

LA ESCUELA ENTRE EL SUELO ESTATAL Y LA FLUIDEZ DEL MERCADO

Víctor O. García

Docente en la Universidad Católica de Salta, Argentina

PRELUDIO

1. EL TURNO DE BETO

Esta historia me fue informada por Silvina, a la sazón, Directora de la escuela donde suceden estas circunstancias (se trata de una escuela técnica que funciona en la zona periférica de la ciudad de Salta (Argentina)):

Todos los años Beto insiste a sus profesores en determinados momentos de cada trimestre para que le tomen lección. Su insistencia es obsesiva y argumenta que a lo mejor en las semanas siguientes no podrá asistir a la escuela. Cuando los/las profesores/as le preguntan los motivos, su respuesta es el silencio o un “porque yo sé”.

De alguna manera el equipo docente toma conocimiento de que las causas que no expone Beto es que integra una familia de conocidos ladrones del barrio donde el padre es el jefe de banda y asigna a cada hijo un turno semanal para robar que debe cumplirse ineludiblemente. La insistencia de Beto para dar sus lecciones coincide con los períodos en que su turno se aproxima.

Raúl, que es un joven profesor que vive en la zona donde está el barrio de Beto, y tiene algún conocimiento empírico del mismo, no tarda en relacionar que la proximidad del “turno” de Beto implica la contingencia de su detención y por lo tanto la imposibilidad de asistir a la escuela. No se trata entonces, de una neurosis de Beto, sino de la previsión de la contingencia, porque sabe que es preferible estar calificado antes que tener un ausente en las asignaturas.

Raúl habla con sus compañeros, y a partir de entonces algunos de ellos contemplan la solicitud de Beto. No es ajeno a la situación el conocimiento de que Beto quiere terminar el secundario porque avizora que es la única opción para librarse del riesgo que implica robar. Beto preferiría no robar, pero sabe que debe hacerlo para vivir (y terminar la escuela).

PRIMERA PARTE

2. FAMILIAS EN BANDA

Sin duda que la familia de Beto no es una familia “normal”. Sin comprender su formato no podemos comprender a Beto, su forma escapa a lo que entendemos por familia “normalmente”. Debemos intentar por lo tanto desentrañar cómo se configuran las subjetividades en su seno.

El Estado neoliberal deja de cumplir con la sociedad funciones tutelares, y bajo el concepto de responsabilidad hace culpable¹ a los ciudadanos por lo que les sucede. Así la desocupación de un padre de familia obedece a causas que deben buscarse en el mismo sujeto, en su incompetencia para el trabajo, y no

¹ Aceptemos esto como un efecto en un proceso complejo e incluso invisible.

en los procesos sociales y políticos. La des-responsabilización del Estado obliga a los sujetos a enfrentar una situación para la que no estaban preparados, los obliga a reconstruir subjetividades para poder estar en el mundo.

Para LEWKOWICZ (2004), el desfondamiento de los estados nacionales se concreta en la destitución de las instituciones que los sostienen a éste y a las que éste les da sentido. La familia burguesa, institución que forma parte de la serie de instituciones que disciplina al ciudadano, tiene una organización jerárquica con funciones claramente establecidas, amparando a los hijos y facilitando la reproducción social. El padre en esta organización, representa la ley y es quien introduce a los hijos en la sociedad desde este modelo de autoridad fundado en su función de proveedor natural de las necesidades familiares. De esta manera la producción de subjetividad en la familia, prepara al niño para un orden similar en la escuela, y ésta a su vez facilita su construcción para el trabajo.

Pero un padre sin trabajo, es un padre que no provee, por lo tanto es un padre que deja de cumplir su función de cuidados en la institución familiar; el orden jerárquico queda destruido, lo que no implica que no se produzcan nuevos juegos de poder hacia adentro de la institución familiar, pero ya sin el sentido simbólico que tiene la investidura de padre.

En suelo sólido, sin Estado desfondado, la ley es el lazo que une bajo la prohibición que instaura ella misma; el sujeto de la ley tiene semejanzas con los que se iguala por las mismas restricciones. El padre que renuncia a su función tutelar en la familia, no como un acto volitivo, sino como consecuencia de los procesos a los que la dinámica social lo somete, es un sujeto de derecho propio y no un sujeto de derecho legal para LEWKOWICZ, (2002)²; estas categorías se deslizan afuera de la concepción del espacio jurídico: entre sujetos de derecho propio no hay posibilidad de equivalencia entre los términos y cada uno tiene sus propios derechos, sin nada que garantice su cumplimiento efectivo que queda librado a las operaciones posibles de cada sujeto para hacerlo valer dependiendo de su potencia. Entre sujetos de derecho propio no hay un tercero que regule los vínculos como sucede entre sujetos de derecho legal; son necesarias las operaciones que se plantean ante un problema, sin un término superior (la ley) que garantice el cumplimiento efectivo de esos derechos. No sólo es necesaria la confianza entre los sujetos, sino también el ejercicio efectivo del poder personal que posibilite (o no) el ejercicio del derecho. El padre obliga a partir de la fijación colectiva de unas reglas que todos están dispuestos a cumplir. Obliga no a partir de estar investido por una autoridad simbólica, sino a partir del ejercicio de un poder que implica capacidad de hacer hacer:

“El poder de hacer hacer es ya otra cosa; es la capacidad de intervenir en la subjetividad... Para que la regla social pueda funcionar como soporte de la ley simbólica es preciso que ejerza un poder de hacer hacer.” (Lewkowicz, 2004)

En la lógica de la ley, hay un tercero que interviene entre dos y que se dirige a ambos de manera homogénea: un acuerdo no es entre dos términos, para que tenga validez debe intervenir el estatuto de la ley, cuya vigencia no depende de la decisión de los sujetos involucrados.

Ausente la norma jurídica, los acuerdos son contingentes y duran mientras dura la voluntad de ambas partes, el tercer término desaparece y hay que recurrir a las reglas del grupo para subjetivarse. La

² En realidad Lewkowicz plantea las categorías simplemente como sujeto de derecho y sujeto de ley, pero entendemos que puede prestarse a cierta confusión conceptual, por lo que optamos por tomar su conceptualización y proponer esta enunciación.

categoría de delincuente pierde sentido, porque si no hay ley (o no se reconoce su estatuto) no puede haber quien la infrinja. El lazo social queda a merced de la posibilidad de composición en cada situación, lo que dependerá de la potencia de cada sujeto para atender la contingencia y poder afectar y ser afectado. El estatuto de la ley no sabe de contingencias, necesita de tiempos homogéneos porque: *“Supone un tiempo que establezca las relaciones de manera que la norma establezca sus silogismos prescriptivos: toda vez que tal cosa, entonces la otra”* (LEWKOWICZ, 2004)

Sería inútil buscar en este contexto la lógica de la ley, porque lo que prima es la regla de un juego que los que participan están dispuestos a jugar. La ley es trascendente y universal, se rige por la lógica de las representaciones y por lo tanto está impregnada de valor y sentido moral (y moralizante), en cambio una regla es inmanente y pertenece nada más que al contexto en el que se produce. Dice BAUDRILLARD (1994) que *“Lo que se opone a la ley no es en absoluto la ausencia de la ley, es la regla.”* Y más adelante afirma:

“La regla, al ser convencional, arbitraria y sin verdad oculta, no conoce la represión ni la distinción entre lo manifiesto y lo latente: sencillamente no tiene sentido, no lleva a ninguna parte, mientras que la ley tiene una meta determinada. El ciclo reversible sin fin de la Regla se opone al encadenamiento lineal y final de la ley.” (Baudrillard, 1994)

La familia (esta familia) ha devenido en banda y rigen los códigos (las reglas) de la fraternidad y del robo. Esta configuración sucede en las fronteras de la familia, y emerge de la destitución de ésta. Ante la ausencia de jerarquías se aplanan las relaciones que ahora suceden entre pares; su estructuración se produce desde la experiencia misma, y es ésta quién facilita la decisión sobre el liderazgo, que recae sobre quien mejor puede cuidar del grupo, quien más experiencia tiene. Este nuevo modo de vinculación configurará otro dispositivo distinto al que conocemos como familia burguesa.

3. OPERACIONES DE CONEXIÓN EN LOS BORDES DEL ESTADO

No sólo se roba para atender a las necesidades básicas, se roba también para estar anclado en una trama subjetiva que sostiene. Agotado el Estado, los ciudadanos no son los interpelados, es el turno de los consumidores, sujetos instalados en tiempos de Mercado, y a los que éste interpela. Ya no se trata de un sujeto “encerrado” en instituciones disciplinarias, sino de un sujeto “endeudado” (según la certera reflexión de DELEUZE).

“El departamento de ventas se ha convertido en el centro, en el “alma”, lo que supone una de las noticias más terribles del mundo. Ahora, el instrumento de control social es el marketing, y en él se forma la raza descarada de nuestros dueños. (...) Sin duda, una constante del capitalismo sigue siendo la extrema miseria de las tres cuartas partes de la humanidad, demasiado pobres para endeudarse, demasiado numerosas para encerrarlas” (Deleuze, 1999)

Según advierte LEWKOWICZ (2004), en nuestro país la figura del consumidor ahora tiene rango constitucional toda vez que el artículo 42 de la reformada ley fundamental argentina incorpora esta categoría. Deberíamos considerar esta aparición como una epifanía de los tiempos venideros. Que ya llegaron.

Se puede consumir de dos formas: comprando o robando, lo importante es consumir; el que no consume se transforma en una fuente de disturbios más peligrosa que el conflicto generado por el robo. El que no consume no está ni siquiera al margen, está expulsado de la sociedad, pierde su condición humana, porque pierde la posibilidad de anclaje que le posibilita el mercado.

Cuando se puede ser cliente, se compra, si no se roba: no existe una subjetividad *moldeada* sino *modulada*, hay acomodación a las circunstancias y no conducta desde la conciencia. Modulación es la

categoría que plasma DELEUZE (1999): en las sociedades de control se modula y en las de encierro se moldea; el molde es estable como el ladrillo (metáfora cara al film “The Wall” con Pink Floyd) mientras que lo modulado puede cambiar de forma, adaptarse a la fluida contingencia.

En el suelo estatal se adquieren los objetos preciados con dinero, dinero acuñado, moldeado; en las sociedades de control el dinero ha sido reemplazado por el plástico, expresión concreta de la metáfora de DELEUZE, que no tiene un valor fijo, sino que es modulado por el banco. De la misma manera, en la escuela el sujeto se moldea, se forma; destituida la institución de formación lo que hay es modulación de las subjetividades para que se adapten al cambio permanente de un entorno fluido.

L: Habíamos ido con mi hermano a comprar un Sega creo, un video, el viejo estaba dado vuelta, no me acuerdo si era casé, cidí creo, el viejo se ha dado vuelta y dice “no, no tengo” después sigue buscando, teníamos para sacar de todo y mi hermano dice “no, no saqués”. No hemos sacado nada

F: ¡Qué raro que tu hermano diga “no saqués”!

L: No, es que habíamos ido a comprar y se iba a tardar³

Aparece aquí una *tonalidad emotiva* (VIRNO, 2003), el cinismo, con el que se reconoce la carencia de fundamento de la regla, su pura convencionalidad: “no robo porque no tengo tiempo” (afirmación de sí, inmanencia subjetiva), no porque hay un precepto que me trasciende que me obligue a no hacerlo. Se asoma nuevamente la subjetivación impuesta por las condiciones en que se llevan a cabo las operaciones en la líquida superficie mercantil.

También se roba para demostrar que se puede. Si no hay ley que prohíba, tampoco hay deber. El sentido del deber no existe, entonces todo se reduce a una cuestión de poder: puedo, luego lo hago, porque el hacer otorga poder. “Bardearse” es una eventualidad en el proceso de búsqueda de poder. El límite que no puedo cruzar no me lo fija la ley, sino mi potencia misma: voy hasta donde puedo, o hasta donde el poder de otros me lo permiten. No hago algo porque **debo** hacerlo, lo hago porque **puedo** hacerlo.

T: Yo una vuelta me he choriado

F: Cayáte cheee!!!

L: Zapatillas también nos sacábamos, has visto ahí en la ropa usada venden zapatillas nuevitas

S: Yo un día fui a la feria me he robado ropa usada, después me ha agarrado a pelear con el viejo de ahí

F: Yo me he choriado esa camiseta nuevita de la ropa nueva, a mi amigo y a mí una vez nos han dado la cana, nos han seguido todo San Francisco los guanacos esos

L: En el Comodín nos han pillado a nosotros choreando Ades y salchicha, todos los días hacíamos eso boludo, y la vieja ha sospechado, la última vez creo que ha sido un día viernes que la vieja nos ha dado la cana

T: Yo una vuelta me he robado una carpeta d'El Tucumanazo.

L: Puta... El Tucumanazo íbamos y choriábamos de todo

S: Yo una vuelta he choriado en el paseo, yo una vuelta he ido con mi primo al paseo

F: Y después hacíamos pasar billetes falsos

S: Y después yo me he escondido dos tocos de ropa, así un poco de ropa para bebe, iba así boludo

La seguridad que otorga la vigencia de la ley (por coacción externa y autoacción) permite la previsión de las consecuencias de los actos lo que modifica el sistema emotivo del individuo, cuando esto

³ Las entrevistas utilizadas en el presente trabajo fueron generosamente prestadas por el Lic. Raúl Alejandro Martínez, y son parte de su investigación Particularidades culturales de los jóvenes de una Escuela de Arte (Proyecto D5-IFDC N° 9 -San Pedro de Jujuy-)

no sucede la persona está librada al impulso momentáneo que le produce la precipitación de las acciones, debe manejar la incertidumbre de la contingencia.

“En la sociedad civilizada se responde al cálculo con el cálculo: en la no civilizada se responde al sentimiento con el sentimiento.” (ELIAS, 1993)

Destituida la subjetividad pedagógica, su discurso fue desplazado por el discurso *mass-mediático* que en tiempos de Mercado es el que produce subjetivación; su fundamento para el lazo es la imagen. La subjetividad pedagógica se apoyaba en el saber, en el conocimiento y su transmisión, porque el ciudadano (producido por la analogía familia-escuela) es sujeto de la razón; en tiempos de Mercado, el ciudadano es desalojado por el consumidor cuyo sujeto es la imagen.

Se roba para comer, se roba por poder, y/o también para consumir: la imagen es un aspecto importante del consumidor, y ponerse las *Nike* o las *Adidas*, ayuda a construir esa imagen; si no tengo el dinero o el plástico, lo robo; y lo robo porque puedo robarlo (consumirlo) y por lo tanto producir subjetivación.

El sentido moral de los actos no está ausente, simplemente no existe, por lo que los sujetos carecen de culpa: nada más ajeno al Mercado que los valores trascendentes. El bien y el mal fueron reducidos y las consideraciones se apoyan en lo que es bueno o malo:

“La moral es el juicio de Dios, el sistema del Juicio. Pero la Ética derroca el sistema del juicio. Sustituye la oposición de los valores (Bien-Mal) por la diferencia cualitativa de los modos de existencia (bueno-malo).” (DELEUZE, 2001)

Por otro lado moralizar sobre la situación nos impediría conocerla y conocer a los sujetos que la generan, toda vez que el bien y el mal no son constitutivos en lo que sucede, por eso su consideración es tan ajena como la consideración del delito en sujetos para quienes la noción de ley es inexistente.

La conciencia, la individuación a partir de la construcción del yo, la producción de un responsable (culpable) fue un mandato caro de la modernidad y fue necesario para la construcción de los Estados Nacionales; la subjetividad impuesta por los mass-media corroe este proceso, por lo tanto la auto-coacción desaparece.

Reconozcamos en este proceso la pérdida de autoridad de la escuela, la reclamada devolución de prestigio de los docentes ante la impotencia de no poder subjetivar en estas condiciones determinadas por el neocapitalismo. Pero reconozcamos también en ese proceso a los sujetos, que esas condiciones *modulan* sin reclamarles obediencia, sino buscando la posibilidad de componerse, dejándose afectar, y afectando. Esto, entonces será bueno.

Para todos.

SEGUNDA PARTE

4. LAS ARENAS MOVEDIZAS DEL SUELO ESTATAL

La escuela como la familia, en tiempos del Estado Nacional, era una productora de subjetividades que continuaba con un mismo discurso la construcción que los padres habían iniciado. En tiempos post-

estatales la familia está desacoplada de la escuela, el tándem familia-escuela ha desaparecido, la analogía de las instituciones no existe.

DELEUZE (1999) denomina a estos dos momentos del desarrollo capitalista, sociedades disciplinarias (siguiendo a Foucault) y sociedades de control, las que habían sido precedidas por las sociedades de soberanía:

5. LA ESCUELA COMO NODO

No obstante veamos que Beto mantiene una estrategia tendiente a la terminación de sus estudios. Parecería una contradicción, mirado desde un enfoque que separa escuela y delito desde una perspectiva integradora de la formación como sucedía tradicionalmente, lo que es tirado por la borda por las estadísticas que indican que en la Provincia de Buenos Aires el 58 % de los menores imputados manifiesta asistir a alguna escuela. Al menos, hay una disociación entre lo que afirman esos adolescentes sobre la escuela media (lo que aprenden no les sirve para nada) y su reconocimiento de que aún sirve para la movilidad social y la socialización: lo que sucede en la escuela no tiene valor educativo, pero sus credenciales siguen teniendo peso afuera de ella, *para conseguir trabajo* por ejemplo (KESSLER, 2004)

Pero no nos engañemos: la escuela es un recurso más, es un servicio que ha perdido su poder instituyente, una oferta del mercado, donde no hay poder de subjetivación. Beto considera esta alternativa no desde la posición escolarizada tradicional de un futuro ciudadano, sino como una posibilidad que puede mejorar las contingencias de su vida, es su capacitación en tiempos de capacitación permanente, es una oportunidad más con la cual enfrentar en mejores condiciones las demandas del mercado. En todo caso la actitud de Beto es la del *oportunista*⁴ que surfea en la ola de la flexibilidad y se adapta a ella, tiene el atributo de una virtud que permite tomar lo que es útil y dejarlo cuando en el cambiante contexto aparece algo más conveniente.

Definamos este servicio del Estado como *nodo*. Un nodo es parte de una red (el sistema educativo) en la que se organiza y garantiza la comunicación, el intercambio y la interacción de los sujetos que participan de ella. Es parte de una red y funciona también en red por lo que tiene características de fluidez que garantizan su articulación y un proceso de construcción permanente individual y colectiva. Las relaciones entre sus componentes son múltiples dependiendo de la forma de intercambio que definan entre ellos, intercambio que no implica construcción de subjetividad.

Subjetividad construida por fuera de la escuela cuyos aspectos fundamentales son el oportunismo y el cinismo, expresiones del nihilismo contemporáneo que se les reclama a las fuerzas de trabajo, porque ellas le permitirán desempeñarse más eficientemente en la cambiante superficie del mundo laboral donde se les exige ductilidad, flexibilidad, movilidad, destrezas expresivas. Habilidades provistas fuera del trabajo, mientras dura la espera del empleo (VIRNO, 2003). La desocupación devendría entonces en una “estrategia” para el adiestramiento y disciplinamiento de los jóvenes en esta etapa del capitalismo. Subjetividad construida sin familia, sin escuela, sin trabajo. Subjetividad construida en configuraciones distintas a las de los dispositivos de encierro.

⁴ Otra de las tonalidades emotivas de Virno (2003), para quien: “Oportunista es aquel que enfrenta un flujo de posibilidades siempre intercambiables, que se mantiene disponible y atento al mayor número de eventualidades, que se suma a la que tiene más cerca y cambia rápidamente hacia otra si le conviene más. Esta sería una definición estructural, no moralista, del oportunismo”

La escuela ya no puede ordenar apoyada en la solidez de los tiempos del Estado nacional; cuando ese fundamento se retira sufre de anomia y por lo tanto las operaciones disciplinarias que le daban eficacia en la producción de la subjetividad ciudadana pierden sentido. El discurso pedagógico se pronuncia en el vacío, nadie lo escucha.

Ya no se trata de entender el discurso para apropiárselo, sino de la pérdida total de efectividad del dispositivo.

Como en la familia de Beto el orden basado en la jerarquía pierde fuerza simbólica. Luego, el carácter paterno/materno con que estaba significada la autoridad docente no tiene sentido; el docente es un igual, no un superior y por lo tanto será mirado como tal:

L: Tiene marido, tiene novio. Che, después voy a ir a traer mis cosas para ir para Actividades

E: ¿Ustedes van a verla a la vieja no más?

F: El otro día le hemos visto la tanga

L: No, si es fiera la vieja

F: 'Tá pa' dale mazorca todavía a la vieja esa

E: Todavía, dice

T: ¿La vieja de qué?

L: La de Actividades

E: ¡Uuuuh! ¡la cara de aquél

L: A la de Dibujo está para darle

T: A la de Cívica también

E: ¿A la de Cívica?

L: A la [nombra una docente].

T: Che, ¿has visto cuando.... se le mete el pantalón en el sapo?

L: A la [nombra otra docente] también

T: Se le mete el pantalón en la ura boludo a la vieja

Estamos tentados de decir "hay violencia en las palabras", pero escapamos a la tentación a partir de reconocer con ELIAS (1.993) que la violencia funda la civilización y la nuestra sarmientinamente reposa en la escuela. En todo caso reconozcamos en las palabras de los chicos resistencia a asumir la autoridad de los docentes apoyada en un suelo destituido y que ejercen violencia subjetiva ante sujetos que no responden a sus representaciones porque sus marcas ya no se producen en la escuela.

Por otro lado el discurso mass-mediático despoja de la palabra escrita (la palabra de la escuela, la del libro) la que representa la verdad, porque justamente esta forma de representación es relativizada, puesta en duda por los mass-media, y reemplazada por una nueva oralidad: la comunicación por imágenes (tomando las ideas de MC LUHAN, 1985), en mosaico, que se expresa de manera diferente; allí la ironía, la paradoja, el grotesco cobran fuerza inusitada:

"Los adolescentes realmente usan el lenguaje como la caja de herramientas a la que aludía Wittgenstein, sacan la que consideran adecuada para lo que quieren significar, sin importar las recomendaciones de "uso apropiado", son pragmáticos y clavan con las tenazas si éstas le vienen bien al juego que juegan." (García, 2000).

Por el contrario en la escuela el dueño de la palabra era el docente, ya que la autoridad en educación tiene fundamento en el sentido de apostolado que el cristianismo le imprimió, por lo tanto se trata de una autoridad trascendente, alguien la sostiene por arriba del portador de la palabra, lo que dice el

maestro no se discute. Recordemos al niño protagonista del bello cuento “La lengua de las mariposas” del gallego Manuel Rivas: cuando le refiere a la madre que las patatas son originales de América, la madre dice que es imposible, que siempre hubo patatas en España, y para sostener la veracidad el niño responde, no, si el maestro lo dijo debe ser cierto, *el maestro no se equivoca...*

Si la escuela es un servicio más, una oferta del mercado, la producción de subjetividad deberá responder a las condiciones de incertidumbre, velocidad y fluidez que impone aquél. La ley ya no es anclaje de la institución y los destituidos de la familia de Beto, se repiten en la escuela.

El exterior ya no es constitutivo y por lo tanto la institución se cierra. Esta clausura la obliga a producir sus sujetos sin el molde que proveía la meta-institución estatal. La escuela ya no modela, no forma. El sujeto debe modularse mediante capacitación permanente.

6. LA ESCUELA COMO LUGAR PARA LA SOCIALIDAD

Sin las operaciones pertinentes la escuela es un depósito de cuerpos sin cohesión: los chicos simplemente están en el aula (no la habitan), fuera de ella suceden las operaciones que les interesan. Es otro lugar para articularse y estar en el mundo:

E: Ustedes dentro de la escuela ¿qué es lo que hacen? o sea, ¿se encuentran con amigos?

S: Claro

E: Pero esos amigos ¿son los mismos que tienen afuera o..?

S: No, no, no, acá encontramos qué sé yo, un montón de amigos, se hacemos amigos de todos, la escuela como algo así quiero decir, que se está uniendo, así eso es bueno, todos te hablan, así en cambio vos vas a otra escuela y no te hacés de amigos

E: No te hacés de amigos, pero vos los consideras amigos, amigos a los chicos de acá ¿o conocidos, compañeros?

S: Si amigos

E: ¿Y vos?

L: Preguntá

E: O sea a que venís a la escuela vos aparte...

T: A hinchá las bolas dice

L: A hacer renegar a los profesores

E: Si, ¿y vos consideras a la escuela como un lugar para encontrarte con amigos?

L: Sí

E: Pero contáme un poco más ¿cómo es la relación que tenés con tus amigos? o si te encontrás con ellos afuera

L: No, nos encontramos acá, qué sé yo, nos ponemos a molestar, a romper

E: Pero vos salís con esos amigos afuera de la escuela

L: Hay veces

E: ¿Y qué hacen?

L: Y vamos tocando timbres por las casas

E: Rin raja

L: Mmm, a aquél preguntále

E: ¿Son muchos los amigos que han hecho acá?

S: Sí

L: Sí, un montón

E: ¿Más que en la calle?

L: Sí

S: Más que en al calle

E: ¿Y son diferentes los amigos que hacés acá a los amigos que hacés en al calle?

L: Sí

E: ¿Por qué?

L: Porqueeeee

S: Yo digo porque nos encontramos todos los días y a la mierda.

E: Se encuentran todos los días

S: Ah! y en las calles hay veces

E: Y ahí en el barrio, ¿tus vecinos?

S: Hay veces nos encontramos. Eso ya es raro

La escuela es una oportunidad más para la socialidad: ante la ausencia de otras ofertas de este tipo, es tomada y utilizada del mismo modo que los adolescentes utilizaban en los '40 y '50 la esquina de la cuadra, la plaza del barrio o el café, que cumplían la función nodal derivada hoy a la escuela. Su oferta de vinculación es diaria, a diferencia de la bailanta o el partido de fútbol que suceden semanalmente (otros nodos de otras redes); además ofrece algunas garantías de seguridad personal en sus límites que la plaza por ejemplo no tiene, resabios persistentes del dispositivo disciplinario que fue en el suelo estatal en el largo pasaje del Estado al Mercado. DUSCHATZKY – COREA (2002), refieren cómo los chicos esconden la droga para la venta en la escuela porque *“sería el único lugar que la cana no buscaría”*.

Es que cuando pensamos en destituciones, debemos remitirnos a un proceso de una duración no determinada, en el que no hay una clara delimitación dónde comienza el declive y dónde termina, y en el que partes del dispositivo disciplinario siguen funcionando junto con fenómenos que expresan la nueva situación. Sin embargo cómo sucede con el sistema de una máquina la caída de algunas de sus partes impide que el sistema tenga eficacia para lo que fue pensado. Esta situación ambigua se puede describir con la ayuda de GRAMSCI que decía que el viejo tiempo aún no está muerto y el tiempo nuevo no acaba de nacer.

El efecto totalizador del Estado en busca de la homogeneidad necesaria para su dominación es una característica disuelta en condiciones de mercado, porque el fragmento a la deriva en la fluidez es el contexto de la nueva época. Los dispositivos modernos como las escuelas por un efecto de inercia, sin embargo, y durante el tiempo que dure el pasaje de una condición a otra mantienen algunas características de tiempos estatales como por ejemplo el encierro disciplinar en asignaturas de sus currícula, expresión también fragmentaria, pero como parte de una totalidad ⁵. Estas ambiguas situaciones generan confusión, por lo que es necesario diferenciarlas críticamente, ya que por un lado se puede percibir que las condiciones estatales impuestas históricamente perviven con efectividad (retaceada o anulada sin embargo), y por otro lado que en un medio fluido el conocimiento como saber necesario para integrarse socialmente (en el que se fundan aquellos fragmentos disciplinares) ha sido depreciado por la información y su inconsistencia desestabilizadora.

⁵ Es necesario distinguir estos fragmentos integrados institucionalmente, de aquéllos fragmentos a la deriva que imponen las condiciones mercantiles

7. LA ESCUELA COMO LUGAR DE UN NUEVO PODER

SENNETT (2000) marca claramente la pérdida de autoridad como un fenómeno del neocapitalismo, aunque se cuida muy bien de aclarar que esto no significa colapso del poder, ya que éste sólo se está jugando de manera diferente. En la escuela nacional la autoridad trascendente se sostiene en el Estado; desfondado éste, queda diluida en coordinadores, facilitadores, guías, etc. propios de una economía flexible, y que ya sin autoridad ejercen básicamente poder gestor. Hablamos de poder en un sentido foucaultiano, es decir como fuerzas (no sustancia ni propiedad) que pugnan entre sí y que implica acciones de individuos (expresados bajo la forma de observación, control, transformación, etc.) sobre otros individuos y concomitantemente la resistencia de estos. Si las formas del poder han cambiado, entonces el dispositivo es otro, o un poco de aquél y otro poco de éste, como sucede en tiempos de transición.

Emerge un dispositivo diferente al del panóptico, expresado no sólo como metáfora en muchos edificios escolares, caracterizado ahora no por la persistencia del ojo que mira todo y a todos sin poder ser visto (la autoridad), no por la vigilancia permanente, sino por la *visibilidad sin mirada*, el control, que es el que otorga poder. He aquí el cambio tecnológico, expresado en los aparatos mass mediáticos y los procesos que estos implican.

Tecnología de múltiples variaciones que no trata de ver a los individuos sin ser visto sino de que permanezcan *conectados*, y al que Virilio⁶ denomina *visiónica*, cuya característica puede resumirse en la instantaneidad y la anulación de las distancias, un cambio que afecta la percepción del tiempo y el espacio y que se representa ejemplarmente en la imagen mass mediática conformada en un “ahora sin aquí”, que configura subjetividad realmente.

Expresión del nuevo capitalismo que organiza también sus espacios, la escuela en tanto espacio y organización queda afectada como engranaje del viejo dispositivo que se diluye, según Deleuze mediante su progresivo reemplazo por la capacitación permanente. Anclada en el viejo dispositivo, la escuela tiene dificultades para que sus mecanismos tradicionales puedan seguir teniendo vigencia, y tiene dificultad para incorporar las estrategias del nuevo dispositivo visiónico, y por lo tanto sufre la tensión entre las dos tecnologías de poder. Su mutación debería encontrar a los sujetos que la configuran con estrategias que le permitan adaptarse al nuevo tiempo, y que le otorguen poder de subjetivación, he ahí la clave de la crisis.

Para encontrar estrategias que permitan potenciar a la escuela como un lugar donde se pueda subjetivar recurramos a la concepción de Spinoza (DELEUZE, 2001). Para Spinoza el poder es potencia. Potencia de afectar y ser afectado: los afectos de los que es capaz un cuerpo no lo sabemos, afirma Spinoza. Lo que implica que la construcción de un plan de inmanencia personal en el que se ponen en juego las relaciones de velocidades y lentitudes que son absolutamente propias y singulares de cada cuerpo.

He aquí, entonces, la necesidad de reconocer en el uno y en el otro estos poderes que permitirán habilitar la correspondencia de unos con otros, la posibilidad de afectarse mutuamente, componiendo en este proceso como se compone musicalmente un sonido con otro.

⁶ Citado por Tellez, Magaldi (2000)

O a la mejor vislumbrando la desarmonía (o experimentándola) de velocidades y lentitudes que expresa un proceso de des-composición. Habrá entonces un daño en la potencia de uno de los cuerpos que se implicaron, una pérdida de potencia a favor del otro, disminución de su poder.

Vemos, por lo tanto el concepto de poder spinoziano definido en tres dimensiones. Una dimensión potencial, que todos los cuerpos tienen y que les permite jugar el juego de mutua afectación: el *poder como potencia*. Otra dimensión que es propia de la humanidad del sujeto, y que le permite el reconocimiento de lo bueno y lo malo para componerse con otro, y que podríamos definir como el *poder como inmanencia*. Una tercer dimensión expresada por el momento de la mutua y positiva afectación, del punto y contrapunto melodioso con otro/s sujeto/s, que implica la construcción, a partir de las relaciones entre ellos, de un poder más intenso: llamemos a este poder el *poder de lo colectivo*, que configura un individuo superior en tanto sucesión de armonías constituirá “una sinfonía de la Naturaleza”

Esta es la posibilidad de poder de la escuela en las actuales circunstancias, sin autoridad que la sostenga, y con la transmisión de su dispositivo dañada.

REFERENCIAS

- BAUDRILLARD, JEAN (1994): **De la seducción**. Buenos Aires, REI.
- DELEUZE, Gilles (1999): “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. En *Conversaciones 1972-1990*. Pretextos, Valencia.
- DELEUZE, Gilles (2001): *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona, Tusquets Editores
- DUSCHATZKY, S. – COREA, C. (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- ELIAS, Norberto (1.993): *El proceso de la civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económico.
- KESSLER, Gabriel (2004): “Escuela, delito y violencia”. En *El Monitor de la educación*, Nº 2, Época V, Noviembre de 2004, Buenos Aires
- LEWKOWICZ, Ignacio (2002): *Sobre el sujeto de derechos*. [En línea] <<http://www.estudiolwz.com.ar>> [consulta del 27-12-04]
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004): *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Paidós.
- MCLUHAN, Marshall (1985): *La galaxia Gutenberg*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- SENNETT, Richard (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- TÉLLEZ, Magaldi (2000): “Entre el panoptismo y la visiónica. Notas sobre la educación en la videocultura”. En TÉLLEZ, M. (comp.) *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- VIRNO, Paolo (2003): *Gramática de la multitud: Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI