetivo lograr un mayor grado de habitabilidad (Butler, 2006: 13).

En este sentido, la autora ha caracterizado este proceso como una tensión no resuelta entre el poder entendido como subordinación y el poder entendido como potencia habilitante.

Los modos de nombrar y nominar a los cuerpos “refieren a formas anónimas pero eficaces que han distinguido para cada época –y dentro de ella para cada clase social, género sexual, clase etaria, etnia– lo permitido, lo prohibido, lo esperable, lo desviado” (Fernández, 2006: 248). Estos modos de nombrar constituyen marcas significativas que operan diferencialmente en las formas experienciales. Las instituciones sociales (familia, escuela, iglesia, ley) participan en la efectivización de esas marcas.

El activismo *queer* surgió a fines de los años ochenta en Estados Unidos a partir del cuestionamiento de las políticas de asimilación y normalización de las vidas de gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgéneros, mujeres y varones trans, y personas intersex. Sus formulaciones teóricas buscan desnaturalizar los procesos de (hétero) sexualización de los cuerpos e identidades que llevan adelante los dispositivos institucionales. Esos desarrollos hicieron “estallar” las maneras de designar las identidades sexuales, complejizando la denominación de lxs sujetxs políticxs, en la medida en que problematiza la normalización inmanente a cualquier posicionamiento identitario cada vez que dicha etiqueta delinea lo que es esa identidad y lo que no es esa identidad. Las políticas del orgullo y la irreverencia abultaron el repertorio que progresivamente incorporaron a las complejamente configuradas por significaciones sexuales, pero también de clase y etarias, étnicas, geográficas, etc.: “tortillera”, “bollera”, “marica”, “puto”, “osos/as”, “transpiradxs” y “perrxs”.

A partir de estos aportes, desde comienzos de los años noventa numerosas investigaciones del campo educativo han dado cuenta de la

producción de los cuerpos sexuados en la vida cotidiana escolar. En este sentido, Guacira Lopes Louro (1999) señala la presencia de una pedagogía de la sexualidad que, de formas más o menos sutiles, en lo dicho y en lo silenciado, pone a circular, en las instituciones educativas, discursos (que incluyen las prácticas) diferenciales y desiguales en relación a los géneros. Estos discursos producen y refuerzan el sexismo y la heteronormatividad. Desde estos desarrollos se generan nuevas lecturas críticas del currículum y la pedagogía escolar.

Ahora bien, ya en los años ochenta, la teoría crítica del currículum había contribuido a la comprensión de la íntimas relaciones entre conocimiento, poder e identidad social y, como señala Da Silva (1999), a la visibilización de las múltiples formas por las cuales está centralmente involucrado en la producción de lo social. Por su parte, los análisis desde la perspectiva de género sobre los procesos educativos permitieron indagar aquellos mensajes y valores que, la mayoría de las veces de modo involuntario, permiten que se “filtren” los estereotipos de lo femenino y lo masculino en las prácticas cotidianas. De la mano de estos desarrollos, los estudios de género y sexualidades encararon la crítica del currículum desde los conceptos de igualdad y diferencia. Y las lecturas desde la teoría *queer* multiplican la crítica a una pedagogía de la sexualidad que, frecuentemente, de forma articulada, reitera cierta normatividad y prácticas hegemónicas en cuanto subordina, niega o rechaza otras prácticas; aun con resistencias y transgresiones.

Como señala Morgage (2007), la investigación desde estas perspectivas es muy comprehensiva y abundante, y prácticamente se ha volcado a todas las dimensiones de la educación escolar: el currículum “formal” –el que establecen los documentos–, el llamado currículum “oculto” y también aquello que no se enseña en las escuelas, que algunas investigadoras han denominado currículum “omitido”.

A través de las diferentes expresiones del currículum, las escuelas silencian/desmientan las relaciones desiguales de género y sexualidades, pero a la vez constituyen espacios de performance de los cuerpos sexuados. Las formas de organización del diseño curricular, los nombramientos y expectativas diferenciales, las divisiones y organizaciones de los tiempos escolares, los contenidos desplegados en los libros de textos, el uso del cuerpo en clase y en los recreos van configurando experiencias escolares

que habilitan ciertas identificaciones y rechazan/obturán/violentan otras. En sus diferentes dimensiones reiteran cierta normatividad: burguesa, blanca, masculina, heterosexual. A partir de ella, y desde argumentaciones que recurren a la biologización, la esencialización y el naturalismo, en las escuelas circula un discurso respecto de las sexualidades que asiste a la naturalización de lo social. Las clasificaciones, jerarquías y desigualdades sexuales se explican como producto de la naturaleza.

La negación de que en toda forma de clasificación de lo natural están subyaciendo categorías sociales de significación, lleva a clasificar como “anormales” todas las formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos, o “abyectas”, todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (Morgade, 2011: 67).

Tomando la biología como excusa y fundamento, mantiene su hegemonía el discurso que anuda las sexualidades solo a su dimensión fisiológica, entendida como natural. En estos procesos se producen particularizaciones que –desde las categorizaciones cedidas por la ciencia– producen fragilizaciones. La patologización de ciertas formas de vivir las sexualidades, la nominación de ellas como desvíos o desventajas, la totalización de las experiencias sexuales bajo el mandato de la naturaleza ponen en evidencia las “estrategias biopolíticas” (Foucault, 1978) implícitas en los procesos de particularización de los cuerpos sexuados y develan los intereses que se persiguen y los privilegios que se defienden. En este artículo, se exponen las indagaciones de distintas investigaciones que convergen en un proyecto UBACyT con sede en el IICE-FFyL,<sup>2</sup> para generar un espacio de reflexión sobre los procesos de regulación y normalización de los cuerpos sexuados en las instituciones educativas, visibilizando las exclusiones. El proyecto marco se dirige a la reconstrucción de los discursos hegemónicos y subordinados sobre las sexualidades juveniles en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, con

2. Entre 2004 y 2010, “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios”, y entre 2011 y 2014 “Educación sexuada y currículum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género”, ambos dirigidos por Graciela Morgade.

un sentido que podríamos denominar “teórico-político”, vinculado con los aportes a la democratización de la escuela que brindaría el reconocimiento de la diversidad de experiencias de quienes transitan en ella en relación con sus cuerpos sexuados.

Los apartados que constituyen este trabajo se proponen recorrer algunas dimensiones de lo que podríamos denominar el currículum en acción en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. En principio, se exponen algunas notas acerca de las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes cuyos cuerpos sexuados no responden al canon de lo esperado, visibilizando pequeñas violencias y exclusiones, así como también, la producción de espacios de posibilidad en el ámbito escolar. Luego, se presentan las particularizaciones de estas experiencias en adolescentes y jóvenes embarazadas y/o madres que viven en contextos de marginación urbana. En el análisis de los procesos de fragilizaciones de género y sexualidades, el trabajo visibiliza las grietas que se producen en la cotidianidad escolar. En tal sentido, se desarrollan posteriormente nudos críticos del régimen escolar heteronormativo y algunas estrategias de resistencia o fisura que el rol docente permite desplegar. Por último, se plantean algunos resultados en torno de los límites que las “disciplinas académicas” escolares están poniendo a proyectos políticos orientados por una pedagogía crítica.

En un intento por des-hacer la normatividad presente en las argumentaciones totalizantes y violentas, se trata de “arriesgar lo obvio” (Britzman, 1999), de proponer categorías que no cierren en definiciones estancas las múltiples y desiguales formas de vivir las sexualidades en las escuelas.

## JUVENTUDES SEXUADAS: DE LAS VIOLENCIAS A LAS POSIBILIDADES EN EL ÁMBITO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Transitar la escuela secundaria con cuerpos sexuados que desafían el sentido común –aquello del orden de lo esperado–, que desencajan las categorías establecidas, no resulta inocuo en una sociedad que se halla atravesada (y constituida) por relaciones de poder que ubican a sus integrantes en posiciones desiguales.

Los efectos del poder, en términos de producción de sujetos y sus prácticas, nos permiten sostener que la matriz heteronormativa y sexista escolar produce violencias cotidianas. Siguiendo, la noción de Viscardi respecto de “las pequeñas violencias” como aquellas que “que son capaces de pudrir literalmente la vida de establecimientos o barrios cuando son constantemente repetidas (Debarbieux *et al.*, 1999: 19)” Viscardi, 2008: 146), en estas líneas intentaré focalizar sobre ellas.

Con tenores variopintos, *las violencias* son parte del cotidiano. La emergencia de estas por otra parte, no solo impactan en la experiencia particular de los sujetos sino que principalmente actúan como “citas” que *regulan/norman* la experiencia social del conjunto del estudiantado. Chicos gays, chicas lesbianas, chicxs... desde el discurso escolar son tolerados: “los diversos” acceden al espacio de lo políticamente correcto, donde el discurso de los DD. HH. ha calado y donde tal diversidad no resulta “evidente”. Se ponen en juego allí los efectos propios de la “heteronormatividad obligatoria” mediatizada por la tolerancia: hay cuerpos tolerados pero también, cuerpos excluidos. El caso de las estudiantes travestis resulta ineludible: se trata de cuerpos excluidos. Diferentes estudios dan indicios de las dificultades para el acceso al sistema educativo (Fernández, 2004; Berkins, 2007), así como la propia creación del Programa de Inclusión de Alumnas Travestis da cuenta de ello.

En otro orden, circulan aquellos/as/xs tolerados/as/xs. El “dulce hostigamiento” (Báez, 2011) es una manera de marcar la experiencia de estos cuerpos jóvenes. Se trata del mecanismo donde en particular los varones molestan, burlan a otro varón que no encaja en los estándares de masculinidad hegemónica. Esta producción incesante incluye chistes, comentarios, pequeños golpes/juego donde el grupo marca “el desvío”. Asimismo, estos intercambios que desde la mirada adulta (y académica) redundan en ejemplos de violencia cotidiana, en la vida escolar comprenden una forma entre otras de vinculación. En este sentido el hostigamiento que priva a estos estudiantes de determinados privilegios propios de la permanencia termina siendo “dulce” en la medida que habilita una trama de pertenencia.

Asimismo, la insistencia de estos pequeños mecanismos violentos obliga a estos/as estudiantes a sostener una “doble vida”: *una vida social como gay/lesbiana y una vida escolar/familiar como heterosexual*. En el

caso de las chicas lesbianas se produce un *reiterado reingreso obligado* al closet: aun cuando la estudiante diga “soy torta”, se escucharán desde compañeros/as, adultos/as frases como “las chicas son así, se tocan”, “no se nota si son otra cosa, siempre parecen amigas”. Por otra parte, las desigualdades se endurecen cuando quien protagoniza esta situación trata de narrarse en disidencia de las categorías “más conocidas”: cuando quien trata de narrar se aleja de “gay”, “lesbiana”, por ejemplo.

Cuasi impermeable se mantiene el sexismo como clave de inteligibilidad que, a su vez, parecería contribuir al fortalecimiento superficial de lo tolerable. “La zorra”, “la puta” estigmatizan a las jóvenes que portan tales etiquetas en escuela y que les hace recordar los desvíos a la “feminidad estándar”. Lo femenino aparece también como modo de descalificar a los varones que se alejan de la “masculinidad hegemónica”. Sobrenombres feminizados o la simple referencia con el artículo femenino signan la experiencia de algunos varones. La estigmatización sexista es otra forma de violencia cotidiana dentro del espacio escolar.

¿Cómo es ir a la escuela cuando el cuerpo no responde a *las etiquetas socialmente* esperadas, redundando en experiencias *marcadas* por una tolerancia que aloja (y sostiene) estrategias de hostigamiento, imposición de pautas de vida y estigmatización que a su vez, producen a los sujetos? Sin embargo, la escuela también suele ser para estxs jóvenes el primer lugar público donde *se hacen públicos* sus deseos y elecciones. En este sentido, la escuela como dispositivo de producción de subjetividades heteronormadas y sexistas es igualmente lugar de ruptura y emergencia de lo disruptivo. El “poder” foucaulteano nos permite una lectura de las condiciones de producción del control pero también de las posibilidades políticas del cambio.

## EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ADOLESCENTES Y JÓVENES EMBARAZADAS Y MADRES QUE VIVEN EN CONTEXTOS DE MARGINACIÓN URBANA

Concebidas en el marco de contextos socioculturales e institucionales y como resultado de –y simultáneamente con– procesos productores de relaciones de poder, se parte de una perspectiva que reconoce las diversas

experiencias que se producen a partir de los embarazos y las maternidades en contextos de marginación urbana. Al indagar las experiencias sociales y escolares de adolescentes madres, se comienzan a delinear las distinciones que permiten interrogar los discursos que universalizan estas experiencias y que proponen como natural y normal un tipo de experiencia, y como naturalmente anormal, todo lo que se distancie de este. Las diversas formas que toman las experiencias expresan las “*estrategias biopolíticas*” que producen ciertos procesos de fragilización que se particularizan en estos contextos.

La fragilización de las adolescentes y jóvenes embarazadas y/o madres opera al menos en tres sentidos. Por un lado, en sus cuerpos se visibilizan las marcas materiales y subjetivas de la soledad estatal e institucional que conlleva desiguales modos de resolución de sus embarazos. Estos no solo exponen las desigualdades de clase y de género evidenciadas en el desigual acceso a la información, a los métodos anticonceptivos y a la autonomía en la decisión sobre sus cuerpos, sino que expresan también el desamparo al conocer la noticia de los embarazos cuando la continuidad resulta la clara expresión de que la posibilidad de decisión autónoma ha quedado obturada por clase, por género, por edad (Fainsod, 2011). También es particular en ellas la fragilización cuando se presentan análisis que al omitir las condiciones de producción de sus experiencias conllevan la deshistorización y la culpabilización de aquello que les toca vivir. Por último, se puede mencionar que hay fragilización cuando se asiste a discursos totalizantes que invisibilizan las resistencias, las fugas y las tensiones que se producen a partir de estos fenómenos. En este último sentido, y referido a lo educativo, se puede afirmar a esta altura de las investigaciones desarrolladas, que a partir de los embarazos y las maternidades, aun en contextos altamente marginalizados, se producen diferentes experiencias escolares que no tienen la desescolarización como único punto de llegada (Fainsod, 2006). En el presente artículo se reflexiona en torno a este último aspecto.

En Argentina, y específicamente en la Ciudad de Buenos Aires, se pueden identificar hitos significativos en la consolidación de políticas educativas que garantizan el derecho a la educación de las alumnas embarazadas, las alumnas madres y los alumnos padres. Estos mojónes –junto a estrategias institucionales y de diferentes actorxs

que cotidianamente juegan la pulseada en la producción de relaciones más justas y democráticas– producen efectos materiales y subjetivos que estimulan la continuidad escolar para quienes atraviesan estas situaciones que desafían los destinos de desescolarización vaticinados desde ciertas argumentaciones. Asimismo, este proceso de conquista progresiva del derecho a la educación se encuentra tensionado por la persistencia de cierta normatividad respecto de la adolescencia y de la maternidad que reproduce y produce fragilizaciones de género y sexuales en las experiencias escolares.

El análisis del currículum en acción pone en evidencia algunas tensiones del dispositivo escolar sexista-heteronormativo y sus fragilizaciones hacia estas adolescentes y jóvenes. La eficacia de este dispositivo se expresa en sus diferentes dimensiones. Como parte del currículum oculto, se podrían mencionar algunos nombramientos y sentidos que circulan en las escuelas en relación con estas adolescentes y jóvenes; como parte del currículum explícito las formas que toman los espacios escolares de abordaje de esta temática; y, como parte del currículum nulo, aquellas situaciones-temáticas que se vinculan a los embarazos, las maternidades y las paternidades adolescentes a los que todavía las escuelas no pueden dar lugar.

Como vestigios de los criterios de focalización y asistencialismo de las políticas dirigidas hacia los pobres merecedores, persisten ciertos nombramientos y expectativas hacia estas alumnas y alumnos que refuerzan una perspectiva sobre esta situación como “*desvío desventajoso*” (Fernández, 2005) merecedor de la tolerancia y de acciones tendientes a su integración. En tal sentido, en algunas adolescentes y jóvenes, docentes y funcionarios entrevistadxs insisten en sentidos desde los cuales se entienden las acciones institucionales y estatales hacia este grupo como *alfombras rojas*, como modos de *gratificación y premio*. También diferentes formas de nombramiento hacia ellas enfatizan los embarazos y las maternidades adolescentes como diferencia: niñas madres, mamitas, pancitas, entre otros diminutivos, exaltan la contradicción entre adolescencia y maternidad. En estos sentidos, se refuerza un modo de comprender las diversas experiencias adolescentes y juveniles desde una jerarquía binaria desde la cual cierta experiencia adolescente se presenta como naturalmente normal y esperable y otra adolescencia,

como diferencia desviada a ser tolerada.

Como otra de las expresiones heterosexistas del currículum en acción se pueden destacar las formas de abordaje de esta temática en las escuelas. Los testimonios de algunas adolescentes y jóvenes embarazadas y madres que asisten a la escuela valoran significativamente aquellas instituciones que propician su continuidad escolar. En esos casos, mencionan el valor insoslayable que tienen en sus experiencias sociales y escolares las estrategias pedagógico-institucionales, los recursos materiales brindados desde las escuelas, la potencia de espacios grupales que les permiten repensar su propia historia. Todo ese entramado posibilita la producción de nuevos sentidos respecto de lo escolar, donde los estudios –en ocasiones– vuelven a ser parte de un proyecto. Estas instancias podrían también estar hablando de la potencia transformadora por cuanto tensionan la equivalencia mujer=madre a partir de la cual se refuerza el repliegue hacia la esfera doméstica motivada por estos fenómenos.

De igual modo, surge la pregunta, ¿cuáles son las limitaciones de los dispositivos escolares que abordan esta temática en espacios solo dirigidos a las alumnas embarazadas y las alumnas madres?, ¿qué sentidos se refuerzan en las acciones que dejan por fuera a los alumnos padres, y a todxs alumnxs que no se encuentren atravesando estas experiencias? Se podría inferir que, tal como lo señalan Morgade (2006) y Fernández (2005), en las estrategias institucionales y en las políticas sociales que toman solo a las mujeres jóvenes como destinatarias de las propuestas de educación sexual, de salud sexual y reproductiva o de prevención del embarazo adolescente, podrían reforzarse el sexismo y la heteronormatividad. En estos mecanismos:

Está operando el mito Mujer=Madre, con lo cual prácticamente la única particularidad femenina para esta edad será su capacidad de embarazarse. Se invisibilizan así otras especificidades, problemas y necesidades de mujeres de esta edad y se invisibiliza también la necesidad de estudios y políticas referidos a adolescentes varones procreando y/o evitando procrear (Fernández, 2005: 15).

Se podría pensar también cuál podría ser la potencia de la inclusión de esta temática en la currícula escolar, cuáles podrían ser los efectos

democratizantes al tornar pedagógico, al proponer como contenido escolar para todxs al embarazo/maternidad/paternidad adolescente. ¿Qué orden de relaciones se refuerza al focalizar el trabajo sobre esta temática solo con las alumnas embarazadas y/o madres? Este interrogante conduce al último punto, aquel vinculado con el currículum nulo.

Como respuesta a los temas silenciados en las políticas sobre la temática, en las estrategias institucionales, y específicamente en las escolares, resulta necesario abrir la interrogación sobre aquellas cuestiones vinculadas con estas experiencias y que resultan silenciadas desde el sexismo y la heteronormatividad curricular. La interrupción voluntaria de los embarazos, la posibilidad de dar en adopción, las violencias, abusos y fragilizaciones que viven las y los adolescentes resultan algunos de los aspectos pendientes en la materia. En el marco de las tensiones que operan en las instituciones entre la normatividad sexista y heterosexual y las prácticas tendientes a una mayor justicia en términos de clase, de edad y de género, se producen diversas experiencias que impiden establecer una única forma de atravesar estas situaciones en las escuelas.

### EXPERIENCIAS JUVENILES EN LAS ESCUELAS EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

Si bien los signos/símbolos/códigos corporales portan significados, la identidad de género –la identidad, el género–, es decir, los sentidos que esas marcas de género tienen para sí –el famoso sí mismo, el yo del psicoanálisis–, solo pueden ser testimoniados. Autotestimonial, la identidad solo es accesible a través del relato, entonces, ya no es “identidad” sino biografía. Mi/tu/el/cualquier cuerpo es un mapa de vida, una novela en lengua singular, solo cognoscible a través del relato en primera persona que, como toda narración, está sujeta a las reglas del presente efímero y la situación que la produce. Siempre único e irrepetible, dado que: “en esta trama también se ponen en juego cuestiones vinculadas a las marcas que no queremos llevar a las que queremos borrar o las huellas de las que renegamos”, señala Frigerio (2008: 147). Para que el currículum vivido sea atravesado con juegos de (des)identificaciones, la pedagogía debe

proponer “una organización del mundo exterior (actividad política) para crear condiciones a fin de que en el mundo interno se relance un trabajo de pensamiento, simbolización, elaboración, reorganización psíquica. Colaborar en hacer venir otro tiempo” (ibíd.: 144).

Hay docentes que tienen la intencionalidad explícita de “implementar” la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, y planifican estrategias deliberadas para visibilizar el derecho a la ESI como uno o, antes bien, como el primero de los derechos sexuales y los derechos reproductivos y no reproductivos, y el derecho a una vida libre de violencias, en sus aulas, y un poco más allá –lo más allá que puedan...-. El espacio pedagógico que abre la normativa reciente supone toda una habilitación, porque “declarar a una persona apta (como dice el diccionario), se significa como uno de los trabajos de la ley que hace a lo humano: subsana una deficiencia [...], provee a alguien de algo” (ibíd.: 143). De este modo, “observanteándolas”,<sup>3</sup> se puede constatar la persistencia de tres nudos críticos del régimen escolar heteronormativo, tres caras del “dispositivo de feminización”.

Utilizaremos formas escandalosas de nombrarlas que puedan desestabilizar el sexismo y la opresión sexual e injusticia erótica, esa certeza, como dice Ziga (2009), “tan incrustada en la conciencia histórica colectiva que no sale ni con acetona”: Culpar a las mujeres como provocadoras de los desmanes en el irrefrenable deseo masculino, “Hay minifaldas demasiado cortas antes que hombres demasiado violentos” (ibíd.: 156):

-*propaganda pródida*:<sup>4</sup> la divulgación instantánea de toda sospecha y/o confirmación de embarazo de las estudiantes, la proyección de “El grito

3. Patricia Aschieri y Lucrecia Greco proponen la “participación observante”, “que cuestiona la fórmula clásica “observación (distancia/reflexión) + participación” para integrar el carácter experiencial-corporal de la producción de conocimiento etnográfica, destacando la cercanía con nuestros interlocutores” (Aschieri y Puglisi; 2011: 128).

4. Categoría usada por lesbianas y feministas por la descriminalización del aborto en el 3er Informe “Cómo abortan las mujeres en Argentina. Entre la autonomía y la falta de poder”, para designar, en la atención médica, la práctica de negar información sobre aborto seguro con argumentos que priorizan los “derechos del feto” por sobre los derechos de la mujer.

silencioso”,<sup>5</sup> y, en general, todas las acciones y/u omisiones tendientes a desalentar que una mujer aborte, inclusive el “inocente” recordar que es ilegal, aun cuando se explicita en forma de pregunta, porque la criminalización del aborto constituye un obstáculo imaginario para que las mujeres, niñas y jóvenes se apropien de las biotecnologías disponibles –que garantizan la autonomía para abortar tempranamente–<sup>6</sup> y tomen decisiones autónomas en lo que atañe a sus cuerpos y sus proyectos de vida.

-*la Triple A<sup>7</sup> sexoescolar*: un profesor que “se hace el vivo” con las chicas es parte del paisaje (heterosexual) de las escuelas de nivel medio; actitudes y comentarios abusivos/intrusivos del y sobre el cuerpo femenino, por ejemplo, llamar la atención de todo el grupo sobre tal o cual parte del cuerpo de tal o cual estudiante con un puntero láser. Las denuncias que algunas docentes –aguerridas– elevan quedan durante años en todos los cajones desde la Dirección de la escuela hasta la Defensoría del Pueblo, y producen, si es que lo hacen, a lo sumo, una medida de apercibimiento al acusado.

-*misoginia curricular*: las significaciones misóginas de los contenidos disciplinares de las Ciencias Biológicas, por ejemplo, el tema “aparato reproductor masculino y femenino”, cuando oblitera la existencia del clítoris; los MAC (Métodos Anticonceptivos) y el SMF (Su Majestad, el Forro)-un segmento sustantivo de cualquier programa de educación sexual-cuando refuerzan la medicalización obligatoria de la “iniciación sexual” femenina, y la maternidad obligatoria; la metáfora heterosexista del depredador y la presa en el tema “fecundación” -el pene penetra la vagina, el espermatozoide penetra el ovulo, y el gen penetra el citoplasma (Fox Keller, 2000)- donde el pene, como metonimia de varón, se ve dotado de movilidad, fuerza, iniciativa, actividad (“el óvulo puede ser

5. Un video en el que la imagen de una ecografía deja ver un feto de aproximadamente 20 semanas de gestación que está siendo abortado. El video fue analizado por médicos expertos que lo declararon falso. Cfr. “El grito falso”, en [www.derechoalaborto.org.ar/artic/grito.htm](http://www.derechoalaborto.org.ar/artic/grito.htm)

6. Refiere al medicamento Misoprostol, cuya administración adecuada provoca un aborto completo y sin riesgos hasta la semana 12 de embarazo.

7. Asedio, acoso, abuso.

fecundado”), naturalizando y reforzando así la pasividad y dependencia erótica de las mujeres.

Labrys es el hacha de doble filo que usan las guerreras amazonas, y ha sido un símbolo apropiado por el movimiento social de lesbianas local. Usar labrys es hacer feminismo de acción directa: aquellas estrategias deliberadas que horadan las desigualdades en las relaciones de género en el interior de las escuelas resisten los sentidos escuetamente desarrollados, proponen otros relatos, otras imágenes, figuras de (des)identificación, diversidad en la oferta identitaria, habilitan otras voces.

### INTERVENIR LOS CONTENIDOS Y LOS PROGRAMAS

Desde 2004, nuestra línea de investigación explora los sentidos y las prácticas en educación sexual escolar; temporalmente, se trata de una indagación que comienza antes de la sanción de las leyes nacional y de la Ciudad de Buenos Aires y, de alguna manera, acompaña el derrotero de la implementación.

Esta norma viene produciendo, sobre todo, un efecto legitimador. Lxs profesorxs que venían trabajando en temas de sexualidad – sobre todo quienes lo hacían desde una perspectiva integral y la tradición de género y derechos humanos– han experimentado una validación institucional significativa y han mejorado su posición relativa en las escuelas: de los márgenes al centro, de la disidencia a la experticia, de *queer* a *mainstream*. Proyectando las dificultades que hemos encontrado para individualizar a estxs docentes, podríamos sostener que se trata de una proporción ínfima. Estxs docentes, más algunxs otrxs recientemente interesadxs, intentan integrar en sus clases la perspectiva de la ESI. En muchos otros casos, la sexualidad no llega más que a “ser hablada” en talleres yuxtapuestos a la vida cotidiana escolar sin impactar al currículum en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.

Hace ya dos décadas Gloria Bonder (1994), en continuidad con los trabajos de Peggy McIntosh en el Wellesley College de Massachussets, describió y propuso un modelo de “fases interactivas”<sup>8</sup> para la progresiva

transformación de los saberes propuestos en el currículum. En aquel momento, se hablaba centralmente de “las mujeres” y las relaciones de género, pero luego el “modelo” fue empleado y validado en la interpretación de los procesos que han seguido a otras luchas curriculares: las clases sociales, las minorías étnicas y, más recientemente, las sexualidades disidentes que tensaron, a partir de la denuncia de la heteronormatividad patriarcal, a las cuestiones de género y la posición relativa de “las mujeres”.

Según Gloria Bonder, una primera “fase” sería la invisibilización. Si el currículum escolar ha sido, históricamente, el recorte de los saberes sociales legitimados como relevantes para ser transmitidos a las nuevas generaciones, sus silencios sistemáticos se transforman en performativos. La respuesta a este silencio es –en general– la “suma”, el añadido. La historia compensatoria, el rescate de las “figuras extraordinarias”, exóticas, heroicas, de los grupos excluidos sería una “segunda fase” que, de alguna manera, es una superación de la anterior, pero interpretando explícitamente que “algunxs individuxs logran tener capacidad para superar su condición”.

Una fase algo posterior, pero superpuesta en parte con esta segunda, en la que se piensa a los grupos subordinados como “caso”, ha sido pensarlos como “problema” o como “víctimas”. En esta “tercera fase”, ya desde una posición más militante obviamente, se esboza una denuncia de las desigualdades y aparecen modos de abordaje curricular en los que se tematizan las formas de la exclusión y “las luchas” de los diferentes grupos. Hablar, por ejemplo, del “acoso sexual” en el empleo de las mujeres, de “la discriminación hacia las sexualidades disidentes” en los medios de comunicación. Sin embargo, no es suficiente ni justo. Los movimientos sociosexuales vienen promoviendo una transformación mucho más profunda, redefiniendo los modos de construcción del sujeto curricular a la vez que planteando una estrategia transversal para todas las áreas del currículum. Así, una cuarta fase del cambio curricular coherente con estos principios parte de una crítica a los saberes de referencia del currículum, principalmente el androcentrismo y etnocentrismo de la academia, mientras que una quinta fase estará centrada en la crítica a los modos de construcción y validación del conocimiento. La última fase sería la construcción de un currículum que recoja la diversidad de la experiencia humana en todas las asignaturas, en un programa político que discuta tanto las “fuentes del currículum” como

8. Alude a “momentos” que, en ocasiones, se superponen.

sus sucesivas recontextualizaciones, hasta llegar a los procesos cotidianos de las aulas en las que se enseña y se aprende.

En el campo de las Ciencias Biológicas, por ejemplo, en los documentos curriculares, es notable el esfuerzo por superar la concepción reduccionista de la sexualidad como anatomía y fisiología del aparato reproductor femenino y masculino, o como problema médico de prevención de ITS o de embarazos no planeados. Las propuestas curriculares más innovadoras tienden a “agregar” temas de antropología, sociología o historia en los temas de “ambiente y salud”: se propone considerar que la sexualidad excede, y en mucho, a la dotación genital; se insiste en la variedad cultural que incide en las formas de concebir y vivir la sexualidad; se habla de la relación entre el sistema de género y la violencia sexual, entre el paradigma estético y las enfermedades nutricionales, de las expresiones culturales de género a través del lenguaje y los medios de comunicación. No obstante, y tal como hemos anticipado en el acápite anterior, quedan sin cuestionar algunos de los sesgos patriarcales y heteronormativos en los modos de denominar y de clasificar a los seres vivos y sus partes, en las formas de entender el funcionamiento cerebral, en las maneras de conceptualizar la evolución y en particular la “hominización” en la construcción de las hipótesis en la genética.

En Lengua y Literatura, si bien se atraviesa un cambio paradigmático según el cual los contenidos deberían no solamente devenir herramientas para disfrutar o elaborar textos descriptivos e informativos, sino también para habilitar experiencias propias en la producción escrita con el potencial subjetivante y emancipatorio que ello implica. Sin embargo, pese a la amplia variedad de temáticas y prácticas que se proponen para la formación de los alumnos y alumnas de nivel medio, no es posible hallar entre los contenidos ningún acercamiento a temas vinculados con la sexualidad, desde un enfoque integral. Lo más cercano que encontramos es el propósito de “promover el análisis y la interpretación crítica de los mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación, haciendo hincapié en la perspectiva de estos medios en relación con representaciones, identidades, valores y estereotipos que circulan en la cultura”. Sin embargo, las leyes de ESI nacional y de la Ciudad se vieron plasmadas en documentos específicos también para el área de Lengua y Literatura. Y, además, en la Ciudad de Buenos Aires se ha producido

un material específico, Educación Sexual y Literatura, que especifica el abordaje de la temática desde esta asignatura, proponiendo distintas obras literarias, desde nivel inicial hasta nivel medio, que habilitan la tematización no solamente de las dimensiones culturales e históricas de la sexualidad sino también del canon literario, los modos de valoración, producción y circulación de la literatura y las escrituras particulares de los diferentes sujetos sexuados. Un significativo “agregado”, casi en el terreno de lo “optativo”, en el corpus principal del diseño curricular.

Por el contrario, el otro campo que abordamos en nuestra investigación, la Formación Ética y Ciudadana, parece un espacio curricular algo más sensible a la interpelación de la ESI. Si bien en la Ciudad de Buenos Aires volvió a llamarse “Educación Cívica”, la asignatura está fuertemente organizada en torno de los derechos humanos y, en este sentido, mantiene en sus fundamentos un sentido ético innegable. Incluyendo ejes tales como “la sociedad y la cultura como lugares de la diversidad”, “de la tolerancia a la valoración de la diversidad”, “la igualdad de las personas en derechos y dignidad”, “la discriminación y los prejuicios y estereotipos que les dan origen”, entre otros. También en el abordaje de las normas nacionales e internacionales en cuestiones de derechos humanos parecería que la materia trata de albergar, en sus contenidos específicos, las direcciones que la ESI imprime.

Sin embargo, solo una vez, en un documento orientador para cuatro o cinco años de escuela secundaria, y recién para un cuarto o quinto año, se nombra a la sexualidad, en términos de “derechos sexuales”.

De alguna manera, este silencio es coherente con el sesgo general de la propuesta: los “derechos humanos” aparecen sin cuerpos ni sujetos que los ejerzan desde realidades y experiencias concretas. Son los derechos en abstracto, como “norma” para la cual la relevancia y potencial efecto emancipatorio de sus enunciados resultan contradictorios con el enfoque de su enunciación. Este sesgo llega a resignificar todo el texto y, nuevamente, quedará bajo la responsabilidad, y opción, de cada docente la “integralidad” de la propia experiencia en todos los planos.

## LA ESI Y SUS LÍMITES PODEROSOS

Las reflexiones presentadas se proponen como disparadores que habiliten compartir diferentes experiencias a fin de propiciar la visibilización de los espacios de fuga que generan discursos disruptivos y que abren nuevos interrogantes y desafíos en torno a la reflexión sobre la producción de las sexualidades en las instituciones educativas.

En este trabajo aspiramos a delinear algunos de los límites que la racionalidad patriarcal y heteronormativa –capitalista y etnocéntrica, podríamos agregar– coloca en la actualidad a la educación sexual orientada por la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral. Tal como señalaba Foucault, nuestro programa no se dirige a la crítica superestructural de la institución escolar en cuanto sistema estatal de poder. Se trata, más bien, de indagar las articulaciones micropolíticas que trascienden las voluntades. Obviamente, cuando se trata de “malas” voluntades, la crítica es más elemental.

El desafío del momento es deconstruir las articulaciones que determinan a las “buenas” voluntades. El exceso que visibiliza lo innombrable y se topa con el nombre que oculta el exceso sesgando la mirada clasificatoria, la parte que oculta al todo, el todo que se define desde una posición no cuestionada y por lo tanto, aparentemente incuestionable, el desvío funcionalizado y devenido negocio son solo algunos de procesos detectados.

Los avances en la proliferación de subjetividades en las escuelas secundarias y en las formas de visibilizar y conceptualizar esas diferencias son poros que habilitan una ampliación de la ciudadanía escolar, la ciudadanía sexogenérica entre otras expresiones. Los límites aún son poderosos.

## BIBLIOGRAFÍA

Aschieri, Patricia y Puglisi, Rodolfo (2011), “Cuerpo y producción de conocimiento en el trabajo de campo. Una aproximación desde la fenomenología, las ciencias cognitivas y las prácticas corporales orientales”, en Citro, Silvia (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Biblos, Buenos Aires.

Báez, Jélica (2011), “Los closet de la desigualdad educativa: reflexiones de una misma y lxs otrxs”, en Castorina, J.A. y Orce, V. (comps.), *Investigadores/as en formación: Discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*, Buenos Aires, FFyL-UBA.

Berkins, Loana (comp.) (2007), *Cumbia, copeteo y lágrimas. Informe nacional sobre la situación de travestis, transexuales y transgéneros*, Buenos Aires, ALITT.

Bonder, Gloria (1994), Ponencia presentada en el *I Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Estudios de la Mujer*, PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación.

Britzman, Débora (1999), “Curiosidade, sexualidade e currículo”, en Lopes Louro, Guacira (org.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Autentica.

Butler, Judith (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Londres, Routledge.

--- (2001), *Cuerpos que importan*, Madrid, Paidós.

--- (2006), *Deshacer el género*, Buenos Aires, Paidós.

Da Silva, Tomás Tadeu (1999), *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Autentica.

De Lauretis, Teresa (1996), “Tecnologías de género”, en *Revista Mora*, Buenos Aires.

Dubet, Francois y Martucelli, Danilo (1998), *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Fainsod, Paula (2006), *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

--- (2011), “Las tramas institucionales y sociales en las experiencias maternas. Reflexiones sobre maternidades adolescentes en contextos de marginalización urbana”, en Felitti, Karina (coord.), *De la obligación al derecho. Experiencias de maternidad en la Argentina actual*, Buenos Aires, Paidós.

Fernández, Ana María (2005), “Adolescencias y embarazos”, parte II: “Abusos y diferencias de clases”, en *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología-UBA*, año 10, n° 3, Buenos Aires, pp. 37-54.

Fernández, Ana María *et al.* (2006), *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

Fernández, Jéssica (2004), *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*, Buenos Aires, Edhasa.

Foucault, Michel (1978), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

--- (1979), *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.

Fox Keller, Evelyn (2000), *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX*, Buenos Aires, Manantial.

Frigerio, Graciela (2008), “Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad”, en *Revista Ensayos y Experiencias*, n° 52, Buenos Aires.

Lopes Louro, Guacira (org.) (1999), “Pedagogías de la sexualidad”, en *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*, Belo Horizonte, Autentica.

Morgade, Graciela (2006), “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 24, Buenos Aires.

Morgade, Graciela (2007), “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes”, en Villa, Alejandro (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación*, Buenos Aires, Noveduc.

Morgade, Graciela (comp.) (2011), *Toda educación es sexual*, Buenos Aires, La Crujía.

Viscardi, Nilia (2008), “Violencia en las aulas. Práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social”, en Paterman, R. y Sanseviero, R. (org.), *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?*, Montevideo, FESUR.

Ziga, Itziar (2009), *Devenir perra*, Barcelona, Melusina.

#### IV. ESAS POLÍTICAS LLAMADAS DE “INCLUSIÓN”

## LA ENTREGA DE VOUCHERS Y CHEQUES ESCOLARES COMO POLÍTICA DE GOBIERNO EN EL CHILE NEOLIBERAL

Iván Pincheira Torres

### INTRODUCCIÓN

Los estudios en biopolítica no son recientes. Es así como, a través de un vasto número de publicaciones, seminarios y redes de investigadores, se puede apreciar la conformación de un amplio campo de indagación. Al referir a una categoría tal como estudios en biopolítica, ciertamente estamos lejos de pretender establecer la existencia de un corpus homogéneo y claramente delimitado en sus propuestas conceptuales, epistémicas o metodológicas. De esta forma, de nuestra parte, tan solo buscamos relevar la existencia de unos programas académicos de investigación que –independientemente de la mayor o menor conectividad existente entre ellos– han venido concentrado su campo de interés en la descripción de algunos de los principales aspectos que caracterizan a las modalidades contemporáneas de gobierno.

En lo que corresponde a nuestro propio campo de interés, y en consideración de las conclusiones a las que se ha arribado desde la denominada “corriente biopolítica” (Cassigoli y Sobarzo, 2010) o “enfoque biopolítico” (Mendiola, 2009), los avances investigativos aportados desde esta línea de estudios se nos hacen pertinentes por cuanto nos proporcionan una perspectiva multidisciplinaria que reconoce la existencia de profundas raíces genealógicas en el momento de describir cómo los fenómenos subjetivos se constituyen en la actualidad en un objeto prioritario de gobierno.

En función de estas claves analíticas, ha sido la gestión gubernamental de las emociones el ámbito más general sobre el cual nos hemos concentrado a lo largo de nuestra labor investigativa. En estos términos, podemos constatar que, planteado como un objetivo que será asumido por los más variados sectores del espectro político, el logro de aquellos estados emotivos relacionados con las nociones de bienestar, satisfacción y felicidad se conformará en un aspecto central de cualquier sistema de gobierno moderno. Frente a la pérdida de aquella base de legitimidad soberana fundada a partir de la tradición y las premisas teológicas, en una medida importante será a través de la apelación al recurso de la prosperidad, bienestar y felicidad que las adhesiones a las modernas programaciones de gobierno serán suscitadas (Nussbaum, 2008; Illouz, 2007; McMahon, 2006).

Los discursos del bienestar, la satisfacción y la felicidad se ubican en el orden de los valores o ideales que pueblan el imaginario cultural de las sociedades modernas. Ahora bien, si la anterior constatación no pareciera representar ninguna novedad, lo realmente revelante a este respecto es reconocer que las formas en que se buscará alcanzar dicho estado emotivo variarán según sean los modelos históricos de gobierno. El logro de los estados de bienestar, satisfacción y la felicidad tomará vías distintas según se trate ya sea del Estado liberal, del Estado de bienestar, un Estado socialista o, finalmente, un gobierno neoliberal; tal como acontece hoy día en Chile. Es el caso que nos ocupa.

En estas circunstancias, en el presente trabajo daremos cuenta de cómo a partir del programa estatal de entrega de vouchers o cheques escolares se estructura uno de los procedimientos privilegiados a través de los cuales se buscará garantizar la satisfacción, el bienestar y, en definitiva, proporcionar estados de felicidad para un sector importante de la población chilena., A partir del análisis de la política educativa de entrega de vouchers –entendida como un subsidio directo a las personas–, veremos conformarse uno de los dispositivos donde mejor se expresan las racionalidades y las tecnologías de gobierno neoliberal.

Cabe destacar que más allá de discutir si se cumple o no con las metas y las expectativas de satisfacción o bienestar de la población, lo que acá nos interesa relevar es precisamente el acoplamiento estructural existente entre lo público-estatal y lo privado-empresarial. Tal como ha sido planteado por un conjunto de investigadores –ligados tanto a los “*history of the present*” network (O’Malley, 2009; Rose, 2007; Dean, 1996) como al *operaísmo* italiano (Negri, 2003; Virno, 2003; Berardi, 2003; Lazzarato, 2006)–, constatamos que esta articulación es una de las características centrales del actual régimen gubernamental. Precisamente gracias a estas coordenadas obtendremos una panorámica más general que nos permitirá describir, a partir del análisis de las políticas de entrega de cheques escolares, las actuales modalidades en que se lleva a cabo la gestión gubernamental en el Chile neoliberal.

## 1. ENTRE LA LIBERTAD ECONÓMICA Y LA SUBSIDIARIEDAD ESTATAL: LA GESTIÓN GUBERNAMENTAL DEL BIENESTAR EN EL CHILE NEOLIBERAL

*Por lo tanto, tengan bien entendido los gobernantes que mientras más vigorosamente reine el orden jerárquico entre las diversas asociaciones, quedando en pie y a salvo este principio de la función subsidiaria del Estado, tanto más firme será no solo la autoridad sino también la eficiencia social, y tanto más feliz y más próspera la condición del Estado.*

*Pío XI, encíclica Quadragesimo Anno, 1931*

*Cumplida la primera etapa de reordenamiento de nuestra economía, destruida hasta sus mismas bases por el régimen marxista. Chile deberá avanzar hacia un significativo y rápido desarrollo económico, sin el cual resulta imposible satisfacer las aspiraciones de bienestar de nuestros compatriotas.*

*Declaración de Principios de la Junta Militar,  
Santiago de Chile, 11 de marzo de 1974*

Sin duda, el gobierno neoliberal no es una totalidad homogénea, en él también conviven políticas propias del anterior Estado Social. No obstante, si de medidas tendientes a garantizar el bienestar de la población se trata, podemos apreciar que la particularidad neoliberal está caracterizada por una serie de proposiciones que girarán, básicamente, en torno de la libertad económica como soporte para la realización del interés general y la igualdad de todos los actores sociales. En este punto el concepto de subsidiariedad desempeñará un rol central.

Desprendida de aquella concepción según la cual la libertad individual se realiza a través de la libertad económica, el enunciado de la subsidiariedad se transforma en un componente clave de la nueva gestión gubernamental del bienestar en el neoliberalismo. Será bajo este precepto que se plantee y justifique la retirada del Estado de todas aquellas áreas en las cuales es posible satisfacer las necesidades y demandas a través del mercado. Asignándosele al Estado la responsabilidad de participar solamente en aquellas áreas en que los miembros de la comunidad, dejados a su propio arbitrio dentro del nuevo marco legal, no lo pueden hacer suficientemente bien.

En este punto es importante hacer mención al proceso mediante el cual Chile, luego de ser uno de los paradigmas de economía basada en una política pública con amplia participación del Estado, se convertiría en un laboratorio para experimentar y poner a prueba las prerrogativas neoliberales. Se trata del proyecto inaugurado oficialmente en el año 1956 y que permitió que cerca de 100 alumnos chilenos cursaran estudios de posgrado en la Universidad de Chicago. En 1965 se amplió el programa para incluir a estudiantes de toda Latinoamérica, especialmente argentinos, brasileños y mexicanos. Inicialmente rechazado por el rector de la Universidad de Chile, centro de estudios e investigación ligado estrechamente, en ese entonces, a las concepciones desarrollistas propugnadas por instancias como la CEPAL, finalmente dicho programa terminaría siendo aceptado

por la Pontificia Universidad Católica de Chile, que a la sazón carecía de Facultad de Economía. Es así que cuando el primer grupo de estudiantes regresó a Chile al terminar sus estudios en Estados Unidos:

Muchos se desempeñaron como profesores en la Facultad de Economía de la Universidad Católica, que convirtieron rápidamente en su pequeña Escuela de Chicago: el mismo programa educativo, los mismos textos en inglés y la misma inflexible insistencia en el conocimiento puro y científico. Hacia 1963, doce de los trece miembros del claustro a tiempo completo de la facultad eran graduados del programa de la Universidad de Chicago (Valdés, *Pinochet's Economists: The Chicago School in Chile*, en Klein, 2008: 94).

Sergio de Castro es un economista que, al igual que la mayor parte de sus pares que desempeñaron roles protagónicos en la gestión económica durante la dictadura, se graduó en la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago. Perteneciendo a la primera generación en doctorarse en dicho centro de estudios, al regresar a Chile se convertiría en uno de los líderes de la corriente liberal opositora al gobierno de Salvador Allende. Desde esa posición, junto a otros economistas redactó entre 1970 y 1973 *El ladrillo*, un libro en el que se plasmaría el ideario económico neoliberal que luego se aplicaría casi íntegramente como programa del régimen militar chileno.

Tan solo en 1992 se hará público este documento. De este modo nos enteramos de que, tal como señala Sergio de Castro en el prólogo a dicha edición, a pesar de haber sido bombardeados por años de estatismo, hacia inicios de la década de 1970 los redactores de *El ladrillo* estaban convencidos de los beneficios de la libertad económica. Desde esta perspectiva: “la propiedad de la tierra, la propiedad de los bancos, la propiedad de las empresas del Área Social, la propiedad de la minería fueron temas ampliamente debatidos” (De Castro *et al.*, [1973]1992: 11).

No obstante, hubo que esperar hasta el golpe militar de 1973 para que las propuestas económicas contenidas en *El ladrillo* fueran consideradas. Producto de las cercanías establecidas entre los economistas neoliberales con círculos políticos conservadores del país, una vez instalados en el poder, los miembros de la Junta Militar no tardarían en interesarse en la aplicación de los contenidos de dicho documento. Situación que quedará de manifiesto en la Declaración de Principios de la Junta Militar, hecha pública a menos de un año de establecido el nuevo régimen.

El respeto al principio de subsidiariedad representa la clave de la vigencia de una sociedad auténticamente libertaria. Casi podría decirse que es el barómetro principal para medir el grado de libertad de una estructura social (*Declaración de Principios de la Junta Militar*, 11 de marzo de 1974).

Semanas después de finalizada la redacción de *El ladrillo*, el 11 de septiembre de 1973 se produjo el golpe militar, por lo que el nuevo gobierno ya contaba con un programa económico elaborado por especialistas, quienes posteriormente formaron parte del equipo de gobierno, ya fuera en calidad de ministros, subsecretarios o consultores. Esto explica en gran medida que “en el debate sobre la Nueva Constitución de 1980 no existiera ninguna fuerza, al interior de los sectores gobernantes, que pusiera en controversia las bases del proyecto global propiciado por el neoliberalismo” (Vergara, 1985: 193).

Más allá de proporcionar una perspectiva general, según la cual el progreso y el bienestar de la sociedad se alcanzarían principalmente a través de la promoción de una economía de libre, la pertinencia de *El ladrillo* guarda relación con que en este documento podemos ver perfilada una de las modalidades concretas a través de las cuales desde el neoliberalismo se busca proporcionar estados de bienestar y satisfacción a la población. En esta dirección, constatando la existencia de una fuerte desigualdad social, y a la espera de que el mercado permita esta adecuada redistribución del ingreso, se sostendrá que el sistema más eficiente para redistribuir el ingreso en favor de los más pobres será la otorgación de “subsidios directos” en dinero por parte del Estado. Esto beneficiaría a toda persona cuyo nivel personal de ingreso estuviera por debajo de un cierto mínimo, el que los organismos de gobierno deberían establecer. El procedimiento reconocería a cada chileno un ingreso mínimo personal, cualquiera que fuera su edad.

El principal problema que se presenta, aparte de su financiamiento, es el de la identificación de los beneficiarios. Pensamos que la mejor forma sería lisa y llanamente conceder el beneficio a quienes postulen declarando cumplir los requisitos mínimos. Por cierto que habría un cierto nivel de engaño, pero es preferible sufrirlo si con ello se garantiza que los realmente pobres alcanzarán un nivel de vida con un mínimo de dignidad (De Castro *et al.*, [1973]1992: 143).

Los neoliberales sostendrán que es a través del emprendimiento individual que se logra el bienestar. Ahora bien, reconociendo la existencia de una situación de aguda desigualdad social, a la espera de que las relaciones competitivas instauradas en el mercado logren revertir esta situación, se indicará que el sistema más eficiente de redistribuir el ingreso en favor de los más pobres será la “entrega de subsidios directos en dinero a las personas”. Consecuentemente con el rol subsidiario asignado al Estado neoliberal, estas políticas de asignación directa de dinero a las personas se encuentran plenamente vigentes en Chile hasta el día de hoy.

## 2. ESTADOS UNIDOS Y LA POLÍTICA DE ENTREGA DE VOUCHERS

Denotando la fuerte influencia del economista Milton Friedman en el ámbito educacional, será Estados Unidos el lugar donde la política de entrega de vouchers se presente nuevamente como una constante, en el intento, por parte de un gobierno de corte neoliberal, de otorgar bienestar. Hace más de medio siglo que Milton Friedman planteara la primera propuesta de cheque escolar. En 1955, escribió un artículo titulado *The Role of Government in Education*, en el que lanzaba la idea del cheque escolar como una medida necesaria para que los padres eligieran con total libertad el colegio de sus hijos. En contra de la tendencia general caracterizada por una fuerte intervención por parte del Estado en prácticamente todas las actividades económicas y sociales, Friedman argumentaría que los vales universales de las escuelas primarias y secundarias se plasmarían en una era de innovación y experimentación educativa.

De este modo, sostuvo Friedman, el gobierno deberá otorgarle a cada niño, a través de sus padres, una suma determinada que se utilizará exclusivamente en el pago de su educación general, los padres tendrían la libertad de gastar esta suma en una escuela de su elección, siempre que cumpliera con ciertas normas mínimas establecidas por la dependencia gubernamental apropiada. Estas escuelas estarán a cargo de distintas instancias: empresas privadas con fines de lucro, instituciones privadas sin fines de lucro, entidades religiosas y, eventualmente, organismos gubernamentales. Con todo, el énfasis estará puesto en la elección y la competencia como un medio de aumentar el rendimiento educativo y la satisfacción de los padres y los estudiantes. Cincuenta años después de estos planteamientos, en una entrevista Friedman explica el camino recorrido por esta fórmula:

Estaba escribiendo un artículo sobre la responsabilidad del Estado en la educación, y empecé a pensar que la intervención gubernamental no funcionaba del todo bien. No lo puse de este modo entonces, pero si el gobierno quiere subvencionar algo puede subvencionar al productor o al consumidor. Subvencionar al productor es el camino equivocado porque crea una organización vertical muy ineficiente. Lo mejor es subvencionar al consumidor, y eso es lo que hace el cheque escolar (Gillespie, 2005; traducción propia).

Tal como señala la norteamericana Sara Knopp (2008), tras la recesión económica de la década de 1970, las ideas de Friedman acerca de los beneficios del libre mercado se convirtieron en los principios rectores para el gobierno de EE.UU. De este modo, para Knopp, no solo se han privatizado los servicios públicos existentes anteriormente, sino que además se ha estado llevando el dinero público hacia las arcas privadas. En el caso de la educación, este proceso se llevará adelante a través de las escuelas chárter (*charter schools*).

Una escuela chárter es un establecimiento educacional que recibe fondos públicos, pero que está a cargo de instituciones que no pertenecen al sistema escolar público. Estas instituciones privadas, de las cuales un grupo importante declaran abiertamente ser operadores con fines de lucro, son las que reciben dinero público, y a cambio deben ofrecer resultados cuantificables de sus logros en el rendimiento escolar. Si bien la experiencia de las escuelas chárter pudo haber sido recibida en un comienzo como una idea innovadora que “permitiría crear mejores prácticas educativas, liberándolas de la burocracia estatal y de su disciplinante modelo curricular” (Knopp, 2008), en la actualidad está siendo fuertemente criticada por su carácter marcadamente privatizador de la educación.

En este proceso, tendiente hacia la privatización del sistema educacional estadounidense, nuevamente nos vamos encontrar con que será la política de entrega de vales y cheques su principal motor propulsor. En esta dirección, luego de transcurridos tres meses desde que la ciudad de Nueva Orleans quedara completamente inundada, después de que los diques de contención cedieran ante el paso del huracán Katrina en agosto del 2005, Milton Friedman sostendrá la necesidad de emprender una reforma radical del sistema educativo.

En lugar de limitarse a reconstruir las escuelas destruidas, Luisiana, que se ha hecho cargo del sistema escolar de Nueva Orleans, debe aprovechar

esta oportunidad para empoderar a los consumidores, es decir, a los estudiantes, proveyendo a los padres con vales de tamaño sustancial, digo tres cuartos del gasto por alumno en escuelas del gobierno, que puedan utilizarse solamente para los gastos en educación. Los padres entonces tendrían la libertad de elegir la educación que consideren mejor para sus hijos (Friedman, 2005; traducción propia).

La reforma radical de Friedman consistía en que, en vez de gastar el dinero en reconstruir la infraestructura y mejorar el sistema de educación pública en Nueva Orleans, el gobierno debería entregar “cheques escolares” a las familias, para que estas pudiesen dirigirse a las escuelas privadas que estuvieran fuera de la ciudad y que no hubiesen sido dañadas por el huracán Katrina. Tal como señala Naomi Klein, una red de *think thanks* y grupos estratégicos recogieron la propuesta de Friedman y cayeron sobre la ciudad después de la tormenta.

La administración de George W. Bush apoyó este plan aportando millones de dólares con el propósito de convertir las escuelas de Nueva Orleans en “escuelas chárter”, es decir, escuelas originalmente creadas y construidas por el Estado que pasarían a ser gestionadas por instituciones privadas según sus propias reglas (Klein, 2008: 25).

En conclusión, podemos apreciar cómo es que bajo el esquema neoliberal una política pública tendiente a garantizar una educación gratuita e igualitaria, será considerada una interferencia inapropiada en las leyes del mercado. En este sentido, solamente se deberá intervenir en aquellas circunstancias en que los participantes del juego económico estén por debajo del umbral mínimo que les permita acceder al consumo. De esta manera, a través de la entrega directa de subsidios, vales o cheques, se buscará garantizar algún grado de bienestar en la población. Siendo una de las experiencias paradigmáticas en la implementación del programa neoliberal a nivel global, en Chile la aplicación de este tipo de medidas no estará ausente en la actual política estatal.

### 3. LA POLÍTICA SUBSIDIARIA DE ENTREGA DE VOUCHERS Y CHEQUES ESCOLARES EN EL CHILE NEOLIBERAL

Y, como usted sabe, la calidad de la educación y salud solo se logra con competencia y gestión descentralizada, junto a bonos para la demanda de los más pobres. Y si realmente se quiere ayudar a los pobres y desvalidos, se les podría enviar un cheque mensual, en vez de burocracias, costos altos y el “cuento” social clásico.  
Álvaro Bardón (economista, redactor de *El ladrillo*),  
en *El Mercurio*, 24 de octubre de 2005

Aunque evidentemente representa una práctica de gobierno con un marcado sello de “responsabilidad social”, no obstante, la entrega de bonos responderá sobre todo al sustrato doctrinario más profundo del proyecto neoliberal. Concebido como el espacio adecuado para permitir una correcta distribución de recursos, se asumirá que el mercado será la instancia encargada de proporcionar satisfacción y bienestar al conjunto de la población. En estas circunstancias, coherentemente con su rol subsidiario, la política estatal de entrega directa de dinero a las personas se convertirá en una inyección de recursos para el sector privado. La entrega de cheques o de bonos es una medida de carácter global, en estos términos se buscará –a través del traspaso de fondos pertenecientes al presupuesto de la nación– fomentar la capacidad adquisitiva y el consumo de las personas, permitiendo así que el sistema económico en su conjunto, basado en relaciones de libre mercado, pueda continuar funcionando.

Es indudable el alivio que significa para cualquier familia de escasos recursos el otorgamiento de este tipo de beneficios: dinero en efectivo para el exiguo presupuesto familiar. Del mismo modo, también es cierto que, vistos en su totalidad, una parte de estos recursos beneficiarán a otro importante sector de la población: aquel de pequeños y medianos empresarios, igualmente perjudicados por los continuos ciclos de crisis que vienen afectando al país, la región y al mundo en general.

No obstante lo anterior, en un escenario nacional caracterizado por unas relaciones de mercado fuertemente monopolizadas por grupos económicos que mantienen el control privado en diversas áreas –tales como educación (Monckeber, 2007); medios de comunicación (Sunkel y Geoffroy, 2001; Becerra y Mastrini, 2009); y producción en general (Fazio, 2010)–, la entrega de cheques y bonos participa de aquellas prácticas gubernamentales

que permiten “un millonario trasvasije de recursos públicos a un pequeño grupo de privados”, tal como lo indicara el diputado Pedro Araya (*El Mercurio*, 18/07/2011) en la discusión suscitada tras el anuncio presidencial del Gran Acuerdo Nacional en Educación (GANE), programa gubernamental a través del cual se pretendería la inyección de nuevos recursos al sistema de educación chileno.

El GANE será la respuesta del gobierno de Sebastián Piñera a la demanda del movimiento estudiantil que se venía desarrollando durante el invierno del 2011. Anunciado por cadena nacional de radio y televisión, la noche del 5 de julio del 2011 el presidente Piñera sostendrá que:

Ya es tiempo de terminar con las tomas y protestas y recuperar los caminos del diálogo y los acuerdos. Por esta razón, propongo a todas las chilenas y chilenos un Gran Acuerdo Nacional por la Educación: el Acuerdo GANE, cuyos principales objetivos son mejorar la calidad, acceso y financiamiento de la Educación Superior (Piñera, 2011).

Para lograr estos objetivos, el Gobierno estimaba indispensable que el Acuerdo GANE requiriera de un enorme esfuerzo financiero para solventarse. Por esta razón planteará la creación de un Fondo para la Educación (FE), que por un monto de 4 mil millones de dólares:

represente un verdadero pulmón para la educación, complemente los recursos del presupuesto fiscal y se constituya con recursos del Tesoro Público, del Fondo de Estabilización Económica y Social, de los excedentes del cobre y otros que se convengan en el contexto del Gran Acuerdo Nacional por la Educación (Piñera, 2011).

La entrega de vouchers o cheques escolares es una medida que viene siendo aplicada desde el período de la dictadura en Chile. Estando focalizada en el sector de la educación primaria y secundaria; en el caso chileno se replica “el típico sistema de vouchers en que ‘los fondos siguen al niño’, en el cual los gobiernos subsidian a las ‘escuelas de elección’ en estricta proporción al número de alumnos matriculados” (West, 1998: 3). Ahora bien, como parte de los anuncios presidenciales, dirigidos a dar respuestas a las demandas ciudadanas expresadas en dichas movilizaciones estudiantiles del 2011, se planteará la implementación de medidas de características similares. Se trataría de la entrega del beneficio económico al propio estudiante, siendo este quien luego podrá optar entre distintos

centros educacionales. De este modo, al igual que lo sucedido en la educación primaria y secundaria, tenemos que para el caso de la educación superior, ahora también, los fondos seguirían al estudiante universitario.

El financiamiento estatal a los alumnos deberá ser en función de su mérito y situación socioeconómica, permitiéndoles elegir libremente la entidad en que deseen estudiar, y avanzando hacia un sistema sin estudiantes de primera y de segunda clase (Piñera, 2011).

Finalmente, cabe destacar –tal como lo hemos venido describiendo– que será a partir de este conjunto de acciones que desde el Estado neoliberal, esta vez bajo la conducción de Sebastián Piñera, se espera alcanzar estados de felicidad para la población. Objetivo central dentro de los programas de gobierno modernos. Así lo señalará en su discurso:

Este Gran Acuerdo Nacional por la Educación hará de ella una verdadera fuente generadora de igualdades y oportunidades para todos nuestros niños y jóvenes, que favorezca el desarrollo de los talentos que Dios les dio y les permita una *vida más plena y feliz* (Piñera, 2011; las cursivas son nuestras).

En definitiva, tal como se puede inferir de la declaración presidencial en su conjunto, coherente con la definición neoliberal, se seguirá insistiendo en la entrega de vouchers o cheques escolares como una de las modalidades que mejor satisfacen las demandas planteadas por el movimiento estudiantil chileno. La continuidad de esta línea de acción gubernamental será, pues, uno de los motivos que explicarán la vigencia de las demandas planteadas por dicho movimiento estudiantil.

## CONCLUSIONES

Entendida como un importante dispositivo de gestión gubernamental, la entrega de vouchers es una práctica estatal que incorpora una serie de concepciones y de definiciones propiamente neoliberales. Es así que, al analizar la implementación de la política de entrega de cheques escolares, logramos advertir la existencia de un conjunto de razonamientos sobre lo que se considera una adecuada práctica de gobierno. De este modo, vamos a sostener que la racionalidad que opera tras la práctica estatal de entre-

ga de vouchers o cheques escolares, tal como describirá Michel Foucault (2007), se relaciona con la tesis neoliberal según la cual el acceso al bienestar de la población estará garantizado por la participación en el juego competitivo del mercado.

Según Foucault son tres las características en esta definición. En primer lugar, en ningún modo se actuará en el nivel de las determinaciones, de las causas de la pobreza, simplemente en el nivel de los efectos. En segundo lugar, se evitará todo lo que en términos de política social pueda tener efectos de redistribución de los ingresos, no pretendiendo modificar las diferencias entre los ingresos más altos y los más bajos. Para los neoliberales el único problema son quienes están por debajo del umbral de consumo que se considera técnicamente necesario, solo a ellos deberían otorgarse las asignaciones compensatorias. En tercer lugar, se trata de una seguridad general, pero por debajo. Es decir que en el resto de la sociedad se dejarán actuar los mecanismos económicos del juego, los mecanismos de la competencia, los mecanismos de la empresa. Por encima del umbral de consumo, cada uno deberá ser para sí mismo o para su familia, una empresa (Foucault, 2007: 245).

La situación chilena actual se puede describir en similares términos. Si bien es cierto que la propuesta gubernamental de entrega de cheques escolares considera también la incorporación de sectores de clase media, de todas formas este dispositivo de gobierno seguirá respondiendo a los requerimientos de la definición neoliberal. Coherentemente con lo planteado por los redactores de *El ladrillo*, todos los beneficiarios de los vouchers se encuentran por debajo del umbral mínimo que permite el acceso al consumo. En este caso: el consumo del servicio educativo.

Para finalizar vamos a sostener que, al mismo tiempo que nos permiten la descripción de algunos de los principales aspectos que caracterizarían a las contemporáneas modalidades de gobierno –logrando así advertir cómo los fenómenos subjetivos se constituyen también en un prioritario objeto de gobierno–, a partir de los elementos de análisis proporcionados por los «estudios en biopolítica», se hace posible –además– ubicar y describir las resistencias suscitadas en rechazo a las actuales tecnologías y racionalidades de gobierno neoliberal.

En estas coordenadas, luego de transcurrido un año desde que se diera a conocer la propuesta presidencial que anteriormente reseñamos, nos vamos a encontrar con que el movimiento estudiantil chileno –aglutinado en torno a la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), la

Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES) y la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), hará pública una carta en donde se formulan las “Exigencias fundamentales para un nuevo Sistema Educativo”. Demandando un pronunciamiento oficial respecto de los necesarios puntos de partida para la implementación de una reforma estructural, entendido como un mecanismo de subsidio a la demanda, será justamente la entrega de cheques escolares una de las políticas educativas que con mayor notoriedad va a ser cuestionada. De este modo, entonces, se solicita:

El retiro del proyecto de ajuste tributario presentado por el Gobierno al Parlamento, pues es injusto en sus formas de recaudación, fomenta la educación privada a través de la profundización del financiamiento compartido, el *mecanismo* que ha convertido el sistema educacional chileno en el más segregado del mundo. Esto, además, va en detrimento de la educación pública y propone, con lo recaudado, profundizar la *lógica de subsidio a la demanda*, lo que constituye un beneficio a la ganancia privada y un mal uso de recursos públicos (*El Mostrador*, 28/06/2012. Las cursivas son nuestras).

El conflicto por definir el carácter del sistema educativo chileno continúa en marcha. En este escenario, habiendo sido reconocido por el movimiento estudiantil como uno de los dispositivos a partir de los cuales se estructuran en gran medida las políticas educativas chilenas, hemos podido constatar que la entrega de cheques escolares será una de las prácticas neoliberales más cuestionadas. A la espera del resultado final de esta contienda, por el momento solo es posible avizorar que el grado de dificultad que deberá enfrentar el movimiento social chileno es directamente proporcional al grado de importancia que adquiere el “subsidio directo a las personas” dentro de la política educativa chilena. En estos términos, se hace necesario asumir que el dispositivo de entrega de voucher o cheques escolares se aloja en el corazón del neoliberalismo chileno. No se trata de un procedimiento cualquiera. Tal como hemos descrito a lo largo de estas páginas, la entrega de bonos, cheques o vouchers es central para el funcionamiento del sistema.

## BIBLIOGRAFÍA

Baraona, Pablo; Errázuriz, Hernán y Larroulet, Cristian (2008), *Álvaro Bardón. Un libertario original*, Santiago de Chile, Aguilar.

Becerra, Martín y Mastrini, Guillermo (2009), *Los dueños de la palabra. Acceso, estructura y concentración de los medios en la América Latina del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo.

Berardi, Franco (2003), *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*, Madrid, Traficantes de sueño.

Cassigoli, Isabel y Sobarzo, Mario (2010), "Presentación", en *Biopolíticas del Sur*, Santiago de Chile, Editorial Universidad ARCIS, pp. 9-11.

De Castro, Sergio; Barahona, Pablo y Bardón, Álvaro ([1973] 1992), *El ladrillo. Bases de la política económica del gobierno militar chileno*, Santiago de Chile, CED.

Dean, Mitchell (1996), "Putting the Technological into Government", en *History of the Human Science*, vol. 9, n° 3, pp. 47-68.

*El Mercurio* (2011), "Líder del PRI envía dura carta al Presidente para notificar su rechazo a propuesta educacional", *El Mercurio*, 18 de julio, disponible en: <http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={f984da84-fccb-43b4-90f9-6c78ad15516e}> (Fecha último acceso 20/07/2011).

*El Mostrador* (2012), "Las exigencias del movimiento estudiantil al gobierno y parlamentarios para un Nuevo Sistema Educacional", *El Mostrador*, 28 de junio, disponible en: <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/06/28/las-exigencias-del-movimiento-estudiantil-al-gobierno-y-parlamentarios-para-un-nuevo-sistema-educacional/> (Fecha último acceso 30/06/2012).

Fazio, Hugo (2010), *La crisis económica modifica el mapa de la extrema riqueza*, Santiago de Chile, CENDA.

Foucault, Michel (2007), *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Friedman, Milton (2005), "The Promise of Vouchers", en *The Wall Street Journal*, 5 de diciembre, disponible en: <http://www.naomiklein.org/shock-doctrine/resources/part7/chapter20/friedman-promise-vouchers> (Fecha último acceso 10/06/2011).

Gillespie, Nick (2005), "Milton Friedman: The Father of Modern School Reform" (entrevista), en *Reason*, disponible en: <http://reason.com/archives/2005/12/01/the-father-of-modern-school-re> (Fecha último acceso 10/06/2011).

Illouz, Eva (2007), *Intimidaciones congeladas. La emociones en el capitalismo*, Buenos Aires, Katz.

Junta Militar del Gobierno de Chile (1974), *Declaración de Principios de la Junta Militar*, 11 de marzo 1974.

Klein, Naomi (2008), *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, Buenos Aires, Paidós.

Knopp, Sarah (2008), "Charter Schools and the Attack on Public Education", en *Internacional Socialist Review*, n° 62.

Lazzarato, Mauricio (2006), *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*, Madrid, Traficante de sueños.

McMahon, Darrin (2006), *Una historia de la felicidad*, Madrid, Taurus.

Mendiola, Ignacio (ed.), *Rastros y rostros de la biopolítica*, Barcelona, Anthropos.

Monckeberg, Maria Olivia (2007), *El negocio de las universidades en Chile*, Santiago de Chile, Random House Mondadori.

Negri, Toni (2003), *Crisis de la política. Escritos sobre marx, Keynes, las crisis capitalistas y las nuevas subjetividades*, Buenos Aires, El cielo por asalto.

Nussbaum, Martha (2008), *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, Madrid, Paidós.

O'Malley, Pat (2009), *Riesgo, neoliberalismo, y justicia penal*, Buenos Aires, Ad-Hoc.

Piñera Echeñique, Sebastián (2011), *Mensaje de S.E. el Presidente de la República, Sebastián Piñera*, Disponible en <http://www.gob.cl/discursos/2011/07/05/gran-acuerdo-nacional-por-la-educacion-gane.htm> (Fecha último acceso 10/08/2011).

Rose, Nikolas (2007), "¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio del gobierno", en *Revista Argentina de Sociología*, año 5, n° 8, pp. 111-150.

Sunkel, Guillermo y Geoffroy, Esteban (2001), *Concentración económica de los medios de comunicación*, Santiago de Chile, Lom.

Vergara, Pilar (1985), *Auge y caída del neoliberalismo en Chile*, Santiago de Chile, FLACSO.

Virno, Paolo (2003), *La gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Buenos Aire, Colihue.

West, Edwin (1998), “Un estudio sobre principios y prácticas de los vouchers educacionales”, en *PREAL*, n° 12, pp. 1-24.

## A EMERGENCIA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A BIOPOLÍTICA EXPRESSA NAS CAMPANHAS

Tatiana Luiza Rech

Este artigo chama-se “A emergência da inclusão educacional no Brasil: a biopolítica expressa nas campanhas” e parte da conclusão de uma pesquisa maior,<sup>1</sup> cujo foco foi o estudo da emergência da inclusão escolar no Brasil, durante os dois mandatos do Governo<sup>2</sup> Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Atualmente com a vontade de dar continuidade à discussão, lanço um olhar, também, para os mandatos do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Neste texto, tenho a intenção de discutir o uso de algumas campanhas publicitárias como estratégias biopolíticas de governo,<sup>3</sup> pois penso que tais estratégias podem ser pensadas como tecnologias de poder sobre

a ordem e a vida. Não quero com isso fazer parte de uma lógica binária e criar julgamentos de valor. Meu objetivo é apenas problematizar o conteúdo dessas campanhas, a fim de perceber o que tem por trás delas, seus conteúdos implícitos, seus interesses econômicos e políticos. Desta forma, parto da seguinte pergunta: Como as campanhas organizadas e/ou apoiadas pelo Ministério da Educação, se utilizam de estratégias biopolíticas, a fim de mobilizar e responsabilizar a sociedade pela efetiva inclusão?

Aproveito para dizer que compreendo, juntamente com os grupos dos quais participo,<sup>4</sup> que a inclusão pode ser pensada como uma invenção, como um imperativo de Estado e como algo que não está apenas ligado ao viés das pessoas com deficiência. Este movimento pode ser visto como uma forma econômica de poder. Porém, neste trabalho, nos materiais analisados, o foco está no viés da Educação Especial, contemplando assim, as pessoas ditas com deficiências.

Para as análises, utilizo como ferramentas analíticas os conceitos de “normalização” e “in/exclusão”. Baseada no pensamento de Canguilhem

1. A pesquisa que me refiro diz respeito à Dissertação de Mestrado intitulada “A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma ‘verdade’ que permanece”. Tal estudo foi realizado no Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/ BRASIL), na Linha de Pesquisa “Currículo, Cultura e Sociedade”, sob orientação da professora Maura Corcini Lopes. A investigação teve seu início em março de 2008, com a conclusão em fevereiro de 2010.

2. Ênfase do termo “Governo” grafado com “G” maiúsculo para indicar “essa instituição do Estado que centraliza ou torna para si a caução da ação de governar” (Veiga-Neto, 2002: 19).

3. A palavra governo é entendida como uma “ação de governar”. Para maior aprofundamento ver: Veiga-Neto, 2002.

4. Destaco os dois grupos dos quais faço parte. São eles: “Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade” (GEPCPós), orientado pelo professor Alfredo Veiga-Neto no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o “Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão” (GEPI) orientado pelas professoras Elí Henn Fabris e Maura Corcini Lopes, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

(2006) compreendo a normalização, a partir dos estudos sobre a norma, conceito este que serve para retificar, para endireitar e só pode ser estabelecido através de um valor. Assim, no contexto da biopolítica, a normalização opera por tecnologias de regulamentação da população posicionada como anormal. Para Foucault, a norma “está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (Foucault, 2002: 62). Ao pensarmos no uso das técnicas de normalização em prol do movimento pela inclusão no Brasil, chegamos, também, ao conceito de “in/exclusão”. Entendo o conceito de “in/exclusão” –conceito este elaborado nas discussões do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão/UNISINOS)<sup>5</sup> – com a vontade de problematizar o assunto e desnaturalizar o entendimento da inclusão como ponto de chegada. Faço uso dessa expressão, pois acredito que a exclusão não pode ser vista como o antônimo da inclusão, já que ambos movimentos fazem parte de uma mesma lógica, onde um ganha sentindo a partir do outro.

Entendo que a Biopolítica –percebida ainda no final do século XVIII– pode ser pensada como uma tecnologia de poder dirigida ao homem ser vivo, ou seja, pode ser compreendida como uma tecnologia que se instala e se dirige à multiplicidade dos homens, ao que se refere a uma massa global. Para Foucault (2005), a biopolítica é uma tecnologia que “se instala, se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global” (ibíd.: 289). A meu ver, essa tecnologia age como um dispositivo, a fim de introduzir mecanismos muito mais sutis e, economicamente, muito mais racionais, o que justificaria o seu uso ao pensarmos a inclusão por meio dos movimentos de in/exclusão, destinados a toda uma população, mesmo que estes apresentem certa ambiguidade. De acordo com Dean (1999), a biopolítica pode ser compreendida como a relação da “racionalidade do governo com não apenas a soberania, mas também com o imperativo administrativo de otimizar a saúde, o bem-estar e a vida das populações” (ibíd.: 21). Em continuidade, na próxima seção, trago algumas campanhas organizadas no Brasil, cujo intuito principal, de cada uma delas, é a mobilização social a favor do enunciado “educação para todos”.

5. A UNISINOS localiza-se na cidade de São Leopoldo (RS), Brasil.

## A BIOPOLÍTICA EXPRESSA NAS CAMPANHAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

No Brasil, podemos visualizar as campanhas em prol da “Educação de Todos”, através de dois movimentos: o movimento pela integração e o movimento pela inclusão. Como sabemos, o movimento pela integração visto nos anos 70 e fortemente marcante na década de 1980, repassou para o aluno a responsabilidade de gerir as condições de possibilidades para continuar integrado na escolar regular e, assim obter ou não sucesso. Já o movimento pela inclusão, emergiu no final da década de 1990, e se potencializa até os dias atuais, reivindicando a participação de toda a comunidade escolar e sociedade em geral para que tais sujeitos garantam o sucesso esperado.

Como já escrevi em outro lugar,<sup>6</sup> a ideia de “educação para todos” perpassa todos esses movimentos, mas, em cada um deles, modifica a sua potência política. Isso mostra que a noção de “inclusão” já estava sendo pensada nos movimentos precedentes, porém não com essa nomenclatura, tampouco, com essa variedade de estratégias de governo social. Com isso, o “movimento pela inclusão escolar” só é possível numa lógica neoliberal (visão de mercado – participação social), e somente nessa lógica de Estado ela consegue se configurar em uma política forte, consegue atingir a sociedade através da mobilização social, consegue, assim, alcançar a esfera pública e privada. Podemos perceber esses movimentos através da análise de algumas campanhas.

A primeira campanha que destaco, chamou-se “Ponha o problema do deficiente na cabeça”, e foi organizada pelo Rotary Club do Rio de Janeiro e pela Comissão de Assistência ao Deficiente. Ela foi divulgada na Revista Integração, organizada pelo Ministério da Educação (MEC) e no “Jornal do Brasil”, no Rio de Janeiro, na edição do dia 20 de dezembro de 1987. Junto com o seu *slogan* trouxe o piloto de Fórmula 1, Nelson Piquet, como exemplo, a fim de conscientizar a população de que todos estavam escalados para fazerem a sua parte. Colocar o “problema das pessoas com deficiência na cabeça” significou uma mobilização social pela causa, cujo maior objetivo era fazer com que a sociedade em geral enxergasse a deficiência do outro como sendo sua também e, a partir disso, exigisse mudanças.

6. Ver Rech (2010: 161).

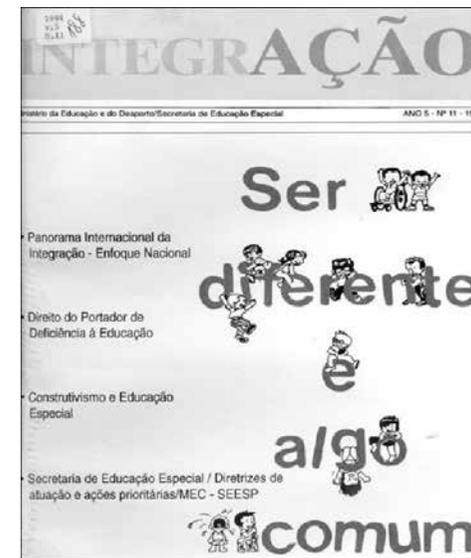
Como parte fundamental dessa mobilização maior, a Revista Integração também organizou campanhas a fim de sensibilizar os professores da necessidade de integrar os alunos com deficiências nas escolas regulares. A edição nº 7, de 1991, trouxe, na capa, o *slogan* “Ser diferente é algo normal”. Em outra edição, em 1994, a revista nº 11 trouxe o lema com outra ênfase, destacando a frase “Ser diferente é algo comum”, substituindo a palavra “deficiência” pela palavra “diferença”, com o objetivo de redimensionar o foco da questão. Com isso, inverteu-se a lógica escolar, propondo que professores abandonassem a ênfase na deficiência e iniciassem um trabalho visando à diversidade. Como sabemos, diferença e diversidade não podem ser vistas como sinônimos. Podemos compreender a diversidade como aquilo que podemos visualizar, ou seja, a fisionomia, cor dos olhos, cor do cabelo, raça, etnia, etc.; suas marcas são sempre visíveis (Ferré, 2001). Já a diferença está introjetada no sujeito, é algo que pertence a ele, sendo assim, não é algo visível.



Fonte: Revista Integração – 1991



Fonte: Revista Integração – 1988



Fonte: Revista Integração – 1994

Já quando nos reportamos ao Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), podemos identificar, por exemplo, a campanha do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, realizada no ano de 2003. Nos materiais confeccionados pelo Governo, foi possível visualizar frases como: “Toda a Criança é única, é especial, é diferente, mas numa coisa toda criança é igual: tem que ir à escola. Escola de Todos. É o Brasil crescendo e aprendendo com as diferenças” (MEC, 2003). Nessas campanhas, podemos identificar os diferentes usos que são feitos para alimentar diferentes estratégias biopolíticas de governo, pois a intenção de “educar a todos”, visa “incluir a todos”, ou seja, visa uma forma mais econômica de intensificar a vigilância e o controle. De acordo com Nikolas Rose,

O governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, grafáveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável (1996a: 36-37).

Portanto, se temos a mobilização social como uma das estratégias sustentadas por esse ideal Comeniano de “educar a todos”, temos, também, a necessidade de trabalharmos com a estatística. Para Traversini e Bello (2009), a estatística pode ser pensada como uma tecnologia utilizada nas práticas de gestão do risco social, todavia, “[...] como um conhecimento científico, torna-se indispensável a um bom governo” (ibíd.: 142). Essas estratégias se articulam com os objetivos do ideal de incluir a todos, bastante comprometidos com uma ideia de sociedade neoliberal, globalizada e inovadora.

Outro aspecto interessante é a parceria entre Ministério da Educação e o chamado “terceiro setor”, ou seja, iniciativas “privadas” de utilidade “pública” com origem na “sociedade civil”. No Governo Lula, é possível perceber uma supervalorização do Terceiro Setor, nas diversas áreas, incluindo fortemente as ações em prol da Educação Inclusiva. Sendo assim, trago, para esse empreendimento, dois exemplos interessantes para pensarmos nessa relação entre educação e terceiro setor. O primeiro exemplo é o Instituto Meta Social que trabalha há mais de 17 anos desenvolvendo ações junto à mídia para promover a inclusão social. A ideia é mostrar “de forma positiva, alegre e colorida as potencialidades de todas as pessoas,

independente de suas limitações, levando a sociedade a ver que todas as pessoas possuem o mesmo valor” (Meta Social, 2011). Entre as diversas campanhas organizadas em prol da inclusão via mobilização social, destaco a campanha “Manifesto ser diferente é normal”,<sup>7</sup> produzida em 2009.



Fonte: Instituto Meta Social, 2011

O grande diferencial desse manifesto, é que, ao invés de aderir com o nome, a pessoa foi convidada a assinar com a própria imagem. A tarefa era mudar o seu rosto para aparentar ter síndrome de Down. De acordo com o site, com este gesto o internauta entra na pele “de uma das parcelas da população que mais sofre preconceito: as pessoas com deficiência intelectual, e ajuda a levar adiante a mensagem de que ‘Ser Diferente é Normal’ e, portanto, todos devem ter os mesmos direitos” (Meta Social, 2011). O *slogan* defendido pela campanha: “Mostre de cara que você acredita! Junte seu rosto a todos os que, além de acreditar, estão tomando atitudes para mudar a cara do mundo”, nos faz pensar que a inclusão continua

7. A campanha está disponível no site: [http://www.youtube.com/watch?v=3u4uLA4Uvo8&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=3u4uLA4Uvo8&feature=player_embedded)

sendo vista como a “salvação educacional”, como um imperativo categórico de Estado que se mantém inegociável, do ponto de vista de que não há mais como retroceder.

Como segundo exemplo, destaco o Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD), fundado em 1998 com o “objetivo de ser uma instituição diferente” (IBDD, 2011). A campanha<sup>8</sup> que trago para discutir aqui, está atualmente circulando na mídia televisiva com a imagem de um menino que brinca com dois bonecos, sendo que um deles não possui um braço, já o segundo não possui uma das pernas. Como slogan, a campanha traz a seguinte mensagem: “Você já nasce com o pensamento da inclusão. Não perca isso ao longo da vida!”. IBDD, uma visão diferente pela inclusão da pessoa com deficiência” (IBDD, 2011). Essa ideia de que nascemos com o pensamento da inclusão é algo muito recente. Se há duas décadas atrás, lutamos pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, direitos estes de frequentarem a escola regular, há poucos anos, também, lutamos pelas condições necessárias para esta efetiva inclusão. Continuamos lutando por essas questões, porém agora, a mídia nos repassa a imagem de uma inclusão inata, que trazemos em nossa genética e que já está incutida no pensamento da sociedade brasileira. Como se o ato de aceitação fosse hereditário, como se nós não tivéssemos memória visual e, ainda, como se nós não soubéssemos da impossibilidade de abarcarmos a todos da mesma forma, no mesmo tempo e espaço. Se em 1991, a Revista Integração trouxe o *slogan* “Ser diferente é algo normal” e com isso a urgência de uma mobilização social, em 2011 o mesmo lema é reproduzido em outra campanha nacional.<sup>9</sup> Agora, o intuito é potencializar ações em prol da necessidade de reforçar o compromisso que já foi difundido. Se antes o objetivo era apenas mobilizar, hoje ele busca relembrar o compromisso com o “pacto” social já proclamado e, desta forma, alimentar o interesse em manter esse imperativo, até que a invenção de outro seja necessária.

8. A campanha está disponível no site: [http://www.youtube.com/watch?v=zB-3\\_EegZLg&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=zB-3_EegZLg&feature=player_embedded)

9. Me refiro a campanha disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=y5JytKArB7c&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=y5JytKArB7c&feature=player_embedded)

## PARA FINALIZAR, MAS SEM A PRETENSÃO DE ENCERRAR A CONVERSA...

Através da análise de algumas campanhas, pode-se perceber a proliferação da mobilização social expressa nos *slogans* que, ao mobilizar, reforçam e divulgam o grande enunciado “educação para todos”. Expressões como “Ponha o problema do deficiente na cabeça” (1988); “Ser diferente é algo comum” (1994), ou ainda, “Escola de todos: é o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças” (2005), alimentam o enunciado que sustenta a ideia de incluir a todos e repassam à sociedade o compromisso com a difusão desse ideal. O movimento pela inclusão educacional visto nas campanhas faz parte de uma racionalidade neoliberal, onde, a inclusão se configura como um imperativo contemporâneo e a biopolítica passa a ser pensada como uma tecnologia de poder.

Em todas essas campanhas, podemos ver a sociedade de seguridade ou de controle operando com o conceito de normalização. Chamar a atenção para que as vigilâncias e a atenção da população se voltem para a questão é uma forma de transformar todos na extensão do Estado, ou seja, todos vão fazer a vigilância de todos. Manter a normalidade é, nesse caso, manter a população dentro de um limite “seguro”, e para isso, torna-se necessário o uso de campanhas publicitárias como estratégias biopolíticas de governamento da população.

Assim, a inclusão passa a ser vista como um imperativo categórico, pensado numa ordem de Estado, por uma governamentalidade neoliberal. Desse modo, ao fim e ao cabo, a inclusão passa a ser pensada como uma ideia econômica que diminui o risco social e aumenta os índices educacionais do país. O uso da mobilização se torna válido numa sociedade neoliberal, onde cada sujeito –além de estar predisposto a incluir– se torna participante e precisa lutar para se manter ativo e incluído, disposto a desejar e a consumir.

## BIBLIOGRAFÍA

Canguilhem, Georges (2006), *O normal e o patológico*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, Tradução Brasileira.

Dean, Mitchell (1999), *Governmentality: power and rule in modern society*, London, Sage, pp. 9-27, Tradução Ricardo Uebel.

Ferré, Nuria Pérez de Lara (2001), “Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta”, em Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos, *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 195-214.

Foucault, Michel (2002), *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*, São Paulo, Martins Fontes.

--- (2005), *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*, São Paulo, Martins Fontes.

IBDD (2011), Site oficial do Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência, *Desenvolvido pelo IBDD. Apresenta vários materiais e campanhas sobre a inclusão de pessoas com deficiência*, disponível em: < <http://www.ibdd.org.br>>, Acesso em 3 set. 2011.

Jornal Do Brasil (1987), *Contém a propaganda da campanha “Ponha o problema do deficiente na cabeça”*, organizada pelo Rotary Club do Rio de Janeiro e pela Comissão de Assistência ao Deficiente, Rio de Janeiro, Jornal do Brasil, Caderno 1. 20 dez. 1987, p.43.

Meta social. Site oficial do Instituto Meta Social. Desenvolvido pelo Instituto Meta Social (2011), Apresenta vários materiais e campanhas sobre a inclusão de pessoas com deficiência, Disponível em: < <http://www.metasocial.org.br>>, Acesso em 3 set. 2011.

Rech, Tatiana Luiza (2010), *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece*, Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

*Revista Integração*, Brasília, SEESP, ano 1, nº 01, maio/jun. 1988.

*Revista Integração*, Brasília, SEESP, ano 3, nº 07, edição especial, 1991.

*Revista Integração*, Brasília, SEESP, ano 5, nº 11, 1994.

Rose, Nikolas (1996a), “El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo”, em *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, Barcelona, Archipiélago, pp. 25-41.

Traversini, C.; Bello, S. E. L. (2009), “O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar”, em *Revista Educação & Realidade. Governamentalidade e educação*, Porto Alegre, UFRGS/FACED, vol. 34, nº 2, mai./ago, pp. 135-152.

Veiga-Neto, Alfredo (2002), “Coisas do governo...”, em Rago, M; Orlandi, L. B. L; Veiga- Neto, A. (orgs.), *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*, Rio de Janeiro, DP&A.

# INCLUSÃO, BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO

Maura Corcini Lopes, Kamila Lockmann y Morgana Domênica Hattge

## 1. PENSAR DE OUTROS MODOS A INCLUSÃO

Propor pensar de outro modo a inclusão exige que pensemos de outros modos a exclusão. Mas, por que pensar de outros modos? Várias são as razões que poderiam ser levantadas, mas duas delas encontram-se na raiz deste texto. Quais são: as lentes teóricas de inspiração pós-estruturalista e fortemente foucaultianas utilizadas para tensionar e realizar uma crítica radical à temática da inclusão e à necessidade de compreender o presente para poder problematizar o esfacelamento que a noção de inclusão causa na noção de cidadania e de exclusão em um país como o Brasil.

Em uma forma de vida neoliberal os contratos sociais ultrapassam a noção de Estado envolvendo-o e convocando-o a ser protagonista na representação dos interesses das comunidades e dos indivíduos em particular. O esmaecimento do social como categoria base de agência da população e a exaltação da comunidade e do indivíduo como agentes de promoção social determinam outras condições para que seja possível entender o que se vive hoje no Brasil, ou seja, a imanência entre Estado forte e Estado mínimo e entre Estado e Mercado.

Multiplicam-se os contratos sociais e estes passam a ser pautados por práticas de mercado. Nesse caso, o Estado, mesmo quando age direta e fortemente sobre a população, age com o mercado na potencialização da sustentabilidade dos indivíduos e da Nação. Portanto, Estado e mercado na Contemporaneidade brasileira se fundem e nutrem uma relação

de imanência ao operarem de forma inseparável sobre os limites do indivíduo entendendo-o como unidade de potência da Nação. Assim, temos operando, simultaneamente, de uma parte um Estado brasileiro forte na relação direta com a promoção das condições mínimas/básicas de vida da população e de outra parte, um Estado brasileiro mínimo na condução das formas de vida, essas cada vez mais pautadas pelo mercado e focadas no indivíduo em particular.

Boneti (2008) escreve que o contrato social no ideário neoliberal se apresenta a partir de dois aspectos: o primeiro parte da premissa de que o acesso aos bens e serviços socialmente produzidos estão disponíveis para qualquer pessoa, assim como em uma lógica de mercado e, o segundo aspecto indica que a noção de cidadania, almejada para todos, se caracteriza como sendo a participação de todos em todas as esferas. A cidadania estaria diretamente relacionada à capacitação do indivíduo para a sua participação no contrato social. Nas palavras do autor, “nesse sentido estabelece-se uma relação de dualidade entre quem faz parte do contrato social (o incluído) e quem dele está fora (o excluído)” (Boneti, 2008: 20). Diante dessa lógica moderna/binária, os programas de inclusão observados nos diferentes setores do país, estão sustentados na lógica de concessão de uns à participação de outros, assim como nas regras que enfatizam as capacidades individuais como potência e alvo da educação nacional.

No Brasil a lógica da inclusão é amplamente mobilizada pela grande parcela da população que vive sob condições econômicas miseráveis e/ou

precárias, assim como vive discriminada negativamente devido a imposições de contratos sociais excludentes fundados em noções fundamentalistas, essencialistas e de normalidade do sujeito. Ter clareza sobre essa dupla via em que se cruzam razões econômicas e razões culturais determinantes da exclusão permite que entendamos a ação das políticas brasileiras sobre a população. Tais ações não são facilmente enquadradas em uma concepção neoliberal norte-americana, nem mesmo em uma concepção ordoliberal de inspiração alemã como poderiam sugerir alguns intelectuais que veem semelhanças entre o levante do Estado alemão no pós-guerra e os investimentos nas condições de vida da população assistido nos dois últimos governos brasileiros – o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e o atual governo da Presidente Dilma Rousseff. Muito além dessas duas opções o neoliberalismo vivido no Brasil se caracteriza pela presença simultânea na população de um Estado forte e de um Estado mínimo, pela presença imanente na população do Estado e do mercado, pelos investimentos globais na Nação, pela ampliação das expectativas individuais e o incentivo governamental ao consumo, pelo direcionamento da educação por princípios de concorrência e empresariamento de si, pela ampliação da assistência e diminuição de recursos na previdência, pela visível privatização do público, pelo incentivo ao individualismo e pelo uso descaracterizado, indiscriminado e binário das palavras exclusão e inclusão.

A noção de exclusão social emerge na Contemporaneidade a partir da quebra de uma razão universal e de um princípio geral de Estado, ou seja, a partir da quebra da crença e dos investimentos globais e nacionais na noção de sociedade. Tal noção entendida na Modernidade como um conjunto gregário que (con)vive em colaboração mútua, seguindo padrões e preceitos comuns de coletividade e que se rege por uma norma universal determinada no conjunto da sociedade foi sucumbida pela noção imperativa de comunidade. Boneti (2008) ao problematizar a existência de grupos sociais homogêneos argumenta que a noção de exclusão social emerge quando a noção de homogeneidade é abalada e em seu lugar vê-se surgir a noção de individualização. Ao partir da individualização como um processo que caracteriza a forma de vida neoliberal de nosso tempo, retoma a palavra exclusão, mas pelo viés do sujeito. Para o autor, apoiado em Robert Castel, os excluídos são aqueles que separados de seu coletivo e contando consigo mesmos, “acumulam a maior parte das desvantagens sociais: pobreza, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, grande exposição a todos os grandes riscos de existência

etc.” (Boneti, 2008: 21). Dessa forma, pensar a exclusão exige que pensemos para além do presente e dos casos específicos de excluídos, ou seja, exige que pensemos as muitas condições de possibilidade para o abalo da estrutura social moderna.

De forma simplificada a palavra exclusão parece ser usada para caracterizar toda e qualquer situação enfrentada por algum sujeito que, por razões diversas, se autodeclara excluído da participação social e/ou do mercado de trabalho e/ou das relações étnico/raciais, e/ou as relações de gênero e/ou das relações linguísticas etc. Conforme Lopes (2011) os usos cada vez mais alargados e indiscriminados da palavra exclusão “têm acarretado seu enfraquecimento político nas lutas contra as contingências sociais, econômicas, de saúde e de cidadania que definiram níveis diferenciados de participação dos sujeitos/indivíduos em distintos espaços de representação política” (ibíd.: 8).

A proliferação do uso indiscriminado da palavra tem gerado a sua impotência política, inclusive na forma de outros países olharem para o Brasil e vê-lo como um país em condições de investimento de capital estrangeiro. Enquanto a América do Norte parece estar ocupadíssima com a crise que a assola e a Europa parece estar agonizando para não sucumbir à invenção eurocêntrica, o Brasil, na América do Sul, parece gozar de boa saúde e ser o alvo de investidores sedentos por um mercado onde cresce a capacidade de compra e de endividamento das camadas C e D da população. A ênfase no consumo somada à lógica de um Estado de bem-estar e assistencialista não são condições suficientes para que sejam pensadas ações preventivas e de erradicação de muitos excluídos produzidos ao longo da história brasileira, porém somam as condições para que se gere no País uma onda salvacionista e de heroísmo devido à frágil mudança de condição de vida da população.

No contexto referido acima assistimos emergir não só múltiplos conceitos de exclusão, como também de inclusão. Conforme Lopes (2011), se considerarmos os muitos usos pouco rigorosos da palavra inclusão podemos entendê-la como

Conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. Ainda, inclusão pode ser entendida como conjunto

de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar (ibid.: 7).

Para Boneti (2008) a palavra inclusão na Modernidade está diretamente associada ao conceito de exclusão e à noção de cidadania. O cidadão seria aquele que sob o reconhecimento do Estado estaria incluído no mesmo usufruindo de seus direitos e dando conta de seus deveres para consigo e para com o bem comum. Implicados nesse entendimento estariam todos aqueles que votam e que usufruem de seus direitos garantidos pelo Estado. Nesse sentido, aquele número crescente de pessoas que não conseguem usufruir de tais direitos, que não estão enquadrados na noção de cidadania não podem ser considerados incluídos pelo Estado. Diante da possibilidade de desgoverno da população devido a sua exclusão e devido ao princípio de sociedade não mais conseguir segurar a multiplicação das ambivalências, os Direitos Humanos buscam ampliar categorias políticas que deem conta da multiplicação dos tipos humanos e das situações de vida de cada indivíduo não abarcado inicialmente pela visão de Estado e pela noção de cidadania.

Entre discursos jurídicos e sociológicos reside uma agonística que se alimenta dos impasses do mundo politicamente correto, onde se produzem argumentos que fortalecem o conceito de inclusão. Ao afirmarmos isso viramos as costas para uma concepção reducionista e binária entre exclusão e inclusão para explicitar o caráter excludente da invenção da inclusão. Boneti (2008) ao sintetizar uma longa discussão acerca da inadequação do uso do termo inclusão, afirma que o termo carrega consigo dois pesos que lhes são ruins. Um dos pesos é a noção dicotomizada do dentro e do fora e, o outro, é a associação de argumentos conservadores da sociologia política que associa a inclusão à cidadania.

Diante da proliferação discursiva sobre ambos os temas inclusão e exclusão muitas políticas foram criadas nos últimos anos para dar conta de um contingente cada vez maior de miseráveis, de pessoas com deficiência, de velhos em situação de abandono, de moradores de rua, de desempregados, enfim, de um leque de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Ao cruzarem as discussões sobre governamentalidade e políticas de inclusão no Brasil, os pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão, existente há mais de 13 anos na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), localizada no sul do Brasil, objetivam explicitar o caráter político neoliberal que sustenta tais políticas. Tais pes-

quisadores ao olharem para a inclusão a entendem como uma invenção “que entra no jogo do verdadeiro, necessário e legítimo, e a constituem como um conjunto de práticas que a tornam um objeto passível de ser pensado.” (Lopes, 2011: 10).

## 2. AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: FORMAS DE GERENCIAR OS RISCOS SOCIAIS E INVESTIR NO CAPITAL HUMANO DOS SUJEITOS

*Art. 3º A concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, à frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento (Brasil, 2004b: 2).*

O excerto acima foi retirado do artigo 3º da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o *Programa Bolsa-Família*, um programa brasileiro de inclusão social que pretende auxiliar as famílias que não apresentam as condições básicas para garantir sua própria sobrevivência. Tal auxílio está relacionado ao cumprimento das condicionalidades descritas acima. Analisando-as podemos perceber algumas ações preventivas que são desenvolvidas por tal programa. Ele cria uma série de estratégias de governamento que agem em diferentes âmbitos da vida social – educação e saúde – com o intuito de garantir a ordem e potencializar a vida. Tais ações podem ser relacionadas aquilo que Foucault (1999) denominou “biopolítica da espécie humana”, ou seja, uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de intervenção do poder e extração de saber, com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela vida na coletividade. Esses mecanismos vão tratar, sobretudo, “de previsões, de estatísticas, de medições globais; [...] de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global.” (Foucault, 1999: 293).

Ao intervir sobre a vida da população, conduzindo suas condutas de determinadas formas, as políticas sociais gerenciam os riscos que

algumas camadas da população podem produzir a si mesmas e aos outros. Viver na condição de miséria ou de pobreza absoluta pode produzir, não só um perigo para si mesmo, como também pode possibilitar o aumento da violência, das práticas ilícitas e conseqüentemente de uma variedade de riscos para a vida em sociedade.

Sendo assim, as políticas de assistência social, ao intervirem sobre a vida da população conduzindo suas condutas e exigindo que realizem determinadas ações, podem ser entendidas como estratégias biopolíticas que objetivam gerenciar os riscos produzidos pela fome, pela miséria, pelo desemprego, pela doença, pela deficiência, etc e garantir a seguridade da população. Trata-se, portanto, um tipo de poder massificante que atua no corpo social, gerenciando e defendendo a ordem pública, diminuindo os riscos e aumentando a intervenção para intensificação da vida. É um projeto de proteção e ordem, como um projeto de defesa social (Foucault, 1999). Mas, além defender a sociedade dos problemas sociais que constantemente se abatem sobre a vida dos sujeitos e das populações, o programa *Bolsa-Família* anuncia, também, um segundo objetivo.

O programa tem dois objetivos principais: (1) reduzir a fome, pobreza e desigualdade através de uma transferência monetária condicionada à garantia de acesso a serviços de educação, saúde e nutrição; e (2) *reduzir a exclusão social ao facilitar a capacitação dos agregados familiares pobres e vulneráveis*. (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009) [Grifos meus].

Portanto, ao mesmo tempo em que se destaca o seu caráter de proteção social, os discursos materializados nos documentos aqui analisados também marcam a forma como essas estratégias pretendem ser utilizadas para capacitar os sujeitos tornando-os mais autônomos e capazes de gerenciar suas próprias vidas. Foi o que chamamos de investimentos em capital humano.

A Teoria do Capital Humano foi formulada por Theodore Schultz, um economista da Escola de Chicago, entre o final da década de 1950 e início da década de 1960. Tal teoria consiste em entender um conjunto de habilidades e capacidades humanas como uma forma de capital. Segundo essa compreensão não podemos mais perceber o indivíduo e o capital separadamente, como se fossem exteriores um ao outro. Nesse sentido, conforme nos lembra Gadelha (2009) um executivo, por exemplo, não seria o representante do capital e tampouco um operário poderia ser con-

cebido como objeto de exploração do capital. Trata-se de compreender que as habilidades, as competências, as aptidões de um indivíduo constituem elas mesmas o seu próprio capital. Ou seja, o indivíduo deve tomar a si mesmo como um capital. Segundo Lopes-Ruiz (2007) nessa teoria “o humano, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital” (ibíd.: 18).

Cursos profissionalizantes, capacitações profissionais, orientações psicológicas, educação nos diferentes níveis são alguns exemplos de estratégias que investem em capital humano. Mas, qual é a relação desses elementos com as políticas de assistência social aqui tematizadas? Ora, se tomamos por base os discursos materializados nos documentos analisados, tudo isso se torna bastante evidente. Retomemos, por exemplo, a obrigatoriedade da frequência escolar imposta pelo *Programa Bolsa-Família*. O acesso e a permanência de todos na escola, além gerenciar os riscos sociais –tais como prevenir que essas crianças fiquem na rua expostas aos perigos– funciona também como uma estratégia de investimento em capital humano, uma vez que permite à criança o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. Estar na escola significa aproveitar o tempo para investir em si mesmo, adquirindo novos conhecimentos e desenvolvendo capacidades que possam qualificar o seu capital humano futuramente. Dessa forma, pode-se afirmar que a educação, através do desenvolvimento de habilidades e competências promovidas pela escola, passa a ser vista como uma estratégia de investimento em capital humano.

Além disso, o programa mencionado também oferece oportunidades para que os adultos das famílias beneficiadas sejam qualificados através de cursos e capacitações que lhes permitam desenvolver ofícios por meio dos quais eles possam promover o seu próprio sustento. Isso pode ser observado num dos principais objetivos do *Programa Bolsa-Família*: “reduzir a exclusão social ao facilitar a capacitação dos agregados familiares pobres e vulneráveis”. Portanto, investimento no capital humano da criança, assim como, no capital humano de seus familiares.

Os discursos analisados marcam, recorrentemente, uma nova visão da assistência social apresentada pelas Políticas Nacionais. Tal entendimento tem a intenção de superar a frequente associação que é realizada entre assistência social, clientelismo e assistencialismo. Para isso destacam que pretendem construir:

Uma visão social capaz de entender que a população tem necessidades, *mas também possibilidades ou capacidades que devem e podem ser desenvolvidas*. Assim, uma análise de situação não pode ser só das ausências, mas também das presenças até mesmo como desejos em superar a situação atual. Uma visão social capaz de identificar forças e não fragilidades que as diversas situações de vida possuam (Brasil, 2004a: 7) [Grifos meus].

Todos esses discursos pretendem fazer com que o sujeito aprenda a ser empresário de si mesmo, um empreendedor, ou como destaca Gadelha (2009) um “indivíduo-micro-empresa”. É a inversão do *Homo oeconomicus* do liberalismo que passa de um “sócio de intercâmbio, teoria da utilidade a partir da problemática das necessidades” para um “*Homo oeconomicus* empresário de si mesmo, que é o seu próprio capital, seu próprio produtor, a fonte de sua renda”. (Foucault, 2008: 265). Trata-se de produzir um sujeito que a partir das suas competências seja capaz de gerenciar sua própria vida, tornando-se um empreendedor da sua própria existência. Para isso, essa forma de governamentalidade –neoliberal– busca investir nos sujeitos, intervir nas formas de ser, de agir, de pensar, de se relacionar, com o intuito de aumentar não só a qualidade [de vida] da população, mas também contribuir para o funcionamento do jogo econômico. Ou seja, entende-se que ao qualificar a população, ao investir em seu capital humano, está-se ao mesmo tempo, investindo também em um crescimento econômico futuro.

Dessa forma, podemos entender que as políticas de assistência social são engendradas no interior da governamentalidade neoliberal e funcionam com o intuito de por um lado, garantir a proteção e a seguridade da população e por outro, constituir sujeitos autônomos e contribuir para o desenvolvimento humano. Em suma, esta seção do texto pretendeu mostrar como as políticas de assistência social podem ser compreendidas de duas formas diferenciadas, porém, estritamente relacionadas. Por um lado, elas são estratégias biopolíticas que através das intervenções que realizam sobre a população previnem ou diminuem os riscos cotidianos que todos nós enfrentamos e; por outro, são estratégias de investimento em capital humano que objetivam produzir sujeitos empresários de si mesmo que possam gerenciar as necessidades da sua existência contribuindo para o jogo econômico do neoliberalismo a partir da sua participação no mecanismo de concorrência.

### 3. TODOS PELA EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA

*O movimento Todos Pela Educação faz um chamamento para um pacto entre a sociedade, os gestores públicos e privados e, de uma forma especial, para que eu e você realizemos um esforço de nação republicana: fazer com que a Educação seja assumida como urgência –portanto, muito mais do que uma prioridade–, sem a qual nosso País não terá futuro (TPE, 2009b: 23).*

*Do ponto de vista da evolução da inclusão, observa-se na última década uma alteração bastante significativa em relação ao aumento da frequência à escola em todo o quadro demográfico geral da população (TPE, 2009b: 15).*

No Brasil, desde 2006, estamos todos sendo convocados a assumir a responsabilidade pelas questões da Educação em nosso país. A ideia é instaurar a cultura de uma “mobilização permanente da sociedade em favor de uma Educação Básica de qualidade” (TPE, 2009: 25). Dessa forma, somos interpelados por programas de rádio e campanhas de televisão que incluem vinhetas sobre educação a serem exibidas nos intervalos comerciais da programação de duas grandes emissoras, inserções nas exibições dos jogos de futebol e a produção de notícias sobre Educação veiculadas nos noticiários locais e nacionais. Essa é a mobilização organizada pelo Movimento Todos Pela Educação, um movimento que se constituiu a partir de uma aliança entre a sociedade civil, a iniciativa privada, organizações sociais e o governo federal. O movimento se estrutura em torno de 5 Metas para a área da Educação, que transcrevo abaixo:

- Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
- Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
- Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série
- Meta 4: Todo aluno com Ensino Médio concluído até os 19 anos
- Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido (TPE, 2009, p. 18)

Nos limites desse texto nos importa analisar o investimento que vem sendo feito para o cumprimento da Meta 1, uma vez que ela vem sendo en-

tendida e apresentada nos materiais de divulgação do Movimento como a meta que trata da inclusão escolar. Dessa forma, nos interessa discutir a concepção de inclusão escolar apresentada nos materiais e de que forma entendemos que ela se constitui em uma estratégia biopolítica.

Ao analisar as publicações do Movimento Todos Pela Educação é possível perceber que existe um certo silenciamento das discussões da Inclusão Escolar nos materiais publicados até 2008; porém, a partir de 2009 esse conceito passa a ser utilizado de forma recorrente, em especial na publicação intitulada “De Olho nas Metas 2009 – Segundo relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação”. Um exemplo é a mudança na forma de escrita do primeiro relatório de acompanhamento das metas para o segundo. O primeiro relatório apresentava a Meta 1, como aquela que “traz consigo o desafio da universalização do acesso escolar para todas as crianças e jovens, de 4 a 17 anos, até 2022” (TPE, 2008: 9). Já no segundo relatório a Meta 1 passa a ser diretamente associada ao conceito de Inclusão Escolar, como vimos nos excertos utilizados como epígrafe na abertura dessa seção.

Percebemos que a concepção de Inclusão Escolar apresentada nos materiais analisados distancia-se de uma concepção relacionada ao campo da Educação Especial, que diz respeito à inserção de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, aproximando-se de uma concepção relacionada ao campo da Inclusão Social, que busca elevar os índices de inclusão de crianças e jovens na Educação Básica, analisando-se as categorias de gênero, cor, região de moradia e rendimento familiar per capita. Entendemos que essa concepção apresenta a Inclusão como um imperativo do nosso tempo, fundado em uma governamentalidade neoliberal.

Assim, para o Movimento Todos Pela Educação, a Inclusão Escolar aparece materializada na Meta 1, que até certo momento era apresentada como a meta que tratava da universalização do acesso à escola e passa a ser tratada como a meta capaz de mensurar os índices de Inclusão Escolar e vai incidir sobre toda a população em idade escolar, ou seja, toda a criança ou jovem que tem entre 4 e 17 anos. Justifica-se, dessa forma, a polêmica instaurada nas discussões do novo Plano Nacional de Educação do Brasil a respeito da inclusão de todas as crianças a partir de 4 anos em Escolas de Educação Infantil. A União reitera a importância do acesso a todas as crianças e os municípios insistem com o fato de que não há recursos para a ampliação das vagas. Da mesma forma, uma série de mudanças

vêm sendo gestadas para o Ensino Médio, uma vez que neste nível de ensino são altas as taxas de evasão escolar. Por isso, em um dos excertos é possível perceber a preocupação com a permanência dos jovens na escola. Essas duas “pontas”: a Educação Infantil e o Ensino Médio mostram o alargamento do espectro de atuação da escola sobre a vida da população. Há tempos atrás a atenção estava voltada aos alunos do Ensino Fundamental. Hoje a ação do Estado se estende a uma gama maior de sujeitos buscando garantir uma formação que possibilite a cada um manter-se no jogo de mercado instaurado pela governamentalidade neoliberal.

Na atualidade, todos devem fazer parte do jogo neoliberal, ou seja, ninguém deve ser deixado de fora. Isso se dá porque o neoliberalismo necessita da circulação e da mobilidade dos indivíduos de forma que a sua máxima é a inclusão do maior número de pessoas nas malhas do poder. Porém, a mobilidade de um indivíduo na atualidade está diretamente relacionada com um empreendimento de si mesmo com investimento e renda – sujeito empresário de si mesmo (Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus, 2010: 24).

A inclusão, nesse caso, consiste em uma estratégia biopolítica de governamento dos sujeitos de forma que a Inclusão Escolar seja um primeiro passo na constituição de sujeitos empreendedores e empresários de si mesmos. O que se busca é atingir a totalidade da população em idade escolar, com o objetivo de garantir a seguridade social, através do monitoramento de uma série de dados estatísticos que permitem mensurar a evolução da Inclusão na Educação Básica no Brasil.

Assim, de certo modo, retomamos as discussões desenvolvidas na seção anterior. Analisando a Meta 1, que diz respeito à inclusão de todos no sistema educacional e as metas 2 a 4, que investem esforços no desempenho escolar e na conclusão da escolaridade em nível médio, percebemos uma forte relação entre as políticas de assistência social e as ações implementadas pelo Movimento Todos Pela Educação. Ambas, através das estratégias biopolíticas implementadas, realizam investimento em Capital Humano para a produção de sujeitos empresários de si, sujeitos esses que serão capazes de competir dentro da lógica de mercado colocada em funcionamento através da racionalidade política neoliberal. Esses sujeitos, a partir desse investimento em Capital Humano, da sua constituição como sujeitos empreendedores e empresários de si, desenvolvem as capacidades de flexibilização e adaptação tão necessárias para que sejam capazes

de se adequar às mudanças sociais próprias da Contemporaneidade. Essa capacidade de adaptação é que busca garantir, não uma inclusão escolar, ou uma inclusão social dentro de um espectro já colocado de possibilidades de atuação, participação e mobilidade. Seu objetivo é mais audacioso. Ao incluir todas as crianças e jovens na escola, o Estado estende suas ações para o âmbito da família e de toda a comunidade escolar, que passa a receber também esse investimento, através das políticas de assistência social já citadas anteriormente. Todas essas estratégias, isoladamente ou em rede, serão colocadas em funcionamento com o objetivo de garantir a cada um dos sujeitos colocados sob o espectro de atuação do Estado, a sua permanente inclusão no jogo neoliberal.

## BIBLIOGRAFÍA

Castel, Robert (2007), “As armadilhas da exclusão”, em Castel, Roberly; Wandelely, Luiz Eduardo; Berfiore-Wanderley, Mariângela (orgs.), *Desigualdade e a questão social*, 2 ed., São Paulo, EDUC, pp.17-50.

De Boneti, Lindomar Wessler (2008), “Exclusão, inclusão e cidadania no ideário neoliberal”, em Almeida Pinto, Maria de Lourdes y De Boneti, Lindomar Wessler (orgs.), *Educação e cidadania no neoliberalismo. Da experiência à análise crítica*, Campinas, Mercado das Letras, pp. 19-34.

Foucault, Michel (1999), *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*, São Paulo, Martins Fontes.

--- (2008), *Nascimento da Biopolítica: Curso no Collège de France: 1978-1979*, São Paulo, Martins Fontes.

Gadelha, Sylvio (2009), *Biopolítica, Governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*, Belo Horizonte, Autêntica.

Lei n 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Brasília, DF, 2004.

Lopes, Maura Corcini (2011), “Políticas de inclusão e governamentalidade”, em Thoma, Adriana da Silva; Hillesheim, Betina (orgs.), *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, pp. 7-15.

Lopes, Maura Corcini; Lockmann, Kamila; Hattge, Morgana Domênica; Klaus, Viviane (2010), *Inclusão e Biopolítica. Caderno IHU Ideias*, ano 8, n° 144, p. 30.

Lopes, Maura Corcini (2009), “Políticas de inclusão e Governamentalidade”, em *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 1, n° 1, Maio/

Ago., pp. 153-169.

Lopes-Ruiz, Oswaldo (2007), *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*, Rio de Janeiro, Azougue.

Ministério Do Desenvolvimento Social e Combate á Fome. Programa Bolsa-Família, Brasília, DF, 2009.

Schultz, Theodore (1973), *O Valor Econômico da educação*, Rio de Janeiro, Ed. Zahar.

TPE. *Todos Pela Educação*, Relatório de Atividades (2008), São Paulo, Todos Pela Educação, p. 38.

TPE. *Todos Pela Educação(2006-2009)*, São Paulo, Todos Pela Educação, pp. 57.

TPE. *De Olho nas Metas (2009)*, Segundo relatório de acompanhamento das Metas do movimento, Todos Pela Educação, São Paulo, p. 36.

V. GUBERNAMENTALIDAD, EDUCACIÓN Y SUBJETIVIDAD

## SEGURIDAD EN LA ERA DE LA BIOPOLÍTICA: UNA INTRODUCCIÓN A HANNAH ARENDT

Maximiliano E. Korstanje

### INTRODUCCIÓN

Riesgo y seguridad son conceptos fundamentales de toda ciudadanía, y lo son, como argüía Hobbes (y luego de este, Foucault) en el sentido de que ambas median entre un estadio de naturaleza total donde “todos” tienen derecho a todo y, por tanto, a nada. El principio de civilidad permite prevenir la “guerra de todos contra todos”. Los hombres se debaten entre dos tendencias igualmente de fuertes pero contradictorias, el deseo por los bienes del otro y el temor a ser expoliado por ese otro. Esta dicotomía se salva por medio de un tercero (Leviatán) a quien se le confiere legitimidad, ley y poder para regular la vida en sociedad. En este sentido, el miedo no desaparece por completo sino que aun en estado de civilidad se mantiene subyacente en la construcción política misma (Hobbes, 1998; Hilb y Sirczuk, 2007; Strauss, 2006).

Sin embargo, uno de los problemas conceptuales de las perspectivas hobbesianas ha sido la trivialización en la construcción del otro. Si el hombre solo teme por sí mismo, Hobbes no puede explicar aquellos casos donde la conducta no se mueve sino por el temor a que un ser querido sea dañado (en tanto que otro cercano a mí). El miedo no solo opera en una categoría de mismidad, de afuera hacia dentro, sino también lo hace teniendo como objeto de protección a otros ajenos al *self* (Korstanje, 2010). Segundo, la racionalización de la política, la cual empieza con el abordaje hobbesiano, implica comprender al sistema social como una conjunción

de voluntades individuales y subjetivas que exclusivamente dialogan resignando su propio interés.

Los puntos expuestos son centrales para nuestro trabajo, evocan por las contribuciones de otros pensadores a quienes pueden ponerse en diálogo con la corriente hobbesiana; como lo es Hannah Arendt. Mientras para Hobbes el miedo es el fundador de lo político, para Arendt (también para Spinoza) lo político se desdibuja y da lugar al autoritarismo (aun en una organización democrática) cuando los hombres actúan movidos por el temor. Aquello que para Hobbes es una imposición para evitar una situación peor, para Arendt toma el sentido de una restricción a la libertad humana. Las contribuciones de Arendt se presentan como importantes a la hora de comprender los motivos y causas por las cuales una sociedad aparentemente democrática se hace dictatorial. En ese contexto, tanto temor, seguridad como riesgo juegan un rol más que importante. Si bien existe una gran variedad de obras que pueden consultarse, escritas por Arendt, focalizaremos nuestra atención en *¿Qué es la política?* (1997), *La condición humana* (1998), *Eichmann en Jerusalén* (1999) y *Los orígenes del totalitarismo* (1987).

### CIENCIA POLÍTICA, COMPORTAMIENTO Y CULTURA

El humor político, término utilizado por los padres fundadores de la “ciencia política”, evoca la necesidad de comprender la relación entre el

poder y el ciudadano de una forma sistemática. Cada sociedad y forma económico-social mantendría según esta postura su propio humor político que, dependiendo de sus variables subyacentes, manifestaría una tendencia a la democracia o al autoritarismo. Tal vez uno de los problemas de mayor profundidad en los politólogos estadounidenses ha sido, a diferencia de los filósofos de la política, su falta de interés por los hechos históricos y la evolución en el comportamiento humano. Este hecho ha llevado a problematizar la política de una forma incorrecta, por lo menos en su planteamiento formal. Siendo la ciencia política moderna un producto cultural de los Estados Unidos, admite el profesor Dahl, no es extraño observar la aceptación acrítica de cánones y categorías propios de la organización republicana estadounidense descartándose otras formas culturales no occidentales, comúnmente etiquetadas como “autoritarias” (Dahl, 1992); por lo demás, muchas dictaduras comienzan siendo democracias. En este punto de la discusión, Arendt aún tiene mucho para decir por lo cual sus principales contribuciones deben ser desempolvadas. El primer elemento de estudio en la conformación del “absolutismo” es *la presencia del mal*, por medio del cual existe una subhumanización del “diferente”. El temor, siguiendo este razonamiento, funcionaría como un mecanismo de investidura que aísla al “peligroso” (por las razones que fueran), lo cosifica y transforma en un objeto tabú (Freud, 1997).

En los últimos años, varios autores se han detenido en el paradigma de la biopolítica para comprender nuestra forma de vida (Hardt y Negri, 2004). Por un lado, el declive del Estado nacional y las incongruencias propias de la tesis hobbesiana han llevado a algunos sociólogos hacia nuevos paradigmas. Si Hobbes hubiera tenido razón en cuanto al Leviatán, no habríamos sido testigos de los atroces crímenes que se produjeron durante la Segunda Guerra Mundial contra la población civil. Esta cuestión es central para entender el resto del argumento de Fromm (2005) contra Hobbes y la posterior introducción de Freud en la discusión. La irracionalidad y el inconsciente individual tan de moda en los círculos psicoanalíticos le vienen a Fromm como anillo al dedo en la explicación de su interrogación previa. Por el contrario, el hombre se puede integrar con otros mediante una imposición de rol que permite una división de las tareas y del trabajo. Entonces, cuanto más gana en libertad, mayor propensión tiene a dudar entre la espontaneidad del trabajo creador o la inseguridad de su propia integridad. Particularmente, el biopoder necesita de un estado de guerra eterna para fabricar productos, miedos, políticas,

etc. Las formas fordistas productivas se han virtualizado acorde a dos elementos importantes, uno es la producción simbólica (que hace al trabajo inmaterial) y abstracta donde prima el conocimiento, pero también en los afectos los cuales disponen estados mentales y corporales acordes al funcionamiento del capital. Lo que hoy subyace en los procesos comunicativos, el periodismo y los medios en general, no solo es la producción informativa (como nunca antes), sino una disposición afectiva en el receptor de esas noticias. Las guerras en el pasado eran lo suficientemente monstruosas para ser evitadas por todos los medios, y si no quedaba otra alternativa, los involucrados buscaban una rápida victoria para terminar el conflicto. En la era de la biopolítica la guerra no solo genera pocas bajas entre las tropas imperiales, sino que además se extiende sin límites a todo el planeta (Hardt y Negri, 2004).

El principio de seguridad es una construcción derivada de la vulnerabilidad del hombre, frente a la escasez, la guerra, el destino. Pero lo más importante es que la guerra se dirime entre quienes se transforman en blanco y aquellos a quienes se debe proteger. Toda guerra “justa” se basa en la idea de poder controlar la instrumentalidad de la destrucción, pero eso nunca sucede. Por lo tanto, no hay guerra que no se constituya como un crimen a la humanidad. Este tema ha sido bien desarrollado por Foucault, quien sostiene que el poder político se erige gracias al principio de seguridad. Las sociedades consideran su seguridad interna sobre la base de la buena fortuna y de los criterios de escasez que de ella se desprenden. Para el filósofo francés, el riesgo es definido como un peligro “inoculado” con el fin de evitar un estado de crisis. Todo riesgo apela a un poder disciplinario donde la seguridad se hace discurso (Foucault, 2006). Si bien Foucault ha sido un precursor en temas vinculados al adoctrinamiento político, poca atención se le presta actualmente a Hannah Arendt, en la bibliografía política. En este sentido, el presente ensayo intenta llenar ese déficit considerando en la discusión los puntos más polémicos e ilustrativos de la pensadora alemana.

## LA CONDICIÓN HUMANA Y LA POLÍTICA

Arendt define, en su libro *La condición humana*, la *vita activa* como la condición básica de existencia del hombre por medio de la cual se designan tres actividades, labor, acción y trabajo. El primero es definido

como un proceso biológico del cuerpo cuyo crecimiento y decadencia están vinculados al proceso de la vida; su función está asociada con asegurar la supervivencia de la especie. El trabajo, por el contrario, engloba lo “no-natural” del existir humano ya que no sigue ningún ciclo biológico. El trabajo permite construir un mundo que es siempre “artificial”, dotado de cosas para satisfacer las necesidades del hombre y su propia condición. Por último, la acción no sería otra cosa que la “mediación” entre cosas que promueven la pluralidad: gracias a la acción, agrega la filósofa, el hombre recuerda y puede crear historia. La condición humana comprende la relación con otros que a su vez se condicionan mutuamente, de esa relación es desde donde nace el principio de la política como mediadora entre la condición del hombre y la realidad misma (objetividad del mundo) (Arendt, 1998: 22).

Si bien el pensamiento de Arendt dista bastante del hobbesiano, ella reconoce que todos los seres humanos están determinados por la violencia hacia los otros, y esos otros a uno mismo. Pero el poder en un tercero que regule el estado de naturaleza (o asegure el pasaje a la polis) es contradictorio. Por un lado, este se asegura la legitimidad con el monopolio del poder pero pierde la libertad para tomar decisiones. Cuando un órgano ejerce violencia, todos los miembros de la sociedad se hacen iguales ante este. Es importante entonces comprender que violencia y poder no son términos que en esta forma de filosofía trabajen juntos. Para ello, se torna necesario ejercer el poder pero no coactivamente, sino como una forma de libertad, vinculando acción con idea. Entiéndase bien, el poder no es la capacidad de sumisión del otro, sino la convergencia de idea y acto donde confluyen la existencia humana misma y su capacidad de progreso. El hombre tiene la habilidad de dudar de sí mismo y del mundo, ejerciendo la desconfianza, no como imposibilidad, sino como forma predictiva que anticipa el peligro. La soberanía reside en la incapacidad de cálculo del futuro, limitando la independencia humana la cual es posible por articulación de la “promesa”. La voluntad de asociación se ve desdibujada por la promesa (Arendt, 1998: 242-243).

Si siguiendo este argumento, el poder es la base fundamental de la esfera pública por la cual los hombres pueden congeniar procesos de solidaridad (caridad) comunes a sí mismos y a otros. Por ejemplo, el feudalismo enseñó que el bien solo puede serlo cuando es común, y cuando los hombres cuidan de sí mancomunadamente. En el mundo moderno, donde las personas se juntan en una sociedad de masas que las homogeneiza, la

caridad impide que todos quieran lo mismo o que todos puedan ser agrupados y seleccionados. Aquí cabe preguntarse, ¿cómo el hombre llega al autoritarismo y a negar su propia condición?

El absolutismo comienza con la reducción humana y su cosificación en manos del hedonismo. Si el trabajo con sus propias leyes terminaba en un fin de acumulación, el hombre solo vencía el aislamiento por medio de las relaciones laborales que vinculaba su cuerpo con otros. El hedonismo como concepto se institucionaliza cuando el cuerpo se transforma en el receptáculo de la propiedad. En otras palabras, el éxito en hacer de la existencia humana algo privado y cosificado se deja seducir por el hedonismo ya que este último es definido como una doctrina que solo conoce como verdaderas las sensaciones corporales, desdibujando los límites entre vida privada y pública. Sin lugar a dudas, estas páginas condensan una idea negativa sobre el hedonismo presentándolo como el enemigo real de la vida política (Arendt, 1998: 123-125).

¿De dónde vendría entonces el absolutismo? Arendt reflexiona sobre esta pregunta y responde: del conformismo que obliga al hombre a renunciar a su libertad. La igualdad de los miembros de un grupo lleva a un vaciamiento de poder que, lejos de no ser político, se transforma en una tiranía. En una organización donde todos asumen una simplificación de derechos y obligaciones por las que nadie responde, el absolutismo llena ese vacío. Si el esquema orgánico de un solo hombre estructura a un grupo, la burocracia moderna por medio de la impersonalidad genera una de las versiones más crueles de la dictadura (Arendt, 1998: 51).

Empero esto lo resuelve Arendt en *¿Qué es la política?* En este trabajo queda en evidencia el rol del prejuicio como herramienta que involucra la distorsión del otro. En este sentido, se debe acordar que el prejuicio recurre al pasado para fundamentar ideas impuestas por otros y no consensuadas que cercenan la libertad. Debido a la gran complejidad del mundo, el ciudadano busca mediadores que le ayuden a comprender la realidad, lo que le pasa a él y lo que les sucede a otros. Los prejuicios tienen un papel importante en la política moderna pues simplifican la realidad. Precisamente para evitar un alerta sobrehumana sobre la interpretación de los eventos, los prejuicios permiten comprender una situación que de otra forma sería incomprensible. En algún punto, sin embargo, esta naturaleza se transforma en opresiva pues aísla al ciudadano de la vida realmente política. Los prejuicios han situado a la política en el lugar equivocado (Arendt, 1997).

Si, como hemos dicho, el sentido de la política es la libertad, su misión

es asegurar la “vida” desde una perspectiva más amplia. La libertad política no se comprende en nuestro sentido actual sino como la imaginaban los griegos, una libertad prepolítica y aristocrática formada por los mejores, todos ellos vinculados a un espacio propio que fundamentaba dicha libertad. Uno de los errores conceptuales, aclara Arendt, es asumir que la política ha existido desde siempre y presupone la coacción física. La verdadera política solo empieza donde acaban las necesidades materiales. Por lo tanto, la tiranía o el despotismo es la antipolítica (Arendt, 1997: 141).

Arendt critica que la democracia actual no nace de las instituciones sino de la regulación del temor político, reconociendo que la acción política no se corresponde exclusivamente con el temor sino también con la libertad contextualizada históricamente. El prejuicio lleva al hombre a pensar que la política es su condición primera, cuando en realidad dista de serlo. La política es sinónimo de creación y emancipación creativa garantizada por medio de la convivencia y el diálogo. La función de los prejuicios es crear sentido en una sola dirección y con fines específicos. Uno de sus mayores peligros para la democracia parece ser la tergiversación del pasado.

Desde una perspectiva moral, el hombre es capaz no solo de desprenderse de sus prejuicios sino de ejercer con autoridad el juicio. La necesidad de cambio ante la posibilidad de catástrofes se corresponde con un alto grado de alienación que lleva a los hombres a desentenderse de sus acciones y a despreocuparse de las posibilidades. Por el contrario, todo cambio renace si cambian las leyes y constituciones que condicionan el comportamiento del hombre con respecto a otros hombres. Entonces, volvemos a preguntarnos, ¿es la implantación de prejuicios que cercenan la libertad del hombre lo que nos lleva hacia el mal?

La filosofía política de Arendt es, ante todo, una forma de comprender la ideología y su influencia en el sentido de seguridad de las sociedades; o, mejor dicho, cómo la complacencia ante el miedo lleva a lo absoluto. Sin embargo, admite el profesor Monje Justo, la violencia no necesariamente debe ir ligada a la política, siempre y cuando se pueda trascender la hipocresía de la “ley del más fuerte”. Este pensamiento, ampliamente presente en Arendt por ser testigo de la Segunda Gran Guerra, es la que lleva a los hombres a la lucha de todos contra todos. Tal vez, Hobbes no equivocó el diagnóstico sino sus causas, al confundir el síntoma con la enfermedad misma. El totalitarismo como eje del mal lleva a una paradoja,

a saber, que las herramientas para combatir ese mal son peores. La acción cerrada, dice Arendt, lleva a la violencia. Siguiendo el mismo argumento, la discusión ética sobre el bien y el mal se torna estéril si dejamos de lado al rol del instrumentalismo (medios para un fin). En efecto, Monje Justo no se equivoca cuando (parafraseando a Arendt) se pregunta: “¿puede ser moral el bombardeo a Hiroshima y Nagasaki, aun cuando los pretextos de terminar la guerra suenen convincentes?”<sup>1</sup>

## ARENDRY LA PRESENCIA DEL MAL

Hannah Arendt, en su libro *Eichmann en Jerusalén*, narra algo más que su propia experiencia como testigo del juicio al Coronel de las SS capturado en Argentina. Centrada en la tesis del show mediático conducido por el fiscal, la autora asume que potencialmente Eichmann no era un asesino psicópata con ansias de tortura, sino un simple hombre cuyos apetitos políticos de progreso y bienestar lo llevaron a ser eficiente en su tarea. Lo que Arendt cuestiona, y por lo que ha sido tan fuertemente criticada, es la relación que existe entre lo moral y lo instrumental. En otras palabras, dado que la lógica instrumental no reconoce razones morales, poco importa si Eichmann era bueno o malo. El aspecto más representativo de la discusión es que todos somos potenciales Eichmann cuando nos movemos en el mundo sin espíritu crítico. Según la junta psiquiátrica que lo examinó, Eichmann no solo no reconocía patologías psicológicas sino que tampoco era antisemita, admite Arendt, sino un simple burócrata con un gran respeto por la ley. Las “leyes de Nuremberg” legitimaban las políticas nazis contra ciertas minorías de la población civil. En perspectiva, Eichmann buscaba la aprobación del superior y no el mal del

1. La referencia a esta discusión puede verse en la jurisprudencia de la ley y la tesis del decisionismo que enfrentó a Hans Kelsen con Carl Schmitt. Para el primero, la norma positiva siempre debía quedar ajena a la voluntad de los hombres, buscando, de esa forma, el bien común; mientras que, para el segundo, toda norma o ley no podía ser sostenida sin la legitimidad del más fuerte y, por ende, explicada por la naturaleza de la decisión política. La discusión resume que, aun cuando (las leyes de Nuremberg de separación racial) hayan sido legítimas, pueden no ser éticas. Ese es el punto central en donde el pensamiento de Arendt se hace necesario. Para mayor información, véase Kelsen (1994 y 2006).

prójimo. En su desarrollo, se demuestra convincentemente qué tan banal y burocrático puede ser aquello que llaman “el mal absoluto” (Arendt, 2006).

Es importante mencionar que, por este trabajo, Arendt fue incomprendida y tildada de “antisionista”. Su posición frente al juicio de Eichmann no estaba necesariamente asociada a juzgar a quien estaba en el banquillo de los acusados sino a comprender el rol de la alienación como forma estereotipada de anulación de la conciencia. Si bien su desarrollo fue juzgado por la crítica como ingenuo y superficial en los primeros años de la publicación de la obra (ya que Eichmann no era ni más ni menos que un coronel de las SS con todo lo que ello representa),<sup>2</sup> su notable agudeza intelectual lleva a repensar hasta qué punto “cualquiera de nosotros” podría haber contribuido a generar el “mal extremo” simplemente por no escuchar o adormecer nuestra conciencia.

## LA BANALIDAD DEL MAL

La banalidad del mal se contrapone a la presencia del mal “radical”, conceptos elaborados y mencionados en *Los orígenes del totalitarismo* (1951). El mal extremo adquiere una naturaleza inhumana por medio de eventos que nunca deberían repetirse. Desde el momento en que el Juicio de Eichmann es presentado como un informe de hechos interpretados bajo la experiencia de su autora, ello le valió varias críticas que la acusaban de no ser objetiva, ya que no puede existir un divorcio entre el contexto y el individuo. Esta forma de pensamiento cuestiona seriamente

2. Hannah Arendt no repara en el hecho que Eichmann había tejido una estrategia para deslindarse de sus cargos y que su posición era argumentar “que recibía órdenes” y que los hechos no habían sido planeados por él sino por sus superiores. Los críticos de Arendt como Scholem saben que la historia no puede ser contada de la boca de sus protagonistas simplemente porque tienen intereses en juego, ya sean las víctimas como los victimarios; y no huelga decir, Eichmann indudablemente estuvo involucrado en el “Genocidio judío”. Eichmann no solo era responsable de los cargos sino que no había tenido el menor arrepentimiento. Lo interesante de esta discusión, que es la contribución de Arendt es que culpable o inocente, Eichmann puede hacer este salto moral porque anula su consciencia, la duerme en la trivialidad de una nueva época, la modernidad. Eichmann se entrega voluntariamente a la banalidad del mal y entonces es moralmente condenable.

la posibilidad de “una banalidad del mal” ya que los hechos no pueden experimentarse fuera de la historia. La banalidad del mal como concepto representa un comportamiento subjetivo que no implica perversidad sino complacencia.<sup>3</sup> Si se parte de la base de que el pensamiento cumple un rol esencial en los temas éticos, entonces el mal es definido por Arendt como la falta de pensamiento y juicio, que es una de las características primordiales de los hombres “banales”. De esta forma, se advierte que el pensamiento (lejos de ser similar al significado) protege a los hombres de las influencias de las ideologías. Lo que finalmente horroriza de Eichmann no son sus pensamientos sino la posibilidad de que sus actos hayan trascendido “lo que uno mismo puede comprender” moralmente (Bueno Gómez, 2010).

Si para Arendt el espacio público es un lugar donde la acción y la comunicación se juntan, en Sloterdijk el hombre de la cultura moderna ha perdido su mirada crítica y, con ella, la posibilidad de vincularse con otros –fuera de la escena mediática–. La modernidad ha inventado al “perdedor” y al resentimiento como emoción paralizante. El espectáculo público, desdibujado en su esencia, parece hoy ser funcional al usufructo generado por el consumo y por las diversas frustraciones que transforma en resignación. En lugar de tomar espacio en el debate público, el hombre posmoderno se contenta con aumentar su poder o riqueza y autoestimularse con el consumo desmedido (Tuinen, 2011).

La posición de Arendt con respecto al mal parece clara a grandes rasgos, la despersonalización y el instrumentalismo pueden hacer más daño a una sociedad que cualquier otra cosa. La cuestión de lo maligno y el terror que ello despierta deben considerarse exclusivamente un problema político.

El “terror total” se encontraba orientado a destruir de raíz la libertad y la responsabilidad por los propios actos en aras de la eficiencia racional. No es, enfatiza Robin (2009), la brutalidad de los crímenes cometidos por los nazis o los bolcheviques contra los disidentes lo que hace al totalitarismo sino la impersonalidad y sistematicidad con que a diario se ejercían. El objetivo se presenta como externo al sistema ético-moral por

3. Recordemos que Arendt reporta el juicio de Eichmann en Jerusalén desde su experiencia y lo que observa pero desconoce los hechos históricos en los que el acusado estaba inserto al finalizar la guerra. Para mayores detalles, véase carta de Shollem a Arendt, en Arendt (2005).

voluntad del más fuerte. Esta forma de pensar, propia del existencialismo alemán del cual Arendt no se podía desprender, le causó serios dolores de cabeza ya que fue acusada por sus propios correligionarios judíos de “traidora”. Las respuestas culturalistas que apuntaban al Holocausto y/o terror total como resultados de la herencia cultural alemana o rusa, no la convencían en absoluto. Ella sostenía, quizás erróneamente, que lo sucedido en Alemania o Rusia podía ser replicado en cualquier otra nación. Fue así que, en su desarrollo, Arendt presentaba a un Eichmann desprovisto de una “maldad extrema” casi diabólica, y sí como un producto acabado de la lógica legal-racional cuya voluntad crítica había sido colapsada por la ideología nacionalsocialista.

Tan similar en su argumento a los primeros frankfurtianos (como el caso de Fromm), Arendt insistía en que el miedo político se estructuraba alrededor del hombre-masa cuyos intereses son sacrificados a favor de un líder. Carente de expectativas, política y objetivos, la masa poseía una personalidad patológica de anomia y desarraigo. Esta desorganización era potencialmente funcional de los intereses a los caudillos totalitarios, quienes brindaban (temporalmente) un alivio a la ansiedad del aislamiento.

A diferencia de Tocqueville, quien asumía que la ansiedad era causa de la igualdad, Arendt la considera como derivante de la desestructuración de las clases sociales y el desempleo. A diferencia del aislamiento, el cual implicaba que el sujeto siguiera inserto en un ámbito laboral con relaciones ciertamente estables, la falta de empleo depreciaba la calidad humana confinándola a la desesperación, a la soledad. El problema central en la tesis de Arendt sobre el terror total es que despoja a los actores de toda responsabilidad ética y moral por sus actos. Convirtiéndolos en casi “niños de pecho” en busca de prestigio y estatus, nuestra filósofa desdibuja los límites entre el victimario y la víctima.

La nomenclatura de un enemigo abre la puerta a la demonización y a la inseguridad política en dos frentes, el interno y el externo. A diferencia de otros pensadores, Arendt ve en el temor un sentimiento que no lleva a la autopreservación sino todo lo contrario, al aislamiento y por ende a la destrucción de la República. Sus contribuciones, en resumen, han servido a lo largo de los años para denunciar cómo el miedo político no debe entenderse como un mecanismo “salvador del yo” sino como un instrumento de “élite” para gobernar las resistencias dadas del campo social.

La demonización adquiere dos facetas bien distintas ya sea que recaí-

gan sobre un enemigo interno o externo. Este último se construye con el fin de mantener a la comunidad unida frente a un “mal” o “peligro” que se presenta ajeno a ella. Esta amenaza atenta contra el bienestar de la población en general. Por el contrario, el primer tipo surge de las incongruencias nacidas en el seno de las jerarquías sociales. Cada grupo humano posee diferenciales de poder producto de las relaciones que lo distinguen y le dan identidad. Aun cuando este sentimiento también es manipulado por grupos exclusivos, su función es la “intimidación” interna (Robin, 2009). La modernidad parece haber desdibujado los límites de la sociedad hasta el punto de desintegrarlos en la supuesta integración, desorientando y confundiendo a la ciudadanía. La creación de espacios desprovistos de sentido desdibuja la utilidad del programa político en aras del reconocimiento social. De esta manera, el discurso de la seguridad parece ponderar y priorizar la caridad del mercado (compre aquí para salvar del hambre a los niños de...) por encima del verdadero reconocimiento moral (Zizek, 2009; Rasmussen, 2011).

## EL TOTALITARISMO

Arendt se encuentra abocada a estudiar y expandir la comprensión del totalitarismo a través de dos movimientos típicos de su época, el nacionalsocialismo y el estalinismo. Su categoría de análisis es el “imperialismo continental” por medio del cual explica la consolidación del movimiento totalitario. Claro que, para que este régimen pueda llevarse a cabo, uno debe preguntarse por el papel de la propaganda y los medios comunicativos. En efecto, los totalitarismos llegan al poder a través del discurso conspirativo, ora a través de la presencia de un mal que amenaza el bienestar de la población y de los más vulnerables, mujeres y niños. Esta conspiración, en el caso del nacionalsocialismo del pueblo judío y del estalinismo del capital, corresponde a tácticas que deshumanizan al otro y lo reducen cosificándolo de despojarlo de su dignidad. La función de este mecanismo es la expansión del poder de una forma “patológica” y “enfermiza”.<sup>4</sup> No obstante, al igual que otros como Fromm, Arendt advierte que el peligro del totalitarismo no se aplica solo a Alemania y

4. Los términos no son de Arendt, son nuestros.

Rusia, sino también a los Estados Unidos y a la forma de vida capitalista (Arendt, 1987a y 1987b). El proceso totalitario es posible cuando el ciudadano se convierte en un consumidor trivial anulando su conciencia y su capacidad para ejercer el pensamiento crítico.

El totalitarismo se desprende de las normas éticas so pretexto de servir al pueblo, pero en el fondo sacrifica a sus propios adherentes. Muchos nacionalsocialistas y comunistas denunciaban ser presas de una conspiración internacional, pero no dudaban en entregar a sus propios familiares para ganar mayor estatus y prestigio frente a los ojos de sus correligionarios dentro del partido. Los totalitarismos, admite Arendt, no son un mero producto de la propaganda, aun cuando sus discursos son reforzados por medio de narrativas que apelan a la emocionalidad; por el contrario, los totalitarismos descansan en la desconfianza, el idealismo y la conformidad (Arendt, 1987c). En líneas generales, dichos movimientos descansan en los siguientes puntos centrales:

- 1) La sociedad es organizada mediante artilugios que desdibujan la clásica división de clases.
- 2) Existe un fuerte apego del líder a la masa de ciudadanos, quienes rápidamente lo olvidan una vez muerto o depuesto el régimen.
- 3) A diferencia de los Estados autoritarios, los totalitarios tienen control completo de la vida de sus ciudadanos y del espacio público.
- 4) Desprecio por la vida humana o infravaloración de grupos minoritarios.
- 5) Los desacuerdos en las ideas son presentados como ajenos a la razón y producto de fuerzas naturales anclados en una visión tergiversada de la historia. Por ser biológicamente antagónicos, solo el derecho del más fuerte puede resolver dichos conflictos.
- 6) La creencia en que el pueblo había tomado parte activa no solo en el Gobierno sino en la forma de hacer la historia.

Los grupos totalitarios antes de llegar al poder no atacan en forma directa a la democracia, sino que la van minando desde dentro. Su discurso se encuentra orientado a hacer creer a la población que la República ha sido en el pasado la causante de las miserias y privaciones del presente,

ya que ignoran el principio de igualdad ciudadana ante la ley, rompiendo así con el sistema de estratificación social. Sabemos, según dice Arendt:

Los movimientos totalitarios usan y abusan de las libertades democráticas con el fin de abolirlas. Esto es algo más que maligna astucia por parte de los dirigentes o estupidez infantil por parte de las masas. Las libertades democráticas pueden hallarse basadas en la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley; sin embargo, adquieren su significado y funcionan orgánicamente solo allí donde los ciudadanos pertenecen a grupos y son representados por estos o donde forman una jerarquía social y política (Arendt, 1987c: 491).

Tanto en la Alemania nazi como la Unión Soviética de Stalin la falta de una jerarquización social significaría el ascenso del totalitarismo como forma hegemónica de gobierno. Tres fases han precedido a la creación de los gobiernos absolutos: el antisemitismo propio de la Europa medieval y moderna, el imperialismo surgido a raíz de “la falsa modestia” de la burguesía que confirió el ejercicio del poder a las aristocracias y, por último, el totalitarismo nacido de la incapacidad de esas aristocracias para involucrarse en la arena política de la República.

Ahora bien, ¿en qué se diferencian los absolutistas del siglo XIX de los movimientos de masas de los años treinta?, o ¿puede por ejemplo homologarse Otto von Bismark con Adolf Hitler? Arendt afirma que mientras existen estructuras autoritarias (como las decimonónicas) donde se fagocita la lucha individual por los propios intereses, los totalitarismos tienen la habilidad de subsumir al individuo y hacerlo renunciar hasta a sus propios privilegios e intereses; este mecanismo conlleva la idea de anular la voluntad subjetiva. Mientras para los primeros la indiferencia política puede tranquilamente ser un subterfugio tolerable, para los segundos es algo inadmisibile, signo de traición al resto de la comunidad.

La indiferencia es considerada una forma de traición para la mente totalitaria. Con la ruptura del sistema de clases, murió también gran parte de los partidos europeos y la posibilidad de mejorar la acción deliberativa. Ese fue el motivo por el cual incluso los más ilustrados se vieron desprovistos de crítica y se abandonaron a la masa. Arendt, en este punto, indaga sobre las fuerzas sociales que fundamentaron el nazismo y no sobre la filosofía hermenéutica del sujeto. Este salto cualitativo es de importancia para seguir la lectura que hace la autora sobre los totalitarismos. Más

todavía, ¿por qué la educación no fue una barrera para frenar la barbarie? La característica del “hombre-masa” es precisamente su falta de apego a los grupos y sus estatutos. La dicotomización o fragmentación social producida por la modernidad generó cierto desamparo que fue corregido por una fe ciega, de obediencia extrema y de odio hacia sí mismos como nunca antes se había visto, todos ellos sentimientos dispersos y articulados por imposición de la ideología. Esta última opera en todos los niveles de la acción social, pero consigue mayor éxito cuando los vínculos están disgregados y disminuido el yo. Los intelectuales, sin ir más lejos, casi siempre olvidados o de espaldas al mundo, parecen ser presa fácil para las garras del totalitarismo (cooptación).

La psicología del totalitario puede verse plasmada en el uso que el régimen hace del terror y la propaganda; Arendt va a admitir que:

La propaganda es, desde luego, parte inevitable de la guerra psicológica, pero el terror lo es más. El terror sigue siendo utilizado por los regímenes totalitarios incluso cuando ya han sido logrados sus objetivos psicológicos: su verdadero horror estriba en que reina sobre una población completamente sometida. Allí donde es llevado a la perfección el dominio del terror, como en los campos de concentración, la propaganda desaparece por completo (Arendt, 1987c: 531).

En esta parte de su obra, el terror es concebido como la parte complementaria pero contrastante con la propaganda; mientras la segunda disuade, por medio de discursos emotivos, la primera paraliza cerrando todas las alternativas de resistencia. La paradoja radica en que el sentimiento de inseguridad que propugna no es tal, pero sirve a sus fines y, una vez en el poder, la inseguridad genera un estado de desastre real que nadie percibe.

Siguiendo este argumento, L. Rodríguez Suárez enfatiza en que Arendt contribuyó a poder visualizar y comprender con claridad fenómenos de nuestro tiempo que solo acontecieron en el siglo XX. En cuanto testigo privilegiado, su pensamiento apunta a comprender el significado de la razón por medio de la disociación entre pensamiento y conocimiento, los cuales además cumplen diferentes funciones. El primero se refiere a la capacidad para llegar a un significado, mientras el segundo permite construir conocimiento. La razón es funcional al significado pero no necesariamente al conocimiento como tal. Ese es el motivo por el cual a los filósofos les cuesta identificar a tiempo y comprender el totalitaris-

mo. El pensamiento occidental se torna totalitarismo solo por sus causas, descuidando la trascendencia del fenómeno en cuanto a significado.<sup>5</sup> La segunda gran contribución de Arendt es que permitió indagar en la fenomenología de la acción humana y su conexión con la modernidad en forma brillante (Rodríguez Suárez, 2011). La crisis de las instituciones democráticas son progresivas y resultado del socavamiento de valores de la Modernidad. Este proceso alienante transforma a ciudadanos en simples consumidores, generando una crisis donde se combinan la impersonalidad y la ruptura de la autoridad. En la Antigüedad clásica, por ejemplo, la autoridad daba respuesta al vacío, o brecha, entre la coacción (reino de la fuerza) y la persuasión (razón) como necesidad de dar un fundamento a la gobernabilidad. Empero, si la autoridad era una alternativa entre ley y voluntad, podemos entender que la política implicaba un sentimiento de sumisión y obediencia entre los diferentes actores a la polis. Por el contrario, la modernidad ha fragmentado la autoridad de la política y del espacio público confiriendo al Estado Mayor capacidad de ejercer coacción. La crisis de la autoridad, que deviene de la falta de pensamiento crítico, se replica por medio de una educación sistemática, automatizada y despersonalizada que empuja al hombre hacia la inseguridad y el totalitarismo (Sanabria, 2009).

Entonces, el totalitarismo sería una respuesta a la “demanda incesante” de situaciones o experiencias (seguridad) que, al no poder ser satisfechas por el Estado, deben descansar en el instrumentalismo de la modernidad (mercado). Esta demanda paranoica sería resultado de la desintegración del yo que puede hacer del ser humano una máquina cosificada. Esta idea última cierra todo el desarrollo de Arendt en cuanto a la necesidad de la condición humana, la instrumentalidad y crisis de la república, la dictadura y la banalidad del mal. La agudeza de Arendt sobre estos temas da muchas respuestas pero también deja preguntas.<sup>6</sup> Ahora bien,

5. Siguiendo este razonamiento, el totalitarismo sería para Arendt una categoría pos-metafísica.

6. Ciertamente es que encasillar a Arendt dentro de una escuela es casi una tarea imposible, y en alguna medida ello ha sido el motivo que ha llevado a su reconocimiento por parte de las escuelas filosóficas, del existencialismo toma la idea de acción en donde la existencia del hombre supera a la esencia del mundo, pero no por ello abandona la idea política en exponentes socráticos como Platón, Aristóteles y Anaximandro. Más aún, a veces parece cerca de la filosofía ética de S. Kierkegaard a la vez que se distancia de ella

si democracia, política y mal son categorías posmetafísicas, ¿hasta qué punto su argumento es superior de Hobbes?, ¿es posible volver a una democracia ateniense antigua que permita trascender el instrumentalismo moderno?, ¿no es la visión de Arendt utópica e imposible?, ¿no es la búsqueda incesante de la república perdida o la democracia ideal aquella que por su imposibilidad lleva a la dictadura misma?, ¿es humana una política sin ejercicio de la violencia? Todas estas preguntas deben ser respondidas en futuros abordajes; pero lo claro debe ser que Arendt complementa, no socava la posición de los neo-hobessianos sobre temas asociados a la seguridad; en ese contexto, sus aportes aún siguen siendo oportunos y se encuentran vigentes.

Los críticos más acérrimos de Arendt, como Leo Strauss, afirman que la fuerza ha sido el criterio fundante de la ciudadanía y la democracia. Todos los hombres desarrollan una necesidad de lucha que los empuja hacia adelante. En este sentido, el libro de Lastra (2000) se presenta hasta nuestra lectura como uno de los aportes más representativos a la biografía de Leo Strauss, sus influencias académicas, el contexto que le tocó vivir y su obra. Basado en una relación puramente objetal entre el estado, el temor y la tiranía, Strauss es consciente de que la soberanía nace cuando el individuo ya no quiere pelear más. Y lo hace, en correspondencia con la tesis de la constitución y posterior decisionismo político de Schmitt. El concepto de lo político de Strauss, tal vez captado en forma brillante por Lastra, radica en despojar a la experiencia de los pueblos de ideales o construcciones pseudohistóricas. Por el contrario, existe un fuerte existencialismo político en Strauss al considerar que, por un lado, la soberanía representa la extinción en la “voluntad de lucha”, pero lo que es más importante, el ejercicio del poder nace de la presencia del más fuerte. A diferencia de Arendt, que lleva el concepto político hacia un poder liberador, en Strauss como en sus maestros Spengler y Hobbes, el poder se asocia al ejercicio de la violencia y la fuerza. La posición arendtiana, para Strauss, es incompleta porque la vida política no debe situarse en la disputa entre dos ideales, sino en las enseñanzas de Heidegger y Nietzsche.

---

al abrazar a Heidegger.

## CONCLUSIÓN

Hasta aquí se ha examinado en profundidad el pensamiento de Hannah Arendt y su particular estilo considerando sus virtudes y problemas principales. Un recorrido que nace con la función de *vita activa* (en la condición humana) entre labor, trabajo y acción para vincular luego la forma en que el hombre se relaciona con el mundo que lo rodea, ya sea por conocimiento o ejerciendo el pensamiento. Sin dudas, esta dicotomía conceptual lleva a Arendt a poder dilucidar cuestiones que otros pensadores no vieron, tales como la forma de hacer política y la relación entre riesgo, seguridad y totalitarismo. Finalmente, la base del totalitarismo que empuja al hombre a cometer actos de una “maldad extrema” es posible exclusivamente a través de hechos triviales y banales donde quien los comete adormece su capacidad crítica. A lo largo del tiempo, su pensamiento ayudó a comprender el rol de la ideología como mecanismo que lleva a los hombres a renunciar a su propia forma de hacer política y a la capacidad de vincularse con otros. Comprendiendo la política desde la diversidad y no desde el ejercicio de poder, Arendt sugiere que los totalitarismos implementan una falsa idea de seguridad porque se nutren de enemigos “inventados”; su avance sobre las instituciones siempre recuerda un espectáculo donde prima la victimización;<sup>7</sup> por medio de una lectura sesgada de la historia (Pacto de Versalles) los totalitarismos arremeten contra la diversidad fagocitando la necesidad de una visión única que dé solución a todos los problemas del pueblo. Tal vez, en nuestra era moderna, uno se preguntará hasta qué punto las observaciones de Arendt se encuentran vigentes (sobre todo frente a los pedidos desmesurados de seguridad ciudadana) e impotencia por parte del Estado. Dentro de esa coyuntura, el presente trabajo de revisión ha intentado ser un aporte para la comprensión actual sobre el espíritu de la instrumentalidad, el miedo, la conformidad y la construcción mediática de la seguridad.

---

7. En Eichmann en Jerusalén, la autora adjudica este rol caricaturesco al fiscal.

## BIBLIOGRAFÍA

Almond, Gabriel (1992), "The Functional Approach to Comparative Politics", en Susser, Bernard (comp.), *Approaches to the Study of Politics*, Nueva York, Macmillan, pp. 209-270.

Arendt, Hannah (1987a), *Los orígenes del totalitarismo: Antisemitismo. Volumen I*, Madrid, Alianza.

--- (1987b), *Los orígenes del totalitarismo: Imperialismo. Volumen II*, Madrid, Alianza.

--- (1987c), *Los orígenes del totalitarismo: Totalitarismo. Volumen III*, Madrid, Alianza.

--- (1998), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

--- (2005), *Responsibility and Judgment*, Nueva York, Schocken Books.

--- (2006), *Eichmann en Jerusalén*, Barcelona, Editorial Debolsillo.

Bueno Gómez, Noelia (2010), "Los componentes subjetivos de la ética de Hannah Arendt", en *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 742, pp. 277-286.

Dahl, Robert A. (1992), "The Behavioral Approach in Political Science: Epitaph for a Monument to a Successful Protest", en Susser, Bernard (comp.), *Approaches to the Study of Politics*, Nueva York, Macmillan, pp. 27-48.

Durkheim, Émile (1997), *La educación moral*, Buenos Aires, Losada.

Easton, David (1992), "Categories for the Systems Analysis of Politics", en Susser, Bernard (comp.), *Approaches to the Study of Politics*, Nueva York, Macmillan, pp. 189-201.

Foucault, Michel (2006), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Freud, Sigmund (1997), "Tótem y Tabú: Algunas Concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos", en *Obras completas. Volumen XIII*, pp.1-163.

Fromm, Erich (2005), *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós.

Hardt, Michael y Negri, Toni (2004), *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*, Barcelona, Debate.

Hilbs, Claudia y Sirczuk, Matías (2007), *Gloria, miedo y vanidad: El rostro plural del hombre hobbesiano*, Buenos Aires, Prometeo.

Hobbes, Thomas (1998), *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, Fondo de Cultura Económica.

Kant, Immanuel (2004), *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Libertador.

Kelsen, Hans (1994), *Teoría general de las normas*, México, Trillas Ed.

--- (2006), *¿Una nueva ciencia de la política?*, Buenos Aires, Katz Editores.

Korstanje, Maximiliano (2010), "El temor en Thomas Hobbes como organizador político: notas preliminares sobre la paradoja profesional", en *Contrastes: revista interdisciplinaria de Filosofía*, n° 15, pp. 167-186.

Lara-Pía, María (2009), *Narrating Evil: A Post-Metaphysical Theory of Reflexive Judgment*, Barcelona, Gedisa.

Lastra, Antonio (2000), *La naturaleza de la filosofía política: Un ensayo de Leo Strauss*, Murcia, Res Publica.

Lipset, Martín (1988), *El hombre político. Las bases sociales de la política*, Buenos Aires, Tecnos.

Lorentzen, Justin J. (1998), "Reich Dreams: Ritual Horror and Armoured Bodies", en Jenks, Chris (comp.): *Visual Culture*, Londres, Routledge, pp. 161-169

Monje-Justo, Adolfo Ignacio, "¿Qué es la política? de Hannah Arendt", en *A Parte Rei*, vol. 34, pp. 1-3.

Rasmussen, Eric Dean (2011), "Works of Violent Love", en *Symploké*, vol. 18 (1-2), pp. 323-326.

Robin, Corey (2009), *El miedo: Historia de una idea política*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Suárez, Luisa Paz (2011), "Fenomenología y política en el pensamiento de Hannah Arendt", en *Investigaciones Fenomenológicas*, vol. 3, pp. 1-12.

Sanabria, Ángel (2009), "Hannah Arendt: Crisis de la autoridad y crisis de la Educación", en *Investigación y Posgrado*, vol. 24 (2), pp. 108-123.

Schmitt, Carl (1990), *Sobre el parlamentarismo*, Madrid, Tecnos.

Spinoza, Baruch (2005), *Tratado político*, Buenos Aires, Quadratta.

Soyinka, Wole (2007), *Clima de miedo*, Barcelona, Tusquets.

Strauss, Leo (2006), *La filosofía política de Hobbes: Su fundamento y su génesis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Van Tuinen, Sjoerd (2011), "A Thymotic Left?: Peter Sloterdijk and the Osychopolitics of Resentment", en *Symploké*, vol. 18 (1-2), pp. 47-64.

Zizek, Slavoj (2009), *Violencia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

## EDUCAÇÃO COMO TECNOLOGIA DE GESTÃO DE RISCOS

Karla Saraiva y Iolanda Montano dos Santos

De acordo com Beck (1992), estaríamos hoje vivendo naquilo que ele denominou uma *sociedade de risco*, ou seja, uma sociedade que teria como principal elemento organizador a noção de risco. A partir de estudos de outros autores, em especial autores que desenvolveram suas pesquisas na esteira do pensamento foucaultiano, é possível compreender que o risco vem se constituindo em um princípio de inteligibilidade da sociedade desde o final do século XVIII, sendo que nas últimas décadas os modos de lidar com os riscos vêm passando por substanciais transformações. Este artigo tem por objetivo mostrar como as escolas vêm sendo convocadas a participarem destes novos modos de gestão do risco, apresentando de modo compacto resultados de duas pesquisas. A primeira delas tem por objetivo mostrar como as escolas brasileiras vêm sendo chamadas a contribuir para produzir sujeitos capazes de identificar os riscos a que estão expostos e tomar atitudes para minimizá-los por meio da introdução de novas temáticas no currículo. A segunda visa problematizar os programas de saúde que chegam nas escolas brasileiras, mostrando que eles também convergem para a gestão de riscos dos escolares por meio de parcerias entre o poder público e entidades da sociedade civil.

### A EMERGENCIA DA NOÇÃO DE RISCO E DAS ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTÁ-LO

De acordo com o que mostra Luhmann (1996), a palavra risco surge no século XIV. Nessa época, seu uso estava bastante ligado às navegações e ao comércio marítimo. Hacking (*apud* Lupton, 1999) mostra que, a partir do estabelecimento das bases do cálculo de probabilidades ocorrido no século XVII, inicia-se um processo de cientificização da noção de risco. O risco passa a ser pensado como algo quantificável e esse novo modo de pensar o risco faz surgir a ideia moderna de seguro. No século XIX, o risco deixa de ser um mero fenômeno natural, e torna-se dependente da agência humana: as condutas dos indivíduos poderiam acarretar, fazer crescer ou minimizar determinados riscos (Ewald, 1996). Nesse contexto, risco não remete a um determinado tipo de acontecimento, mas a um certo modo de tratar eventos que possam ocorrer a um grupo de indivíduos, ou seja, a uma população. Desse modo, nada seria um risco em si mesmo, mas tudo pode vir a ser um risco (Ewald, 1991). Ou seja, riscos são modos de significar determinados eventos, o que torna possível sua proliferação ilimitada, tendo em vista que qualquer tipo de acontecimento coletivo pode ser tratado com um risco.

Com a consolidação da noção de um risco calculável e coletivo, surge também a noção de que o risco poderia ser assegurado por meio de

garantias de um montante de capital. Os seguros, que haviam surgido ligados ao comércio marítimo, ampliam gradativamente seu campo de ação com esse novo modo de compreender o risco. Sua popularização no século XIX está bastante ligada com o crescimento da classe operária e, com ela, dos acidentes de trabalho e da preocupação com as doenças e a velhice, entre outros eventos. Gradativamente, os Estados europeus assumem as funções de proteção da população, tornando-se Estados-providência (Ewald, 1996). São criados sistemas de saúde pública, planos de aposentadoria, pecúlios para assegurar trabalhadores doentes, mecanismos de garantia de renda para a família nos casos de morte. Os sistemas de proteção criados pelos Estados-providência eram, na maioria das vezes, de adesão compulsória. Eles ofereciam aos cidadãos segurança, mas restringiam sua liberdade de escolha. Os Estados-providência chegam na América e, até meados do século XX, progressivamente aumentam a rede de proteção para a população, tornando-se os Estados de bem-estar.

Essa emergência do Estado-providência, apresentada aqui de modo bastante sintético e esquemático, pode ser entendida como efeito do surgimento de uma nova tecnologia de poder na Europa, conforme mostra Foucault (2002), na última aula do curso de 1976 no Collège de France, intitulado *Em defesa da sociedade*. Segundo o filósofo, aparece na segunda metade do século XVIII o que ele chama de biopoder, um poder que tem como alvo a população e que visa gerir a vida desse corpo-espécie por meio de mecanismos reguladores que intervêm sobre os fenômenos coletivos. Ainda nessa mesma aula, Foucault mostra que no século XIX, em pleno funcionamento do capitalismo industrial, surge a preocupação com a incapacidade dos indivíduos para o trabalho, o que se desdobra em intervenções biopolíticas que se manifestam pela criação de diversas formas de seguro social.

Esses mecanismos reguladores serão retomados no curso de 1978, *Segurança, território, população* (Foucault, 2006), sob o nome de mecanismos de segurança. A eles, Foucault dedica uma parte considerável desse curso, mostrando suas características e funcionamento. Contudo, será a partir de sua análise da governamentalidade liberal no curso de 1979, *Nascimento da biopolítica* (Foucault, 2007), que podemos compreender um pouco melhor a emergência e as formas de funcionamento do biopoder na Modernidade. De acordo com a aula de 24 de janeiro de 1979, o liberalismo estaria apoiado numa arte de governar que deveria respeitar a liberdade de mercado, liberdade essa entendida como uma

naturalidade que pode ser traduzida pela bem conhecida expressão *laissez-faire* (deixe fazer). Todavia, a única liberdade a ser preservada pela ação governamental seria a do mercado, a das relações econômicas. De acordo com Foucault (2007), a liberdade dos indivíduos não se constituía em fator limitante para a governamentalidade liberal. O governo podia e devia intervir na sociedade, nas relações sociais e na vida dos indivíduos, se isso fosse necessário para garantir a liberdade nas relações econômicas. Na racionalidade liberal, o governo só existiria por causa da liberdade de mercado. Ou seja: o governo seria um consumidor de liberdade nos processos econômicos e deveria agir para protegê-la, mesmo que isso implicasse em restrições às liberdades individuais.

Proteger a liberdade de mercado significava, ainda segundo Foucault (2007), produzir as condições para que cada uma atuasse livremente, segundo seus interesses, nas questões econômicas. É produzir um *Homo oeconomicus* livre, mesmo que para isso fosse necessário sacrificar parte de sua liberdade jurídica. O governo deveria criar garantias para haver produção e consumo. Para isso, seria necessária a existência de trabalhadores, que sustentariam com sua mão-de-obra a produção e com sua renda o consumo. A liberdade dos processos econômicos não poderia representar nem um risco para as empresas, nem para os trabalhadores. Por outro lado, os infortúnios individuais não poderiam ser ameaças nem para indivíduos, nem para sociedade. Além disso, as leis sociais surgidas nesse momento também funcionaram como um contraponto aos movimentos socialistas que surgiam e se fortificavam, principalmente na Europa. Desse modo, foram criados a partir do século XIX até meados do século XX um número crescente de mecanismos para garantir a seguridade dos trabalhadores, muitos deles de adesão compulsória.

## DESLOCAMENTOS CONTEMPORÂNEOS NAS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DO RISCO

Entretanto, essa racionalidade acerca do modo de governar e do modo de como lidar com o risco vem sofrendo transformações desde o final do século XX. Nesse período, o liberalismo, como mostra Foucault (2007), sofre uma inflexão e torna-se neoliberalismo, racionalidade governamental que mantém algumas continuidades com o liberalismo, mas que

apresenta, também, profundas descontinuidades. A noção de *Homo oeconomicus* se amplia, a objetivação econômica expande-se para todos os domínios da vida, inclusive aqueles considerados até então como fora do escopo econômico. Se no liberalismo era aceitável intervir na liberdade individual no tocante a aspectos não econômicos da vida, no neoliberalismo o mercado recobre a vida e o Estado perderia o direito de intervir nas decisões individuais. Cada um deve agora gerir todos os aspectos de sua vida pelas leis da economia, pesando os investimentos, os riscos e as taxas de retorno. Cada um deve ser responsável pelo próprio bem estar em todos os sentidos.

Nessa governamentalidade contemporânea, o Estado vai reduzindo os mecanismos de proteção coletiva, precarizando os serviços previdenciários e de saúde pública. Por outro lado, cresce seu comprometimento em criar redes, envolvendo entidades da sociedade civil, para tornar cada um ciente dos riscos a que está exposto e da necessidade de ação individual na prevenção desses riscos. O fato de que as proteções coletivas dadas pelo Estado estejam minguando não significa que a importância da noção de risco esteja diminuindo. Pelo contrário, nas sociedades contemporâneas, o risco torna-se cada vez mais presente, sendo um elemento de crescente importância nos processos de sujeição e subjetivação. Os riscos se proliferam e se intensificam: a cada dia somos alertados de novos riscos a que estamos expostos e esses riscos parecem tornarem-se cada vez mais graves. E a verdade desses riscos é provada estatisticamente, sendo esse componente de verdade a principal fonte de sua força irresistível no governo dos indivíduos.

As técnicas de gerenciamento de riscos de uma população vêm cedendo espaço para o gerenciamento privado de riscos, enfatizando cada vez mais a responsabilidade individual, caracterizando a emergência daquilo que O'Malley (1996) chama de *prudencialismo*. Nessa nova lógica, a tendência não é de apenas tornar cada um responsável por contratar seguros privados para os seus próprios riscos, como também de incrementar a responsabilização dos indivíduos por todo o tipo de risco. Até mesmo em relação aos problemas bastante amplos e de claro viés sócio-econômico, como seria a questão ambiental, hoje se apela cada vez mais para os indivíduos, convocando-os a “fazer sua parte” (no caso do meio ambiente, cada um é convocado a *fazer sua parte para salvar o planeta*, por meio de atitudes incentivadas por uma ampla rede educacional, na qual as escolas têm um papel de destaque).

O prudencialismo, que cada vez mais se consolida, interpela os indivíduos em relação às mais diversas dimensões da vida, constituindo uma nova forma de ação biopolítica. Uma biopolítica que visa ensinar cada indivíduo a maximizar sua vida (e a de sua família, talvez a de sua comunidade). O principal alvo das novas ações biopolíticas não seriam intervenções sobre o meio, mas sobre as próprias subjetividades, produzindo sujeitos capazes de cuidar de si.

Desse modo, parece-nos que a biopolítica contemporânea intervém sobre a população não apenas por meio de ações diretas para fazê-la viver, como é o caso, por exemplo, das campanhas de vacinação, mas também por meio da intensificação de ações para ensiná-la sobre suas responsabilidades individuais para manter-se viva. Ao mesmo tempo que o Estado estaria abandonando seu papel de protetor, assume o papel de conselheiro, coordenando um batalhão de *experts* e instituições que produzem saberes sobre os riscos, sobre a forma de minimizá-los e sobre os modos de tornar a população ciente desses saberes.

É possível notar que, entre as diversas estratégias biopolíticas que hoje são mobilizadas no sentido de produzir os sujeitos prudentes que a racionalidade política atual demanda, algumas das mais importantes estariam alojadas na Educação Básica. Na próxima seção, mostraremos como as escolas brasileiras vêm sendo convocadas por especialistas a incorporar novas temáticas que funcionam como estratégias para tornar os estudantes informados sobre os riscos que estão expostos e capazes de lidar com eles. Na seguinte, mostraremos, ainda, como a educação em saúde vem sendo colocada em funcionamento nas escolas públicas brasileiras.

## EDUCAR PARA A PREVENÇÃO DE RISCOS

A pesquisa que subsidia a argumentação que segue partiu do quadro teórico que traçamos anteriormente acerca do risco e teve por objetivo investigar o papel que estaria sendo designado para as escolas dentro de um quadro de ações biopolíticas que visam enfatizar as responsabilidades individuais sobre a gestão do risco. Mais especificamente, buscamos investigar as temáticas que vêm sendo propostas para os currículos escolares, no intuito de mostrar a vinculação de muitas delas com a produção de sujeitos prudentes, capazes de cuidarem de si. O material empírico utilizado foram os periódicos brasileiros constantes do *site* Scielo, que

reúne alguns dos mais importantes periódicos do país, em diversas áreas. A estratégia criada para mapear essas propostas foi a utilização do índice de assuntos do Scielo, organizado a partir das palavras-chaves propostas pelos autores dos artigos. Foi possível constatar a existência de cerca de 350 entradas com o termo Educação, apontando para as mais diversas direções. Aí constavam expressões bastante difundidas e de grande amplitude, como *Educação Básica* e *Educação Profissional*, outras mais específicas, como *Educação de graduação em Medicina*, e outras que nos surpreenderam, como *Educação acerca do diabetes*. Essas expressões foram analisadas uma a uma para selecionar aquelas relacionadas com propostas de introdução de novas temáticas no currículo escolar.

Também foram realizadas buscas com o termo Ensino, porém essas foram pouco produtivas. Nenhum dos registros apontava para temáticas novas, mas para campos específicos da Educação ou para disciplinas consolidadas (*Ensino de Engenharia, de Nutrição, de Física, de Inglês...*). Ou seja, parece que as disciplinas tradicionais podem ser ensinadas, mas para as novas temáticas é necessário existir uma Educação... Além de Educação e Ensino, também foram realizadas buscas com o termo Pedagogia. Mais uma vez, os resultados não foram significativos para a pesquisa.

Retomando o processo de constituição do *corpus*, a partir dessas buscas preliminares por palavras-chave, decidimos prosseguir apenas com foco no termo Educação. As entradas com esse termo foram analisadas uma a uma, selecionado-se o que parecia pertinente para nossos propósitos, ou seja, o que estaria relacionado a propostas de novas temáticas para o campo educacional. Entre os temas encontrados, destacamos sete deles, a saber: *educação afetiva, educação alimentar/nutricional, educação ambiental, educação financeira e fiscal, educação para a competência informacional, educação em saúde e sanitária, educação sexual*. É importante salientar que as temáticas *educação ambiental* e *educação sexual* já estão sendo discutidas e introduzidas no currículo há algum tempo. Contudo, decidimos incluí-las na pesquisa, pois nos parece que estão entre as primeiras articulações entre escola e risco. Essas temáticas foram selecionadas para dar continuidade à pesquisa, sendo que a próxima etapa prevê o do aprofundamento das investigações em cada uma delas, buscando-se compreender de modo mais detalhado as razões que são apontadas para sua inclusão no currículo e os modos como tem sido prescrita essa inclusão.

A seleção das temáticas anteriores obedeceu, fundamentalmente, aos seguintes critérios: ou porque existia um grande número de artigos dando suporte à proposta, ou porque a temática, em si, era algo inusitada ou algo que tem circulado com alguma intensidade em veículos midiáticos. Um fato surpreendente foi o fato de que essas propostas estavam, na maioria das vezes, em periódicos de áreas que não pertencem estritamente ao campo educacional. No quadro abaixo estão relacionadas as temáticas que acima destacamos, com o número de artigos relacionados com aquela temática e a(s) área(s) dos periódicos onde elas aparecem.

Temática	N.	Área dos periódicos
Educação ambiental		Saúde, biologia, psicologia e educação
Educação alimentar/nutricional	60	Saúde pública, nutrição, medicina e dois em periódicos da área de educação
Educação sexual	38	Saúde pública, enfermagem e quatro em periódicos da área de educação
Educação em saúde e sanitária	16	Periódicos da área da saúde
Educação afetiva	4	Psicologia
Educação financeira e fiscal	2	Administração
Educação para competência informacional	1	Informática

Embora neste artigo não seja possível detalhar os dados acima, é possível afirmar que todas as temáticas selecionadas estão, de algum modo, envolvidas com a questão do risco de modo bastante explícito. Seja por tratarem temas relativos à saúde, como a educação nutricional, a educação sexual e a própria educação em saúde; sejam por tratar de temas relativos à renda, como a educação financeira e a própria educação afetiva (porque, afinal, relações interpessoais constituem, hoje, uma importante competência profissional) e até mesmo seja um tema relativo à vida de todos, como a educação ambiental.

Em relação ao fato das propostas terem aparecido principalmente em campos de estudo fora da própria educação, parece-nos possível pensar que *experts* em geral estão apontando para escola o que ela deve fazer, em uma tentativa de relegar os educadores a um plano quase operacional. Cabe notar que essa lógica de que *experts* fora da área da educação possam ser melhores analistas desse campo que os próprios educadores pode ser percebida no modo como a mídia brasileira vem hoje chamando frequentemente economistas para tratar do tema da qualidade de educação. Pelo menos no Brasil, parece existir hoje um modo de representar a educação que aponta para uma certa incompetência dos educadores em apontar caminhos para o sistema educacional.<sup>1</sup>

Algumas dessas temáticas já vêm sendo trabalhadas em escolas, para outras já existem projetos de lei tramitando tanto no âmbito nacional, quanto estadual. Ainda que até este momento a pesquisa esteja focada na análise de periódicos, de modo preliminar é possível afirmar que as temáticas relacionadas com o risco estão ganhando espaço nos currículos da Educação Básica brasileira. Porém, a escola vem sendo convocada para atuar na prevenção de riscos não apenas por meio do currículo, mas também por meio das campanhas de saúde que nelas são desenvolvidas, em especial, nas escolas públicas brasileiras.

1. É interessante notar que no dia 31 de outubro de 2011, a TV Cultura, um canal de TV pertencente ao Estado de São Paulo, convidou para um programa de entrevistas, realizado nas segundas-feiras à noite, o ministro da Educação, Fernando Haddad. Nesses programas, os entrevistadores são jornalistas convidados e, em geral, alguns especialistas na área. Neste programa específico, havia apenas jornalistas, não tendo sido convidado nenhum pesquisador do campo educacional. A entrevista pode ser assistida em <http://www.youtube.com/watch?v=2X-SAOUykgE>.

## EDUCAÇÃO EM SAÚDE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A Educação em Saúde tem sido considerada uma prática realmente saudável, algo bom para todos (Gastaldo, 1997). Dessa forma, a disciplina Educação em Saúde passa a ter um papel cada vez mais importante nos currículos oficiais das escolas. É preciso educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia-a-dia da escola. Por esta razão, a Educação para a Saúde será tratada: “de forma contextualizada e sistemática, o professor e a comunidade escolar contribuem de maneira decisiva na formação de cidadãos capazes de atuar em favor da melhoria dos níveis de saúde pessoais e da coletividade” (Brasil, 1997: 85). Fica evidente que a educação em saúde acabou por ser incorporada não só nos currículos escolares, onde se manifesta, explicitamente, de forma reduzida e normativa, mas também nos programas governamentais no campo da Saúde Pública e nos programas de alguns movimentos sociais (Meyer, 1998).

O Programa Nacional de Saúde do Escolar configurou-se como “uma grande proposta governamental para lidar com a problemática da saúde escolar”, especialmente os problemas relacionados à visão e audição das crianças em idade escolar. Seu objetivo é produzir sujeitos saudáveis, com plenas condições de desenvolvimento sócio-educacional, capazes de participarem e interagirem numa sociedade que tem como lógica a globalização da economia, a produção de bens, a modernidade tecnológica e a rapidez das comunicações. É importante salientar que tal Programa caracterizou-se como uma proposta nacional abrangente tratando da saúde escolar de forma universal, marcando assim não só a intenção de intervir, mas formas de governo ao mostrar à escola os modos como ela deve trabalhar para educar e persuadir os alunos, professores e familiares sobre a promoção da saúde e prevenção da cegueira e da surdez.

Por meio desse Programa, o Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Saúde e outras entidades não governamentais, buscou intervir na “construção de uma conscientização” dos sujeitos escolares em relação a um dado discurso sobre saúde. De acordo com o material desse programa, o Governo brasileiro considera que um projeto dessa importância não pode ser levado com sucesso por nenhum grupo isoladamente, sendo necessário contar com o maior número possível de parcerias sociais, incluindo-se os Governos Federal, Estadual e Municipal; indústrias ligadas à área da saúde; outros setores da iniciativa privada;

clubes de serviço; grupos religiosos; cidadãos brasileiros independentes e, principalmente professores, médicos e especialistas. De certa forma, fica evidente que são as parcerias o eixo articulador não apenas deste Programa, como também de outros grandes projetos que o Governo desenvolve no intuito de intervir sobre a população: “essas parcerias, além de serem indispensáveis para o desenvolvimento e continuidade do projeto, dão um exemplo de cidadania e de como a comunidade deve trabalhar para a resolução de seus próprios problemas” (Brasil, 2002: 2). Isso mostra que as estratégias atuais que reduzem a atuação do poder público no estabelecimento de mecanismos que garantam a segurança e a saúde da população não implicam apenas em tornar cada um responsável pelos seus próprios riscos, como também comprometer uma suposta comunidade com o cuidado de seus membros. O Estado retira parte de sua rede de proteção, mas convoca e coordena agentes da chamada sociedade civil para ocupar, pelo menos em parte, o espaço vago. A articulação dessas instituições em torno da escola reforça a hipótese central deste trabalho de que as instituições escolares seriam, hoje, lugares privilegiados para gerir os riscos dos indivíduos.

As parcerias entre Estado e sociedade civil têm-se constituído em um desses mecanismos disseminados pela racionalidade governamental prevaiente no final do século XX (e início do século XXI), sendo utilizadas, neste caso, para tentar reduzir as doenças, minimizando o número de sujeitos deficientes visuais/auditivos. Embora se tenha a noção de que a parceria constitui-se em uma estratégia que, em outros tempos, já vinha sendo utilizada pela sociedade civil, com o neoliberalismo ocorre uma apropriação dessa forma de ação para solucionar os problemas sociais que estavam sob a responsabilidade do Estado. Intervenções voltadas para gerenciar o risco social seriam o principal objetivos desse tipo de parceria entre o Estado e a sociedade civil (Traversini, 2003). Nesse sentido, procuramos mostrar que essas campanhas de saúde escolar, mais que rastrear riscos, estariam produzindo risco e, como efeito, operando como um mecanismo de normalização, até porque “já não há problema social que não seja hoje tratado em termos de risco: higiene, saúde, poluição, inadaptação, delinqüência” (Ewald, 1996: 106).

## COMENTÁRIOS FINAIS

Conforme mostramos neste artigo, o gradativo avanço de uma governamentalidade neoliberal sobre as sociedades contemporâneas vem fazendo que o Estado venha se retirando da produção de redes de proteção para os cidadãos. Em contrapartida, crescem as estratégias para envolver os indivíduos de modo cada vez mais ativo na prevenção de seus próprios riscos, bem como crescem os eventos que são significados como riscos para os sujeitos. Assim, de forma resumida nosso interesse foi marcar alguns deslocamentos importantes, algumas mudanças de ênfases como, por exemplo, de uma vigilância disciplinar para uma gestão privada dos riscos, “fruto da generalização das terapias para os normais, no conjunto de uma série de dispositivos de controle que dissolvem o sujeito da sociedade industrial para conformar outros modos de subjetivação” (Sibilia, 2002: 194). O objetivo dos aparatos dos dispositivos de segurança, com toda a sua rede de instituições e técnicas, não seria a punição das infrações, mas a correção das virtualidades desse sujeito: controlar a periculosidade. Outro deslocamento importante é que “hoje é função de cada indivíduo conhecer suas tendências e administrar seus riscos, numa forma de autopolicamento privado que implica o dever de lutar contra o próprio destino, com a ajuda da tecnociência” (ibid.: 199).

Dentro desse cenário, as escolas brasileiras vêm sendo chamadas a desempenhar um papel de destaque, seja por meio da introdução de novas temáticas no currículo que ensinem a cada um sobre os riscos a que estariam expostos e sobre os modos como lidar com eles; seja por meio de campanhas de saúde conduzidas por parcerias entre o poder público e entidades civis. Nesse sentido, pode-se pensar que as escolas estão sendo utilizadas como mecanismos para disseminar o que O’Malley (1996) chama de prudencialismo, produzindo sujeitos capazes de empresariar sua vida na promoção da saúde e na redução dos riscos de modo cada vez mais individual, em consonância com a racionalidade que rege a governamentalidade neoliberal. Parece-nos que o Estado ao mesmo tempo em que vem gradativamente se retirando do papel providencial, vem se tornando um orientador do prudencialismo por meio da coordenação de ações desenvolvidas em parceria com segmentos da sociedade civil. Segundo Passeti (2002: 136), “o Estado existe como agenciador produtivo ao lado das empresas e organizações não-governamentais para administração de corpos desnecessários, trazendo para o centro das con-

trovérias a ética da fraternidade e da solidariedade”. De algum modo, ao pensar nesses mecanismos que induzem a uma expansão sem fim dos riscos e, também, uma produção de sujeitos cada vez mais regidos pelo imperativo da gestão desses riscos, não podemos esquecer que isso estaria produzindo maior regulação e governo de si, dos outros, da população em geral. A ênfase atual em um cuidado de si que não se volta para o outro, mas para a própria individualidade, possivelmente esteja produzindo um *ethos* que derrete a tradição crítica ocidental em prol de um sujeito que tem por fim último fazer viver a si mesmo e, eventualmente, a comunidade em que se insere.

## BIBLIOGRAFÍA

- Beck, Ulrich (1992), *The Risk Society*, London, Sage.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1997), *Parâmetros Curriculares Nacionais (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental): Meio Ambiente, Saúde*, Brasília, MEC/SEF.
- Brasil (2002b), Ministério da Educação; Conselho Brasileiro de Oftalmologia, *Caro (a) professor (a). Campanha nacional de reabilitação visual – Olho no olho*, Brasília-DF, Brasil.
- Defert, Daniel (1991), “Popular Life’ and Insurance Technology”, em Burchell, Graham; Gordon, Colin; Miller, Peter (edit.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 211-234.
- Ewald, François (1996), *Foucault, a norma e o direito*, Lisboa, Vega.
- (1991), “Insurance and Risk. Burchell”, em Burchell, Graham; Gordon, Colin; Miller, Peter (edit.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 197-210.
- Foucault, Michel (2002), *Em defesa da sociedade*, São Paulo, Martins Fontes.
- (2006), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2007), *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Gastaldo, Denise (1997), “Is Health Education Good for You? Re-

thinking Health Education Through the Concept of by Bio-power”, em *Education and Reality*, vol. 22, nº 1, pp. 147-168.

Luhmann, Niklas (1992), “El concepto de riesgo”, em Beriain, Jose-txo (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos, pp. 123-153.

Lupton, Deborah (1999), *Risk*, New York, Routledge.

Meyer, Dagmar E. (1998), “Educação em saúde na escola: transversalidade ou silenciamento?”, em Meyer, Dagmar E. (org.), *Saúde e sexualidade na escola*, Porto Alegre, Mediação, pp. 5-17.

O’Malley, Pat (1996), “Risk and Responsibility”, in Barry, Andrew; Osborne, Thomas e Rose, Nikolas, *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-liberalism, and Rationalities of Government*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 189-207.

Passetti, Edson (2002), “Anarquismos e sociedade de controle”, em Rago, Margareth et al. (orgs.), *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*, Rio de Janeiro, DP&A, pp. 123-138.

Sibilia, Paula (2002), *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*, Rio de Janeiro, Relume Dumará.

Traversini, Clarice Salette (2003), *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*, Porto Alegre, UFRGS/PPGE-DU. Tese de Doutorado.

## APORTES AL ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN BIOPOLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Cristina Rochetti

Plantear la cuestión de una biopolítica de la educación supone haber aceptado que existen prácticas políticas de la vida o sobre la vida y que la educación es en sí misma una práctica política. Consideraremos prácticas políticas sobre la vida aquellas decisiones y acciones llevadas a cabo no solo sobre cuestiones administrativas en el ámbito de los bienes y servicios, sino aquellas decisiones y acciones que se orientan fundamentalmente al ordenamiento de la vida humana entendida como una especie posible de ser modificada, formada e intervenida mediante diversas prácticas en sus modos de existencia.

Las decisiones y acciones sobre cuestiones referidas a la administración de bienes y servicios, o la mirada del arte de gobernar en este sentido, ha ocupado a pensadores del ámbito de la política, la historia y la filosofía desde siempre. Pero la cuestión se ha resuelto en la dirección o el sentido de las formas de gobierno: monarquía, república, aristocracia, democracia o en sus complicaciones y desviaciones; por ejemplo, el totalitarismo.

El concepto de biopolítica parece apuntar la mirada a un desborde o, mejor, a un desplazamiento del ejercicio político o de lo político hacia la vida humana en sus dimensiones más básicas: alimentación, salud, recreación, o sea, las dimensiones de la corporalidad, temporalidad, creatividad, en suma, a aquello que tiene que ver con la fuerza vital. La pregunta que surge acerca de esta cuestión es sobre la posibilidad de gobernar esa fuerza vital o fuerza originaria. También indagar si este ámbito es un espacio para el ejercicio político.

Si nuestra mirada es genealógica, podríamos dar cuenta de los entrecruzamientos, tensiones, relaciones de fuerzas, ejercicio de poder y resistencia que se muestran cuando ponemos la vida humana y la política en el foco de nuestra mirada. La mirada genealógica es irreverente e irrespetuosa; mira lo disparatado, lo oculto detrás de lo aparentemente importante. Foucault señala que para la genealogía no hay una búsqueda del origen que desprecie los episodios de la historia, por el contrario, se insiste en la meticulosidad y lo azaroso de los comienzos, lo mezquino e irrisorio que juega en los supuestos fundamentos. Por ejemplo, en el origen de los valores, de la moral, del conocimiento no hay un principio inmutable, eterno y sublime, por el contrario, señala Foucault: “Hay que saber reconocer los acontecimientos de la historia, sus sacudidas, sus sorpresas, las vacilantes victorias, las derrotas mal dirigidas, que explican los comienzos, los atavismos y las herencias” (Foucault, 2004: 24).

La genealogía nos previene de búsquedas que intenten dar cuenta rigurosamente y con pretensiones de totalidad, el estado de situación y el sentido de una cosa o relaciones de cosas o conceptos, por el contrario: “La genealogía restablece los diversos sistemas de sometimiento: no la potencia anticipadora de un sentido, sino el juego azaroso de las dominaciones” (ibíd.: 34). La emergencia de este estado o situación que pone en tensión la política y la vida es un juego de fuerzas que pulsa por dominar. No habría en este caso para la genealogía una búsqueda del “bien común” por parte de la política, sino por el contrario una puja por someter, controlar

y disciplinar que se ejerce hacia el interior de cada Estado. Entonces podemos preguntarnos: ¿cuál es el lugar de la educación en esta tensión de fuerzas?

La educación forma parte del ejercicio de poder y la práctica política. La estrecha vinculación de la educación con lo político y más precisamente la educación como un problema político ha tenido a lo largo de la historia distintas formas de representación. Sabemos que cualquier sociedad (desde una tribal hasta una megápolis contemporánea, o, si pensamos en sistemas de gobierno, desde una monarquía hasta una democracia) necesita conservar y transmitir pautas, conductas, valores que cohesionen la vida de los habitantes, de algún modo necesita “formar” un sujeto apto para adecuarse al estilo de vida establecido.

Cualquier historia de la educación, en especial las historias de Occidente, señalan la estrecha vinculación de la política y la educación. Podemos encontrar relatos históricos acerca de la *paideia* griega, de sus ideales de perfección y belleza, donde la educación tiene como función política formar ciudadanos para la polis. La polis es el ámbito del ejercicio de la verdadera libertad, entonces la educación debe transmitir aquellos saberes y prácticas que rigen y facilitan la vida en la polis.

La época moderna se encuentra con la paradoja de la libertad personal y la libertad política como controversia sin resolver, donde la idea de formación del sujeto adquiere o asume una nueva modalidad. Alejandro Cerletti, en su libro *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, señala que:

Una de las paradojas de la educación concebida por la tradición iluminista consistía en satisfacer por un lado, el objetivo de la autonomía del sujeto – servirse de la propia razón sin tuteladas ajenas– y, por otro, la necesidad social de que ese sujeto sea gobernable (Cerletti, 2008: 14).

La autonomía del sujeto y la necesidad de gobernabilidad del Estado se concilian en la institucionalización de las prácticas políticas-educativas. La idea de formar al sujeto en el ejercicio de su libertad a través de la razón y el deber sumado al valor que adquiere el conocimiento se conjuran en una institución. La escuela moderna es el correlato de estos ideales: poder de conocimiento y poder disciplinario. Si miramos genealógicamente la escuela moderna, podemos percibirla como el emergente de una lucha por mantener el control hacia el interior del Estado y poder transformarse en

un Estado más competitivo hacia afuera. Es cierto que un pueblo ignorante se domina mejor, pero es más cierto o más útil un pueblo disciplinado, adiestrado y con determinadas destrezas y habilidades que pueda enriquecer y producir para el Estado.

Las críticas a la educación y a la institución escolar no se hacen esperar. La teoría reproductivista y de los aparatos ideológicos del Estado dan cuenta de esta apropiación del Estado, del ejercicio del poder y el sometimiento. Estas críticas mostraron las grietas de una crisis o, mejor, la tensión de una lucha que hoy vuelve a cuestionar los modos de entender esa misma institucionalidad.

Hoy nos volvemos a preguntar por la educación en la lucha o tensión de los poderes, aunque con nuevos sujetos, nuevos contextos, globalización y diversidad social y cultural, nuevas tecnologías, nuevos saberes y desafíos planetarios insospechados.

Para muchos autores contemporáneos, la cuestión política de la educación radica en esa tensión que se produce entre conservar y cambiar, entre lo viejo y lo nuevo, entre lo que una sociedad considera valioso conservar y transmitir, y el espacio o el lugar para que lo nuevo se constituya en cuanto tal. Pensar en términos de “repetición o novedad” y apuntar la mirada a rescatar o encontrar los ámbitos o las grietas por donde posibilitar la presencia de lo otro como novedoso son acciones que posicionan la cuestión política de la educación en la dupla conservar-cambiar y en las condiciones de posibilidad para que esto ocurra. Esta postura puede entenderse desde una lógica dialéctica, si pensamos en una especie de superación o movimiento por contradicciones que establece sucesivamente momentos de reinado o preeminencia de valores, ideas, etc. Esta alternancia puede aplicarse a la explicación de la función de la educación en una sociedad o cultura. Además, la idea de tensión entre lo viejo y lo nuevo puede asumirse desde esta mirada. Sin embargo, Foucault nos propone una lógica distinta, que desafía esta instancia de momentos que se superan:

Pues la lógica dialéctica hace intervenir términos contradictorios en el elemento de lo homogéneo. Por mi parte les propongo sustituir esta lógica dialéctica por lo que llamaré una lógica de la estrategia. Una lógica de la estrategia no hace valer términos contradictorios en un elemento de lo homogéneo que promete su resolución en una unidad. La función de la lógica de la estrategia es establecer las conexiones posibles entre términos dispares

y que siguen dispares. La lógica de la estrategia es la lógica de la conexión de lo heterogéneo y no la lógica de la homogenización de lo contradictorio (Foucault, 2004: 62).

Lo interesante de esta mirada es que no hay disolución de lo viejo o lo nuevo para dar paso a lo distinto que reúne y en última instancia homogeniza, sino que lo heterogéneo que hemos hecho entrar en las categorías de lo nuevo y lo viejo persiste y hace que estas puedan ser abordadas en todas sus posibles conexiones. No se asumen, sino que muestran a esta mirada los juegos de imposición y resistencia, de ocultamiento y desvelamiento, los desplazamientos, los corrimientos que las formas de lo viejo y lo nuevo usan como estrategias en la lucha de poder.

La mirada genealógica visibiliza la violencia que instala la lucha por el poder y que utiliza la regla o las reglas como modo de continuar esa lucha de manera más disimulada. Foucault señala que: “La humanidad no progresa lentamente de combate en combate hacia una reciprocidad universal, en la que las reglas sustituirán, para siempre, a la guerra; instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas, y va así de dominación en dominación” (ibíd.: 40). Las reglas o sistemas de reglas son otro tipo de violencia o la continuación de la violencia o de la lucha por otros medios, más sutiles, más velados. Las emergencias, en esta lógica estratégica, no se presentan como una superación mejorada, sino como desplazamientos, corrimientos disimulados, giros.

Las reglas o sistemas de reglas instalan prácticas que delimitan lo que está permitido o no hacer, lo que corresponde en cada caso y en última instancia lo verdadero o lo falso. Foucault, en su intento por delimitar y precisar el modo o la metodología que utiliza para acceder al análisis de sus objetos, aclara que:

lo que tiene una importancia política actual es determinar con claridad cuál es el régimen de veridicción que se instauró en un momento dado: justamente aquel a partir del cual podemos reconocer ahora, por ejemplo, que los médicos del siglo XIX dijeron tantas necedades sobre el sexo (Foucault, 2007: 55).

Las necedades que los médicos dijeron sobre el sexo en ese momento fueron consideradas verdaderas y, además, generaron prácticas sexuales permitidas o no, entonces la pregunta capital es cuáles fueron las reglas o

el sistema de reglas que permitieron dicho sistema de veridicción. La legitimidad de este planteo radica en la cuestión del régimen de veridicción que supone instalarse en el espacio de las reglas que permitieron validar ciertas prácticas y no otras, supone dejar de buscar causas que originan el surgimiento de objetos, para moverse en el ámbito de las condiciones y las reglas que permiten que aquello oculto, invisible o indiferente al campo de la acción se torne posible de ser analizado, discriminado, domesticado, encarcelado, según sea la política de verdad que circule en la época.

Para detectar los regímenes es necesario aguzar la mirada y la perspectiva. Las reglas o normas, establecidas en forma de sistema, con una cierta coherencia interna pueden ser visibles en las prácticas que rigen desde aquello que está permitido, se puede o está bien hacer. En este sentido, parece que Foucault nos invita a mirar no a las cosas en sí, ni a los acontecimientos o prácticas consumadas, estáticas, sino a mirar el juego, el movimiento posibilitado por un sistema de reglas, que permite la constitución o el surgimiento de un objeto, un fenómeno o una práctica que es visualizada como verdadera o falsa, permitida o no.

Esta perspectiva de los regímenes de veridicción como condiciones de posibilidad de las prácticas introduce la cuestión de la circulación del poder y de su ejercicio como inherente al régimen mismo, pues las reglas y el juego que ellas permiten evidencian una dinámica de estrategias de circulación del poder, en suma, una política de distribución, priorización y establecimiento de la verdad.

Si trasladamos esta cuestión a la institución escolar es posible detectar ciertas prácticas que nos inducen a ese sistema de reglas que las legitiman. Pensemos la distribución de los espacios, la organización de la clase, la circulación de la palabra, el sistema de evaluación, las normas de convivencia, la distribución de los horarios, la selección y adecuación de los saberes, en fin, la lista podría ser más detallada e interesante, pero basta con esto para pensar algunas cuestiones. Por ejemplo, “la circulación de la palabra”. En una clase, un profesor trabaja determinado tema, explica y da cuenta de lo que considera que se debe aprender. Un estudiante pide la palabra y señala algunas cuestiones de modo justificado que ponen en tela de juicio algunos aspectos de lo que el profesor está enseñando. La pregunta es: ¿qué profesor está dispuesto a escuchar, discutir e intercambiar ideas sin sentir que está perdiendo autoridad? Y, por otra parte, ¿qué alumno está dispuesto a exponerse de tal manera sabiendo que todavía debe pasar por los exámenes? La circulación de

la palabra tiene un régimen de veridicción, o sea, reglas de juego claramente establecidas que muestran en este caso la unidireccionalidad y verticalidad permitidas. Los saberes circulan de arriba hacia abajo, en una sola dirección.

Nuestro trabajo apunta a revisar aquellas ideas que nos permitan aportar algunas notas a la dimensión biopolítica de la educación. Para ello es necesario seguir a Foucault en su propuesta. Para entender en qué consiste la biopolítica, Foucault señala que es necesario entender cómo juega en el tablero de la política el liberalismo.

En el intento del rastrear los modos en que se ha establecido el arte de gobernar o de hacer política, entendida como el ejercicio y circulación del poder, Foucault señala que es posible tomar como hilo conductor la noción de “gobierno”. La idea de gobierno como conducción de los individuos a lo largo de su vida, caracterizada por la imagen del pastor que conduce un rebaño en movimiento hacia una meta y vela por él, es propia de las sociedades orientales e introducida por el cristianismo en Occidente. Es aplicable a la imagen del maestro, profeta, al guía espiritual, pero también circula y se efectiviza en el señor feudal y las distintas figuras con autoridad de la Edad Media.

La crisis del pastorado abre paso a una gubernamentalidad política por parte de un poder soberano dando surgimiento a la “razón de Estado”. Este paso marca, para Foucault, un cambio de racionalidad o, si se quiere, un cambio en las reglas del juego, o en las formas de veridicción. Lo que en el pastorado sostenía el ámbito de conformación de la verdad: la sabiduría, la prudencia, la justicia, en cuanto virtudes desarrolladas por el pastor, maestro, etc., ahora son desplazadas por una nueva matriz racional que tendrá como expectativa preservar el Estado, acrecentarlo, defenderlo y fortalecerlo hacia el interior para enfrentar los riesgos exteriores. La cuestión de acrecentar y fortalecer el Estado se vincula con la relación riqueza-población, ya que la mayor producción y circulación de bienes y por lo tanto de moneda posibilitan un aumento de la población. Parece que la cuestión del aumento cuantitativo, tanto de la población como de los bienes, está directamente relacionada con el fortalecimiento de la “razón de Estado”. Sin embargo, la relación riqueza-población-Estado pasará por distintos modos de visualización hasta percibir la población como grupo-especie que puede ser susceptible de control, Foucault lo sintetiza del siguiente modo:

Esta [la población] no se concibe como un agrupamiento de sujetos de derechos, ni como un conjunto de brazos destinados al trabajo, se la analiza como un conjunto de elementos que, por un lado, se vinculan al régimen general de los seres vivos y, por otro, pueden dar pábulo a intervenciones concertadas (Foucault, 2006: 414).

El surgimiento de la idea de “población” como especie humana que puede ser controlada, gestionada, administrada a través de leyes, reglamentaciones y disposiciones gubernamentales, y que ha generado una serie de tecnologías y prácticas que ponen en evidencia nuevas formas de veridicción, nos permite pensar que la educación en este nuevo concepto de “biopolítica” forma parte de esas prácticas. Es importante señalar que Foucault entiende por “biopolítica”:

la manera como se ha procurado, desde el siglo XVIII, racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas... (Foucault, 2007: 359).

Si bien los puntos suspensivos del texto de Foucault no incluyen explícitamente las prácticas educativas, podemos pensar en este sentido, que las decisiones políticas sostenidas por una forma de veridicción pueden encontrar en la educación y, por lo tanto, en la escuela, el ámbito propicio para la reproducción y conservación de sus prácticas. Por otro lado, es posible pensar la formación de sujetos que legitiman esas prácticas y las reglas que surgen de las formas de veridicción antes mencionadas.

La educación de la población como una cuestión de Estado y sostenida por una “razón de Estado” tuvo como correlato en la época moderna una escuela para educar al soberano, donde la formación del ciudadano, como decía Cerletti, se debatía entre la libertad personal y la idea de un sujeto gobernable.

Sin embargo, en *Nacimiento de la biopolítica*, Foucault señala que el liberalismo rompe con la “razón de Estado” que desde el siglo XVI se había ocupado de acrecentar y fortalecer el Estado. La “razón de Estado” se asienta en el principio de que siempre se gobierna poco, que es posible extremar medidas para intervenir y controlar; al contrario, el liberalismo parte de la idea de que siempre se gobierna demasiado, que el Estado es un mal necesario al que hay que limitar en su ejercicio y es la sociedad, la sociedad civil, la depositaria de la legitimidad. Según Foucault:

Más que una doctrina más o menos coherente, más que una política a la búsqueda de una serie de metas definidas con mayor o menor precisión, estaría tentado de ver en el liberalismo una forma de reflexión crítica sobre la práctica gubernamental; esa crítica puede proceder del interior o del exterior, y puede apoyarse en tal o cual teoría económica o referirse a tal o cual sistema jurídico sin vínculo necesario y unívoco (ibíd.: 363).

Esta inversión de la tensión que obliga al Estado a tener que justificar cada intervención frente a la demanda reiterada de mayores libertades civiles por parte de la sociedad ha generado una multiplicación y diversificación de los canales por donde circula y se efectiviza el poder. Lo que antes se expresaba como prácticas de resistencia en el ejercicio del poder, hoy puede visualizarse como prácticas que imponen presencia y se hacen escuchar. Pensemos en la presencia de los reclamos de los derechos de género, la presencia de grupos antes excluidos, las agrupaciones vecinales, barriales, los que defienden el medio ambiente o los derechos de los animales, entre otros, sin pretender con esto hacer una lista exhaustiva.

El poder disciplinario y su correlato, la sociedad disciplinada que caracterizaba al ejercicio de la “razón de Estado” hasta el siglo XIX y principios del XX, muestran con el surgimiento del liberalismo una nueva disposición de fuerzas. Esto no quiere decir que el disciplinamiento con sus estrategias de control sobre el cuerpo hayan desaparecido y menos aún que se hayan reciclado, por el contrario, coexisten con nuevos modos de tratamiento y control. Estas nuevas estrategias están orientadas, según Foucault, hacia la administración y gestión de los problemas que la población (de un lugar, de una institución, de un país) presenta como prioritarios con referencias a sus necesidades como grupo humano. Para Foucault:

Ahora no se trata de ajustar el gobierno a la racionalidad del individuo soberano que puede decir “yo, el Estado”, [sino] a la racionalidad de quienes son gobernados, quienes lo son como sujetos económicos y, en términos más generales, como sujetos de interés –interés en el sentido más general de la palabra–, a la racionalidad de esos individuos en cuanto, para satisfacer esos intereses en el sentido general de la palabra, utilizan una serie de medios, y los utilizan como quieren: esa racionalidad de los gobernados es la que debe servir de principio de ajuste a la racionalidad de gobierno (ibíd.: 357).

Volviendo a la educación, podemos pensar cómo la perspectiva liberal, que caracteriza Foucault, forma parte de las nuevas prácticas que se visualizan en la escuela. La cuestión de la autoridad, por ejemplo, tan debatida en este último tiempo, pone de manifiesto esta inflexión que señalamos, pensemos en crisis de la autoridad docente. Por otra parte si analizamos la conducción de las instituciones, no se habla de “equipo directivo” en un colegio, sino de “equipo de gestión”. Esto, más allá de ser un cambio de palabras, denota un traslado del “dirigir”, en cuanto señalar por dónde y hacia dónde vamos, a “gestionar” en cuanto propiciar los medios para que las necesidades y problemas que surgen dentro de la comunidad educativa puedan ser resueltos. También en este mismo sentido, podemos mencionar que uno de los objetivos fundamentales en estos “equipos de gestión” se concentra en las estadísticas, exigidas por el “equipo de gestión” inmediato superior, para establecer porcentajes de “población” estudiantil que es promovida o repitente, porcentajes de espacios curriculares más adeudados, porcentajes de alumnos que rinden en marzo, en julio, diciembre, porcentaje de la población estudiantil que abandona y así sucesivamente. Si dirigimos la mirada a los alumnos, podemos percibir que prácticas que podían ser consideradas como una resistencia a un poder disciplinario hoy toman forma activa y crítica, desafiando las viejas estrategias del poder disciplinario: la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela (celulares, *notebook*) ha permitido grabar y filmar situaciones que antes quedaban reservadas a la privacidad del aula, generando una exposición y sobreexposición, pues son subidas inmediatamente a la red y vistas globalmente. Las agresiones y violencia, tanto de docentes como de alumnos, forman parte de los procesos multimediales que caracterizan la cotidianidad escolar.

Entonces, por una parte, la escuela reúne resabios de prácticas disciplinarias propias de un poder que tiende a concentrar y acrecentar la figura de una autoridad verticalista y, por otra, prácticas que comportan una crítica al exceso de gobierno e intervención y abren paso a la demanda de los propios intereses particulares y de los intereses como población. Podemos pensar esta situación como la tensión entre la conservación y el cambio que propusimos al comienzo, pero, además, siguiendo a Foucault, podemos mirar según la lógica estratégica y detectar el régimen de veridicción que lo hace posible.

Podríamos preguntarnos, entonces, a partir de las notas alcanzadas: ¿cuál es la nueva racionalidad que transita los procesos de subjetivación

que se gestan en el interior de las prácticas educativas? Estos nuevos modos intervenir (“gestión”, “nuevas tecnologías”, etc.), ¿responden a una crítica similar a la realizada por el liberalismo a la “razón de Estado”? ¿Es posible a partir de estos elementos de análisis pensar y proponer nuevas prácticas educativas o simplemente podemos constituirnos en espectadores de lo que pasa y solo dar cuenta de ello?

## BIBLIOGRAFÍA

Cerletti, Alejandro A. (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires, Del estante editorial.

Foucault, Michel (2004), *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Madrid, Pretextos.

--- (2006), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

--- (2007), *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

## “ESTAMOS TRABAJANDO PARA USTED”

Isabel Cassigoli Salamon

### INTRODUCCIÓN

“Disculpe las molestias, estamos trabajando para usted”. Así dice el cartel que se coloca frente a una obra de remodelación en un lugar postal de Santiago, en el metro o en un McDonald’s, en fin, en toda empresa pública o privada que ostente índice de calidad.

“Disculpe las molestias, estamos trabajando para su futuro”, invoca uno de los múltiples carteles que aparecen en la enorme marcha a la que asisto y que se perderá más tarde entre los gases lacrimógenos.

La primera consigna pertenece a la biopolítica. La segunda, a un afuera de ella, a una discontinuidad en la gubernamentalidad neoliberal y los dispositivos de producción de sujetos.

Vengo a hablar de mi país, Chile, algo apurada y a punta de ejemplos, y no voy a hablar de lo que está pasando, y que por cierto, le urge a la política, sino respecto de lo que se ha llamado políticas sobre la vida. Y si de política se trata, de una política cuyo horizonte parece situarse no solo fuera, sino en contra de las formas de representación actuales, la perspectiva biopolítica es fundamental, no solo para interrogarse las estrategias que implican el poder y la vida, sino también, las formas de su desimplicancia.

Lo que estamos presenciando en estos últimos meses es una curiosa mezcla entre festival y protesta, entre fiesta y violencia. Una mezcla entre

un adentro y un afuera que articula heterogéneos discursos, realidades y sensibilidades que parecen inscribirse más como políticas afirmativas de la vida que como políticas sobre la vida. Parecería tratarse también de una curiosa desactivación del copamiento que lo privado hace sobre lo público, propio de la biopolítica. Un regreso de la política que asume formas inéditas y por fuera y en confrontación con las formas de subjetivación neoliberal: del sujeto privado, empresario de sí mismo y de las formas de representación de la gubernamentalidad, vaciadas de toda legitimidad y eficacia. Se trata, de un proceso de desubjetivación y subjetivación que reactualiza la desobediencia al Soberano y la excepción, a través de un uso estratégico de los medios de comunicación y la invención de repertorios de protesta que articula formas de conflicto y políticas para obtener menos discriminación y exclusión, y más derechos. Para hacerse cargo de sus vidas.

Me propongo problematizar la forma que asume en Chile aquello que Foucault llama gubernamentalidad neoliberal y su relación con el sistema educacional como dispositivo productor de nuda vida y extracción condensada (intensiva y extensiva) de capital. A su vez, esta forma de gubernamentalidad, es inseparable del aparato soberano que la posibilita y que hace de la excepción su norma. Chile, ciertamente, ha sido un temprano laboratorio de esa imbricación entre poder soberano y gubernamentalidad neoliberal, de la aniquilación fáctica de

nudos identitarios fuertes contruidos en torno a las ideas de trabajo – reemplazada por la noción de servicios– y solidaridad –sustituida por la idea de competencia–, como asimismo ha sido el laboratorio de lo que Foucault llamaría dispositivos de veridicción de una gubernamentalidad hasta ahora exitosa que acompaña hace treinta años completamente al mercado.

No es exagerado decir que el estado de excepción –cuya versión paradigmático-soberana duró diecisiete años–, desde la recuperación de la democracia de los años noventay desde un nuevo orden interior, basado ahora en el consenso, el monopolio político-ideológico de los mass-media y una Constitución generada durante la dictadura que garantiza la confiscación del capital social por grandes grupos económicos, continúa en la misma excepción que inauguró el golpe de Estado de 1973. La transición a la democracia no ha sido más que la transición del hecho al derecho, es decir, la transición de la expropiación fáctica que hizo el poder económico del poder político, de los recursos naturales y sociales, y de la vida, a través de la captura material y simbólica del Estado, a una gubernamentalidad paradigmáticamente neoliberal. La transición del ejercicio soberano del poder a la construcción de una gubernamentalidad activa que garantiza normativamente (sea por su legalidad o por su omisión) la ley de acumulación del capital a muy bajos costos y muy altos precios, y está normalizada en la práctica cotidiana.

Si Foucault caracteriza la gubernamentalidad neoliberal en tres ejes básicos: una “desinversión” del Estado; una economización del ejercicio del poder; y una superposición completa de la política gubernamental con los mecanismos de mercado ajustados a la competencia, es decir, que “es preciso gobernar para el mercado y no a causa del mercado” (Foucault, 2007: 154), Chile es también paradigmático en la pragmática con que ha mantenido una *agenda de políticas* con las cuatro ideas-fuerza centrales del neoliberalismo (Ezcurra, 1998: 2), las que se pueden resumir en:

1) La promoción de un *maximum* de crecimiento económico (de libre mercado) como objetivo prioritario, lo que ha significado un aumento escandaloso de la tasa de ganancia del capital privado y sobre todo monopolizado; y, en consecuencia, una reducción de los costos salariales y una

merma en el costo de la fuerza de trabajo. La concentración extrema y una de las peores distribuciones de la riqueza de América Latina son su consecuencia más directa.

2) Firme contención del gasto público social. La educación, la salud y la pensión de vejez, tres derechos sociales básicos, han sido derivados al mercado y por tanto se han convertido en objetos de inversión y bienes de consumo. Entonces, a la precarización del salario se agrega una segunda merma por la vía de la privatización: es decir, el trabajador se ve privatizado, excluido de los derechos y privado de medios para consumirlos como bienes. La producción de vidas precarias ha devenido en formas inéditas de segregación: barriales, hospitalarias, educativas, culturales, etc.

3) Liberalización del comercio y de las finanzas, lo que abrió la economía al mercado mundial y transnacional y por tanto a la des-regulación, que remueve al Estado de las decisiones en materia económica y social (pero no de las actividades en las que sirve al capital).

4) La privatización de los antiguas esferas públicas que pueden afectar la acumulación de capital: por ejemplo, 70% del cobre fue privatizado y el 97% de las aguas también. (Asistimos en este momento a la privatización ilegal del litio). Solamente, para anotar un dato representativo, del PIB anual del país durante este año, las corporaciones transnacionales se llevarán fuera de Chile 7 veces el presupuesto de la salud, 3 veces el de educación y 12 veces el de vivienda.<sup>1</sup> ¿Y qué significa esto?, significa que las condiciones para que esta acumulación ocurra están dadas por la excepción de la norma (tributaria, contractual, laboral, etc.) y la exclusión de los derechos sociales a través de su inclusión como “libertades” (libertad de mercado, libertad de enseñanza, libertad de “expresión” o libre ejercicio del derecho de propiedad).

1. marcelclaude.blogspot.com/2011/ Rafael Garay & Marcel Claude en SLB - Lucro y Educación como Bien de Consumo (04/08/2011)

En modos que sería muy extenso describir aquí, estos virajes han supuesto una multiplicación de los mecanismos biopolíticos, presentes en las formas más sutiles y espesas (desde la presencia de cámaras de vigilancia y la segregación espacial hasta la estratificación en el acceso a la salud y la educación), generada por la privatización y financiarización del sistema sanitario, educativo y de pensión, que decide quién tiene acceso a qué, para determinar si sigue viviendo y en qué forma.

Analizaremos entonces el sistema educacional chileno, específicamente la Educación Superior, como dispositivo, esto es, la articulación de diferentes prácticas heterogéneas que produce sujetos empresarios de sí mismos, transfiere capital social al capital privado, genera fuerza de trabajo precarizada, precariza el capital humano y, sobre todo, produce intencionalmente desigualdad y nuda vida.

Sabemos que la educación ha sido siempre una institución productora de élites y cultura ligada al poder y, en las sociedades capitalistas, una institución de reproducción social. Sin embargo, lo que estamos sosteniendo es que, en Chile, la educación tiene como objetivo, como propósito, no la reproducción, sino la *producción* de vidas y poblaciones precarias, en cuanto tal, es un dispositivo biopolítico de primer orden. Veamos en cuatro ejemplos concretos de la Educación Superior, la imbricación entre mercado, gubernamentalidad y excepción, tríada que conforma la biopolítica.

## 1. LA UNIVERSIDAD COMO INVERSIÓN Y PRODUCCIÓN DE VIDAS PRECARIAS

Llamamos universidad-empresa a la incorporación de la universidad a los circuitos empresariales y financieros, a través de una serie de reformas que vienen aplicándose desde la dictadura hasta ahora. Hemos pasado de la “universidad vigilada”,<sup>2</sup> la universidad del miedo, de la inseguridad y el temor, es decir, la universidad autoritaria; del orden y la disciplina, el soplónaje o el privilegio del obediente, propia de la dictadura, que

2. Tomo el concepto de Jaime Retamal, en Columna “Educación: Piñera no es el profeta”, diario El Mostrador, 5/8/12.

irrumpió y aniquiló la “universidad tradicional” y que dio origen –pero que al mismo tiempo legitimó– a una tercera cultura universitaria: la “universidad empresa”. Se trata de un artificio que tiene como núcleo principal toda la visión que el entramado del capitalismo neoliberal y globalizado pueda tener del conocimiento, el saber y la educación. Es la universidad que compite por “calidad”. Es la universidad del *trabajador cognitivo cuyo* objetivo es producir mercancías “cognitivas” y formar trabajadores cualificados, también para el mercado. De ahí que la figura de la universidad-empresa sea inseparable de la constitución de un “mercado del conocimiento” y de la configuración subjetiva propia de este tipo de capitalismo, es decir, del sujeto-empresa. Desde el ingreso al sistema escolar, al estudiante y a su familia se les alienta a que conciban su formación como una inversión en “capital humano” del que podrán disponer y rentar en un trabajo futuro. También es el “despiezamiento” de la universidad, esto es, su fragmentación en diversos ciclos, programas de investigación, sectores prioritarios de inversión e investigación, que generan otro tipo de privilegios y élites, más ligadas a las finanzas y al mundo empresarial.

Pero se trata, también, de la Universidad que compite por “cantidad”, lo que la gubernamentalidad llama “cobertura”, es decir, la tasa de ingreso al sistema universitario que en los últimos años ha tenido una ampliación significativa. Solo que esta cobertura se financia con el capital privado de los propios estudiantes y sus familias, un capital que no poseen y deben obtener por vía del crédito, convirtiéndose, de esta forma, en uno de los dispositivos más eficientes de acumulación de capital del sistema financiero a través de una doble transferencia y expropiación del capital social: por un lado, la que se hace sobre el consumidor de educación y, por otro, la que se hace sobre el Estado.

Por último, agreguemos a lo anterior que la estructura autoritaria de la universidad vigilada se mantiene, ya no como universidad del miedo, sin embargo mantiene la normativa de esta, que suprime las formas colegiadas y representativas de la Universidad Tradicional. Todo este dispositivo se llama Educación Superior. Y es la que parece estar llegando a su fin. Es esta educación superior la que está siendo interrumpida por los jóvenes de mi país.

“La banca controla nuestras vidas”, señala un dirigente estudiantil (Francisco Figueroa, vicepresidente de la FECH). Es contra la banca y contra la usurpación que esta hace de sus vidas lo que los moviliza hacia otra forma de subjetivación.

### *Ejemplo 1: “La banca controla nuestras vidas”*

Del 2% del PIB del gasto en Educación Superior, el 0,3% es estatal y 17% es gasto privado. Dado que la educación superior es una mercancía muy cara (y agreguemos con muy bajo costo), la masificación del ingreso a la educación superior se da básicamente a través del endeudamiento de los estudiantes o sus familias con el sistema financiero. Con un interés anual del 6%, y créditos a 20 años, significa que el estudiante pagará 235% de interés sobre el crédito inicial. Supone un notable negocio financiero para las entidades bancarias y obviamente, es la raíz del empobrecimiento mayor de quienes estudian. Durante 20 años estará pagando la deuda y mermando su salario.

Pero sigamos, del 100% que ingresa a la Universidad, el 40% no egresa de ella, la abandona, se abandona y es abandonado. Con menor capital humano, por tanto y un trabajo más precarizado, deberá asumir además una fuerte deuda. Sigamos, del 60% que egresa, el 60% no usará lo que estudió para ganarse la vida. No usará su inversión y quedará con una enorme deuda. Finalmente tenemos personas con fuertes deudas y con trabajos precarios que no pueden sufragar sus gastos. Las deudas serán repactadas y por tanto mayores. Finalmente, cuando ya no se les puede extraer más, serán expulsados del sistema comercial (DICOM), no conseguirán trabajo ni podrán obtener nunca más crédito de ningún tipo.

La deuda de las poblaciones alimenta a su vez las burbujas especulativas y es uno de los elementos de la actual crisis sistémica. Y muestra cómo la precarización de los salarios que acompañó la reconversión industrial en financiera de los años ochenta en adelante, tuvo como contracara el aumento de la cobertura y del proceso de *financiarización y la espiral especulativa* que está en el origen de la actual protesta social. Una población que ya no admite ser un *nadie*, que se subjetiviza, que deviene un actor público y político.

## 2. EL ESTADO DE RODILLAS FRENTE A LA BANCA: LA EXPROPIACIÓN DEL ESTADO Y LA GUBERNAMENTALIDAD COMO MECANISMO DE TRANSFERENCIA AL CAPITAL PRIVADO

El proceso privatizador de la educación comienza con el estado de excepción que instaura la irrupción del régimen militar. La Constitución de 1980 construye la “desinversión” del Estado, su reducción al mínimo, consagrando la primacía de la “libertad de enseñanza” (Cap. 3, Art. 19, N° 11) por sobre el derecho a la educación (Cap. 3, Art. 19, N° 10). Este paradigma encuentra continuidad en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), una de las últimas leyes de amarre que dejó el gobierno militar, y que se perpetúa con la Ley General de Educación (LGE, 2009). El papel subsidiario del Estado en la educación queda de manifiesto en una “garantía” constitucional (Art. 19, N° 10), que señala explícitamente que “los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos”, correspondiendo al Estado “otorgar especial protección a este derecho”, con lo cual se hace recaer en la familia el peso de la educación, lo que no ha de extrañar si se considera que la misma Constitución explícita en las “Bases de la institucionalidad” (Cap. 1, Art. 1) que la familia es el “núcleo fundamental de la sociedad”. Conservadurismo moral más mercado.

En segundo lugar, la privatización de la educación en general y de la educación superior en particular, constituye un caso paradigmático de transferencia de capital social, a través del Estado, al sistema financiero, a las grandes corporaciones transnacionales y a los grandes poderes económicos del país.<sup>3</sup> ¿Cómo se da esta transferencia?

3. Por ejemplo, Laureate, enorme consorcio educacional internacional al que también pertenecen las universidades Andrés Bello y Viña del Mar. Actualmente, importantes personajes, tanto de la Alianza como de la oposición, se incluyen entre las autoridades del plantel. El presidente de la Junta Directiva es Herman Chadwick Piñera, primo del Presidente, ex presidente de la Asociación de Concesionarios de Obras de Infraestructura Pública (Copsa) y actual presidente del Consejo Nacional de Televisión. En la junta también aparece el nombre de Genaro Arriagada, ex ministro de la Concertación y ex embajador en Estados Unidos; Manfredo Mayol Durán, ideólogo de las campañas políticas de la UDI; y Jorge Selume, presidente para el Cono Sur del consorcio Laureate, empresario y ex brazo derecho de Álvaro Saieh, cuyo banco se adjudicó este año la en-

*Ejemplo 2: “El actual sistema de ingreso a la Educación Superior pone al estado de rodillas frente a la banca”, declara otro dirigente estudiantil (Giorgio Jackson, presidente de la FEUC):*

Actualmente existen dos tipos de universidades; las privadas y las públicas. Las públicas lo son por cuanto reciben un aporte basal del Estado de solo el 10% y conservan una cierta aura de Universidad Pública. Todo lo demás debe ser financiado a través del pago de arancel por parte de los estudiantes y/o concursando y vendiendo proyectos a instituciones privadas. En el caso de las universidades privadas, el financiamiento viene dado directamente por los estudiantes: la famosa “cobertura”.

Como vimos en el ejemplo anterior, el arancel se financia a través de créditos bancarios: estos pueden ser directos de la banca al estudiante o créditos con aval del Estado (CAE). En el primer caso, la banca extrae capital del estudiante directamente a través del interés, en el segundo caso, lo hace de la misma forma pero se agrega una particularidad; el Estado no solo es el aval al crédito, con lo que la banca queda asegurada en su potencial pérdida, sino que, además, el Estado recompra anticipadamente el 50% del crédito otorgado por la banca a la misma banca y lo hace, además, con el interés que la banca puso de entrada al crédito, más el 40% de recargo, todo ello, en calidad de compensación del “riesgo” que representa para la banca prestar dinero a potenciales deudores que no pagarán. Es decir, la banca no corre ningún riesgo puesto que no solo el Estado es aval, sino que presta e inmediatamente re-vende el crédito un 40% más caro. El ejemplo anterior es obsceno y no resiste análisis.

Como se ve, “el riesgo” es el mecanismo discursivo para que el sistema financiero se multiplique, “la cobertura” es el mecanismo de veridicción de una gubernamentalidad eficiente, y la “inversión en capital humano” es el modo de subjetivación. No solo el abandono de la educación pública, sino que el Estado les crea negocios a los privados.

---

trega de los Créditos con Aval del Estado. Entre las autoridades también se encuentra Pilar Armanet –abogada, ex jefa de la División de Educación Superior del Mineduc y ex vocera de Bachelet–, quien se desempeña como vicerrectora académica de esa casa de estudios. *El Mostrador*, 25 de agosto de 2011, “El ‘retail financiero’ que armó la Universidad de Las Américas”.

### 3. RELACIÓN ENTRE NORMA Y ANOMIA, ENTRE DERECHO Y EXCEPCIÓN

La instalación del neoliberalismo a ultranzas estuvo posibilitada por un estado de excepción que suprimió y suspendió el derecho para crear un nuevo derecho que se caracteriza por su posibilidad anómica. El estado de excepción es una de las nociones centrales de Giorgio Agamben, quien lo define como “ese momento del derecho en el que se suspende el derecho precisamente para garantizar su continuidad, e inclusive su existencia” (Agamben, 2004: 5). Lo que encontramos en general en estas referencias son dos cuestiones: una ampliación de los poderes ejecutivos por sobre el legislativo expresada en el poder de emitir “decretos-ley” (en estado de excepción) o “decretos-supremos” (en estado de normalidad), es decir, normas que tienen fuerza de ley pero que no han sido emitidas por el legislativo. En una lectura menos jurídica, significa también un desplazamiento de la metáfora de la amenaza externa a la interna, y se autoriza al Soberano a administrarla. Desde esta perspectiva, la guerra preventiva o la ley antiterrorista demarcan esa zona de indistinción entre guerra y paz, entre excepción y norma y a su vez la cotidiana existencia de ambas.

*Ejemplo 3. “Inútiles subversivos”, así llamó el presidente de Renovación Nacional (partido gobernante) a los estudiantes y a un par de diputados del PC.*

*(“No nos va a doblar la mano una manga de inútiles subversivos, que están instalados muchos de ellos, desgraciadamente, en un Parlamento, que no supimos ganar”, Diario El Mostrador, 7/08/11).*

La Constitución, en su Artículo 19 N° 13, consagra el derecho “a la reunión pacífica de las personas sin previo aviso y sin armas”. Sin embargo, el decreto supremo (ejecutivo) N° 1.086 (Art. 2) es el que regula, permite o prohíbe, este derecho a reunirse. La norma otorga amplias facultades, además, a las autoridades para disolver estas manifestaciones y, en el Inciso 2, señala: “Las Fuerzas de Orden y Seguridad Públicas pueden

impedir o disolver cualquier manifestación” que no cumpla con alguna de las seis disposiciones, una de las cuales pone como requisito para las manifestaciones contar con una autorización previa de la autoridad (la intendencia o gobernación), pasando por sobre el derecho que otorga. Por lo tanto, el decreto supremo es en sí mismo excepción, dado que la ley la hace el legislativo; el que la seguridad interior se rija por un decreto supremo expresa en sí misma la excepción como normalidad.

Como se ve, no es la lógica de la guerra la que prevalece en el estado de excepción, no es un derecho especial de guerra tampoco, es la ilustración del umbral entre orden jurídico y su límite. En la práctica, cuando vemos lo que se ha dado en llamar terrorismo en países como Chile: caso bombas, por ejemplo, o los conflictos mapuches penalizados bajo la ley antiterrorista o la aplicación de la ley de seguridad interior del Estado, la política intervención policial en la población La Legua, o la política de “tolerancia cero” del Ministerio del Interior, se trata de un comportamiento situado en esta zona de indistinción entre norma y anomia. Desde el punto de vista del poder, significa una economización del ejercicio del poder, que se desentiende de la integración social, el disciplinamiento de los cuerpos y la gestión de sus necesidades y opera sobre lo que Foucault (1991: 165) llama “zonas vulnerables” (es decir, aquellas donde el poder juzga el germen o la creación de un peligro, intolerable para el poder) mediante el dispositivo de seguridad, donde se ha decidido que no se cederá en absoluto, y donde las penas son mucho más numerosas, más fuertes, más intensas, más despiadadas (Foucault, 1991: 166).

#### *Ejemplo 4: La libertad de mercado y estado de excepción*

La práctica neoliberal se consagra en la ley que otorga “la libertad de enseñanza” y prohíbe el lucro en la educación superior (en todo el resto de la enseñanza está autorizado el lucro). Esta prohibición exime entonces a las universidades privadas de impuestos. En el primer caso, la Constitución otorga garantía constitucional a “la libertad” de enseñanza y no al “derecho” a la enseñanza, es decir al mercado, y no al derecho, lo que por lógica, lleva al lucro. En el segundo caso, lo que prohíbe (el lucro),

desde los intersticios u omisiones legales, instala de hecho el lucro, de tal suerte que hace de la anomia la posibilidad fáctica de la acumulación de capital. La figura jurídica a través de la cual se retira la ganancia es la de la inmobiliaria y la externalización de los servicios adjuntos requeridos para el funcionamiento (casinos, limpieza, agencias acreditadoras o contraloras, infraestructura), que terminan coincidiendo con el mismo propietario pero que legalmente aparecen como propiedades diferentes, y también los eximen de impuestos. Exención legal de la cual goza de inicio el negocio de la educación. Como no se permite el lucro en la Educación Superior, no hay carga tributaria. No se puede lucrar pero se lucra (poniendo en excepción la norma), y se cumple la norma con la exención de impuestos. Concentración de la prestación de servicio y fragmentación legal y tributaria de la propiedad, lo que oculta la transferencia y la propiedad.

A todo este dispositivo los jóvenes de mi país parecen estar diciendo ¡basta! Y tan solo porque “el lucro” es el significado de este dispositivo biopolítico de la gubernamentalidad neoliberal y, a su vez, el “significante” que lo pone en entredicho, el significante que lo pone en excepción.

Ya llevamos un muerto. “Disculpe las molestias, estamos trabajando para su futuro”.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

Agamben, Giorgio (2004), *Estado de excepción*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.

Ezcurra, A. M. (1998), *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Foucault, Michel (1991), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.

--- (2007), *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

## UMA INTERPRETAÇÃO BIOPOLÍTICA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E SUA RELAÇÃO COM A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Samuel Brasileiro Filho y Hidelmar Luiz Rech

Este artigo teve como motivação os estudos e reflexões sobre as possibilidades de exploração do pensamento de Foucault para uma abordagem crítica da formação dos trabalhadores em nosso tempo. Intenciona-se com este estudo teórico evidenciar as implicações existentes entre a emergência da biopolítica e a entrada em cena da pedagogia das competências sob o contexto da governamentalidade neoliberal.

As abordagens foucaultianas de problemáticas educacionais têm motivado várias pesquisas nos últimos anos, onde o seu pensamento é empregado de formas diversificadas e às vezes fragmentárias, como uma espécie de “caixa de ferramentas” analíticas, como ressaltou o próprio Foucault. Muitas destas pesquisas têm utilizado o pensamento de Foucault como ferramenta metodológica para pesquisas educacionais, como as que envolvem as técnicas de análise de discurso. Vem crescendo o interesse pelas abordagens foucaultianas de problemáticas educacionais que empregam o *constucto* teórico de Foucault em investigações inovadoras para compreensão dos sujeitos educacionais e dos processos de subjetivação, que se dão na esfera da educação.

Segundo Peter & Beley (2008), Foucault oferece uma compreensão dos sujeitos educacionais em termos de uma história da subjetividade e de uma investigação genealógica que permitiu aos teóricos da educação entender os efeitos da educação e das pedagogias, tanto como disciplinas quanto como práticas.

É com esta intenção exploratória do pensamento teórico de Foucault,

que dirigimos nosso olhar sobre a problemática da pedagogia das competências e suas correlações com a governamentalidade neoliberal, que têm conformado os processos educativos da atualidade, tanto como disciplinas quanto como práticas, que interagem com os processos de subjetivação orientados por padrões de desempenho individuais.

Para o enfrentamento desta problemática, fixamos nossa análise na elaboração teórica de Michel Foucault para biopolítica e na abordagem de Philippe Zarifian para competências, ambos da tradição francesa. Na análise das conexões entre a pedagogia das competências e a governamentalidade neoliberal recorreremos a algumas produções de Sylvio Gadelha e Olena Fimyar, que exploram interessantes relações entre biopolítica, governamentalidade e educação.

A crítica à pedagogia das competências tem sido feita, com maior frequência, a partir de um referencial teórico vinculado à tradição marxista, a qual tem centrado sua análise na relação trabalho e educação, a partir da crítica à economia política capitalista.

A crítica marxista aponta que a pedagogia das competências atua como elemento de alienação dos trabalhadores orientando os processos educativos às demandas e interesses do mercado de trabalho. Tal crítica tem sido de grande valia para compreender as relações entre trabalho e educação no contexto da sociedade capitalista, porém, a complexificação destas relações nos dias atuais exige a exploração de novas formas de pensar, que não são necessariamente melhores ou mais amplas, mas que ampliem os

horizontes de nosso estranhamento em relação ao já pensado sobre a pedagogia das competências.

É nesta direção que este artigo caminha, conforme nos instigam Veiga-Neto e Corcini (2010), na exploração das possibilidades de pensar de outros modos a modernidade pedagógica do modelo das competências a partir de uma clivagem teórica fundamentada no pensamento de Michel Foucault, com intenção deliberadamente introdutória desta temática.

## A NATUREZA BIOPOLÍTICA DA COMPETÊNCIA

As mudanças societárias em curso, que temos vivenciado a partir dos anos 1990, trazem novas práticas discursivas que configuram mudanças em diversas práticas de saber e poder, as quais incidem sobre variados campos sociais, mas com especial impacto na esfera da educação.

Tais mudanças societárias são evidenciadas por um conjunto de vocábulos e noções que se constituem numa espécie de produção discursiva aparente, sem um sentido claro. Estas novas formações discursivas, as quais operam diversos conceitos ambíguos e polissêmicos, estabelecem novas modelagens políticas para o campo da educação. O que vem sendo denominado de competências e suas implicações com a educação, tem se constituído numa produção discursiva com tais características, as quais evidenciam a transição de paradigma educacional de nossa época.

Parafraseando Gadelha (2009), a relação entre a biopolítica e modelo das competências não constitui um fato óbvio, dado de antemão, de modo a estar devidamente apontado, analisado e dimensionado, mas sim um problema, no sentido de que não parecem suficientemente evidentes os nexos entre a educação e a tecnologia de poder biopolítico, tanto no passado como nos dias atuais. Assim posto, trataremos de problematizar a questão da relação entre este novo paradigma educacional com a governamentalidade neoliberal, sem a pretensão de apresentar conclusões terminais, mas apenas ampliar as bases para uma reflexão biopolítica da educação em nossos tempos.

Para Foucault a origem da biopolítica está relacionada com a emergência de formas de produção de intervenções sobre a vida, tendo o corpo biológico como elemento central de ação do poder, cuja emergência foi essencial para o desenvolvimento da sociedade capitalista, pois esta possibilitou uma nova tecnologia de poder, o biopoder. Tal poder sobre a vida

viabilizou estratégias de inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e de ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos. Entretanto, tal estratégia de poder, não se limitava a meramente controlar o corpo e a população, mas de potenciá-los em suas forças e aptidões por meio de técnicas sanitaristas anátomas e biopolíticas. Tal estratégia, de associação entre a potenciação e o controle, forçou o engendramento de operações calculistas e mecanicistas da vida e de seus mecanismos.

Gadelha (2009: 174) destaca que, para posicionar e dimensionar a relação entre biopolítica e educação, Foucault nos sugere como ponto de ancoragem principal, a noção de norma e os processos de normalização, lembrando que a noção de norma, em Foucault, incide tanto, sobre o corpo-orgânico dos indivíduos (objetivando-os e subjetivando-os) como sobre o corpo espécie das populações (regulamentando suas condições de vida). O referido autor ressalta que, para tal posicionamento, não se pode perder de vista, as formas como a norma disciplinar e a norma da regulamentação biopolítica se cruzam, e os lugares em que esse cruzamento se dá, no estrato sócio-histórico que se estende do final do século XVIII a meados do século XX e, relativamente, até mesmo aos dias atuais.

No início de organização da sociedade capitalista, entre o século XVII e XVIII, como afirma Foucault (2000), emergiu técnicas de poder que foram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual, cuja influência na educação gerou o desenvolvimento do paradigma educacional tradicional fundamentado em currículos rígidos e metodologias de ensino centradas na transmissão de conteúdos.

Pode-se afirmar que a educação, neste período, sofreu forte influência destas tecnologias disciplinares, as quais possibilitaram a entrada do poder disciplinar no jogo político e o nascimento do estado moderno. Tanto as esferas do trabalho, quanto a da educação, passaram ao status de espaços de direitos, porém regulados numa estrutura disciplinar, num estado que é ao mesmo tempo, individualizante e totalitário. Nesta ambiência de tecnologia de vigilância a educação ganha uma posição de regulação social, a qual associada às tecnologias disciplinares do trabalho trata de forjar corpos dóceis e adaptáveis às condições básicas da divisão social do trabalho. É neste contexto que se instala a pedagogia tradicional com seus métodos disciplinares e sua rigidez formativa.

A emergência da população como problema biopolítico, coloca em cena a nova função social da educação, enquanto processo de subjetivação hu-

mana e de integração social, a qual, sob a influência do biopoder, associa a educação com duas tecnologias sócio-políticas: como tecnologia disciplinar via uma crescente normalização e uma tecnologia regulamentadora orientada para o controle massivo da escolaridade da população.

A utopia liberal, com sua nova arte de governar, a qual Foucault denominou de governamentalidade biopolítica, teve forte influência no desenvolvimento de uma nova arte de educar, que se pode denominar de pedagogia liberal. Tal dispositivo pedagógico fundamentou-se na concepção de que a escola tem a função social de formar os indivíduos para o desempenho das atividades sócias e produtivas, de acordo com as aptidões de cada um. Para tanto, os indivíduos são orientados por processos de aprendizagem que possibilitem as suas adaptações aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, por meio da valorização da cultura individualista.

A pedagogia liberal, dita tradicional, vai evoluir desde meados do Século XVIII até o início do Século XX, para diversas derivações pedagógicas como a pedagogia liberal progressista, a pedagogia liberal renovadora, a pedagogia liberal tecnicista e as pedagogias críticas reprodutivistas, às quais apresentam sintonia com os diferentes estágios de desenvolvido do capitalismo.

Em meados do Século XX, o pensamento liberal vai sofrer uma mutação, a qual será denominada de neoliberalismo, cuja análise Foucault dedica-se na investigação genealógica do neoliberalismo alemão, do neoliberalismo francês e do neoliberalismo americano, demonstrando em sua análise as diferenças e as convergências destas novas tecnologias de governo.

Um dos elementos destacados por Foucault, ao analisar o neoliberalismo americano, é sua observação de que esta nova tecnologia de governo, sob a influência do pensamento de Frederik Hayek, passa a aplicar a análise econômica em domínios até então inexplorados, estabelecendo novas formas de interpretar domínios não econômicos pela grelha analítica da economia e da lógica do mercado. É sob esta nova forma de análise neoliberal, que vai emergir a Teoria do Capital Humano, a qual coloca o fator humano no campo da análise econômica, estabelecendo vínculos entre os investimentos em educação e o desenvolvimento econômico.

Segundo Foucault (2010) a teoria do capital humano vai produzir algo como um conjunto/máquina fluxo que transformará o salário pago ao trabalhador em rendimento de seu “capital-competência”. Neste novo modelo analítico, onde o mercado torna-se o *locus* dos regimes de verdade, a

economia passa a ser composta por unidades-empresa, cuja lógica se estende para a concepção do indivíduo-empresa, o que Foucault vai indicar evocando o conceito fluído de *homo economicus* como o indivíduo que é empresário de si mesmo, apontando que este é o princípio para decifrar o neoliberalismo.

Foucault observa que o capital humano é composto de duas partes, uma inata que compõe o patrimônio genético do indivíduo e a outra que é composta por elementos adquiridos. Embora Foucault considere que a aplicação da genética dos indivíduos e das populações possa suscitar problemas, como o racismo genético, mas esta não parece ser atualmente a principal questão política. Segundo este, não há dúvida de que é mais do lado do capital humano adquirido que se colocam todos os problemas da análise proposta pelos neoliberais, questionando: “que significa formar capital humano, formar essa espécie de competência-máquina que vai produzir rendimento, ou que vai ser remunerada pelo rendimento?” (Foucault, 2010: 289).

A resposta formulada por Foucault para este questionamento é que formar capital humano é realizar investimento educativo. É no esteio da matriz neoliberal e da teoria do capital humano que vai entrar em cena a pedagogia das competências, na qual o indivíduo-empresa será formado por meio de processos de subjetivação orientados por padrões individuais de desempenho, no qual a competência constitui-se no veículo normativo que define uma individualidade de desempenho. O *homo economicus* passa a ser o *homo competentis*, capaz de empreender a si próprio, servindo como célula fundamental da nova governamentalidade neoliberal.

## A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGÍA DAS COMPETÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

De acordo com Fymiar (2009) a governamentalidade não se constitui um enquadramento teórico fechado, porém pode ser operacionalizada como ferramenta analítica genérica, embora reconheça que está tem suas limitações. Para esta autora, Foucault, ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo governamentalidade, enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governá-

veis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas.

A aplicação da ferramenta analítica da governamentalidade na investigação da educação, ou em qualquer outro campo social, não tem uma orientação metodológica específica, porém as pistas deixadas por Foucault apontam que a aplicação de tal ferramenta se fundamenta no exame das práticas concretas da governação, no estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política, como princípio de reflexão das complexas relações de saber e poder, que fundamentam os regimes de verdades nas diversas esferas da vida social e política.

Esta nova tecnologia política possibilitou o desenvolvimento de inovadoras práticas sociais que visavam o aperfeiçoamento do desempenho dos indivíduos em suas funções sociais. Tais práticas possibilitaram a adoção de diversos dispositivos que instrumentalizaram a governamentalidade orientada para o mínimo de governo com o máximo de resultado.

O elemento central desta nova arte de governar é a inovadora forma de intervenção do estado, a qual, embora seja heterogênea em várias construções históricas de governos liberais, apresenta o traço comum de uma intervenção para o mercado que garanta uma economia de mercado.

A crítica à economia clássica e ao modelo econômico Keynesiano, fundamentada nas idéias de economistas como Eucken, Hayek, Schultz, dentre outros, aliada as condições históricas do pós-guerra, de reconstrução da Europa, de substituição dos Estados nazifascistas, do nascimento da hegemonia americana no plano geopolítico, estabeleceram as condições sócio-históricas para a emergência do neoliberalismo.

A arte de governar neoliberal vai emergir a partir da crise do capitalismo liberal, cuja inteligibilidade central é demarcada pela aplicação da análise econômica a domínios não econômicos, como observamos ao comentar sobre a teoria do capital humano. Embora o neoliberalismo não seja uma tecnologia de governo unitária, como observou Foucault ao analisar o neoliberalismo europeu e americano, foi o modelo neoliberal americano que se estabeleceu como marco referencial global, por ter assumido uma reivindicação global como núcleo utópico de um novo modo de pensar.

Esta utopia neoliberal, aliada à crise do modelo fordista-taylorista de produção e à crescente incorporação de inovações tecnológicas nos processos produtivos e na vida cotidiana, serviram para acelerar a mutação epistemológica que orientou a aplicação da lógica concorrencial de mercado em todos os domínios da vida humana.

Sob tal contexto de transição societária, a pedagogia tradicional, orientada para a transmissão de conhecimentos e para o disciplinamento dos indivíduos dóceis, torna-se objeto de crítica, pois não é mais capaz de dar conta da formação de sujeitos governáveis compatíveis com a nova arte de governo neoliberal. É neste ambiente que a pedagogia liberal tecnicista vai ser questionada, fazendo emergir novos modelos pedagógicos flexíveis e adaptáveis às necessidades formativas de cada indivíduo, deslocando-se do ineficiente ensino conteudista para a eficiente aprendizagem de competências.

Zarifian (2001) analisa três mutações principais, ocorridas no mundo do trabalho que justificam a emergência do modelo das competências: a) a noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar a auto-regulação do sistema de produção, a qual exige que os trabalhadores precisem sempre estar mobilizando recursos para resolver novas situações; b) a noção de comunicação, que implica a necessidade de as pessoas compreenderem o outro e a si mesmos para partilharem objetivos e normas organizacionais; e c) a noção de serviços, a qual está relacionada com a noção de um cliente externo e interno à organização e presente em todas as atividades produtivas.

Um importante aspecto embutido no deslocamento do conceito da pedagogia tecnicista para o modelo de competência é a sua relação como um novo tipo de práticas de poder e de saber, o qual coloca a cognição e a comunicação intersubjetiva como principais fatores de desenvolvimento dos sistemas produtivos, promovendo o deslocamento da abordagem social da qualificação profissional para um novo ambiente de subjetivação e de objetivação da relação entre o objeto trabalho e o sujeito trabalhador. Outro ponto fundamental para análise da emergência do modelo das competências, enquanto nova normalização biopolítica da formação do capital humano e da organização do trabalho, é o seu caráter “psicologizado”, deslocando o processo de aprendizagem de conteúdos estáticos para a aprendizagem de competências, sob a influência das teorias condutivistas, construtivistas e suas derivações (Manfredi, 1999).

A base do surgimento da pedagogia das competências, sob a governamentalidade neoliberal, é oriunda dos efeitos das modulações qualitativas do trabalho, como já observado por Foucault. De acordo com Zarifian (2001) no ambiente neoliberal o trabalho torna-se um prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional.

O tratamento das competências como norma que define uma individualidade de comparação de desempenho tem como evidência exemplar a definição dada pela Organização Internacional do Trabalho – OIT para o conceito de competência laboral, assim formulada:

Considera-se una norma de competencia laboral como “un documento en el que se registran las especificaciones con base en las cuales se espera que sea desempeñada una función productiva y está constituida por unidades de competencia y elementos de competencia, criterios de desempeño, campos de aplicación y evidencias por desempeño y de conocimiento”, asimismo, expresará el área y nivel de competencia correspondiente. De manera que una norma estará conformada por lo que debe entenderse como competencia laboral determinada, sin importar la forma en que tal competencia se adquirió, la forma y condiciones en que puede demostrarse que la competencia ha sido adquirida (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. Reglas Generales y Específicas de los Sistemas Normalizados y de Certificación de Competencia Laboral, 1996).

A norma de competências, como definida pela OIT, constitui-se assim num sistema de normalização, onde se cruzam as normas disciplinares e as normas de regulação, no qual a competência de um indivíduo é vista como a evidência de seu desempenho adequado à racionalidade interna dos comportamentos humanos compatíveis com a governamentalidade neoliberal.

A normalização biopolítica das competências é estruturada, segundo a definição da OIT, em unidades de competências, as quais se fragmentam em elementos de competências, critérios de desempenho, campos de aplicações e evidências de desempenho, as quais são dirigidas para o controle de competências-chaves de cada atividade produtiva. Tal organização tem grande semelhança com os dispositivos das tecnologias de informação, tais como os sistemas de programação orientados a objetos e a comunicação em redes de pacotes, possibilitando tratar a competência como um pacote informacional, que tem estruturas descritivas e de orientação sequencial, como cabeçalhos e endereços dos pacotes de dados enviados por redes de computadores.

A pedagogia das competências, enquanto dispositivo biopolítico possibilita a integração das tecnologias disciplinares, mediante a especificação de padrões de desempenho com processos de auto-gestão, os quais são

articulados com as tecnologias de segurança que possibilitam a atuação preventiva sobre a população de trabalhadores flexíveis e orientados para a solução de problemas, e com os novos dispositivos de controle agenciados pela formação de sujeitos empreendedores inseridos em redes informacionais, possibilitadas pelas tecnologias digitais.

Assim considerado, o modelo das competências, presente tanto na organização do trabalho, quanto na estruturação de modelos formativos flexíveis e abertos, constitui um importante componente da malha social das novas formas de poder-saber, que se cruzam nas esferas do trabalho e da educação, sob o controle da governamentalidade neoliberal. A pedagogia das competências, assim entendida, constitui-se no modelo de formação de sujeitos governáveis, cuja condição de emergência está vinculada à governamentalidade neoliberal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência da pedagogia das competências, enquanto um conjunto de práticas educativas vinculadas à governamentalidade neoliberal demarcou a transição de práticas pedagógicas, centradas em saberes disciplinares a um ensino definido pela aquisição de competências, verificáveis mediante situações de aprendizagem orientadas por padrões de desempenho individual. Tal transição, segundo Zarifian (2001) está relacionada com as mutações do trabalho e a sua organização sob a ótica política neoliberal, as quais remetem a uma nova abordagem social da qualificação.

A análise de Zarifian sobre a emergência no modelo das competências demarca, o que Ramos (2006) classifica como uma abordagem sócio-econômica da pedagogia das competências, a qual implica na concepção dos dispositivos educativos orientados para formar as pessoas para viverem do produto de seu trabalho e para o desenvolvimento de uma identidade sócio-profissional flexível, adaptável às inovações e mutações do mundo do trabalho

Segundo Ramos (2009) no marco da pedagogia das competências, reconfigura-se a dimensão ético-política, mediante a ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica, a qual estaria vinculada no princípio de adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo tardio. Para esta pesquisadora a noção de competência induz a uma transição da qualificação para a empregabilidade

bilidade a qual amplia a função social da educação de fator econômico e diferenciação individual, para um viés de integração social, no qual a competência reverte-se em um utópico benefício social de inserção de todos os trabalhadores numa única classe social capitalista, ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Tal análise reforça o caráter ideológico da pedagogia das competências.

Tais interpretações econômicas, sociológicas, psicológicas e éticas das competências possibilitam a compreensão de relevantes aspectos dos processos de subjetivação que são agenciados na organização e estruturação do que se tem denominado de processos pedagógicos e suas implicações com a racionalidade moderna e a lógica capitalista, porém, pouco contribui para pensar como a educação é agenciada às biopolíticas e a uma determinada forma de governamentalidade neoliberal.

A construção teórica de Foucault fundamentada na análise da gênese da biopolítica, enquanto novo saber político e da nova arte de governar que emerge com o liberalismo, possibilita a abertura de um novo campo de investigação das competências, não como teoria, nem como ideologia, mas como um dispositivo biopolítico vinculado a uma prática, a um princípio e métodos de racionalização do exercício de governo, a uma governamentalidade.

Sob a governamentalidade neoliberal a inteligibilidade econômica invade todos os domínios da vida social, inclusive a educação, a qual assume um relevante poder normativo, instituindo processos de subjetivação que, segundo Gadelha (2009b) vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos empresas, constituindo-se numa cultura de empreendedorismo.

A interpretação da pedagogia das competências por meio da governamentalidade, como ferramenta conceitual na pesquisa em educação, conforme proposto por Fimyar (2009) e por Gadelha (2009), fornecem pistas fundamentais para compreendermos as condições de possibilidade da educação em nosso presente e as virtuais funções estratégicas entre as racionalidades políticas emergentes e a educabilidade dos indivíduos empreendedores.

A pedagogia das competências não é um campo homogêneo, como sucintamente demonstramos ao abordar suas diversas dimensões, porém em suas diversas materializações e institucionalizações apresenta, sob a

análise da sua dimensão biopolítica, um elemento comum que é o deslocamento dos processos de aprendizagem do ensino de conteúdos para a aquisição de competências observáveis segundo padrões de desempenho individualizados. Neste sentido a competência é um dispositivo biopolítico que faz convergir e divergir linhas de forças ou linhas de subjetivação que orientam a formação de sujeitos governáveis.

Gadelha (2009b) afirma que sob a governamentalidade neoliberal os indivíduos são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo, que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso pode ser medido pelo acúmulo de competências, as quais podem ser traduzidas em índices de produtividade.

Paradoxalmente, sob a governamentalidade neoliberal, quanto mais educado é o indivíduo, mais governável se torna, pois assim este se torna mais eficiente na mobilização das competências, enquanto potência de individuação necessária para viver e cuidar de si e para ser empreendedor. Condições necessárias para formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis aos padrões de vida em contínua mutação e a um futuro im- prognosticável.

Outro aspecto que emerge desta análise, sob a clivagem da governamentalidade, é a correlação que se pode estabelecer entre as competências com a emergência das tecnologias da informação e comunicação e com a cibernética, pois as competências de um indivíduo podem ser traduzidas como padrões informacionais das capacidades de cada indivíduo, orientando estratégias inovadoras de classificação e estratificação destes, de acordo com o seu desempenho, os quais podem ser gerenciados e afetados por tais tecnologias.

Finalmente, destacamos que a pedagogia das competências enquanto dispositivo biopolítico orienta os processos educativos para uma sociedade meritocrática e concorrencial, a qual Veiga-Neto denominou de sociedade da performacidade, colocando a educação no centro da problemática social, cujo enfrentamento somente poderá ser efetivado por meio de uma resistência biopolítica, que possibilite novas formas de autoregulação da vida humana, que orientem a emergência de novas maneiras de viver, educar e trabalhar, que sejam capazes de criar espaços de resistência que promovam a valorização da vida qualificada em detrimento da vida desqualificada.

## BIBLIOGRAFÍA

Fimyar, Olena (2009), “Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais”, em *Educação e Realidade*, nº 34(2), pp. 35-56.

Foucault, Michel (2008), *Segurança, território, população*, Tradução de Eduardo Brandão, São Paulo, Martins Fontes.

--- (2010), *O Nascimento da Biopolítica: com introdução de Bruno Maçães*, Tradução de Pedro Elói Duarte, Lisboa, Edições 70.

Gadelha, Sylvio (2009), *Governamentalidade Neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo*, em *Educação e Realidade*, nº 34 (2), pp. 171-186.

--- Gadelha, Sylvio (2009a), *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*, Belo Horizonte, Autêntica Editora.

Manfredi, Silvia Maria (1999), “Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas”, em *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 19, nº 64.

OIT (1999), *Manual de procedimiento metodológico para el desarrollo e normalización de competencias laborales*, Santo Domingo, CINTERFOR/OIT. Disponível em <http://www.cinterfor.org.uy>, acessado em 02 de julho de 2010.

Ramos, Marise Nogueira (2006), *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?*, São Paulo, Cortez Editora.

Veiga-Neto, Alfredo y Corcini, Maura (2010), “Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica”, em *Educação Temática Digital*, Dossiê, vol. 12, nº 1: Campinas, pp. 47-166.

Zarifian, Philipe (2001), *Objetivo Competência: por uma nova lógica*, Tradução Maria Helena Trylinski, São Paulo, Atlas.

## ACERCA DE LOS AUTORES

### BÁEZ, JÉSICA

Es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria doctoral de CONICET. Docente en Investigación y Estadística Educacional II de la carrera de Ciencias de la Educación (UBA), docente del Seminario Educación, Sexualidades y Relaciones de Género y del curso de posgrado virtual “Relaciones de género en la escuela y políticas para una educación sexuada”. Cátedra CLACSO. Co-coordinadora del Área Educación, Género, Sexualidades del CIDAC-FFyL.

### BESANA, PATRICIO

Es Licenciado en Sociología por la UBA, alumno del Doctorado en Ciencia Política de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y becario doctoral por la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires. Integra el Grupo de Estudios Ambientales con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSOC/UBA) y el grupo de Investigaciones en Sistemas Ambientales Complejos con sede en SEGEMAR. Actualmente se desempeña como asistente de investigación en varios proyectos sobre problemas y políticas urbano-ambientales a nivel local.

### BRASILEIRO FILHO, SAMUEL

Es Doctor en Educación. Profesor e investigador de la Universidad Federal de Ceará. Temas de interés: relación entre educación, trabajo y tecnología.

Entre sus publicaciones destacan: “Bases para formulação de uma política de educação profissional sustentable”, en Alexandre Pereira y Luiz Gonzaga Rebouças (orgs.), *Reflexões Sobre o Desenvolvimento do Ceará Visão Político Empresarial*. Fortaleza, Premium Editora, 2006, pp. 149-170.

### CASSIGOLI SALAMON, ISABEL

Es Socióloga (UNAM, México), Magíster en Ciencias Sociales (Universidad ARCIS, Chile). Profesora de Teoría Social (Universidad ARCIS), Profesora Magíster Estudios Culturales (Universidad ARCIS). Ha publicado recientemente, en calidad de editora, el libro: *Biopolítica del Sur*, Santiago de Chile, ARCIS, 2010. [icassigoli@vtr.net](mailto:icassigoli@vtr.net)

### CASTRO CAMOZZATO, VIVIANE

É Pedagoga, Doutora em Educação e Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS). E-mail: [vicamozzato@gmail.com](mailto:vicamozzato@gmail.com)

### CORCINI LOPES, MAURA

Possui Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universi-

dade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, atuante no Programa de Pós-Graduação em Educação e nos Cursos de Licenciatura. É coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPQ) e vice-coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPQ).

#### **CORTÉS SALCEDO, RUTH AMANDA**

Es investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP y de la Maestría de Educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá-Colombia.

#### **DAFUNCHIO, SOFÍA**

Es Licenciada en Educación con orientación en Intervención en la Diversidad Sociocultural (EHU-UNSAM) y Profesora de Nivel Primario. Actualmente cursa el Doctorado en Educación (FFyL-UBA). Es Becaria CONICET Tipo I y docente de Pedagogía II y de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

#### **DÍAZ VILLA, GABI**

Es Licenciadx en Ciencias de la Educación (UBA) y activista trans lesbiana feminista (*Revista Barujera, una tromba lesbiana feminista*; Lesbianas y Feministas por la descriminalización del Aborto). Maestrx de niveles inicial y primario. Doctorandx en Educación (UBA). Es docentx invitadx en el seminario “Educación, sexualidades y relaciones de género” de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

#### **FAINSOD, PAULA**

Es Magíster en Ciencias Sociales y Salud de CEDES-FLACSO y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctoranda en Educación (FFyL-UBA). Docente de Sociología de la Educación y del seminario “Educación,

relaciones de género y sexualidades” del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA. Profesora en la Maestría de Pedagogías Críticas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora de Educación Superior en el Taller de Educación Sexual Integral. Integra el equipo de investigación del Proyecto: Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Co-coordinadora del Área Educación, Género, Sexualidades del CIDAC-FFyL.

#### **GRINBERG, SILVIA**

Es Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO) y Licenciada Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Es investigadora del CONICET. Dirige proyectos de investigación con financiamiento de la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica y CONICET, y es responsable de subsidios otorgados por el Fondo Nacional de las Artes. Es profesora regular de UNSAM-EHU en Sociología de la Educación, donde dirige el Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas (CEPEC). Ha publicado libros, capítulos y artículos en revistas académicas nacionales e internacionales.

#### **GUTIÉRREZ, RICARDO A.**

Es PhD in Political Science por la Johns Hopkins University (EE. UU). Se desempeña como profesor de la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín y como investigador adjunto del CONICET. Ha publicado extensamente en medios argentinos e internacionales sobre cuestiones ambientales en Argentina y Brasil. Actualmente desarrolla investigaciones sobre problemas y políticas ambientales en la Región Metropolitana de Buenos Aires con fondos de la ANPCyT, el CONICET y la CIC de la Provincia de Buenos Aires.

#### **HATTGE, MORGANA DOMÊNICA**

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Especialista em Gestão Educacional pelas Faculdades

de Taquara (FACCAT). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Doutoranda em Educação (Unisinos-bolsista CAPES). Professora nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas no Centro Universitário Univates e Supervisora Escolar na Escola de Educação Básica Feevale-Escola de Aplicação. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPQ).

#### **KORSTANJE, MAXIMILIANO E.**

Es Sociólogo, Diplomado en Antropología Social y Política en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Doctor en Psicología Social por la Universidad John. F. Kennedy, Buenos Aires, Argentina. Profesor-Investigador de la Universidad de Palermo, Departamento de Ciencias Económicas. Con más de 400 trabajos publicados en todo el mundo, el autor forma parte de la Philosophical Society of England, Newcastle y la International Society for Philosophers, Sheffield, Reino Unido. maxikorstanje@hotmail.com.

#### **LANGER, EDUARDO**

Es Licenciado en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO Argentina y Doctorando en Educación por la UBA. Becario Doctoral por CONICET. Docente de Sociología de la Educación e Investigador por UNPA/UACO, UNSAM y UBA. edul@sion.com

#### **LOCKMANN, KAMILA**

Possui Graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão e Administração Escolar pela Universidade Feevale. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda em Educação (UFRGS-bolsista CAPES). Possui experiência em ensino superior, séries iniciais e coordenação pedagógica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade (GEPCPós /UFRGS) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPQ). kamila.l@terra.com.br

#### **MANTIÑÁN, LUCIANO MARTÍN**

Es estudiante de la Licenciatura en Antropología Social y Cultural de la UNSAM. Actualmente se desempeña como asistente de investigación en el Centro de Estudios de Pedagogías Contemporáneas con sede en la misma Universidad. Immantinan@yahoo.com.ar

#### **MARTINIS, PABLO**

Es Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor Agregado del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad (FHCE-Universidad de la República, Uruguay). Investigador en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (CFE-ANEP). Entre sus publicaciones destacan, en calidad de compilador, *Pensar la escuela más allá del contexto*, Montevideo, Psicolibros, 2006. *Hacia una educación sin apellidos*; Montevideo, Psicolibros, 2011. pablomartinis@gmail.com

#### **MONTANO DOS SANTOS, IOLANDA**

Es Profesora e Investigadora de la Faculdade São Judas Tadeu. Su campo de indagación refiere a: política educacional e inclusión social, gubernamentalidad y biopoder. Entre sus publicaciones destacan: *Inclusão escolar e a educação para todos*, Porto Alegre, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, 2010. imontano@via-rs.net

#### **MORGADE, GRACIELA**

Es Doctora en Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales y Educación de FLACSO. Profesora de Investigación y Estadística Educacional II y del seminario “Educación, relaciones de género y sexualidades” del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA. Profesora en la Maestría de Pedagogías Críticas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en la Maestría de Políticas Públicas y Género del PRIGEPP-FLACSO. Secretaria académica de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Directora del

proyecto “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). gmorgade@filo.uba.ar

#### **ORLANDO, GABRIELA BEATRIZ**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján, UNLu), profesora de educación preescolar, cursa la Maestría en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Docente en Investigación Educativa para la Licenciatura en Educación (UNSAM) y en Metodología de la Investigación de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLu). orlandogabriela@gmail.com

#### **PÉREZ, ANDRÉS**

Es Profesor en Ciencias de la Educación, Maestrando en Política y Gestión de la Educación, UNLu. Se desempeña como Profesor Adjunto Ordinario de Educación Comparada e investigador de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), Unidad Caleta Olivia Santa Cruz. Temática de trabajo: fragmentación urbana, desigualdad y educación.

#### **PINCHEIRA TORRES, IVÁN**

Sociólogo, Doctor en Estudios Americanos. Académico e Investigador Posdoctoral del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Sus principales áreas de investigación son: cuerpo, emociones, gubernamentalidad, neoliberalismo, nuevas prácticas de acción colectiva. Entre sus publicaciones se encuentran los libros: *Organizaciones juveniles en Santiago de Chile. Invisibles\_Subterráneas*, Santiago, Lom Ediciones, 2009 (en co-autoría); *Archivos de Frontera: el gobierno de las emociones en Argentina y Chile del presente*, Santiago, Editorial Escaparate, 2012 (Coordinador). ivanpincheira@gmail.com

#### **RECH, HILDEMAR LUIZ**

Es Doctor en Ciencias Sociales. Profesor e investigador de la Universidad Federal de Ceará. Temas de interés: sociología de la educación, filosofía política, relaciones entre biopolítica trabajo y educación. Entre sus publicaciones destacan: en coautoría con Dorilda Groll, *Utopia ou barbárie*, Porto Alegre, Palmarinca, 1992. En coautoría con José Vicente Freitas (orgs.), *Teoria da organização nos clássicos e uma incursão na filosofia política contemporânea*, Rio Grande, da FURG, 1991.

#### **RECH, TATIANA**

É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPQ) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós).

#### **ROCHETTI, CRISTINA**

Es Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina. Entre sus publicaciones destacan: “Notas para pensar la educación como práctica política: Una mirada desde Michel Foucault”, en revista *Cuyo*, vol. 27, 2010, pp. 117-125. cristinarochetti@yahoo.com.ar

#### **SARAIVA, KARLA**

Es Profesora e Investigadora de la Universidad Luterana de Brasil. Entre sus publicaciones destacan: “Educação a distância e noopoder”, en *Paidéia*, vol. 1, n° 2, 2008; en coautoría con Alfredo Veiga-Neto, “Educar como arte de gobernar”, en *Currículo sem Fronteiras*, vol. 11, n° 1, 2011, pp. 5-13. karlasaraiva@via-rs.net

**URIBE HINCAPIÉ, RICHARD ALONSO**

Es Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia), Magíster en Educación (Énfasis-Maestro: pensamiento, formación), Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín). Docente interno Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín). [whatisrichard@hotmail.com](mailto:whatisrichard@hotmail.com); [richard.uribe@upb.edu.co](mailto:richard.uribe@upb.edu.co)

**VENTURINI, MARÍA EUGENIA**

Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Política y Gestión Pública (UVQ). Profesora Adjunta Ordinaria de “Enseñanza y Currículum” en la UNPA e integrante del Área Sociopedagógica de la Unidad Académica Caleta Olivia. Participa de jornadas y congresos presentando resultados de investigación en torno del tema “Formas de hacer escuela en territorios de desigualdad social”. [mventurini@uaco.unpa.edu.ar](mailto:mventurini@uaco.unpa.edu.ar)

**VORRABER COSTA, MARISA**

É Licenciada em Filosofia, Doutora em Educação e Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Luterana do Brasil. Pesquisadora do NECCSO/UFRGS. [mcvorraber@terra.com.br](mailto:mcvorraber@terra.com.br)



u:

CUADERNOS DE PENSAMIENTO BIOPOLÍTICO LATINOAMERICANO / 2