

del estante editorial
sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinarios (cem)*

Directoras

Graciela Frigerio
Gabriela Diker

Comité Editorial

Argentina

Oswaldo Álvarez Guerrero
Ricardo Baquero
Norma Barbagelata
Sandra Carli
Gloria Edelstein
Flavia Terigi

España

Violeta Núñez

Francia

Laurence Cornu
Silvia Costanzo
Stephane Douailler
Alain Vergnoux
Patrice Vermeren

Colombia

Humberto Quiceno Castrillón
Alberto Martínez Boom

México

Justa Ezpeleta

Editor

Luciano Amor

Producción gráfica

Daniel Marcos

Graciela Frigerio
Gabriela Diker (comps.)

Educación: ese acto político


del estante
editorial

Educar ese acto político / compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker – 1a ed. – Buenos Aires : Del Estante Editorial, 2005.

256 p. ; 23x16 cm.

ISBN 987-21954-1-2

I. Educación-Ensayo. I. Frigerio, Graciela, comp.

II. Diker, Gabriela, comp. III. Título

CDD A864.

Primera edición, 2005.

© del estante editorial

sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinares (cem)*

Av. Córdoba 991 2º A

(1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel.: 4322-3446 Fax: 4322-8932

info@cemfundacion.org.ar

www.cemfundacion.org.ar

ISBN 987-21954-1-2

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización expresa de la editorial.

Índice

Prólogo	7
En la cinta de Moebius Graciela Frigerio	11
Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario Mariano Narodowski	37
Las lógicas de las decisiones políticas en educación María Rosa Almandoz	53
<i>Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación</i> Flavia Terigi	63
Educación política y política(s) de educación Brigitte Frelat-Kahn	75
Economía de la educación: una actualización necesaria Patricio Narodowski	89
Reforma educativa y luchas docentes en América Latina Pablo Gentili, Daniel Suárez, Florencia Stubrin y Julián Gindín	107
Los sentidos del cambio en educación Gabriela Diker	127

Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica Gloria Edelstein	139
¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? Alberto Martínez Boom	153
Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar Estanislao Antelo	173
Pensar la escuela y el poder <i>después de Foucault</i> Inés Dussel	183
¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso Diego Sztulwark y Silvia Duschatzky	193
La cotidianeidad de lo escolar como expresión política Sandra Nicastro	211
Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente Sandra Carli	225
Lo imposible como quehacer. Notas sobre psicoanálisis, educación y política Daniel Korinfeld	233
Antígona, precursora invisible Laurence Cornu	241
Agradecimientos	253

Prólogo

En tiempos en los que la educación y la política se volvieron cuestiones técnicas, en tiempos en los que la educación y la política revelan cada vez más sus fracasos y sus límites, en tiempos en los que la educación y la política se muestran incapaces de asegurar igualdad y justicia para todos, nos hemos convocado aquí a pensar —una vez más— la educación como acto político.

No obstante, y conviene aclararlo desde un inicio, éste no es un libro sobre política educativa. Los escritos que aquí se presentan pretenden quebrar la identificación de la *educación* con la *educación escolar* y la asimilación de *lo político* con *las políticas*, poniendo en juego y entrecruzando múltiples coordenadas disciplinares que amplían la mirada sobre otros problemas y que, en todo caso, permiten pensar la escuela y las políticas educativas de otro modo. Así, la pedagogía, la filosofía, la teoría política, el psicoanálisis, la economía, la didáctica ofrecen herramientas para abordar en su complejidad el carácter político del acto de educar.

Esta complejidad es, en sí misma, objeto de análisis del artículo de Graciela Frigerio que abre esta compilación. Como si recorriera la cinta de Moebius, Frigerio se sumerge de lleno en la dimensión a la vez subjetiva y cultural del acto de educar y localiza allí, en el encuentro de estas dos dimensiones, su carácter político.

A la vez, esta complejidad se abre en una multiplicidad de entradas, objetos de análisis, problemas, líneas de indagación posibles, que son explorados a lo largo de los escritos que componen este libro: la problemática del Estado hoy (Mariano Narodowski propone al respecto pensar cuáles pueden ser los rumbos de un Estado posdisciplinante); la *politización* de las políticas educativas (Almandoz la analiza desde la perspectiva de la ética de las decisiones políticas; Terigi, desde la de los alcances y límites del saber pedagógico disponible a la hora de tomar decisiones desde el Estado); la educación política (Frelat-Kahn); la relación entre economía y educación (que en el escrito de Patricio Narodowski es analizada

Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea y Estanislao Antelo (2005), «Grandezas y miserias de la tarea de enseñar», en *Revista Linhas*, Florianópolis, en prensa.
- DE LAJONQUIERE, Leandro (2000), *Infancia e ilusión (psico) pedagógica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- DERRIDA, Jacques y Elisabeth Roudinesco (2003), *Y mañana qué*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- RITVO, Juan Bautista (2004), «El estallido del reclamo de prevención», en *El Ciudadano*, 17 de octubre de 2004.
- ROUDINESCO, Elisabeth (2004), «Lo primero es la familia», entrevista realizada por María Moreno, en *Página/12*, 16 de mayo de 2004.
- SENNET, Richard (1982), *La autoridad*, Madrid, Alianza.
- STEINER, George (1991), *Presencias reales*, Barcelona, Destino.
- ZIZEK, Slavoj (2001), «La medida del verdadero amor es poder insultar al otro», entrevista realizada por Sabine Reul y Thomas Deichmann, en http://www.otrocampo.com/7/amor_zizek.html [consulta: marzo 2005].
- (2000), *Mirando al sesgo*, Buenos Aires, Paidós.

Pensar la escuela y el poder *después de Foucault*

Inés Dussel

¿Qué lugar ocupa hoy Foucault en el pensamiento pedagógico? Por un lado, podría decirse que es uno de esos pensadores incómodos para los educadores, porque desmonta muchos de los pilares sobre los que se edificó la pedagogía moderna: la verdad, el saber, la neutralidad, el pastorado. Después de Foucault, es difícil sostener impávidamente que uno sólo busca hacer el bien cuando educa o que la escuela fue una máquina maravillosa de asimilación y progreso cultural. Sin embargo, como ha pasado tantas otras veces, esta incomodidad pudo, y puede, ser domesticada (Foucault mostró bien que esto es posible en su historia de la sexualidad: ante otras condiciones, el poder se repliega y reorganiza nuevamente el campo de lucha en otros términos, usando las armas de su enemigo). Buena parte de la pedagogía crítica incluye hoy en su «vulgata» párrafos de *Vigilar y castigar* y ya no sorprende a nadie decir que la escuela disciplina y normaliza.

Quizá es hora de plantearse si las inquietantes intervenciones foucaultianas todavía siguen teniendo filo, «hacen tajos», como quería el filósofo en 1971, cuando escribió *Nietzsche, la genealogía y la historia*, probablemente uno de sus textos más insurgentes. Nada de consuelo en el juego de los reconocimientos pedía entonces, abramos a navajazos las certidumbres y animémonos a instalar lo singular, lo discontinuo, lo incierto. La paradoja que puede verse hoy, treinta años después, es que ese «hacer tajos» terminó convertido en una estrategia de conocimiento segura, certera, porque se tradujo en un aparato conceptual que ya sabe lo que va a encontrar en todos lados. Así, es común decir y/o escuchar que ningún conocimiento es neutral y que todos involucran juegos de poder, se puede sospechar de las buenas intenciones de las promesas inclusoras y los más osados hasta podemos cuestionarnos a nosotros mismos sobre nuestra complicidad con este régimen de saber-poder y desautorizarnos como portavoces de alguna cosa.

Estanislao Antelo

Pedagogo. Doctor en Humanidades y Artes. Docente investigador.
Universidad Nacional de Rosario (UNR).

La invitación a pensar la escuela y el poder *después de* Foucault hace pensar si este tipo de críticas es todo lo que podemos hacer con/junto a/después de Foucault. Sospecho que a él no le hubiera convencido esta política y esta ética de sus pretendidos herederos, pero poco importa, después de todo, no quiso tener herederos ni iglesias. Lo que sí debería importarnos es qué cosas aún podrían pensarse con/junto a/después de Foucault que no estamos pensando, qué de su impulso crítico de poner todo «patas para arriba» vale la pena todavía hoy retomar y desplegar hacia terrenos que aún no fueron suficientemente recorridos. En este breve ensayo, quiero proponer detenernos en tres aspectos: el poder, el cuerpo y la crítica, buscando recuperar algo de esa política inquietante que nos legó Foucault.

El poder: abstencionistas, abstenerse

Primero, probablemente, sería conveniente volver a revisar su idea de poder, o de poderes, y hacerla resonar o restregarla contra lo que pensamos usualmente en el espacio pedagógico. Ya es bien sabido que el filósofo francés dijo que el poder es relacional, no es una sustancia; es multiforme y microfísico, y opera en un juego o en múltiples juegos que tienen su historicidad. Pero así como no existe *un* saber, no existe *un* poder; se trata de grillas analíticas, de bitácoras que nos ayudan a entender cómo se relacionan los sujetos y cómo se organizan las instituciones. Es una relación, nos dice en otros momentos, que se ejerce desde afuera hacia adentro y desde adentro hacia afuera. Todos tenemos algún poder, no equiparable, no conmensurable, pero poder al fin. Y, sobre todo, Foucault nos enseñó que el poder es represivo a la par que productivo, que el poder obliga, pero también incita, moviliza, encarna en cuerpos saberes y pasiones:

El gobierno, en el sentido amplio del término [como se hablaba en el siglo XVI, de gobierno de los niños, de la familia o de las almas] no es una forma de forzar a la gente a que haga lo que el gobernador quiere que haga; siempre es un equilibrio versátil, con complementariedad y conflictos entre técnicas que imponen coerción y procesos a través de los cuales el yo se construye o modifica a sí mismo (Foucault, 1997c:182).

En algún momento, Foucault (1997a:51) acerca una definición del poder como «toda una serie de mecanismos particulares, definibles y definidos, que parecen inducir conductas o discursos». Esta capacidad de influir sobre otros, o inducir a otros, es maravillosa y es tenebrosa al mismo tiempo y produce situaciones que deben seguirse de cerca. Foucault (1999:134) dice, en un sugerente ensayo sobre el valor de la rebelión, que

el poder que un hombre ejerce sobre otro es siempre peligroso. No estoy diciendo que el poder sea malvado por naturaleza; estoy diciendo que, debido a sus mecanismos, el poder es infinito (lo cual no quiere decir que sea todo-poderoso, todo lo contrario).

En este mismo ensayo, afirma que una prueba de que el poder no es omnímodo es que hay hombres que se rebelan. Y son estas revueltas las que permiten que la historia sea historia y no evolución determinista. «Es a través de la revuelta que la subjetividad (no la de los grandes hombres, sino la de cualquiera) se introduce en la historia y le da el aliento de vida» (ídem:133). Uno podría imaginarse que lo que Foucault tenía en mente cuando pensaba en las revueltas era más las revueltas anónimas de los anormales, de los desclasados, las menos pre- visibles, pero, por eso, también las más heroicas. Decía que siempre

es necesario ser respetuosos cuando emerge lo singular y ser intransi- gentes cuando el poder la emprende contra lo universal. [...] Es siem- pre necesario estar atentos a lo que, un poco más allá de la historia, la rompe, la agita; es necesario mirar, un poco más atrás de la política, por lo que debe limitarla, incondicionalmente (ídem:134).

Un poco más allá de la historia y un poco por detrás de la política: nos urge a que miremos *en otra parte* y esta «otra parte» no es un lugar (los márgenes, los centros, o lo singular o lo universal), sino que se redefine en función del juego.

En el ensayo sobre la revuelta, Foucault avanza otra idea que es menos conocida y menos trabajada por los posfoucaultianos: la idea del amparo de la ley frente al poder.

Para limitar al poder, nunca son suficientemente rigurosas las reglas. Pa- ra desplazarlo de todas las oportunidades sobre las que cae, los prin- cipios universales no son suficientemente estrictos. Contra el poder, es siempre necesario oponer una ley inquebrantable y derechos inalienables (ibídem).

Una igualdad libertaria ante/por la ley. Sorprende esta defensa de la ley en un pensador que más bien criticó el aparato jurídico moderno como uno de los soportes más fuertes del poder en nuestra era (Ewald, 1993; Hunt, 1993), pero está bien sorprenderse, porque eso muestra hasta qué punto Foucault ponía a rodar su «caja de herramientas».

¿Cómo resuenan estas ideas en la pedagogía? Incluso George Steiner, no muy afecto al pensamiento de Foucault, valora los aportes del francés para pen- sar el vínculo pedagógico. Dice Steiner (2003:13):

El punto de vista de Foucault, por simplificado que esté, tiene su pertinencia. Se podría considerar la enseñanza como un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder. El Maestro posee poder psicológico, social, físico. Puede premiar y castigar, excluir y ascender. Su autoridad es institucional, carismática, o ambas a la vez. Se ayuda de la promesa o la amenaza. El conocimiento y la praxis mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, por unos instrumentos de educación, son formas de poder.

Plantear que el docente siempre ejerce un poder sobre los alumnos, que los exámenes son instituciones disciplinarias y que la autoridad siempre involucra un peligro llevó a algunos a la abstención pedagógica o a sospechar de toda y cualquier intención de educar. Aunque la sospecha sobre los motivos que nos llevan a educar sea fundada (como irónicamente señala Philippe Meirieu en *La opción de educar*), valdría la pena detenerse y pensar si lo que Foucault proponía era una abstención. En otro texto, de su última etapa, planteaba que no toda autoridad es inútil o autoritaria y que debe trabajarse en esa dirección:

la institución pedagógica [...] ha sido objeto de críticas, con frecuencia justificadas. [...] [Pero] no veo en qué consiste el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica determinadas técnicas. El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en estas prácticas –en las que el poder necesariamente está presente y en las que no es necesariamente malo en sí mismo– los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o a que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario. Me parece que es necesario plantear este problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno, de *ethos*, de prácticas de sí y de libertad (Foucault, 1994:138).

Nuevamente aparece la reflexión sobre los derechos y las normas como espacios de defensa de la libertad de los sujetos. En este y otros textos, Foucault nos invita a pensar la educación como una formación en las paradojas de la libertad, como la formación de una libertad que entienda sus límites (por ejemplo, a partir de otra relación con las normas y el derecho), pero también busque expandirlos a través de nuevas experiencias (centrándose, de a ratos, más en los derechos de los individuos que en sus obligaciones, como fue tradicionalmente el centro de la educación en Argentina); una educación que analice a la autoridad como una relación contingente y socialmente necesaria a la vez; una educación que se conecte con el cuerpo y los sentimientos sin pensarlos solamente como ámbitos a

dominar o doblegar. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad; más bien, convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo.

Poderes in-corporados, cuerpos pedagogizados

El segundo aspecto que proponemos revisar es el cuerpo. Foucault insiste repetidamente, claramente en *Vigilar y castigar*, pero también en muchos otros textos, en que el poder encarna en cuerpos, en que el poder se realiza en los cuerpos y no en la conciencia o en los espíritus. El cuerpo es la superficie en que se juega este juego, en que se produce y se reprime, en que se incita y se inhibe; es el cuerpo el que se acomoda y es el cuerpo el que resiste.

El cuerpo es la superficie sobre la que se inscribe la norma, se conforma un patrón de normalidad, se instaura una relación de sujeción y obediencia (Nievas, 1998); y también, por ello, es aquello que continuamente transgrede, se escapa de la norma, excede. Como dice la historiadora Denise Bernuzzi Sant'Anna, el cuerpo es un término polisémico donde se cruzan la biología, las expresiones psicológicas, los celos y fantasmas culturales, la historia. Es una «memoria mutante de las leyes y códigos de cada cultura, registro de las soluciones y de los límites tecnológicos y científicos de cada época [...] El cuerpo –sigue Sant'Anna– no deja de ser fabricado a lo largo del tiempo» (1995:12). Y la fabricación del cuerpo saludable, bello, eficaz, atlético y joven es paralela a la construcción de su oponente, el cuerpo enfermo, desviado, sucio, indecoroso, ocioso, feo, al que permanentemente se trata de redefinir y conjurar.

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

Sin embargo, revisando la experiencia escolar, la presencia del cuerpo era un tema central y recurrente. Como dice el sociólogo británico Philip Corrigan, uno muchas veces olvida lo que la escuela hizo «con, de, y para mi cuerpo». Un pequeño ejemplo de la magnitud de la intervención de la escuela sobre los cuerpos puede medirse a través del relato de algunos de los sesenta y cinco maestros y maestras norteamericanos traídos por Sarmiento para reorganizar el sistema de educación pública entre 1869 y 1898. Contaba uno de los maestros de aquel contingente, John Williams Stearns, que cuando organizó la escuela normal de Tucumán tuvo que cambiar las pautas de vestimenta de los alumnos.

Aquí —escribió en una de sus cartas a familiares entre 1875 y 1877— los niños más pobres van completamente desnudos o apenas con una camisa andrajosa, y aun aquellos de la clase media, sin lavarse ni peinarse, y vestidos con ropas que consideraríamos apropiados sólo para los mendigos [...] Hemos librado batalla, y con sólo rehusar la entrada a los que no concurren decentemente vestidos, se ha producido un cambio milagroso. La escuela tiene fama de estar muy por encima de cualquier otra de la ciudad, y antes que perder la oportunidad de enviar a sus hijos aquí, los padres han preferido comprarles ropas nuevas (cit. en Houston Luiggi, 1959:104).

El cambio operado en el aspecto y los modales de los alumnos era, para Stearns, uno de sus mayores motivos de orgullo. Otro ejemplo de estos cambios fue la introducción de la «falda corta», esto es, al tobillo, que vestían estas maestras. Su uso inicialmente produjo escándalo en las capitales de provincia donde fueron destinadas, ya que lo habitual era que las mujeres usaran vestidos de cola larga (idem). El hecho de que las mujeres trabajaran y el de que vistieran por fuera de los marcos fijados fue la base de muchas quejas y resistencias a las escuelas normales y escuelas primarias en que ellas enseñaban. Las nociones de la decencia y el decoro, la pulcritud y la suciedad, estaban en aquel momento en plena redefinición, como lo investigó Georges Vigarello (1988), no casualmente estudiante de Foucault en los años 70.

Las reglamentaciones del vestuario y la uniformización de los cuerpos también aparecen en los recuerdos de la educadora brasileña Guacira Lopes Louro (1999). Las disputas por alargar la pollera por parte de las autoridades y de las adolescentes por acortarla, y también por abolir un uniforme que las hacía fácilmente identificables en cualquier punto de la ciudad son conflictos que condensan cuestiones sobre la autoridad y el currículum en la escuela. Estos «camino laterales» del currículum y la pedagogía (según la expresión de Adriana Puiggrós) tienen mucho para decirnos sobre las relaciones de poder en la escuela, la configuración de identidades, los márgenes de autonomía y libertad que se permiten, los saberes que circulan.

Hacer resonar a Foucault para pensar el poder y la escuela desde y con los cuerpos implicaría ocuparse de analizar cómo se pensó y se piensa (se teoriza, se prescribe) la presencia de los cuerpos en las aulas, cómo se los nombró y se los nombra, cuáles fueron los límites del disenso, qué tecnologías se usaron y se usan para «corregirlos» y «normalizarlos». Para ello, habría que mirar la influencia de los discursos médicos e higienistas en la conformación de las direcciones de salud escolar y en los libros de texto de higiene; los discursos «ortopédicos» (aparatos y dispositivos para la corrección del cuerpo: palmetas, corsés, yesos, penas disciplinarias, aparatos para la corrección de la visión y la audición); los reglamentos disciplinarios; la educación física; la regulación de la vestimenta; la

adopción de bancos y pupitres; la clasificación de los cuerpos en «discapacitados», «deformes», «anormales», «desviados» y «normales»; la influencia de los discursos militares y la presencia de «cuerpos militarizados» en la escuela. Más cerca en la historia, habría que mirar las dietas, cirugías y tratamientos médicos, incluyendo la creciente farmacopeia en que se convierte el tratamiento psicológico infantil; las modas, los estilos, los tatuajes, las incisiones. Todo ello habla de la relación de los cuerpos con el poder, con la ley, con los códigos y de sus márgenes de libertad, de sus revueltas y de sus irrupciones. Foucault sigue dándonos pistas para otras arqueologías y genealogías de la escuela que den cuenta de cómo se produjeron y producen sujetos, poderes, verdades.

El lugar de la crítica: para una ética de la inquietud

Foucault fue un crítico ácido de los intelectuales y de sus pretensiones de objetividad y de distanciamiento. Para él, todo el edificio de la ciencia social moderna había servido para instalar discursos de verdad sobre los seres humanos, el conocimiento y la sociedad que producían sujeciones y adocenamientos. Fue especialmente crítico con los intelectuales de izquierda que, en nombre del socialismo y la revolución, nunca abandonaron sus pretensiones de dictaminar sobre lo bueno, lo justo y lo verdadero para el resto de sus congéneres humanos y escasamente fueron autocríticos sobre su complicidad con los poderes instituidos, en el partido, la universidad o el Estado. Por esta crítica fue llamado muchas veces «joven conservador» y fue puesto bajo sospecha de favorecer a los poderosos.

Sin embargo, Foucault nunca renunció a la crítica y estableció, al menos en algunos de sus escritos, una clara filiación con la tradición «progresista» occidental (el marxismo y la Escuela de Frankfurt, entre sus representantes más destacados). En una conferencia que pronunció en la Sociedad Francesa de Filosofía en mayo de 1978, Foucault responde a la pregunta «¿Qué es la crítica?» de maneras muy sugerentes. Allí señala que la crítica es una acción, un instrumento, que escruta «un dominio que quiere vigilar y que es incapaz de regular» (Foucault, 1997a:25). Enraizada en el legado del Iluminismo y en una actitud tanto acompañante como adversaria de sus objetivos políticos de gobierno de los sujetos, el arte de la crítica ha buscado ser un acto de desafío, de oposición, un modo de transformar ese gobierno, de buscar una forma de escaparse de él o de desplazarlo. La crítica es una

actitud política y moral, una manera de pensar, que llamaría simplemente el arte de no ser gobernado o, mejor aún, el arte de no ser gobernado de esa forma y a ese costo. Por eso voy a proponer, como una primera definición de crítica, esta caracterización general: [es] el arte de no ser *tan* gobernado [*not being governed quite so much*] (idem:29).

En esta dirección, la crítica es el movimiento

por el cual el sujeto se da a sí mismo el derecho a cuestionar la verdad en sus efectos de poder y cuestionar el poder en sus discursos de verdad. Entonces, la crítica será el arte de la insubordinación voluntaria [...] la desubjugación del sujeto en el contexto de lo que llamaría, en una palabra, la política de verdad (ídem:32).

El lugar de la crítica no es un ámbito neutral o que está a salvo. No hay un espacio que pueda preservarse de las relaciones de saber-poder y, en esos juegos, todos participamos, tomamos partido y somos cómplices de una u otra manera.

En otro texto, Foucault (1991a:187) vuelve sobre la idea de peligro que había esbozado para hablar del poder: «La opción ético-política que cada día debemos hacer consiste en determinar cuál es el peligro principal. [...] Mi idea no es la de que todo es malo, sino de que en todas partes existe peligro, [...] todo implica riesgos»: el peligro de equivocarse, de excluir a otros, de cometer injusticias. No se trata de no hacer nada, porque aun ese «no hacer nada» estaría produciendo efectos, legitimando las injusticias y prolongando los dolores presentes, sino de hacer constantemente, estando atentos a lo que creamos a nuestro paso y dejando espacio para criticarnos y recrearnos permanentemente. Nuevamente citamos a Foucault (1991b:70): «Mientras que otras políticas sólo reconocen necesidades ideales, determinaciones unívocas o el libre juego de las iniciativas individuales, una política progresista reconoce las condiciones históricas y las reglas específicas de una práctica». Se trata de pensar la crítica como actividad situada (como luego lo plantearon los teóricos feministas y poscoloniales), de localizarla en unas condiciones específicas, de plantearla como una actividad apasionada, comprometida y partidista, que busca señalar cuál es el costo de ser gobernados de esta manera y busca imaginarse qué otras formas serían posibles para que los márgenes de libertad fueran mayores y las injusticias menores.

Pensar en una crítica situada implica también pensar otra relación con la temporalidad. En una entrevista, en 1978, manifestaba:

[Uno de los] hábitos más destructivos del pensamiento moderno [...] es que el momento presente es considerado en la historia como la ruptura, el clímax, la realización, el retorno de la juventud, etc. [...] Uno debería probablemente encontrar la humildad de admitir que el tiempo de la propia vida no es el tiempo-uno, momento básico, revolucionario de la historia, en el cual todo comienza y en el cual todo se completa. Al mismo tiempo, esta humildad es necesaria para decir sin solemnidad que el tiempo presente es bastante excitante y que demanda nuestro análisis. ¿Qué es el hoy? En relación a la pregunta kantiana «¿Qué es la ilustración?» uno podría decir que es la tarea de

la filosofía explicar lo que es el hoy y lo que somos hoy, pero sin que nos golpeemos el pecho teatralmente mientras decimos que éste es el momento de la perdición o el amanecer de una nueva era. No, es un día como cualquier otro, o mucho más, es un día como ningún otro (Foucault, 1996:359).

Hoy es un día como ningún otro. No podemos dormirnos en nuestras certezas ni hacer ejercicios críticos que se repitan a sí mismos y que ya no dicen nada. Pensar la escuela y el poder después de Foucault es animarse a ver qué hay de nuevo, qué de ese arte de la impugnación nos sirve hoy para analizar este presente, qué nos sirve para pensar otras políticas y otras éticas, qué dice de nuestro cuerpo y qué le dice a nuestro cuerpo, qué nos inquieta lo suficiente para ponerlo a rodar y a producir nuevas pedagogías.

Bibliografía

- BERNUZZI DE SAINT'ANNA, Denise (1995), «Apresentação», en *Políticas do corpo. Elementos para uma história das práticas corporais*, San Pablo, Estação Liberdade.
- CORRIGAN, Philip (1988), «The Making of the Boy: Meditations on what Grammar School did with, to, and for my Body», en *Journal of Education*, vol. 170, nº 3.
- EWALD, François (1993), *Foucault. A norma eo direito*, Lisboa, Vega.
- FOUCAULT, Michel (1999), «Is It Useless to Revolt?», en *Religion and Culture. Michel Foucault*, Nueva York, Routledge.
- (1997a), «What is Critique?», en *The Politics of Truth*, Nueva York, Semiotext(e).
- (1997b), «For an Ethics of Discomfort», en *The Politics of Truth*, Nueva York, Semiotext(e).
- (1997c), «Subjectivity and Truth», en *The Politics of Truth*, Nueva York, Semiotext(e).
- (1996), «How Much Does It Cost to Tell the Truth», en *Foucault Live*, Nueva York, Semiotext(e).
- (1995), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires/México, Siglo XXI.
- (1994), «La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad», en Fernando Álvarez Uría (ed. y trad.), *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta.
- (1991a), «El sexo como moral», entrevista con Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, en *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- (1991b), «Politics and the Study of Discourse», en *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, Chicago, Chicago University Press.
- HOUSTON LUIGGI, Alice (1965), *65 valiants*, Gainesville, Florida University Press.
- HUNT, Alan (1993), *Explorations in Law and Society. Towards a Constitutive Theory of Law*, Nueva York/Londres, Routledge.
- LOPES LOURO, Guacira (comp.) (1999), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Autentica.
- MEIRIEU, Philippe (2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.
- NIEVAS, Fabián (1998), *El control social de los cuerpos*, Buenos Aires, Eudeba.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- RABINOW, Paul y Nikolas Rose (2003), «Introduction. Foucault Today», en *The Essential Foucault*, Nueva York/Londres, The New Press.
- STEINER, George (2003), *Lecciones de maestros*, Madrid, Siruela.
- VIGARELLO, Georges (1988), *Concepts of Cleanliness. Changing Attitudes in France since the Middle Ages*, Cambridge/París, Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'Homme.

Inés Dussel

Coordinadora del área Educación de FLACSO/Argentina.
 Obtuvo su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison.
 Autora de varios libros y artículos sobre pedagogía, currículum e historia.

¿Qué puede una escuela?

Notas preliminares sobre una investigación en curso

Diego Sztulwark
 Silvia Duschatzky

El trazado de una investigación¹

Esta investigación se inscribe en un recorrido que comienza con *Chicos en banda* (Duschatzky y Corea, 2002). A partir de allí, ciertas ideas han ingresado en nuestro universo pensable: la destitución o la declinación de la escuela en tanto institución disciplinaria del estado-nación. Pero una investigación no pretende confirmar un saber, sino hacerlo activo. ¿Qué ocurre, entonces, en una escuela destituida?

Las primeras impresiones parecían indicarnos que, caídos los instituidos que articulaban las formas de intercambio social, lo que emerge es la violencia. La pregunta específica de esta etapa de investigación se orientaba, en su primera formulación, a descifrar los efectos de la violencia en la producción de las subjetividades. Sin embargo, a poco de comenzar el mapeo de la vida social en las escuelas, viramos el foco de atención. No resultaba tan interesante desanudar la violencia en sí como pensar los modos de agenciamiento social frente a la irrupción de situaciones violentas.

¿Qué nos hizo alterar el ángulo de la mirada? ¿En qué medida se ve afectada la posición del investigador a causa de esta decisión? Comenzar a desandar una pre-

1. Este texto tiene como marco una investigación –en curso– cuyo campo de trabajo se despliega en tres barrios de profunda vulnerabilidad social, situados en el Conurbano Bonaerense, la periferia de la ciudad de Buenos Aires y una zona periférica de Córdoba. Las reflexiones que presentamos fueron elaboradas a partir de la experiencia producida en una escuela de González Catán en el período marzo-julio de 2004. La idea de abordar en paralelo cada entorno de trabajo se sitúa en una perspectiva minimalista que reclama una mirada atenta de las diferencias dispersas para luego proceder a un enhebrado de lo múltiple.