

Intervenciones en situaciones de alta complejidad

Mario Carlos Zerbino*^a

Índice

1. Las transformaciones del Estado y las intervenciones públicas.....	2
2. Verificaciones cotidianas.....	4
3. Situaciones de alta complejidad en las instituciones.....	6
4. ¿Qué es un dispositivo?.....	11
5. Intervenciones.....	17

* Mario Zerbino es Doctor en Psicología (UBA). Psicoanalista. Docente e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesor invitado de la Diplomatura Superior en Gestión Educativa (modalidad virtual), y de la Diplomatura Superior en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Fue integrante del Proyecto Maestro + Maestro, en el Programa Z.A.P. (Zonas de Acción Prioritaria), del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Fue Coordinador de Programas Socio-educativos del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ha participado en diversas investigaciones desarrolladas en la Facultad de Psicología de la UBA, entre ellas: *“La noción de Autoridad escolar”*. Dirigida por Antonio Castorina y Alicia Lenzi. *“La construcción de conocimientos sociales en los niños”*. *“Investigaciones sobre Clínica de los Síntomas Contemporáneos”*, en la Pasantía Hospital de Día y Problemáticas Clínicas Contemporáneas. *“La adquisición de la aptitud de analista en el marco de la segunda tópica freudiana”*, en la Cátedra Psicoanálisis Freud I.

Ha publicado numerosos artículos, entre los que se destacan: *Nuevos dispositivos disciplinarios y control social*; *El niño con "problemas de conducta" y el sistema de castigos en la escuela primaria* y *Las transformaciones en los dispositivos disciplinarios y los cambios en las rutinas de producción de personas*.

^a Agradecemos también la colaboración de María Rita Torchio, Ana Abramowski, Guillermina Laguzzi, Ana Gracia Toscano y Cecilia Balbi, en la elaboración de estas ideas.

1. Las transformaciones del Estado y las intervenciones públicas

Numerosos investigadores y analistas que trabajan especialmente en estos temas coinciden en señalar que el Estado, en tanto Estado-Nación (algunos de ellos se refieren a lo que se ha dado en llamar “Estado de Bienestar” a partir de la posguerra), ha entrado en un profundo proceso de reforma y transformación que tiene, como particularidad, el hecho de desarrollarse sin que se produzcan modificaciones de carácter fundacional en las instituciones que lo integran.

David Garland (2001; 276), uno de los investigadores que viene trabajando sobre estos procesos dentro del campo específico del funcionamiento de los sistemas penales y de las instituciones del castigo, ha realizado un análisis comparativo de las transformaciones que se han producido en las últimas décadas en el rol del Estado y sus implicancias en las instituciones que se ocupan del control social. En sus trabajos señala con claridad que los profundos cambios históricos a los que asistimos no se caracterizan por la importancia de las transformaciones en las “formas institucionales”. No se trata de una época en la que las “viejas instituciones y prácticas se abandonan y otras nuevas se crean a través de la legislación. No ha habido procesos de abolición o de reconstrucción, como ocurrió cuando se desmantelaron el cadalso y la horca y, en su lugar, se construyeron penitenciarías”.

No estamos frente a un proceso que se caracterice por la creación de nuevas instituciones que vengán a reemplazar a las existentes; por el contrario, la “arquitectura institucional de la modernidad” continúa funcionando como si, en apariencia, nada hubiera cambiado. Pero, como señala Garland en relación con las instituciones que se ocupan del castigo, y que podemos hacer extensivo a muchas otras, “es su funcionamiento estratégico y su importancia social lo que se ha transformado”¹.

Es decir que no se trata tanto de afirmar que estamos frente a la desaparición del Estado (sobre todo ante la evidencia de que algunas de sus funciones se han, inclusive, reforzado, como es el caso del incremento generalizado de los dispositivos de control, frente a la reducción y/o el deterioro creciente de otras funciones que tradicionalmente han sido responsabilidad del Estado moderno), como de señalar la existencia de una serie de transformaciones en su funcionamiento que tiene amplios efectos sobre las lógicas institucionales.

Esta peculiaridad hace que no sea simple, sobre todo para los que habitamos día a día ciertas instituciones particularmente afectadas por estas transformaciones, vislumbrar con claridad de qué cambios se trata y hacia dónde van, si es que van hacia algún lado definido.

En este sentido, ciertas certezas con respecto a la dirección que seguiría este proceso de transformación en pleno desarrollo, deberían ser confrontadas con la perplejidad que ha producido en los especialistas la existencia de una ruptura y una discontinuidad en las tendencias de largo plazo. Tendencias que parecían claramente establecidas hace un tiempo atrás, sobre todo dentro del campo de la teoría social, y que hoy muestran una sostenida inversión de orientaciones que contradicen inclusive a las más sólidas de las predicciones realizadas.

Dentro de esta perspectiva, no es un dato menor que sea justamente en el plano de las prácticas de regulación normativa y en las lógicas relacionadas con el control social donde estas tendencias se registren, mostrando un fuerte contraste con lo que se esperaba:

¹ Garland, David (2001). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Gedisa. España. 2005.

*“Los últimos desarrollos (en la cultura del control) producen perplejidad porque parecen involucrar una repentina y sorprendente reversión del patrón histórico preestablecido. Presentan una marcada discontinuidad que debe ser explicada. Los procesos de modernización que hasta hace poco parecían tan bien consolidados en este ámbito -principalmente las tendencias de largo plazo hacia la 'racionalización' y la 'civilización'- parecen ahora comenzar a revertirse. La reaparición en la política oficial de sentimientos punitivos y gestos expresivos que parecen extraordinariamente arcaicos y francamente antimodernos tiende a confundir a las teorías sociales actuales sobre el castigo y su desarrollo histórico. Ni siquiera la lectura más inventiva de Foucault, Marx, Durkheim y Elias sobre el castigo podría haber predicho estos desarrollos recientes y, ciertamente, dichas predicciones no fueron realizadas (...) los dispositivos institucionales que caracterizaron crecientemente el campo desde la década de 1890 hasta la de 1970, y que modelaron el sentido común de generaciones de autoridades políticas, académicos y operadores ha sido recientemente sacudido hasta sus mismas raíces”.*²

Desde algunas posiciones³ se sostiene, inclusive, el agotamiento, por parte del Estado en su capacidad de instituir subjetividad y organizar pensamiento. Si esto fuera así (y aun considerando que el agotamiento existe, pero que no es de las características que se señalan a veces) no podemos dejar de preguntarnos por el lugar de la experiencia pública y, dentro de ella, de nuestras prácticas, en un escenario de profundización de fracturas, de fragmentación del lazo social y de parálisis y desconcierto institucional.

*“Lo nuevo es que la potencia soberana del Estado se ha desplazado hacia el mercado, el Estado se muestra impotente frente a los reclamos o como sostiene Sennett estamos frente a un poder sin autoridad o, dicho de otro modo, todos somos responsables. Como señala este autor, el poder define los discursos y las reglas de juego pero no es responsable de lo que acontece con ellos. Ahora los individuos deben gestionarse a sí mismos, en el marco de un contexto de profunda vulnerabilidad. La vida por tanto no está inscripta en una secuencia narrativa en la que los momentos se anudan con algún grado de significatividad, por lo cual lo que hoy emprendemos puede estar ligado a lo que luego suceda. Por el contrario, la sensación es la de estar expuestos a un nuevo comienzo cada vez. En la medida que cada uno depende de sí mismo ya no cuentan las instituciones como anclajes de proyección de un porvenir.”*⁴

Desde el punto de vista de los efectos de estas transformaciones en el campo educativo, y sobre todo de las transformaciones que dentro de las escuelas se vienen produciendo (ya que no se trata de transformaciones que solamente están ocurriendo en lo externo al campo educativo), la irrupción de este nuevo escenario y la aparición de nuevas lógicas de funcionamiento institucional **no** suponen literalmente la caída de la escuela.

Los docentes (y en este punto es muy importante tanto distinguir como poner en relación lo que es la escuela, en tanto institución, de los docentes que la habitan y le dan vida), aún atravesados por múltiples demandas y crecientes complicaciones, siguen trabajando y en ese trabajo producen un espacio de vinculación que, en muchos lugares, es el único espacio de igualdad, de construcción de lazo social y de producción de ciudadanía, lo que los constituye como referentes simbólicos de la

² Garland, David, ob.cit. 34.

³ Véase, por ej., Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós, Buenos Aires.

⁴ **Epílogo. Todo lo sólido se desvanece en el aire.** Duschatzky, Silvia, en Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra (compiladoras). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO Manantial. Buenos Aires, 2001.

comunidad. En este sentido, sin embargo, tenemos un problema sobre el que hay que operar: que la escuela sea un espacio que produce algo del orden de cierta integración social que es negada fuera de ella. Esto inevitablemente tendrá consecuencias para las prácticas educativas.

2. Verificaciones cotidianas.

Una verificación cotidiana, que no por cotidiana es menos dura, en tanto revela las condiciones de extrema crueldad en las que se desarrolla el oficio docente, permite que aquellos que trabajamos en el campo de la educación o en el de la salud nos encontremos con el dato cierto de que una parte considerable de los modos habituales de intervención existentes en las instituciones no están dando respuesta a las nuevas formas del malestar, en tanto son modos de intervención que siguen operando desde perspectivas teóricas que funcionan como si nada hubiera cambiado. En este sentido hemos encontrado que, más que de “violencia escolar”, “fracaso escolar” o “problemas de aprendizaje”, o bien, sumados a estos viejos problemas escolares, hoy debemos enfrentar nuevos conflictos derivados de un triple problema:

1. **La existencia de fracturas en la transmisión cultural entre las generaciones**, siendo la escuela uno de los ámbitos privilegiados para observar los efectos de esta fractura en el campo de la transmisión de conocimientos.
2. La existencia del despliegue creciente de una “**concepción carnicera de la filiación**”⁵, como legado cultural activo y operante de la lógica del nazismo en el mundo occidental⁶. Despliegue que se vincula directamente con la reducción de lo humano a la “nuda vida” (lo que, aproximadamente, aunque tal como Agamben advierte, con el riesgo de perder cierta precisión, sería la reducción de lo humano a lo biológico), y con la imposición de “estados de excepción”, que vienen junto con el retorno, ampliado y mejorado, de discursos biologists, neolombrocianos y racistas⁷, que cada día redescubren en los genes las causas de todos nuestros males⁸.

⁵ Legendre, Pierre. *El asesinato del cabo Lortie. Tratado sobre el padre*. Siglo XXI.

⁶ Como podemos pensar a partir de Legendre, no se trata solamente de producir carne humana, sino también de instituir la: las sociedades contemporáneas introducen la posibilidad de fabricar humanos violentando los procedimientos que instituyen la diferenciación genealógica (es decir, alterando los procesos simbólicos mediante los cuales se instituye la diferencia entre las generaciones, uno de los fundamentos que hacen posible la diferenciación subjetiva). Esto tiene consecuencias en términos tanto de lo que se conoce como destitución subjetiva, como de aquello que termina en estallidos de violencia extrema. Ausucua cita a Legendre cuando señala: “*La extraordinaria solidez de la especie descansa paradójicamente en la fragilidad de las construcciones jurídicas, en algo muy endeble, el discurso de la división, tan vital para la especie hablante como el aire que respiramos*”. Como lo señala Ausucua a partir de esta cita: “*El nazismo es el ejemplo que Legendre señala como intento organizado políticamente para erradicar intencionadamente toda forma de referencia fundante en la civilización occidental*”. En este sentido, el nazismo representa el intento sistemático de instituir la vida a partir de una lógica “*carnicera de jerarquización y diferenciación, sustentada en un referente biológico elevado, -al menos como intento- a la función de un absoluto lógico*” (...). “*No me detendré en el tema, pero mencionaré que esta tesis puede pensarse en relación a las dictaduras militares de América Latina cuyas consecuencias siguen ocurriendo en las segundas y terceras generaciones de los ‘desaparecidos’*”. Ver Sánchez Ausucua, Edwin *¿Quién es Pierre Legendre?* Revista Acheronta número 19. <http://www.acheronta.org/acheronta19/sanchez.htm>

⁷ Zaffaroni, Eugenio Raúl (1987). “*Vuelve la biología criminal y nosotros somos los degenerados*”, en Plenario, Revista de la Asociación de Abogados de Buenos Aires.

⁸ En este sentido es particularmente interesante e ilustrativa la historia del “descubrimiento” del “gen asesino XYY”, que puede seguirse a partir del artículo de Pimentel Benítez, Héctor; Fajardo Castellanos, Jaime y García Capote, Julia (1999). “*Duplo Y: ¿Estigmatización genética?*”. En Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas, 1999; 18(2):111-6. Instituto de Ciencias Básicas y Preclínicas “Victoria de Girón”. Cuba. Puede encontrarse en: http://bvs.sld.cu/revistas/ibi/vol18_2_99/ibi07299.pdf También hay

3. La consolidación de una nueva religión: el **cientificismo**, como degradación de un discurso científico cada vez más ligado a la lógica del mercado, que apoyándose en ciertos éxitos indiscutidos y en cierto prestigio de la ciencia, fuerza los argumentos para producir argumentaciones que nada tiene que ver con lo que se puede sostener a partir de los últimos descubrimientos científicos, y que llevan a producir la creencia de que hay seres humanos que son menos humanos que otros.

Podría considerarse que entre los tres problemas mencionados y lo que llamamos habitualmente “violencia escolar” y “fracaso escolar” no hay mucha relación, y que, en verdad, son problemas de diferente orden. Al mismo tiempo, podría argumentarse que tanto la violencia como el fracaso existieron siempre, del mismo modo que siempre se han dado, en mayor o menor medida, procesos de discriminación y racismo. Sin embargo, sostener esto es no tener en cuenta que entre los viejos modos de odiar, de discriminar, de fracasar y de ejercer la violencia contra nuestros semejantes, y los nuevos modos de hacerlo, hay diferencias importantes que no pueden dejar de considerarse. Por el contrario, estos tres problemas mencionados afectan de manera directa y profunda las relaciones de los humanos con lo simbólico, las formas mismas en que habitamos lo simbólico, incluyendo, en muchos casos, su degradación, de un modo que se puede considerar inédito en la historia de la humanidad, generando situaciones y produciendo conflictos institucionales que no pueden ser pensados desde los paradigmas que nos aportaron las teorías educativas modernas. Claramente podemos sostener que no es lo mismo la violencia y el fracaso escolar que el conjunto de procesos organizados alrededor de los tres problemas mencionados (fracturas en la transmisión cultural, concepción carnícera de la filiación y el auge de una nueva religión, el **cientificismo**), pero nuestra hipótesis es que estos tres problemas están determinando la aparición de nuevas formas de fracaso y de violencia, que no anulan a las anteriores sino que se les suman, pero que no son lo mismo, de ahí las dificultades, también, para intervenir de modos diferentes sobre problemas que son diferentes.

No considerar la existencia de estos tres problemas en el momento de pensar nuestras intervenciones nos lleva en dirección de imposibilitar el despliegue de nuevos modos de abordaje, sobre todo cuando se acentúa la creencia de que las respuestas que hay que buscar son de orden “técnico-científico” —a esto se hace referencia cuando mencionamos la consolidación del **cientificismo** como nueva religión—, entendiendo por “científico” todo aquello que vaya de la mano de la supresión del “sujeto” y de lo “subjetivo”, y considerando que las dimensiones propiamente políticas del acto educativo pueden ser ignoradas, desechadas y/o reemplazadas por artilugios “técnicos” y “*didácticas de la novedad o de la motivación*”. En este sentido, una de las consecuencias más significativas (y paradójicas) de los abordajes que se amparan en este paradigma es la búsqueda sistemática de lo que se llama “culpas objetivas”. Lo sorprendente es que como resultado, precisamente paradójico, encontramos que en el campo educativo pareciera que a mayor inversión en desarrollo de recetas técnicas, corresponde un mayor incremento en las curvas de fracaso y de violencia.

Vale la pena recordar acá algo que señalaba Lacan: “*Lacan dice que nosotros, contemporáneos, vivimos en la civilización del odio, donde nadie asume la vivencia del odio. Se trata de un odio acéfalo, en el sentido de que hay todo tipo de catástrofes y, sin embargo, nunca hay responsables de nada, incluso se han creado teorías para*

información para consultar en estas dos direcciones: <http://www.casoabierto.com/news/Nuevos-estudios-confirman-que-la-anomalia-cromosomica-XYX-es-mas.html> y <http://criminologosdemurcia.blogspot.com/2006/02/supermacho-gentico.html>

disculpar a todo el mundo: por ejemplo afirmar que se deben a la estructura económica o social, lo que en política o en derecho se llama la culpa objetiva: la culpa objetiva irresponsabiliza y por eso ha hecho estragos en la ética contemporánea porque efectivamente nadie es responsable de nada".⁹

3. Situaciones de alta complejidad en las instituciones.

Entre los efectos que se producen a partir de la convergencia de esta serie de problemas, uno de ellos, que nos parece particularmente importante desde el punto de vista de lo que ocurre en las instituciones educativas, es el de la emergencia de lo que definimos como **situaciones de alta complejidad**.

Estamos frente a situaciones de alta complejidad siempre que las variables espaciales y temporales de una situación dada entran en conflicto con los formatos tradicionales que organizan la transmisión educativa en las escuelas. Formatos a través de los cuales se intenta abordar estas situaciones y darles tratamiento. Y, en particular, estamos en situaciones de alta complejidad, también, cuando en un espacio y en un tiempo determinado entramos en lo que se ha dado en llamar "estado de excepción", estado en el que, habitualmente por "razones de necesidad y urgencia" o bien por "razones de seguridad", el sistema jurídico-político tiende a convertirse en una máquina letal, la mayor parte de las veces en nombre de defender la sociedad o de proteger a los ciudadanos.¹⁰

Es sabido que cada momento de transformación en la historia de la educación estuvo en relación directa con modificaciones en los modos de organización y tratamiento del tiempo y del espacio:

"Los procesos de socialización de los sujetos en las instituciones escolares ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y del tiempo. Para entender los procesos escolares de socialización y las diferentes pedagogías es necesario tener en cuenta la configuración que en cada período histórico adoptan las relaciones sociales y, más concretamente, las relaciones de poder que inciden en la organización y definición de los saberes legítimos, así como en la formación de subjetividades específicas. Categorías espacio-temporales, saberes, poderes, pedagogías y formas de subjetivación constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas".¹¹

Es cada vez más habitual encontrarnos con una serie de situaciones en las que la normativa existente para regular las variables temporales y espaciales, y las realidades cotidianas vividas por alumnos y docentes tienden a ser, por lo menos, conflictivas¹².

⁹ García, Germán (1999). *El Curso de las Pasiones*. Fundación Descartes. Buenos Aires.

¹⁰ Agamben, Giorgio (2003). *Estado de Excepción*. Adriana Hidalgo editora. 2004. Buenos Aires. En este trabajo el autor señala: "Lo que el 'arca' del poder contiene en su centro es el estado de excepción (...) lo que hemos intentado mostrar es precisamente que [el estado de excepción] ha seguido funcionando casi sin interrupción a partir de la Primera Guerra Mundial, a través del fascismo y del nacionalsocialismo, hasta nuestros días. Inclusive, el estado de excepción ha alcanzado hoy su máximo despliegue planetario. El aspecto normativo del derecho puede ser así impunemente obliterado y contradicho por una violencia gubernamental que, ignorando externamente el derecho internacional y produciendo internamente un estado de excepción permanente, pretende sin embargo estar aplicando el derecho" (p. 155 y 156).

¹¹ Varela, Julia. (1995) "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo". Pág. 159. En *Escuela poder y subjetivación*. Jorge Larrosa (comp.). Ediciones de La piqueta. Madrid.

¹² La Directora de una escuela primaria cuenta que un nene de primer grado se había escondido abajo de un banco, ella le pidió que saliera y otro chico dijo: "Dale, salí de ahí, si total no te hace nada". Otro ejemplo, pequeño pero cotidiano: en las escuelas los maestros y profesores apelan al *Cuaderno de*

¿Qué quiere decir, en lo cotidiano, situaciones de alta complejidad?

En algunas de las situaciones relevadas encontramos que hay alumnos que consiguen trabajos temporarios, esenciales a la hora de garantizar la supervivencia del grupo familiar, en horarios que coinciden con los de la escuela. Estos trabajos no duran, en general, más que algunos meses, lo suficiente para que pierdan su escolaridad. También encontramos, cada vez más, situaciones en las que las nuevas condiciones de trabajo obligan a una familia a migrar por unos meses, nuevamente, tiempo suficiente para interrumpir la escolaridad¹³.

Asimismo, crece el número de adolescentes embarazadas¹⁴, y madres y padres adolescentes en las escuelas, siendo uno de los riesgos ciertos el abandono de los estudios, inclusive, al cursar el último año del secundario.

También nos enfrentamos con problemas de salud o con tratamientos de “rehabilitación”, ligados al consumo de sustancias tóxicas o de otro tipo, que hacen difícil o imposible concurrir a la escuela del modo habitual; así como con situaciones de soledad, de violencia, de extrema pobreza y desamparo frente a las que nadie parece hacerse responsable, y con respecto a las cuales nadie parece tener que tomar decisiones.

Estas últimas situaciones, extremas y complejas, sin ninguna duda, no deberían ocultarnos que también tenemos que pensar en aquellas otras (numerosas y cotidianas), menos evidentes pero no menos complejas en las que, debido a los efectos de devastación y de arrasamiento subjetivo que producen los nuevos procesos segregativos, debemos enfrentarnos, como saldo, con una cantidad significativa de alumnos que ven seriamente afectadas sus posibilidades de concurrir y, sobre todo, de permanecer en la escuela en condiciones mínimas de igualdad, sin el desarrollo de un trabajo simultáneo y paralelo que opere sobre los efectos que produce la segregación.

Varias de las situaciones mencionadas, y muchas más que se podrían incluir, junto con otras que están por venir, muestran que, además de los tradicionalmente mal llamados “defectos de socialización” o, en todo caso, junto con ellos, con lo que hoy nos enfrentamos es con los **efectos directos de los nuevos procesos segregativos** mencionados.

Comunicaciones o a las amonestaciones, según el nivel, para lidiar con situaciones de indisciplina o de desborde, siendo evidente para ellos mismos que estos modos de intervención ya no reordenan las escenas escolares. En contraposición, también nos ha llegado el relato de una situación en la que la maestra, obligada a retornar al aula a pesar de estar con licencia por razones de salud mental, al advertir la presencia de la supervisora en la escuela le pidió a sus alumnos que rodearan su escritorio y, en este caso, fue ella la que se escondió debajo de él. Estos breves recortes podrían pensarse como viñetas más o menos humorísticas, más o menos trágicas, de algo que siempre ocurrió. Sin embargo, cuando lo excepcional se torna cotidiano ya no estamos solamente frente a recortes o viñetas humorísticas sino frente a algo que tiene otra dimensión.

¹³ El Ministerio de Educación peruano en el Informe Final del Proyecto “Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención Escolar” (2005), plantea que en el Perú la tendencia en los últimos años ha sido el incremento del trabajo infantil y adolescente, triplicándose este fenómeno en los últimos 10 años. Cuando se presentan las principales razones de inasistencia a la escuela en niños y niñas, ubica que el 40.9% de los niños no asiste a la escuela por problemas económicos de sus padres. Fuente: INEI/IPEC Visión del Trabajo Infantil y Adolescente en el Perú 2001. En el informe se pone en relación esta cifra con cuestiones que tienen que ver con el trabajo infantil, y también se plantea que para familias de extrema pobreza, un egreso por mínimo que sea, puede convertirse en barrera para enviar a sus hijos a la escuela.

¹⁴ Una encuesta realizada en el año 2001 arroja que sobre un total de 120 instituciones, se detectaron 646 casos de alumnas madres y/o embarazadas y 273 casos de alumnos padres. Fuente: Proyecto Retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

“El problema es la apatía y el desinterés de los jóvenes...”

No se trata, como ingenuamente o no, se sostiene muchas veces, de jóvenes y niños que se caracterizan por ser abúlicos, desinteresados o apáticos, con problemas de atención e indisciplinados, con falta de límites y con poca imaginación e inteligencia, modos atributivos de clasificación sustancial que operan para fortalecer la separación y las distancias entre “ellos” y “nosotros”.

Hace ya algunos años proliferan los diagnósticos que dicen que los alumnos no se interesan por nada, que están en otra, desmotivados, que quieren todo servido, que no participan, que no se esfuerzan. Todo parece indicar que “los jóvenes de hoy ya no son como los de antes”. El tono de estos diagnósticos es el de una traición de expectativas: donde se esperaba un joven estudioso, aplicado, más o menos atento en clase, se encuentra un alumno aparentemente indiferente, al que todo parece darle lo mismo. Y esta espera decepcionada termina transformándose en queja, pues el alumno real nunca alcanza al alumno que alguna vez se supone que hubo. Sabemos que la queja conduce a la parálisis y la impotencia, y éste no es el modo más indicado de hacer frente a los problemas y a las situaciones inéditas que se suceden cada vez con más frecuencia en nuestras escuelas.

Estos diagnósticos, además, nos llevan a situar en los actores escolares a los culpables de aquello que no funciona en las escuelas; son siempre “los otros”, “ellos”, los responsables de lo que anda mal: son ellos, los alumnos, los que no se interesan por nada; son ellos, los docentes, los que no saben motivarlos o no están capacitados para hacerlo. En el caso de los alumnos, tratarlos como irremediabilmente desinteresados, apáticos, indiferentes, muchas veces termina conduciendo a la exclusión y al abandono de estos “visitantes molestos del aula”. En el caso de los docentes, reduce la complejidad de la situación a una cuestión de desactualización y “capacitación”. Estos diagnósticos convierten un problema complejo en deficitarias actitudes individuales de alumnos, de docentes, de directivos, de padres...

En contraposición con esto, consideramos que lo que ocurre, en verdad, es que los alumnos (o los docentes) que atraviesan situaciones de alta complejidad ni siquiera tienen, muchas veces, **la posibilidad de desinteresarse** por un contenido escolar, o de protestar porque una actividad no les resulta “motivadora”.¹⁵

Ante el deterioro en la transmisión cultural, ante los nuevos procesos segregativos, no podemos seguir sosteniendo que el problema es que los chicos no se interesan por nada o están desatentos. O que los docentes no están “lo suficientemente bien capacitados” y no tienen el “interés” y la “idoneidad” suficiente. Sin negar que puedan existir, e indudablemente existen, alumnos y docentes que respondan ajustadamente a esta clasificación que habitualmente se nos propone, sostenemos, sin embargo, que el carácter verdaderamente masivo del problema nos pone sobre la pista de que tal vez la cuestión sea otra muy diferente y, en ese sentido, consideramos que no se trata de un problema de cantidad de interés o de cantidad de capacitación, sino de un suelo que cambió bajo nuestros pies. Y, en todo caso, lo que los sostiene (y, sobre todo, lo que **se** sostiene) en la abulia, el desinterés, el aburrimiento, la apatía y la indisciplina es **la trama de rutinas y de limitaciones que se producen en las situaciones que habitan.**

En este sentido, no es ni muy novedoso ni muy original afirmar que **niños y niñas, hombres y mujeres, puestos en situaciones diferentes producen resultados diferentes.** Pero por poco original que sea, la afirmación no deja de seguir siendo cierta.

¹⁵ Estas ideas son tomadas del excelente trabajo de Antelo y Abramowski, donde el problema es tratado en profundidad: *El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina* Estanislao Antelo, Ana Laura Abramowski. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2000.

Más bien, lo que habría que agregarle, para “adecuarla” a la época, es que, en muchos de estos casos, estamos frente a niños que ni siquiera tienen la posibilidad de habitar situaciones, dado que viven en los fragmentos de lo que alguna vez fueron situaciones.

Elegir trabajar sobre “situaciones de alta complejidad” nos aleja de la noción de “educación especial”. ¿Por qué? ¿Por qué lo complejo no es especial?

Una situación de alta complejidad implica un *impasse* educativo; allí, algo del orden de la transmisión cultural está detenido, suspendido. Pero las vicisitudes de esa interrupción no tendrán que ver con ciertas características *especiales* de los alumnos sino con la complejidad de las situaciones que éstos están atravesando. Es decir, mientras que la llamada educación especial sitúa el atributo de *especial* en el alumno —centrando en él el problema y constituyéndolo en un caso a tratar— la intervención sobre situaciones complejas supone que una multiplicidad de variables, individuales, familiares, escolares, sociales, económicas, culturales, etc., confluyen obstruyendo la posibilidad de que el acto educativo tenga lugar.

Con esto queremos decir que los alumnos que concurren a las escuelas de nuestras ciudades y que transitan situaciones de alta complejidad no son por ello “seres especiales”, o con “necesidades especiales” o “capacidades especiales”. La educación especial, siguiendo los mandatos de la psicología del desarrollo, supone que determinados individuos necesitan ser *especialmente* estimulados en sus capacidades madurativas, proponiendo así una intervención *ajustada* a cierta interioridad orgánica poco desarrollada.

La intervención en situaciones de alta complejidad, en cambio, no buscará *ajustarse* o *adecuarse* a una realidad psicológica previa, pues su punto de partida será completamente distinto: el problema a abordar no se hallará en la interioridad orgánica de los alumnos; éstos no serán tratados como seres que presentan déficits que deben ser colmados sino como **sujetos que están atravesando situaciones conflictivas que deben ser resueltas.**

La intervención sobre “casos especiales” *individualiza* y psicologiza los problemas, centrándose en la *conducta* incorrecta o anormal del alumno en cuestión. En este sentido, intenta simplificar la complejidad irreductible de una situación reduciéndola a una especie de irregularidad o transgresión individual.

Con Leandro de Lajonquière (2000) entendemos que intervenir en situaciones de alta complejidad requiere de una “educación a secas”. El secreto de una educación a secas es que un grupo de adultos educadores realicen actividades “comunes y corrientes” —y no especiales— con la intención de dar sustento al lazo educativo. Actividades comunes y corrientes destinadas a hacer de la escuela un lugar que ofrezca algo del orden de la cultura; destinadas a hacer de la escuela un “otro lugar”, que implique la inscripción de una diferencia entre las formas de habitar el mundo¹⁶. Y es en este sentido que sostenemos que son los modos habituales de intervención institucional y educativa los que producen, muchas veces, los “casos”, sobre el punto de partida de situaciones o fragmentos de situaciones sociales, personales y/o familiares que, indudablemente, son de extrema complejidad: **cuando se intenta intervenir sobre situaciones diferentes utilizando los mismos procedimientos, o cuando se vuelven invisibles los diversos puntos de partida de los chicos, despojando a cada uno de la singularidad de su historia o situación, se están generando las condiciones institucionales necesarias para producir, masivamente, “casos”.**

Intervenir sobre puntos de partida diferentes, intervenir sobre una diversidad de trayectorias personales distintas como si todas fueran iguales, desconociendo

¹⁶ Leandro de Lajonquière (2000) *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires. Nueva Visión.

explícitamente y de manera sistemática esa diversidad, es colaborar con la producción de **situaciones sin solución**. Y cuando, además, estas intervenciones se hacen en nombre de ciertos principios básicos de justicia como el de la igualdad ante la ley, se está consumando ante nuestros ojos y frente a nuestra impotencia, una de las operaciones más exitosas del discurso cínico que se va volviendo hegemónico en la vida institucional de nuestra época.

Decíamos que en muchas instituciones, frente a la imposibilidad de resolver lo que se presenta como dificultad, el **como sí** y el **simulacro**, núcleos básicos del cinismo contemporáneo, se ven elevados a la categoría de principios políticos centrales, sosteniendo la escena del “*como que educamos*” en algunas escuelas y universidades, “*como que curamos*” en los hospitales y centros de salud, “*como que cuidamos la ley y el orden*” en comisarías y juzgados. Frente a todos estos simulacros y otros parecidos que podrían ser nombrados, cualquier otro modo de hacer y pensar las situaciones va a irrumpir cuestionando la escena que se monta alrededor del **como sí**. Por eso se vuelve tan compleja la situación cuando en medio del simulacro aparecen docentes que sí quieren educar y rechazan explicaciones cristalizadas en relación con los chicos a los que “nada les interesa”, o aparecen médicos, abogados y otros profesionales que sí quieren desplegar de manera eficiente y honesta su trabajo, recibiendo como respuesta acusaciones de diversa clase, pero principalmente la de ser poco pragmáticos, poco “eficientes” o poco “realistas”. Frente a este problema, la orientación de trabajo que proponemos, apuesta a tres modos de intervención privilegiados:

Intervenir en la producción de situaciones que consideren y privilegien la singularidad que se pone en juego...

Al “**para todos**”, principio básico del funcionamiento normativo que organizó la escuela moderna, sumarle el “**uno por uno**”. El “**uno por uno**”, en tanto política educativa, tiene que ver con la necesidad de incluir en la situación que se quiere resolver la diversidad de puntos de partida y de recorridos personales de cada alumno. Solamente de este modo el principio de igualdad ante la ley adquiere algún sentido diferente de la desigualdad generalizada que promueve su instrumentación habitual, instrumentación en la que suelen “olvidarse” las enormes desigualdades con las que llegan los alumnos a las escuelas, haciendo como si la historia personal de cada niño empezara cuando llegó a **esa** escuela y, por supuesto, terminara cuando se va de ella.

Intervenir ahí donde las macropolíticas muestran sus grietas...

Desarrollar intervenciones desde lo micropolítico, operando ahí donde las políticas macro suelen ser neutralizadas por el simulacro cínico. En este sentido, proponemos como alternativas de trabajo la habilitación de enlaces que puedan operar entre el nivel de toma de decisión y el nivel de ejecución. Sabemos que lo que en el sistema se denomina como la “bajada” o “lo que nos bajan” logra, la mayoría de las veces, que los “actores” se entrenen en encontrar los modos de neutralizar estas decisiones o de desvirtuar sus efectos (podríamos decir que, en muchos casos, y frente a algunas políticas públicas, por suerte ocurre esto, pero no debemos dejar de considerar que ninguna transformación significativa de la educación pueda llevarse adelante solamente “desde arriba”).

Habilitar y promover el desarrollo de prácticas colectivas que permitan socializar y sistematizar públicamente las experiencias locales que han demostrado su eficacia para resolver situaciones complejas...

Es claro que, aunque es necesario e indispensable tener políticas generales y comunes, no es suficiente con el desarrollo de políticas definidas solamente desde los lugares centrales de decisión. Junto con ellas, cada vez más es necesario producir políticas locales, vinculadas con las políticas macro, pero con un **alto grado de**

autonomía y de **participación activa** y creativa de los protagonistas efectivos, como uno de los modos de garantizar que el principio de igualdad ante la ley no se convierta en letra muerta o, lo que es peor, en la punta de lanza de la máquina de impedir que se sostenga el montaje cínico.

5. ¿Qué es un dispositivo?

Pensar el fracaso y la violencia escolar, junto con otros “síntomas contemporáneos” (consumos adictivos, trastornos de la alimentación, apatía, impulsividad, la amplia gama de lo que hoy se denomina depresión, el conjunto de las patologías del acto), no como “*más de lo mismo*”, sino como estando determinados, al menos parcialmente, tanto por las transformaciones que se vienen produciendo en la subjetividad como por los nuevos procesos segregativos que tienen efectos sobre la subjetividad de la época, y frente a los cuales hay que pensar nuevas orientaciones de trabajo y nuevos dispositivos, nos lleva a proponer un perfil formativo diferente para todos aquellos que trabajan en el campo de la educación y de la salud. Este perfil diferente tiene que constituirse a partir de una ruptura: es indispensable romper con la separación entre los que piensan y los que ejecutan los diseños pensados por otros; este es un primer movimiento de subjetivación sin el cual las mejores políticas y las mejores intenciones están condenadas a fracasar.

En todo caso se trata de sostener, simultáneamente, el derecho a la singularidad, el carácter específico de cada espacio y de cada oficio, y la convicción de que la complejidad de las nuevas situaciones tiene un tratamiento posible y deseable dentro del lazo social, desde instituciones que puedan sostenerse a partir de la existencia misma de la diferencia como motor de su funcionamiento. Lo que nos lleva a proponer tanto una orientación de trabajo que considere seriamente la necesidad de producir consenso, como a entrar en las luchas por la producción de significaciones que revelen el carácter naturalizado de muchas de nuestras creencias sobre los problemas educativos de hoy. Una orientación de trabajo que permita la construcción de **dispositivos de intervención** orientados hacia la reconfiguración de las siguientes relaciones:

1. Entre las generaciones: mediante la reformulación de los modos de transmitir cultura y de establecer vínculos.
2. Entre los que realizan tareas de ejecución técnica y los que desempeñan tareas de elaboración teórico-conceptual, buscando estrategias que permitan reformular esta separación.
3. Las que se generan en instancias de trabajo colectivo, como uno de los pilares de la ampliación sostenida de la democracia, para resolver de manera ágil, creativa y singular los problemas que se presentan cotidianamente es necesario cada vez más combinar orientaciones de trabajo centralizadas, interrelacionadas y coherentes, con un amplio grado de autonomía local

Hay una serie de rasgos que son centrales para pasar desde aquellas viejas políticas localizadas en intervenciones de “rehabilitación”, centradas sobre “casos” considerados como “desviados”, hacia políticas centradas en la complejidad de cada situación, partiendo de los fragmentos; esto quiere decir, partiendo de lo que efectivamente existe, aún cuando sean fragmentos, y no partiendo de lo que debería haber y no hay, y de la queja alrededor de lo que no está. Estos rasgos pueden ser agrupados en tres grandes ejes, y son especialmente indispensables para todos aquellos que trabajamos en situaciones de alta complejidad:

1. La construcción de dispositivos que vinculen entre sí el funcionamiento de núcleos de trabajo colectivo, estableciendo puntos de ruptura y de cruce entre las viejas fronteras inter e intrainstitucionales, inter e intradisciplinarias.

2. La interpelación sistemática de las políticas “macro”, ubicando sus puntos de insuficiencia, ineficacia e impotencia en relación con lo que efectivamente organiza la vida cotidiana y las micropolíticas en las grandes instituciones.

3. La producción de abordajes desarticuladores del discurso cínico propio de nuestra época, y que ha adquirido un carácter prácticamente hegemónico en la vida institucional contemporánea. Cuando hablamos de desarticular el “*como si*”, característico del discurso cínico, hablamos de interpelar con nuevas orientaciones de trabajo, tanto la cultura del simulacro como la cultura de la queja —su partenaire inseparable—, promoviendo la necesidad de producir subjetividad ahí donde antes sólo se producían “planillas”, “memos”, “circulares”, “legajos”, “actas” y, en particular, “actuaciones”...

Según Celio García, uno de los imperativos de la clínica en el campo social es su apuesta sistemática por la producción de subjetividad: *“es necesario evaluar lo que un sujeto puede y lo que de tal poder él tiene capacidad de querer. Es necesario no doblegarse, en nombre de la impotencia de la voluntad, sobre la posibilidad de lo posible. El enemigo de la clínica de lo social sería la idea del pobre hombre, de la víctima que ha de ser mantenida bajo protección del sistema”*.¹⁷

Los nuevos dispositivos que necesitamos construir tienen que operar precisamente sobre la **cultura de la queja** y sobre la **posición de víctima**, tanto como sobre la **naturalización de la crueldad** a la que los nuevos procesos segregativos parecen acostumbrarnos. Es necesario crear las condiciones institucionales que permitan que ahí, donde lo que se produce es del orden del arrasamiento subjetivo y de la virtual renuncia a la posibilidad de pensar, puedan producirse nuevos saberes y una toma de posición que rompa con el escepticismo, el pesimismo y la imposibilidad de pensar lo nuevo: la indignación y la queja tienen que transformarse en organización y protagonismo responsable para enfrentar el empuje hacia la muerte con el que las políticas neoliberales siguen avanzando en el campo educativo.

Pero ¿Qué es un dispositivo?

Pensamos a los dispositivos como **fábricas de construcción de objetos singulares**.

Desde el punto de vista de lo que sostenemos en este trabajo, un dispositivo es una fábrica de objetos culturales singulares, una instancia de organización, producción y resolución, de carácter colectivo, que tiene por función central **poner a disposición**.

Un dispositivo es un conjunto heterogéneo de elementos que se despliegan tanto en el plano de lo dicho como de lo no dicho. Todo dispositivo, por eso mismo, pone en evidencia la existencia de una red de poder.

Un dispositivo es un conjunto de máquinas y de instrumentos que sirven para hacer ver y para hacer hablar, configurados a partir de la creación de campos de enunciación y de visibilidad que producen efectos de subjetivación. Tal como señala Deleuze, los dispositivos pueden producir un efecto de distanciamiento de lo eterno y una aprehensión de lo nuevo, y en donde lo nuevo no está referido a la “novedad” ni a lo “novedoso” que podría instalar alguna moda conceptual sino que refiere a “la

¹⁷ García, Celio *“Clínica de lo social - salud, sujeto-ciudadano”*, en Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año III, Nº 6, Octubre de 1999. También, del mismo autor, *“La víctima, su vez, su voz”*, en Virtualia n° 11-12, Dossier sobre Violencia, septiembre-diciembre 2004. Revista electrónica de la Escuela de Orientación Lacaniana.

creatividad, variable según los dispositivos: de conformidad con la interrogación que comenzó a nacer en el siglo XX, **¿cómo es posible en el mundo la producción de algo nuevo?**¹⁸

Sabemos que los dispositivos institucionales pueden asumir formas más nobles o más crueles, más legítimas o más cuestionables, lo que hace que para los educadores sea un imperativo **reflexionar sobre los procesos de naturalización**, es decir, sobre lo que, siendo absolutamente visible, ya ha quedado, sin embargo, oculto, sobre lo que ya no se interroga, sobre lo que ya no causa perplejidad, ni asombro, ni siquiera rechazo. En particular, en situaciones de alta complejidad, donde la crueldad cotidiana termina por volverse (y volvernos) invisible, habrá que pensar en antídotos contra lo “normal” y lo “habitual”, contra lo de todos los días, contra lo que siempre fue así.

La naturalización de lo cruel es la vía habitual y más eficaz para producir la certeza de que es imposible cambiar nada.

Por eso, al hablar de dispositivo estamos designando el marco organizado de intervenciones duraderas y claramente orientadas desde los lineamientos generales de una propuesta educativa, que tiene que ser explicitada y elaborada colectivamente, junto con la posibilidad de garantizar un grado significativo de autonomía y de trabajo local, que, al mismo tiempo que considera los modos en que las políticas generales se realizan, permite que la singularidad de cada intervención se vincule con lo específicamente local.

Poner a disposición... ¿qué?

Poner a disposición la serie de recursos institucionales, técnicos, conceptuales, materiales, culturales, pedagógicos y subjetivos existentes en una situación dada. Esto pensado en términos de un trayecto a producir, un trayecto que debería ir de la **fragmentación** a la producción de una **situación** y de la producción de una situación a la apropiación colectiva de una **experiencia**, evitando activa y expresamente la degradación de la experiencia en experimentación, en los términos en que Agamben plantea este problema que surge con la degradación de la vida cotidiana a partir de la modernidad.¹⁹

¹⁸ Deleuze, Gilles (1990). “¿Qué es un dispositivo?” en *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa. Barcelona. (p. 159)

¹⁹ Agamben, Giorgio (2001) *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires. Agamben señala: “Al hombre contemporáneo se lo ha expropiado de su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir una experiencia quizás sea uno de los datos más ciertos que posee de sí mismo. Benjamín ya en 1933 había diagnosticado con precisión esa ‘pobreza de experiencia’ de la época moderna. (...) La carencia de experiencias compartibles (...), porque jamás ha habido experiencias tan desmentidas como las estratégicas por la guerra, las económicas por la inflación, las corporales por hambre, las morales por el tirano”. Pero no se requiere de una catástrofe para la destrucción de la experiencia, la opresión cotidiana de la pacífica vida de una ciudad parece inscribirse en los mismos términos. “...La jornada pacífica del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento, tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improvisto bloquea la calle, ni la niebla de los gases lacrimógenos que lentamente se disipa entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revolver retumbando en alguna parte, tampoco la cola frente a las ventanillas de alguna oficina o la visita al país de Jauja de un supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos - divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros- sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. Esa incapacidad para traducirse en experiencia es lo que vuelve hoy

Poner a disposición... ¿para qué?

Para que las condiciones de fragmentación, devastación y arrasamiento subjetivo, características de los **nuevos procesos segregativos**, puedan recibir un tratamiento diferente del que se les da, habitualmente, a partir del **estrago generalizado** que produce el neoliberalismo.²⁰

Para permitir que los alumnos, los docentes y las instituciones (familiares, comunitarias, del campo de la salud) implicados en cada situación hagan del dispositivo una herramienta que les permita o les facilite la apropiación y la producción de la experiencia como propia.

Para que el desarrollo de políticas pensadas desde la categoría de **experiencia** permitan enfrentar, simultáneamente, la *cultura de la queja*, la *posición de víctima* y los efectos de lo que denominamos *discurso cínico*, mediante el desarrollo de prácticas colectivas que sean eficaces en el tratamiento de estos tres obstáculos centrales en la vida institucional de estas últimas décadas.

Poner a disposición... ¿de quién?

De los alumnos, de sus familias y de los docentes de escuelas que estén atravesando **situaciones de alta complejidad** y que participen voluntariamente de esta experiencia.

¿Por qué es necesario un dispositivo de intervención?

Es válido preguntarse por cuáles serían las diferencias de un dispositivo para la intervención en situaciones de alta complejidad, frente a otras formas de organización posibles, como los “gabinetes”, los grupos de apoyo, los grupos de contención, los comités de ayuda, las comisiones asesoras o investigadoras, los equipos de

insoportable -como nunca antes- la existencia cotidiana, y no una supuesta mala calidad o insignificancia de la vida contemporánea respecto a la del pasado...”

²⁰ En este sentido, es necesario establecer con claridad que las respuestas al **estrago generalizado**, como mecanismo activo de expulsión social con el que operan los discursos neoliberales, no puede resolverse con presuntas recetas “técnico-científicas”, supuestamente asépticas, “objetivas” y “concretas”, como suelen reclamarse, aún con las mejores intenciones. Es habitual escuchar que frente a los nuevos problemas que enfrentamos muchos reclamen por lo que llaman “respuestas concretas e inmediatas”, suponiendo que las respuestas concretas son del orden del reclamo “científico-técnico” de soluciones que algún “especialista” debería elaborar y “bajar”, y que el carácter de inmediato estaría dado por la existencia de algún Otro que sabría qué hacer en la actual situación, y que demora su decisión por alguna clase de desvarío psicológico, económico o de otra clase.

Tal vez sea más operativo comenzar a tomar en cuenta que, en realidad, no hay ningún Otro que sepa qué hacer en estas condiciones y que los que dicen que sí saben qué hacer tienen un problema: lo que saben hacer es otra cosa, algo del orden del despliegue del dispositivo neoliberal. Y en el orden de esta lógica, lo que sobran son seres humanos. En esta dirección, se crean las peores condiciones para resolver situaciones de alta complejidad, en tanto lo que se reclama, muchas veces sin saberlo, es la profundización de la grieta que nos separa de lo que denominamos procesos de subjetivación: cada vez más, por este camino, la experiencia va siendo reducida a la producción de experimentaciones. Agamben (2001: 9-12) señala que la experiencia no puede producirse ni tiene su correlato necesariamente a partir del conocimiento sino a partir de una autoridad que se sostiene en la palabra y el relato, y según él, “ya nadie parece disponer de una autoridad suficiente para garantizar una experiencia”. Y más adelante agrega: *“nunca se vio un espectáculo más repugnante que una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia. En un momento en que se le quisiera imponer a una humanidad, a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia, una experiencia manipulada y guiada como en un laberinto para ratas, cuando la única experiencia posible es horror o mentira, el rechazo a la experiencia puede entonces constituir –provisoriamente- una defensa legítima. Incluso la actual toxicomanía de masas debe ser vista en la perspectiva de esa destrucción de la experiencia”*.

asesoramiento y orientación, los equipos y los grupos de trabajo creados más o menos improvisadamente para “apagar incendios”, etc.

Entre otras podríamos mencionar las siguientes diferencias:

- Los dispositivos, tal como son pensados acá, intervienen como lo opuesto al modo en que se organiza lo que se llama “trabajo en equipo” o “trabajo en grupo”, dentro de las coordenadas de trabajo que comienzan a consolidarse con las políticas de flexibilización, en tanto estas modalidades de trabajo tienden a ser una de las nuevas formas de degradación del trabajo humano que se producen en el pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control²¹. Como señala Sennet, *“el trabajo en equipo nos introduce en ese dominio de la superficialidad degradante que se cierne sobre el moderno lugar de trabajo. De hecho, el trabajo en equipo sale del territorio de la tragedia para representar las relaciones humanas como una farsa (...) La gente aún sigue jugando al poder en los equipos, pero al hacerse hincapié en las capacidades blandas de la comunicación, en la facilitación y la mediación, un aspecto del poder cambia radicalmente: la autoridad desaparece, la autoridad del tipo que proclama segura de sí misma: ‘¡Ésta es la manera correcta!’; ¡Obedéceme, porque sé de lo que estoy hablando!’ La persona con poder no justifica sus órdenes; los poderosos sólo ‘facilitan’, posibilitan un camino a los demás. Este poder sin autoridad desorienta a los empleados, que pueden seguir sintiendo la necesidad de justificarse, si bien ahora no hay nadie ‘arriba’ que responda. El Dios de Calvino ha huido. La desaparición de las figuras de la autoridad se da de maneras específicas y tangibles”*²². En este sentido, entonces, lo que hoy se llama “trabajo en equipo” o “trabajo en grupo” tiende a ser lo opuesto al trabajo colectivo que promueven los dispositivos. Estos nuevos “equipos de trabajo” se organizan alrededor de una ficción que sostiene la creencia en que dentro de ellos no habría competencias interindividuales, todos se ayudan mutuamente y no se desarrollarían rivalidades ni luchas de poder. A esta ficción se le suma otra no menos importante por la que se cree que empleados y jefes no son antagonistas: los nuevos “jefes” son más gestores que jefes en sentido estricto, y gestionan también los procesos grupales, diluyendo su responsabilidad. Según Sennet “es un ‘guía’, un ‘coordinador’, la palabra más maliciosa del moderno léxico de la gestión de empresas” (1998:116), y si bien las escuelas no son una empresa, muchas de las nuevas técnicas de gestión y control utilizadas en las empresas tienden a trasladarse al campo educativo como si fueran nuevos y valiosos aportes.
- La aparición de nuevas formas de producción y de distribución de saberes nos plantea el problema, formulado en términos nuevos e inéditos hasta hoy, de otras formas de relación entre los signos y los objetos. Los signos y los objetos,

²¹ Para un desarrollo de las diferencias y de las características del pasaje de las sociedades disciplinarias a las de control se puede consultar Deleuze, Gilles. “Post scriptum sobre las sociedades de control”, en http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10_Docu1_Conversaciones_Deleuze.pdf También en “*Las sociedades de control y el neofeudalismo*”. Gilles Deleuze En: *Conversaciones 1970-1990*. Barcelona, Pretextos, 1995. pp. 277 a 286.

²² Sennet, Richard (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona. 2000. Pág. 111 y 115. También pueden consultarse al respecto Zerbino, Mario (1994). “*Nuevos dispositivos disciplinarios y control social*”. En Anuario de investigaciones número 4 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Zerbino, Mario (1999). “*Las transformaciones en los dispositivos disciplinarios y los cambios en las rutinas de producción de personas*”. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. Centro de Estudios en Pedagogía crítica. Noviembre de 1999.

en nuestra época, comienzan a vincularse a partir de lo que se conoce como *dispositivos tecnosemióticos*, dispositivos que tienen como uno de sus rasgos fundamentales la cualidad de ser básicamente indiciales, y que tienen como uno de sus efectos más interesantes el establecimiento de relaciones entre “*la naturaleza objetiva de los elementos que lo componen y el valor semiótico que se les atribuye*”.²³ La naturaleza indicial y diagramática²⁴ de estos nuevos dispositivos de producción de saberes pone en primer plano el problema de la interpretación, en términos de las oscilaciones permanentes entre los signos-imágenes y los objetos, tratándose, además, de objetos que, más allá de su materialidad, operan como soportes que no pueden explicarse ni modificarse apelando a lo meramente funcional o a su carácter instrumental. A su vez, el problema de la interpretación pone en juego otro problema, que es el de cuáles son los espacios institucionales que la escuela tiene (si es que los tiene), para producir, intervenir, generar esas interpretaciones, que nunca son solamente del orden de lo individual. En este sentido, y tal como lo advierten los antropólogos que trabajan sobre la producción de conocimientos, estamos frente a transformaciones inéditas en el modo en que los humanos procesamos la información y producimos nuevos conocimientos, transformaciones que producen incertidumbre y desconcierto en las estructuras institucionales clásicas.

- La versatilidad y la movilidad, vinculadas con la relación entre ***organización del dispositivo y generación de núcleos colectivos de trabajo entre docentes de distintos niveles, con un funcionamiento coordinado entre ellos, y que no dependan directamente de la estructura formal***. La coordinación entre estos núcleos de trabajo impulsados por el dispositivo de intervención, pero formados por docentes, y los núcleos de trabajo del dispositivo mismo, en la medida en que puedan producir nuevos saberes sobre los problemas a resolver, van a operar en contraposición con la rigidez, la lentitud, la complejidad y la centralidad de las formas de organización *macro* que caracterizan a las instituciones modernas, y que quedan entrampadas en las complejas tramas burocráticas de ida y venida de órdenes, memos y papeles de diversa índole.
- Se trata de organizar núcleos de trabajo con un alto grado de autonomía operativa, con homogeneidad interna, tanto con respecto a la definición de los problemas como con respecto a los objetivos fundamentales de las intervenciones, y que, a partir de un sólido vínculo con las orientaciones generales de las políticas educativas, puedan tomar decisiones y resolver los problemas en los lugares en los que ellos se producen.
- La definición de los problemas, los objetivos propuestos en una intervención, los principios y la normativa que regularía la intervención misma y los resultados esperados, junto con las referencias teóricas fundamentales que le dan origen y la estructuran son, sin duda, cuestiones centrales en el diseño de cualquier experiencia anticipatoria, *pero nada de todo esto puede garantizar*

²³ Verraegen, Philippe (1999) “*El dispositivo tecnosemiótico: ¿signos u objetos?*”. Hermes, Nº25

²⁴ Lo indicial remite a la interpretación de indicios, una de las operaciones cognitivas más antiguas, y que, junto con lo diagramático (vinculado con el procesamiento de información a partir de esquemas y diagramas, más que al trabajo de lectura clásico), son parte de ciertos rasgos característicos de lo que se conoce como paradigmas indiciarios. Ver Ginzburg, Carlo (1999). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Gedisa. España. 1986, en particular el capítulo titulado “*Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales*”, página 138.

que la experiencia funcione si todos estos elementos están disociados de las condiciones de organización que permitan desplegarla, más allá de los enunciados de buenas intenciones.

A la organización misma de estas condiciones es a lo que llamamos dispositivo.

- Es válido hablar de dispositivo cuando lo que se pone en juego es la permanente **puesta a prueba** de nuestras ideas y conceptualizaciones. Y en este sentido, la intervención que pretendemos, en tanto **puesta a prueba no es, entonces, la ‘aplicación’, y no tiene nada que ver con la así llamada ‘ciencia aplicada’.**
- La puesta a prueba que proponemos se contrapone con lo que se ha dado en llamar “administración de la prueba” desde ciertas perspectivas científicas. Lo que se llama “administración de la prueba” reduce la experiencia a la experimentación, dando lugar, en el mejor de los casos, a la pura y simple generalización y “aplicación” de ciertos “descubrimientos científicos”. Es lo que habitualmente en el ámbito educativo se designa como “bajada al aula”, “bajar a la práctica”, etcétera, dando cuenta del apresamiento irresoluble del pensamiento y de la acción. En este sentido, se planteaba la necesidad de romper con la lógica de separación de “los que piensan” y “los que hacen”.
- La intervención que proponemos debe partir de una lógica diferente, una lógica que, a diferencia de la lógica de la praxis habitual, no esté sostenida en clasificaciones binarias, al modo de: normal – patológico, que intentan eliminar lo que consideran un problema, excluyendo explícitamente la contradicción y el lugar de lo negativo. Y, en este sentido, debe sostenerse en una serie de operaciones básicas: Debe operar sobre los mecanismos de naturalización que legitiman los modos habituales de funcionamiento institucional, produciendo visibilidad sobre sus consecuencias y sus efectos “no deseados”. Debe operar también sobre la serie de clasificaciones binarias que obturan toda posibilidad de producción de nuevos sentidos. Es esta estructura binaria misma la que asegura, a través de una serie de dicotomías simples y clásicas (como adentro-afuera, bien-mal, posible-imposible, éxito-fracaso, objetivo-subjetivo, global-local), la solidez irreductible de algunas representaciones y de algunas rutinas de trabajo, generando la ilusión de que el problema es solamente un problema de capacitación.
- La intervención propuesta debe operar a partir de una posición que rompa con la separación entre “los de adentro” y “los de afuera”. En este sentido, no se trata ni de una operación desde el interior de la escuela, sin convocatoria a “los de afuera”, ni de una acción desplegada desde “afuera”, por los especialistas y los “expertos en fracaso” o en “violencia”, entre otras especialidades posibles. Se trata de producir, mientras dure la situación de alta complejidad, instancias de trabajo común entre el adentro y el afuera, en términos de una relación que tiende a autodisolverse cuando el problema se ha resuelto.

6. Intervenciones.

Situados en el campo educativo, y enfrentados con la necesidad de hacer algo frente a la gravedad creciente de ciertas situaciones, uno de los modos habituales y cotidianos de intervención que se despliega a partir de las lógicas institucionales tradicionales, es el que opera de acuerdo con la tendencia a acentuar las diversas formas de fragmentación social, como paso previo a la consolidación de los procesos segregativos. Aquí es necesario aclarar que en la mayor parte de los casos esto ocurre

en contra de la voluntad y de las creencias mismas de los que las proponen, que generalmente lo hacen desde perspectivas ligadas a la voluntad de “*hacer el bien*” y de querer “*lo mejor para nuestros chicos*”.

¿De qué modo operan estos modos de intervención?

Uno de los modos privilegiados es el **agrupamiento de “casos”** de acuerdo con la clase de “*desviación objetivamente detectada*”, para posibilitar, luego, algún tipo de “tratamiento”. Esto, si se quiere, en el mejor estilo de lo que se conoce como “racionalidad instrumental”, operando bajo el paraguas conceptual del viejo paradigma de la “rehabilitación”. Y no sería apresurado señalar enfáticamente acá que es un paradigma francamente decadente y “caído en desgracia” en casi todo el mundo, aunque sobrevivan restos de él por todas partes.

Este modo de “abordaje” produce la proliferación de programas y posgrados de “especialización en violencia familiar”, la formación de verdaderos ejércitos de “expertos y especialistas en violencia escolar”, o en “fracaso escolar”. La organización de “servicios de adicciones y toxicomanías” o de “ayuda al suicida”...²⁵

Sin cuestionar el trabajo abnegado y muchas veces altamente eficiente de cientos de profesionales que trabajan en muchos de ellos, no podemos menos que llamar la atención acerca de que estos modos de abordaje, inspirados en los modelos de “especialización” y de separación por “facultades”, “disciplinas” y “subdisciplinas” (y sostenidos desde concepciones de la ciencia que establecen divisiones y fronteras interdisciplinarias originadas en el siglo XIX y que hoy vienen siendo cuestionadas²⁶), llevan a la multiplicación indefinida de proyectos, programas, servicios, organizados en función de cada uno de los síntomas actuales o de cada uno de los rasgos de goce²⁷, que podríamos imaginar hacia el infinito, consolidando la tendencia al despedazamiento y a la fragmentación subjetiva.²⁸

En pleno despliegue de los nuevos procesos segregativos que caracterizan nuestra época, consideramos que es necesario diseñar dispositivos y modos de intervención que en lugar de centrarse en los individuos, en los casos y en las familias, se centren en las **situaciones**, y sobre todo en las situaciones institucionales en las que estos casos, estos individuos y estas familias devienen un “problema”.

Esto no significa, de ningún modo, abandonar los abordajes “individuales”, sino todo lo contrario: se trata de insistir en el carácter singular e irreductible de cada modalidad de goce²⁹, rechazando las políticas de segregación que convierten a

²⁵ Un paciente, viejo concurrente a toda clase de grupos de autoayuda existente en la ciudad de Buenos Aires- Argentina, y lector sistemático de esta clase de literatura, con varios intentos de suicidio, señalaba que uno de los consejos principales que le dieron en un programa de **especialización en suicidios** era que “*había que vivir cada día como si fuera el último*”.

²⁶ Para profundizar en la comprensión de las sólidas críticas a la organización y división existente en el campo de las ciencias pueden verse los trabajos de Immanuel Wallerstein (1995): *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI. México. 2003 y (1995): *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI. México. 2003.

²⁷ De un modo muy abreviado y esquemático se podría decir que el psicoanálisis sostiene que un síntoma es un modo de satisfacción particular, que no sólo conlleva cierto placer sustitutivo sino también padecimiento

²⁸ Un padre, que venía por primera vez a verme con su hija de 15 años, solicitando tratamiento para ella, al preguntarle por su nombre lo primero que me responde es: “*Yo soy alcohólico*”. Insisto en preguntarle el nombre y me dice, antes de responder mi pregunta: “*Sí, pero soy alcohólico*”. Cuando le pregunto a la hija por su nombre, en la misma entrevista, me responde: “*Y yo soy anoréxica*”.

²⁹ El psicoanalista francés Jacques Lacan desarrolló, a partir de 1960, la oposición entre goce y placer, partiendo de las distinciones establecidas dentro de la filosofía por G. W. F. Hegel (1770-1831) y por Alexandre Kojève (1902-1968), entre *Genuss* (goce) y *Lust* (placer). Lo que en psicoanálisis se denomina

determinadas modalidades sintomáticas en patológicas, mientras sostienen a otras como modelos hegemónicos de la virtud y del bien.

Tampoco significa que de lo que se trata es de sostener como *normalidad* la fragmentación y la disgregación del lazo social, desde discursos “*tolerantes con la diferencia*”, que no hacen más que impulsar el agrupamiento segregativo de los diversos grupos de humanos en función de cada rasgo de goce (como una de las formas encubiertas de racismo posmoderno), colaborando de modo voluntario o

principio de placer opera poniendo, en cierto sentido, un límite al goce, empujando en dirección de “gozar lo menos posible”. Pero es sabido que en el sujeto también existe una instancia que lo impulsa a ir más allá de las prohibiciones impuestas a su goce, pero en este ir más allá del principio del placer, el sujeto, contrariamente a lo que podría esperar o creer, no obtiene más placer sino un incremento excesivo de un “placer” paradójico que se convierte en dolor. El goce es un modo de “placer doloroso”, con más precisión es, al mismo tiempo, un “placer” y un “sufrimiento” paradójicos. Es un goce que el sujeto obtiene también de sus propios síntomas. El concepto de goce se funda en el problema que representa el hecho de que el deseo humano se constituye en relación con las palabras. Tanto el deseo como el placer y el *displacer* existen en tanto están capturados en la red simbólica, y el lugar del lenguaje dentro de esa red simbólica es central.

El goce, desde el punto de vista del psicoanálisis, es una categoría que reconoce su origen en la filosofía hegeliana del derecho, es una categoría clínica y política, además de jurídica, que Lacan construye a partir de cierta lectura de la filosofía de Hegel. Sus rasgos y sus modalidades son, en nuestra época, a diferencia de otras, uno de los centros alrededor de los que se producen agrupamientos humanos, en función de ciertas identificaciones a lo que se conoce como “rasgos de goce”: Ahí donde antes podía producirse un agrupamiento a partir de identificaciones ligadas a lo étnico, a lo histórico y/o a lo cultural, por ejemplo (identificaciones que servían también de punto de partida para el desarrollo del racismo clásico), hoy, sin que hayan desaparecido esas modalidades anteriores, se producen otros agrupamientos alrededor de algo que creemos seriamente que “nos gusta”, por ejemplo tomar cerveza y pegarles hasta matar o morir a los adictos al equipo rival o a la banda musical que nos disgusta. En este sentido, podemos afirmar que las formas posmodernas de racismo tienden cada vez más a organizarse alrededor de estas significaciones. El goce, desde el punto de vista del psicoanálisis, es aquello que está más allá del placer, y que, además, se opone al deseo. Lacan señalaba que hay goce ahí donde comienza a aparecer el dolor, sin que esto signifique necesariamente que dolor y goce son sinónimos: el goce es algo más complejo que el dolor, aunque lo incluye. El goce es algo que se experimenta fundamentalmente en el cuerpo y que está en relación con aquellas palabras que lo nombran, que nombran sus partes (en sentido estricto: con los significantes que lo nombran y lo recortan). Una película reveladora con respecto al goce y sus enigmas es *El imperio de los Sentidos*, donde podemos ver de qué modo, cuando los significantes no producen un corte, un límite al goce, sobreviene la muerte, por la vía del atravesamiento del placer más intenso, devenido luego en dolor y finalmente destrucción total. Para el psicoanálisis hay diversos modos de goce, entre ellos, uno particularmente interesante desde el punto de vista de este trabajo, es el que tiene que ver con lo que se conoce como “el goce del Otro”, inaccesible en un punto para cada uno de nosotros, ya que no hay acceso al goce del Otro, alimenta uno de los fantasmas humanos más complejos, ya que está en los fundamentos de los procesos de segregación y de violencia extrema, en tanto alimenta las creencias de que ese Otro, que puede “encarnarse” en las figuras del extranjero, el desconocido, el extraño (que a veces puede ser el mismo hermano, para no ir muy lejos) no solamente goza más y mejor que nosotros sino que, además, sabe cómo robarnos nuestro propio goce y viene decididamente a hacerlo. Entre otros ejemplos posibles, lo podemos ver en las fantasías de que los extranjeros vienen a “robarnos” el trabajo, de que los judíos vienen a robarnos el dinero, de que los gitanos vienen a robarnos a los niños, o de que las otras tribus vienen a robarnos y a violar a nuestras mujeres. O, por el contrario, que son vagos y sucios, que nos les gusta trabajar, que despilfarran el dinero que nosotros ahorramos trabajosamente, que solamente saben bailar, cantar, divertirse y jugar al fútbol, y que de todos modos los pasan bien, sin preocuparse de hacer las cosas como es debido, y encima “ni siquiera pagan impuestos”. El “robo de goce”, en tanto fantasía, está más allá de la razón y de la verdad. No responde a ninguna clase de argumentación racional acerca de la realidad, y es inmune a toda demostración que intente mostrarla como falsa. En el ámbito de las escuelas el goce, en algunas de sus modalidades ha aparecido últimamente a través de ciertos “juegos” por los cuales los niños y las niñas se lastiman de diversos modos ciertas partes del cuerpo para ver quien “se la aguanta más”. Por ejemplo, corren todos a la máxima velocidad posible para estrellarse de cabeza contra la pared y gana el que lo hace más veces sin desmayarse. O bien, la práctica de lo que se conoce como “cutting”, que consiste en cortarse numerosas veces con un cutter hasta provocar sangrado, ganando el que resiste más cortes.

involuntario, y muchas veces con las mejores intenciones, en la proliferación de nuevos guetos.

El Diccionario de la Real Academia dice, segregar: (del lat. segregāre), separar o apartar algo de otra u otras cosas; separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales, secretar, excretar, expeler. La segregación es un proceso que implica nuevas formas de tratamiento de las diferencias entre los seres humanos, estas nuevas formas no pueden ser reducidas a las modalidades tradicionales que adoptó el racismo y la discriminación en otras épocas de la historia, y se caracterizan por la aparición de modalidades de violencia que adquieren sus formas lógicas a partir del modelo propuesto por el nazismo.

Para comprender las características de estos nuevos procesos segregativos es necesario preguntarse, tal como propone Agamben, no tanto por los acontecimientos producidos en los campos de exterminio del nazismo, sino por la estructura jurídico-política que los hizo posibles. Esta pregunta por sus condiciones de posibilidad nos llevará a pensar lo que aconteció y lo que acontece, no a partir de su presunto carácter de hecho histórico excepcional, aberrante y catastrófico, pero perteneciente al pasado, sino como **“la matriz escondida”** del espacio político en el que vivimos, **“el paradigma mismo del espacio político en el punto en el cual la política se convierte en biopolítica y el homo sacer se confunde virtualmente con el ciudadano”**.³⁰

Agamben sostiene la importancia de renunciar a las interrogaciones hipócritas acerca de cómo fue posible cometer crímenes tan aberrantes, y nos invita a analizar de qué modo, a través de qué dispositivos y utilizando qué procesos jurídicos se hizo posible reducir la vida de una parte de la población a pura vida vegetativa, materializando así el estado de excepción. El estado de excepción (casi siempre generado a partir de invocar *“situaciones de necesidad y urgencia”*), es el que va a habilitar la posibilidad de darle un tratamiento territorial a las diferencias, por la vía del

³⁰ *¿Qué es un campo?* Giorgio Agamben. <http://orbita.starmedia.com/~contracultura2000/agamben.html>. En este artículo, así como en los otros trabajos en los que se ocupa del problema, Agamben habla de la “matriz escondida”, del “nomos del espacio político en el que vivimos”, entendiendo por nomos, a partir de los griegos, a aquellas cuestiones referidas al problema de los fundamentos de la ley, pero particularmente de la ley de la ciudad. “Giorgio Agamben aborda el significado ético y político del exterminio de los campos de concentración. Se ha dicho muchas veces que el campo de concentración – léase como tal, tanto a Auschwitz como El Olimpo– es ese lugar en el que, a través de una novedosa y aberrante maquinaria de la muerte, se operó sobre los cuerpos hasta conducirlos a la peor condición inhumana jamás conocida. Para Agamben hay algo más: el campo implica una matriz política, jurídica e ideológica que emerge cuando un estado de excepción –ese momento, que se supone provisorio, en el cual se suspende el orden jurídico para garantizar su continuidad e incluso su existencia– deviene la regla. En ese orden de ideas, la tesis de Agamben es que el estado de excepción se ha convertido durante el Siglo XX en forma permanente y paradigmática de gobierno. Auschwitz aparece así como un lugar clave: a la vez paradigma político y laboratorio de experimentación sobre los límites entre lo humano y lo inhumano. “Estado de excepción” (publicado en italiano durante 2003), se presenta como la primera parte del segundo volumen de “Homo sacer”. Agamben realiza aquí una reconstrucción histórica de la noción y de las formas concretas que ha asumido en el transcurso del sinuoso Siglo XX el estado de excepción (estado de sitio, decretos de necesidad y urgencia, ley marcial, poderes plenipotenciarios, etcétera), así como un análisis de su sentido y de sus consecuencias actuales. En esta obra el pensador italiano se propone responder a la pregunta: ¿qué significa obrar políticamente?” http://www.uba.ar/comunicacion/p_electronicas/uu/notas/ver_notas.php?id=212&ant=1&mes=12&anio=2005

silenciamiento, el ocultamiento y la muerte, segregando a aquellos que, desde el punto de vista de la lógica del mercado, son población excedente.³¹

“Por esto el campo es el paradigma mismo del espacio político en el punto en el cual la política se convierte en biopolítica y el *homo sacer* se confunde virtualmente con el ciudadano”, sosteniendo, además, que “*nos encontramos potencialmente en presencia de un campo cada vez que se crea semejante estructura, independientemente de la entidad de los crímenes que se han cometido y cualquiera sea la denominación y topografía específica (...) Es necesario reflexionar sobre el estatuto paradójico del campo en cuanto espacio de excepción: es una parte de territorio que está fuera del ordenamiento jurídico normal, pero no es simplemente, por esto, un espacio externo. Lo que está excluido en él es, según el significado etimológico del término excepción (excipere), tomado fuera, incluido a través de su misma excepción*”.³²

La creación y subsistencia de espacios y prácticas de segregación, en tanto procesos de expulsión social activa (y no solamente de exclusión y discriminación), solo es posible a partir de haber logrado cierta “legitimidad” para que esto se produzca.

Esta “legitimidad”, que hay que reconocer que se sostiene a partir de algunos “éxitos” de sus partidarios en las luchas cotidianas por la producción de sentido que se dan en los medios de comunicación masiva (pero no solamente en ellos), es la que explica, en parte, la naturalización de estas prácticas y el consenso que tienen en algunos sectores de la población.

En estos procesos de naturalización y de ganancia de “legitimación” juegan un papel decisivo aquellos profesionales que, desde su campo específico, aportan a la consolidación de las lógicas que sostienen el estado de excepción y, en consecuencia, al establecimiento de espacios territoriales en los que el campo de concentración se va configurando.

En este sentido, y bajo la apariencia de aportar recursos presuntamente “científicos” a las discusiones acerca de las razones del fracaso escolar, de la violencia escolar y de otros problemas vinculados con ellos, se suman, de modo directo o indirecto, a la producción de argumentaciones que ven en la “tolerancia cero” aplicada al campo educativo, en el control de las poblaciones “peligrosas” o “en riesgo”, en la producción de nuevas lógicas punitivas, y en el desarrollo de procesos educativos de diversa calidad, de acuerdo con las zonas, la solución de los problemas educativos de las nuevas generaciones.

En esta prédica logran instalar en la agenda pública la discusión alrededor de ciertas categorías que se alimentan en el prestigio de los nuevos descubrimientos producidos en campos tan importantes como la genética, la neurobiología y la psicofarmacología, en una operación ideológica que, convirtiendo la ciencia en religión, obtura toda posibilidad de discusión seria, cerrando el trámite por el cual lo humano se ve reducido a lo biológico.

³¹ Por ejemplo, en la Argentina, José Alfredo Martínez de Hoz, ministro de economía de la dictadura genocida que se instala en 1976, dijo: “...construiremos un país para 15 millones de habitantes”. Discurso de Martínez de Hoz al abrir la Jornada Anual de la APEGE (Asociación Permanente de Entidades Gremiales Empresarias) en 1977, es decir que le sobraban varios millones que eran los que hacían de Argentina un país inviable.

³² Para profundizar en los análisis de Agamben sobre este aspecto y sobre la noción de biopolítica se puede consultar: Agamben, Giorgio (1999). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia. Pre-textos. 2000; Agamben, Giorgio (1998) *Homo Sacer*. Valencia. Pre-textos. 2000; Agamben, Giorgio, *Estado de Excepción*. Adriana Hidalgo Ed. 2007.

Por esta vía, también, se abre el camino que lleva a encuadrar las más diversas manifestaciones subjetivas de niños y, también (por qué no), de docentes, en una amplia gama de “trastornos” que pueden ser “curados” por alguna clase de molécula oportunamente administrada. Y no se trata acá de una lucha fundamentalista contra los laboratorios, contra la medicación o contra la genética, nadie podría negar razonablemente su importancia.

De lo que sí se trata, en todo caso, es de no comprar gato por liebre: la pobreza, la expulsión social, la segregación pueden matar, pero no son enfermedades individuales, aun cuando afectan a cada uno de los habitantes de un país (y no solamente a los que están afectados directamente).

Los efectos de la devastación institucional y normativa dentro del campo educativo, pueden impedir o hacer que la transmisión educativa se vuelva imposible e insoportable, e inclusive pueden enfermar a los que habitan estas instituciones, pero tampoco en estos casos las soluciones a los problemas pasan por el establecimiento de casos y por intervenciones individuales.

Es indudable que hay condiciones de trabajo y de estudio, y que hay instituciones que, por su modo de funcionamiento, pueden ser consideradas como iatrogénicas, es decir, que enferman. Y también, indudablemente, habrá quienes puedan soportar mejor o peor esas situaciones, e inclusive habrá algunos que podrán atravesarlas mejor que otros, pero de lo que se trata, en todo caso, lo que realmente importa desde el punto de vista de lo específico de la transmisión educativa, es la necesidad de establecer cuáles son las coordenadas institucionales que se ponen en juego, y que complican, entorpecen o directamente impiden que el acto educativo se produzca.

Para poder establecer con precisión esas coordenadas es necesario desplazar el eje de aquellas interpretaciones que se centran solamente en la existencia de problemáticas individuales, familiares, sociales, de indudable importancia y que tienen incidencia cierta en lo que ocurre, pero que, desde el punto de vista de lo que las escuelas y los docentes pueden hacer, en algunos casos son problemáticas que exceden las funciones de la escuela y son responsabilidad de otras instituciones, y en otros casos son situaciones relacionadas con la serie de transformaciones sociales, políticas y económicas que atraviesan nuestra cultura en la actualidad y que no parece que vayan a modificarse en el corto plazo. Que esto sea así no debería llevarnos en dirección del fatalismo o de un pesimismo abrumador y paralizante, por el contrario, que sea así es una buena razón para sostener la necesidad imperiosa de que la discusión sobre sus impactos en la escuela, y sobre las respuestas que la escuela puede y debe dar se realice en profundidad, dentro mismo de las escuelas y no solamente en otros espacios posibles, como los partidos, los sindicatos o los congresos.

Pero para que estas discusiones vayan en alguna dirección y, sobre todo, para que estas discusiones no sean solamente discusiones, y determinen transformaciones que superen tanto aquellas posiciones que se proponen como novedosas, “motivantes” y seductoras, como de aquellas otras que creen que pueden atrincherarse en lo que llaman orgullosamente la utopía conservadora y pedagógica, clamando por el retorno de los buenos y viejos valores, al grito de **“solamente eduquemos”**, entendiendo por esto enseñar **solamente** no se sabe qué “contenidos pedagógicos privilegiados” (que por otra parte jamás existieron, y que nunca, como en los buenos y viejos tiempos que creen recordar los nuevos-viejos conservadores fundamentalistas contemporáneos se dedicaron “solamente” a educar en ese sentido), es indispensable poner a trabajar aquellas intuiciones fecundas que nos indican que todas las categorías políticas heredadas de la modernidad nos impiden pensar lo que está ocurriendo hoy.

El pensamiento político moderno, y en particular el pensamiento pedagógico moderno están agotados en su posibilidad de pensar lo nuevo, tanto o más que las (proto) categorías del pseudo pensamiento político posmoderno:

“...el léxico tradicional de la política occidental ya no es apropiado para definir los hechos de la realidad porque las palabras, los conceptos, las categorías con las cuales fue pensada la política excluyen el costado de lo ‘impensado’ e ‘inexpresable’ (...) Esta desconfianza, esta dificultad de entender, antes incluso que de actuar, que connota nuestro tiempo no es solamente un fenómeno lingüístico o conceptual. La crisis de sentido del léxico político tradicional, su incapacidad de representar la situación contemporánea, es el resultado de una derivación objetiva, de un vasto proceso de despolitización que deja a la economía, a la técnica e incluso a la guerra la tarea de ordenar el mundo siguiendo líneas cada vez más asimétricas”.³³

El problema de nuestra época ha dejado de ser lo desconocido para pasar a ser lo impensado y lo inesperado, en mucha mayor medida que lo desconocido.

En este sentido, no solamente los docentes no estamos preparados para esto, nadie está preparado para lo que ocurre, y menos todavía para el carácter siniestro y horroroso de algunos de los procesos que comienzan a desplegarse. Frente a este despliegue de lo ominoso y del terror a escala planetaria, también asistimos a la habilitación de espacios institucionales de producción colectiva y al diseño, embrionario y dificultoso todavía, de nuevos dispositivos que operan sobre la subjetivación, proponiendo lógicas de juego que impidan el despliegue de aquellas políticas de arrasamiento subjetivo que reducen lo humano a una variante del desperdicio y de la basura. Y en este sentido, no es cierto que los tiempos que vivimos sean peores que aquellos que pasaron, solamente son diferentes y nos desafían a pensar lo inesperado y lo impensado, de un modo diferente, de un modo al que no estamos habituados, todavía.

Esposito se pregunta: *¿Cómo se explica este inesperado cambio de fase? ¿Y dónde, exactamente, se origina?* Y señala que las respuestas que habitualmente intentamos dar, en términos de variantes acerca de la crisis de las instituciones democráticas (de su “desfondamiento”, de sus imposibilidades, agregamos nosotros), quedan encerradas en un círculo semántico que va de los derechos a los deberes, de la libertad a la autoridad, de la ley a la seguridad, en donde quedamos atrapados en una serie de respuestas en las que lo que no funciona no son tanto las categorías en sí mismas sino el “marco general” dentro del que estas categorías operan.

Es necesario producir dispositivos que nos permitan crear “conceptos adecuados al acontecimiento que nos toca y nos transforma”³⁴, conceptos que nos permitan, a su vez, transformar las relaciones entre la política y la vida, dislocando el proceso por el que, a lo largo del siglo XX, y sobre todo en las últimas décadas, se sometió la vida, primero, a la dirección de ciertas políticas, y luego, en un deslizamiento casi insensible (desde el punto de vista teórico, aunque no desde el punto de vista de sus costos en términos de millones de vidas o, mejor dicho, de millones de muertes) al desplazamiento de **la política** (así, en general), por **una economía única** que se pretendía científica, neutral y apolítica, y que subordinó a la política y al Estado a sus decisiones “naturales”, organizadas en función de la lógica del principio del “costo-beneficio”.

Como se ha señalado en otro lado³⁵, es necesario ubicar en el centro de nuestras discusiones esa mutación contemporánea de lo político que ha sido enunciada del siguiente modo: mientras antes se trataba de **hacer** matar y **dejar** vivir hoy, sin que se hayan abandonado las viejas prácticas de dar la muerte como forma de sostener el poder, la lógica que progresivamente se va imponiendo es la de **hacer** vivir y **dejar** morir. Muchos autores hablan de esto en términos del pasaje de lo político a lo

³³ Esposito, Roberto (2006). *Categorías de lo impolítico*. Katz.

³⁴ Esposito, Roberto (2007). *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Amorrortu.

³⁵ Zerbino, Mario (2007). “**Tarea para hoy: ecuaciones**”. Artículo publicado en El Monitor, 2007. Publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina

biopolítico, y sería necesario explorar detenidamente los efectos de estas nuevas políticas en el campo educativo, teniendo en cuenta además que tienden a actuar más sobre las poblaciones y los territorios que sobre los individuos. En este pasaje, uno de los efectos de carácter verdaderamente siniestro es el de hacer pasar como si fueran **“batallas por la vida”** lo que en verdad no son más que **“prácticas de la muerte”**³⁶, como ocurre con los llamados bombardeos humanitarios y las “guerras preventivas”, donde los mismos aviones con los que se arrojan toneladas de bombas son utilizados un rato después para arrojar alimentos y medicamentos para lo que queda, para los restos del ataque, por supuesto, todo en nombre de la democracia, la libertad y los derechos humanos: estos fenómenos, que ocurren a nivel macropolítico y a escala mundial, tienen un correlato micropolítico en la vida cotidiana de las ciudades contemporáneas, encubierto también, muchas veces, detrás de supuestas políticas humanitarias. Tal vez menos ostentoso que el de las guerras preventivas, pero igualmente mortífero, y sobre todo, silenciosamente mortíferos.

El problema que existe en este punto, y que por suerte existe como problema, es que cuando estas **“prácticas de la muerte”** estallan dentro de las escuelas, ese estallido nunca es silencioso, se tornan visibles y revelan su carácter verdaderamente escandaloso, y aún cuando todavía muchas veces no sabemos qué hacer con esto, sí sabemos que los pibes tienen una posibilidad de estar con nosotros, atravesando juntos ese momento, y ahí es donde podemos hacer una diferencia, ahí es donde, con todas sus dificultades a cuestas, las escuelas siguen siendo el lugar donde los antiguos van junto con los nuevos dando verdaderas batallas por la vida.

³⁶ Para profundizar en las relaciones entre biopolítica y prácticas de la muerte ver conferencia de Roberto Esposito, *Biopolítica y Filosofía*, en http://www.gramaediciones.com.ar/down/esposito_biopolitica.pdf