

SOCIEDAD CIVIL Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD: DIAGRAMAS PARA PENSAR LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y POBREZA

Gabriela RODRÍGUEZ BISSIO¹

Resumen

Este artículo es fruto de una investigación que analiza las racionalidades que guían las prácticas de organizaciones de la sociedad civil uruguaya en la implementación de políticas públicas en el ámbito educativo. La investigación tomó como material de análisis entrevistas realizadas con profesionales de organizaciones civiles que actúan en programas educativos para poblaciones pobres de la ciudad de Montevideo y su área metropolitana. Sus propuestas y las consideraciones que tejen los educadores a partir de su experiencia sirven de base para un análisis microfísico de proyectos educativos adoptados como solución para incorporar tal población al sistema educativo y al mundo del trabajo. El texto examina la lógica gubernamental y los procesos de producción subjetiva asociados a dichas prácticas.

Palabras clave: educación, pobreza, producción subjetiva

CIVIL SOCIETY AND THE PRODUCTION OF SUBJECTIVITY: DIAGRAMS TO REFLECT UPON THE MYRIAD RELATIONSHIPS BETWEEN EDUCATION AND POVERTY

Abstract

This article is based on a study which analyzed the rationales that guide the practices of Uruguayan civil society organizations in the implementation of public policies within the educational field. The study analyzed interviews with professionals from the civil organizations working in educational programs for the poor in the city of Montevideo. Their proposals and the considerations that the educators make based on their experience provide the basis for a microphysical analysis of educational projects adopted as a solution to incorporate such population into the education system and the world of work. The text examines the governmental logic and processes of production of subjectivity associated with such practices.

Keywords: Education. Poverty. Production of Subjectivity

¹ Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Introducción

La investigación en la que este trabajo se inscribe² procuró analizar las implicaciones políticas, sociales y educativas de la participación de la sociedad civil en las políticas de educación para los sectores más pobres de la sociedad uruguaya. El problema condujo a la hipótesis del carácter compensatorio que pueden asumir las propuestas educativas ofrecidas a las poblaciones pobres, al ser pensadas como paliativas de una situación de emergencia social. En este sentido, permanecen asociadas a mecanismos de gobierno de la pobreza (Martinis, 2006a, 2006b): el ejercicio de un poder fundamentado en saberes específicos dirigido a la contención, la gestión y el control de las poblaciones pobres.

El presente trabajo observa el tejido de líneas y segmentos de subjetivación que se construye en los discursos que allí circulan e intenta entender cómo en él se articula la razón de Estado basada en un poder pastoral y biopolítico con los discursos estigmatizantes y los derechos universales. Quedan por fuera, en esta oportunidad, el análisis de las diversas formas de articulación de los órganos públicos con la sociedad civil y la problematización de los movimientos de adaptación y de resistencia que las organizaciones despliegan al entrar en la arena de la política pública. El texto se centra en la racionalidad gubernamental que se vincula a las prácticas educativas desarrolladas con niños, niñas, adolescentes y familias pobres de Montevideo.

Según los estudios de la subjetividad de Michel Foucault, esta deriva de las relaciones de poder y del saber, sin depender enteramente de estos. La producción de subjetividad en las sociedades capitalistas establece conexiones directas entre las grandes máquinas de control social y las instancias psíquicas, los modos de percepción de sí mismo y del mundo (Guattari y Rolnik, 2011). La subjetivación se produce y se manifiesta a través de todos los dispositivos que nos rodean: en las prácticas, a través del lenguaje, de las instituciones con las que nos relacionamos, de la estética de nuestro entorno, también de nuestras relaciones íntimas. Por lo tanto, es necesario considerar nuestra comprensión y nuestras valoraciones sobre el mundo, especialmente el mundo social, como resultado de construcciones colectivas y de producciones de sentido que nos atraviesan.

Del mismo modo, las producciones discursivas analizadas en este texto, provenientes del material obtenido en el trabajo de campo de la investigación, no se toman como opiniones personales ni como concepciones o formulaciones particulares de los entrevistados, sino que se entienden como construcciones que circulan en el discurso educativo, fruto de agenciamientos

² Investigación de Maestría realizada en el Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Las entrevistas analizadas se llevaron a cabo en el marco del proyecto de investigación «El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985-2007). Continuidades y rupturas en las relaciones entre educación y pobreza» del Instituto de Educación de la FHCE de la Universidad de la República). Fueron entrevistados profesionales de organizaciones civiles que actúan en programas educativos para poblaciones pobres de la ciudad de Montevideo y su área metropolitana.

colectivos de enunciación.³ Desde la perspectiva teórica adoptada en este trabajo, no existen los enunciados individuales, puesto que la enunciación y la subjetividad tienen carácter social y son del orden de lo colectivo.

Podríamos preguntarnos: ¿qué procesos de subjetivación están presentes en las prácticas de la sociedad civil organizada en las realidades sociales con las que trabaja? ¿Cómo se ajustan los discursos producidos respecto de tales prácticas a ciertas modalidades de gobierno, control y poder? ¿Hay resistencia a las nuevas formas de sujeción?

Sociedad civil y gubernamentalidad biopolítica. ¿Sujeto-familia?

En una de las entrevistas se señala que en la década de los años ochenta del siglo XX, en la etapa en que la institución estaba en proceso de formalización, habiendo pasado por una fase de mayor flexibilidad en los años setenta, hubo una «experiencia piloto que pedía focalizar la atención a un fenómeno social nuevo para Uruguay, no así para América Latina, [cuando] empieza a verse que niñas y niños [...] socializan su vida en la calle» (institución 5, entrevista 1).

Que la sociedad los empieza a ver y no sabemos quiénes son, no sabemos por qué, no sabemos de su contexto familiar, no sabemos de qué barrios vienen; y entonces aparece ahí un proyecto de investigación-acción [...]. Entonces, la reflexión que procura ser lo más integral posible se hace desde acompañar o tomar contacto con algunos de estos niños [...] lo que es acá el entrar a un barrio para entender qué pasa en la lógica, en el tejido social de ese barrio [...]. Nosotros tenemos como la dimensión comunitaria, o sea, de alguna manera un niño en situación de calle es producto de una sociedad, de una familia, de una red de instituciones, de una comunidad. [...] Entonces hay escuelas que no logran continentar, familias que no logran continentar, realidades nuevas en la niñez que no logramos entender y hay todo ese proceso de investigación-acción que en aquella época lo hacíamos a través de lo que llamábamos microproyectos. Teníamos muy claro que la intención de cada intervención era el aprendizaje, el trabajar concretamente con un grupito, con algunas familias, con alguna realidad, pero era, además, generar un aprendizaje para socializarlo en una dimensión más amplia (institución 5, entrevista 1).

Se trata de la producción de conocimiento sobre los individuos vivos, sobre la población. A fin de transformar este conocimiento en acción, se estudian cuidadosamente los contextos familiar y social que se entienden productores de la situación de precariedad de los niños que viven en la calle, ya que «no logran continentarlos [sic]». La intención es comprender la

³ Deleuze y Guattari (2012) abordan el carácter ineludiblemente social de la enunciación: «no hay enunciación individual —afirman—, ni siquiera sujeto de enunciación» (vol. 2, p. 18). Guattari y Rolnik (2011) agregan: «La subjetividad es producida por agenciamientos de enunciación. Los procesos de subjetivación [...] son doblemente descentrados. Implican el funcionamiento de máquinas de expresión que pueden ser tanto de naturaleza extrapersonal, extraindividual (sistemas maquínicos, económicos, sociales, tecnológicos, icónicos, ecológicos, etológicos, de los medios de comunicación, es decir, sistemas que ya no son inmediatamente antropológicos), como de naturaleza infrahumana, infrapsíquica, infrapersonal (sistemas de percepción, de sensibilidad, de afecto, de deseo, de representación, de imagen y de valor, modos de memorización, sistemas corporales, orgánicos, biológicos, fisiológicos, y demás)» (p. 39) (Traducción del autor).

dimensión comunitaria para trabajar concretamente con un pequeño grupo de forma pormenorizada, en microproyectos.

Foucault (1990b, 2008) identifica sucesivos cambios en el arte de gobernar. La emergencia de la población como objeto de la gubernamentalidad marca un cambio en la razón de Estado⁴ occidental que se superpone a las anteriores, aunque no las haga desaparecer.

La razón de Estado en el Estado disciplinario tiende al control de los cuerpos: el disciplinamiento ocurre cuando las cosas —y los cuerpos de los hombres junto con ellas— se convierten en objeto del poder estatal. El poder disciplinario es productivo. Produce regímenes de verdad y, al mismo tiempo, a través de técnicas de reclusión y represión, así como de mecanismos de vigilancia, control y jerarquización del tiempo, el espacio y el conocimiento, fabrica los cuerpos dóciles y útiles sobre los que Foucault trata en *Vigilar y castigar* (2002a). Es decir, la disciplina acarrea efectos económicos y políticos. Pero el poder no se dirige solo al cuerpo individual, sino que hace uso de una serie de estrategias —tecnologías o conjunto de maquinarias— diseñadas para administrar, organizar y ordenar las cosas y las poblaciones. Estas últimas se convierten en asunto de la economía política: han de ser gobernadas. Por lo tanto, se intensifica el control biopolítico de los cuerpos; a los mecanismos disciplinarios se les superponen dispositivos de seguridad, y el poder ya no se ejerce como soberanía, sino de modo gubernamentalizado (Foucault, 1990b). El Estado se gubernamentaliza. Con el Estado moderno la sociedad pasa a ser gestionada políticamente y las poblaciones gobernadas/gubernamentalizadas.

La noción foucaultiana de sociedad civil como parte activa de las relaciones de gubernamentalidad, producto y productora de subjetividades, aporta elementos para la comprensión del Estado, la sociedad civil y el gobierno como formas no mutuamente excluyentes de ejecución de un determinado proyecto político. La oposición entre el Estado y la sociedad civil, formulada por los economistas liberales del siglo XVIII y con gran resonancia en la economía política desde el siglo XIX, según la cual la sociedad civil representa un terreno que limita con el Estado y alberga procesos políticos y económicos independientes, no describe la complejidad de las relaciones y sistemas de dependencias del campo político-económico contemporáneo (Foucault, 1985, p. 218). Interesa, más bien, pensar el Estado en relación con una lógica de gobierno, una gubernamentalidad de la que la sociedad civil es parte; máxime en una coyuntura como la estudiada, donde organizaciones civiles se encargan de la gestión e implementación de proyectos de política pública.

⁴ Foucault (1996, p. 197) define la razón de Estado como un gobierno racional capaz de aumentar el poder del Estado a través de la creación de algún tipo de saber que está de acuerdo con él y puede sostenerlo. Así, el arte de gobernar propio de la razón de Estado es inseparable del desarrollo de un saber referido al poder del Estado que debe ser específico, preciso y calculado.

Una racionalidad y un conjunto de ideas, saberes y cálculos que determinan el marco por el que se mira e interpreta la realidad constituyen la razón gubernamental —aquella que da fundamento al gobierno—. Esto habla de una verdad que genera un saber técnico, un conocimiento productor de discursos que, a su vez, transmiten efectos de poder y accionan mecanismos para el ejercicio del gobierno.

El Estado es, al mismo tiempo, totalizante e individualizante (Foucault, 1990a, 1995). Tradicionalmente se ha estudiado el carácter centralizador del Estado administrativo y burocrático, vinculado a la ley y al poder jurídico. Pero Foucault analiza la forma en que un poder individualizante, al que identifica como poder «pastoral» debido a su origen vinculado al pastoreo cristiano y a su función de ocuparse permanentemente de la vida de cada individuo, se asoció al poder político centralizado.

La biopolítica implica el control de los nacimientos y las muertes, las enfermedades y la salud, la alimentación, los hábitos, los espacios de vida (Foucault, 2008). En las sociedades occidentales los agenciamientos que viabilizan el control tienen efectos más coercitivos en los sectores empobrecidos de la población porque operan para controlarlos y privilegian ciertas condiciones de vida, es decir, un determinado modelo de vida al que no todos tienen acceso. La corriente higienista surgida en el siglo XVIII es un mojón en los procesos de control social. El discurso social de la época, en función de la necesidad de actuar contra la propagación de enfermedades, adoptó conceptos de la medicina —como prevención, tratamiento, intervención, seguimiento y riesgo (Núñez, 2005, p. 4)— y los utilizó en referencia a comportamientos considerados socialmente indeseables o moralmente inapropiados.

La producción subjetiva que resulta de estos mecanismos tiende a la culpabilización: la ignorancia y la pobreza suponen un riesgo para la sociedad. Se crea así un discurso que justifica la vigilancia, el control y la intervención en aquellos grupos cuyos modos de vida se apartan de lo establecido y que se consideran peligrosos para sí mismos y para el resto de la población. Se justifica también la formación de diversas instituciones y de profesionales —«ortopedistas sociales» (Foucault, 2002b)— dedicados a la aplicación de estas nuevas normas y a la difusión y promoción del estilo de vida esperado, entre ellos el médico higienista, el trabajador social y el maestro de escuela. Las disciplinas como micropoderes y la estadística —«ciencia del Estado» (Foucault, 1990b, p. 285)— como herramienta que permite clasificar grupos de la población posibilitan las acciones de este nuevo arte de gobernar.

Donzelot (2001) utiliza el término *economía social* para hablar de «todas las formas de dirección de las vidas de los pobres con el fin de reducir el costo de su reproducción, para obtener un número deseable de trabajadores con un gasto público mínimo» (Donzelot, 2001,

p. 22).⁵ Se da el fenómeno de la tutela, en el sentido introducido por Robert Castel (2010) para analizar el carácter moral de la política social dirigida a las poblaciones en situación de minoridad —vistas de forma similar a los niños como incapaces de cuidar de sí mismos—. Refiriéndose al sistema francés, de acuerdo con el autor, al no ser el sistema público y «parapúblico» de hospitales, prisiones y otros centros capaz de atender todas las situaciones de pobreza y de indigencia, fue necesario recurrir a la «nebulosa de la asistencia privada» (Castel, 2010, p. 302).⁶ Las elites sociales pasaron a desarrollar un poder tutelar y a desempeñar funciones de caridad, beneficencia y filantropía sin la intervención directa de los órganos de gobierno. Las relaciones propias de la sociedad civil tienen sus cimientos en las relaciones pedagógicas y asistencialistas del humanismo religioso. Y este tiene sus raíces en las tradiciones medievales de la caridad y se renueva en la sociedad industrial (Scheinvar, 2009, p. 30).

En otra entrevista se destaca la importancia de «la dignidad» como idea-fuerza de la práctica en esa institución. Sin embargo, se la relaciona con el «comportamiento adecuado» y los cuidados personales de higiene para que el niño «no tenga una apariencia de niño de la calle» (institución 1, entrevista 2).

El objetivo prioritario es mantener al niño en la escuela, o sea, ese es el primero. El segundo sería que el niño se sienta persona, creo que ese es el segundo; los dos primarios. Sentirse persona, ¿qué significa?, desde lo básico hasta el acicalamiento: alguien que lo peine, que le mire, que le diga, que le mire sus resultados. Su autoestima, que sea persona... «hiciste un dibujo, ¡qué lindo!» Tenemos madres que ni siquiera le abren la mochila, ni le abren el cuaderno; o sea, la cosa pasa por comprarles cosas nada más, llevarlos como en manada, ni siquiera hablarles. Hay madres que no les hablan. Entonces, que alguien los escuche, crear un vínculo. Creemos que a través del vínculo es la capacidad con que podemos controlarlos (entre comillas), o moderar su comportamiento, que sean más ciudadanos e influenciar en ellos (institución 1, entrevista 2).

Se destaca la esfera de los buenos hábitos de higiene, la apariencia y el comportamiento, así como los «resultados». Luego sobresale el lugar de la escuela como institución prioritaria para los niños. La noción de control vinculada a la escuela se ve reforzada más tarde: para los educadores de diversos orígenes, pero no maestros, se enfatiza que «tienen una fortaleza muy buena en el juego, [pero] no tanto en el control de la conducta como un maestro» (institución 1, entrevista 2). Este control, que es un objetivo explícitamente nombrado, se asocia con la «moderación de su comportamiento». Desde una perspectiva foucaultiana, la voluntad de control y de influir en la vida y el comportamiento de los educandos es característica del poder disciplinario y biopolítico. Para los niños en cuestión, es decir, los pobres, el control es especialmente exhaustivo: mantenerlos en la escuela es una prioridad, superior incluso a que el niño «se sienta una persona». Pero es importante también generar otros vínculos para garantizar

⁵ Traducción del autor.

⁶ Traducción del autor.

su higiene, el control de sus resultados y sus producciones y en general el desarrollo «correcto» de aquellos aspectos que los harán «personas» y «ciudadanos» en nuestra sociedad. Sus vidas no tienen sentido si no son encuadradas.

Frecuentemente, en las significaciones que se recogen a partir de las entrevistas, los contextos y los lazos familiares se consideran negativos, patológicos, no estimulantes. Donzelot (2001) analiza el desarrollo, a partir de mediados del siglo XVIII, de instituciones y prácticas higienistas que modelan la constitución familiar, el trabajo doméstico y la distribución de las habitaciones en las viviendas populares, creando dentro de la familia una red de vigilancia mutua. Es decir, el individuo no será el objetivo único, sino que será alcanzado mediante la acción ejercida sobre su familia: es el gobierno a través de la familia.

Nosotros hemos trabajado mucho en función de la atención de ese niño, pero en ningún momento olvidando que un proceso educativo nunca es a la persona solamente. Porque no hay persona que no esté en un contexto social, familiar y comunitario (institución 5, entrevista 1).

Ahora es aceptado para todos los programas, es decir, el sujeto ya no es el niño, sino el niño y su familia. Ya se describe así en el programa (institución 3, entrevista 1).

En cuanto a las familias, depende de cada proyecto según las edades de los chiquilines que están en él, cuanto más chicos más se impacta en la familia. Pero los proyectos que tenemos trabajan indirectamente con la familia, y depende también de los recursos de cada proyecto porque el abordaje familiar te lleva mucho, es otra historia y requiere muchísima más plata, más tiempo, más técnicos, más profesionales. [...] Los proyectos financiados por el INAU necesariamente trabajan con la familia, hay que tener una mirada sobre la familia (institución 2, entrevista 1).

En el mundo moderno, la referencia primaria de identificación del individuo ya no es una comunidad, un clan o una localidad. Las personas son situadas en relación con el núcleo familiar al que pertenecen. La conjunción individuo-familia se ha naturalizado como unidad estructural de la sociedad. En este sentido, como muestra Donzelot (2001), la familia es la «menor organización política posible», por lo que se torna el objetivo de las campañas de salud, los discursos pedagógicos y políticos, las normas jurídicas y, en general, de todas las prácticas sociales (Scheinvar, 2006). Al espacio privado representado por la familia como interioridad se le atribuye la responsabilidad sobre sus miembros. Pero, al mismo tiempo, un individuo sin familia, por ejemplo, un niño sin nadie que responda por él, configura un problema de orden público. Esto es, la familia produce efectos en el ámbito privado y en el ámbito público, razón por la que Donzelot (2001) la entiende como un mecanismo más que como una institución. La convocatoria para el control se maximiza y se moleculariza en la esfera familiar.

Mirá, justo el otro día en una situación que se generó en el Club de Niños⁷ de mucha violencia, de gurises... Al otro día hicimos una entrevista con las familias. Y la familia

⁷ Los Clubes de Niños son centros cogestionados por el INAU y organizaciones de la sociedad civil. Son un ejemplo de las propuestas de atención integral a tiempo parcial para niños de 5 a 12 años (prorrogable a 14 si el

de una de las niñas, que es la abuela de una de las niñas y de una madre cuyos niños vinieron, traía ese tema de lo que ella había crecido a través de la participación de sus hijos y ahora a través de su nieta en el espacio educativo, en cuanto al aprender otras formas de vincularse, al tema de poder pasar por la palabra las cosas, de poder problematizar las situaciones y poder hablarlas y de resolver de otras formas los conflictos. Creo que esas son las casas... y ella proponía, en las asambleas que hacemos con los gurises, proponía que cada lunes viniera alguien, una familia, para participar y poder plantear lo que como familia pensaban y decir sus puntos de vista. Esos son procesos que se pueden ver después de mucho tiempo (institución 4, entrevista 2).

... es el lugar donde se detectan un montón de cosas. Se generan vínculos afectivos y de confianza, en donde tenés desde cuestiones que se han podido expresar de violencia física, psicológica que vienen por parte de algún familiar o hemos tenido situaciones de abuso sexual que se han podido detectar y trabajar desde acá con ayuda de organizaciones especializadas. Entonces creo que es bien importante, se está teniendo mucho vínculo con las familias, hay algunas que son muy receptivas, y al contrario, vienen y te plantean situaciones y otras que tienen a la institución como más de control, depende de cuál sea el lugar, a veces se llama a las familias y se pide cuenta de algunas cosas, entonces sí, cumplimos un rol de control también (institución 1, entrevista 1).

La familia está llamada a responder por sus miembros, especialmente por los menores de edad. O bien se coloca como receptora y multiplicadora de las enseñanzas recibidas y catalizadora de los efectos del control, o bien ejerce una resistencia.

Se invierte en la «participación» como una forma de democratización. Pero los vínculos, incluso los que se describen como afectivos y de confianza, se dan en el contexto de una asimetría de poder y de saber que los hace pasar a través del filtro del conocimiento técnico y especializado.

Producciones subjetivas, agenciamientos y veridicción. ¿Sujetos de otro mundo?

En el siguiente fragmento se señala el peso de la estigmatización sufrida por estos niños, jóvenes y familias y se subraya la importancia de considerarlos en un plano de igualdad. Sin embargo, se advierte que la práctica parece darse en el encuentro de «dos mundos»:

No por estigmatizar más de lo que ya está estigmatizado, pero sin lugar a duda el medio ambiente en el que crecen es un medio ambiente sin estímulos, con carencias materiales, con carencias emocionales, con mucho abandono en ese sentido. Y eso genera identidad, genera identidades que hay que reflotarlas, remontarlas, que hay que ayudar a que por ahí deconstruyan esas cosas que han recibido y que se construyan desde otro lugar. Ese creo que es nuestro gran desafío, construir con ellos, ayudar a que ellos construyan, que puedan desarmar esas cosas que tienen matrizadas en su identidad para armar nuevas matrices que les permitan reconocerse. Ahora, cómo nosotros vemos al otro: como un igual, nunca como alguien inferior, nos paramos como un igual. Por supuesto que sí, acá hay un encuentro de dos lógicas, y hay el encuentro de dos mundos, hay encuentro de dos culturas [...] nosotros acá trabajamos en la cultura [...] en realidad nosotros trabajamos incluidos en su ámbito, no ellos incluidos en el nuestro, y bueno eso también es parte de este formato educativo que lo que hace es reconocer al otro como un igual, lo promueve en ese lugar y trata de ayudar, bueno, reconociendo y favoreciendo aquellas cosas que son positivas y

niño no ha completado la escuela primaria) que están o no están matriculados en la escuela. Es una política vigente desde 1983, con presencia en todo el territorio nacional.

favorables para la continuidad de su crecimiento, porque son etapas de vida sustancial. Nosotros trabajamos no solo en un contexto de abandono material y afectivo, digo, trabajás en las etapas de vida de las personas donde es sustancial tener buenos acompañamientos, es sustancial tener contenido porque la vida... que a la vida tú le puedas integrar contenido para ver después lo bueno y lo malo, lo que sirve y lo que no sirve (institución 2, entrevista 1).

Hay un reconocimiento de una injusticia y se plantea que provoca estigmatización, disociando tal estigmatización de las prácticas —incluso las de la escuela— que la producen y, en una perspectiva de exterioridad con relación a la experiencia pedagógica, se entiende que hay «dos mundos». «No queriendo estigmatizar al otro», se piensa en él como un igual. No obstante, la referencia es a un igual de otro mundo, del cual se quiere deconstruir las matrices para instalar otras, probablemente las de «nuestro» mundo, las que tienen «contenido», las «buenas», las que «sirven». El objetivo de reconstruir y reconstruirse no se aparta de la necesidad de parámetros o moldes a los que ajustarse. Se explica que los educadores trabajan «incluidos en su ámbito» (el de los educandos), pero que la inversa no sucede: «no ellos incluidos en el nuestro».

Resulta interesante la utilización de la noción de «identidad» para explicar esta preocupación. La identidad es un dato fijo,⁸ que asocia al sujeto a una cierta condición o a una característica externa y diferencial que, de alguna manera, es un elemento de apreciación necesario para juzgar ciertos hechos de su forma de vida. A la identidad le corresponde un valor, una figura, a través de los que se definen otros valores o funciones en un determinado sistema de comprensión de las costumbres, la moral y la vida. En la exposición recogida de la entrevista, la identidad responde también a una dinámica de causa-efecto. Un entorno determinado genera una identidad determinada. Sin más. El cambio pretendido parece hacer referencia a la adopción de un «contenido», visto que el mundo y la identidad de los educandos son percibidos como el mundo de la falta y las carencias, «un medio ambiente sin estímulos». Sus vidas son vacías, no tienen contenido o, también, el contenido no es «bueno» y no «sirve».

La lógica binaria y los atravesamientos duales resuenan permanentemente en la retórica educativa. Las consideraciones sobre el bien y el mal mantienen el formato de pensamiento del verdadero o falso. La búsqueda de una nueva «matriz» que se superponga a la matriz estigmatizada sobrecodificándola es equivalente a la manifestación de una voluntad de verdad. Estas verdades, productoras de subjetividad, tienen íntimas implicaciones con el ejercicio del poder, para el que son, como el mismo Foucault (2010) explicita, absolutamente

⁸ En el diccionario, las acepciones de la palabra *identidad* se vinculan con lo inmutable y la diferenciación frente a los otros: «identidad, sustantivo femenino: 1) estado de lo que no cambia, de lo que sigue siempre igual; 2) conciencia de la persistencia de la personalidad propia; 3) lo que hace que una cosa sea la misma (o de la misma naturaleza) que otra; 4) conjunto de características y circunstancias que distinguen a una persona o cosa, y gracias a las cuales es posible individualizarla» (Houaiss, 2002). Si bien puede haber algunas perspectivas teóricas que den un lugar menos estable, fijo y acabado a las identidades, no parece ser este el tipo de concepción que se pone en juego en esta constelación discursiva.

imprescindibles. El poder se ejerce sobre la base de verdades, y estas son de orden subjetivo. Tal y como ocurre cuando se quiere buscar con los educandos nuevas matrices a las que ajustarse con el criterio de lo que es bueno y lo que no lo es, «se esperan, en esa manifestación de la verdad en forma de subjetividad, efectos que están más allá del orden del conocimiento, pero que son del orden de la salvación y la liberación para cada uno y para todos» (Foucault, 2010, p. 57).⁹

Foucault (1995, 2010) ve un doble sentido en el sujeto: «sujeto en una relación de poder», sujeto al otro por el control y la dependencia y «sujeto en una manifestación de verdad», sujeto a una identidad, por un parámetro de autoconocimiento; y define dentro del proceso aleturgia¹⁰ el *actum veritatis* —acto de verdad— como aquello que regresa al sujeto para definirlo como operador, espectador y objeto del procedimiento de «veridicción». Esto es, el discurso circula por fuera del sujeto, pero él puede ser «el agente activo gracias al cual emerge una verdad» (Foucault, 2010, p. 64).¹¹ Hay un determinismo que calca en los jóvenes las apreciaciones sobre el ambiente, estableciendo que este, descrito exclusivamente en referencia a la falta, el abandono y la negligencia, «crea identidad». Así, los sujetos quedan presos de esta identidad, en el contexto de una relación de poder.

Toda significancia depende de las significaciones dominantes, incluso las que las cuestionan o desafían, y la subjetivación siempre depende de un orden establecido de sujeción (Deleuze y Guattari, 2012, vol. 2, p. 18). El proceso subjetivo implica un movimiento de significancia que remite a regímenes de signos, y estos se refieren a agenciamientos colectivos de enunciación (Deleuze y Guattari, 2012). La razón estigmatizante, reconocida y denunciada por los entrevistados, parece atravesada por una paradoja, algo que podría llegar a ser una doble articulación operativa: en algunos casos se reconoce como el injusto fruto de mecanismos y discursos históricos, como algo «falso» a ser deconstruido, pero que por otra parte tiene efectos concretos sobre la vida y la subjetividad de las personas, es algo que «verdaderamente» existe. Hay momentos en las entrevistas en los que aparece como discurso indirecto una especie de «sentido común» socialmente construido, se mezcla en la argumentación y es difícil discernir el reconocimiento del estigma del repudio al mismo. Se muestra el poder del agenciamiento colectivo de enunciación.

... hay alguno que va al liceo o la UTU, pero bueno es como que tienen bastante, entre temas de autoestima, que los gurises no pueden o no les da la cabeza, y que, a veces, se desvaloriza la enseñanza, el para qué, para qué va a ir al liceo si no le va a dar la posibilidad de cambiar. Además, la cosa es como mucho más inmediata, hay algunas

⁹ Traducción del autor.

¹⁰ Foucault (2010) utiliza el término aleturgia para referirse a los procesos de «veridicción» —de surgimiento o manifestación de una verdad—.

¹¹ Traducción del autor.

familias que tienen el tema del ciclo básico pero mayoritariamente no (institución 1, entrevista 1).

... es una zona esta que ellos ya tienen esa carga de zona roja, que todos los que viven acá son malandros, son gente que no se puede confiar, este..., que no van a llegar a nada... Entonces, bueno, empezar a tomar todo eso que escuchan permanentemente en los medios de prensa, analizarlo, ver la realidad, ver si realmente esto es así, o cómo vemos a nuestros padres, a nuestros vecinos, nuestro entorno, ¿cuál es la vida real de este barrio, de esta comunidad? Viendo fortalezas que existen y que están, y también las debilidades, que las vivimos en la propia familia... También eso es real, que en la familia hay casi siempre una persona privada de libertad, con problemas con la ley... Sí, pero nosotros estamos acá porque hay una familia que quiere otra vida. Entonces poder rescatarlo y poder iluminarlo desde los derechos, desde los deberes, desde una construcción de un barrio diferente (institución 2, entrevista 2).

El problema de la «realidad» surge con frecuencia en los discursos recogidos. Si bien es innegable que en la actualidad, como en el pasado, circulan prejuicios y descalificaciones como los mencionados —«no les da la cabeza», «[en ellos] no se puede confiar», «no van a llegar a nada»—, también alimentados por los medios de comunicación, como se señala en este momento de esta entrevista, la problemática que se plantea es cómo trabajar con esto. La intención de «rescatar» e «iluminar» a la familia a partir de un marco de derechos y deberes parece más cercana a una práctica tutelar y pastoral que tácitamente afirma tales estigmas. Sin embargo, se habla de un reconocimiento de la potencia, de las fuerzas y fortalezas, y hay un propósito explícito de ir contra la estigmatización y los prejuicios.

Aparato de Estado. ¿Sujetos de derecho?

Como observa Scheinvar (2009), al hablar de derechos «se historiza el contexto en el que determinado movimiento de la sociedad entra en conflicto, en debate, y acaba “resolviéndolo” a través de un acuerdo entre las diferentes fuerzas, expresado en un texto legal» (p. 193).¹² De esta forma, se entiende el «derecho» como la manifestación del estado de correlación de fuerzas en un momento dado, y se registra el triángulo poder-derecho-verdad.

Los derechos, por lo tanto, lejos de ser «naturales» o «universales», son históricamente producidos, consecuencia del debate y de las diferencias. Cuando la Declaración de los Derechos Humanos y del Ciudadano de 1789 estableció, en primer lugar, el derecho a la libertad, seguido por el derecho a la propiedad, lo que se hizo evidente fue la traducción de una lógica y una concepción de lo «humano» en consonancia con el liberalismo como doctrina económica. La vida, la propiedad y la libertad se convierten en valores socialmente consagrados. Los derechos sociales son inseparables de las relaciones de saber y de poder y de las tensiones entre los conceptos de libertad e igualdad en el marco del liberalismo (Scheinvar y Lemos, 2012, p. 74).

¹² Traducción del autor.

Mota (2011, pp. 3-4) ofrece una definición amplia de la noción clásica del Estado de derecho como aquel que pretende «que todo el ámbito estatal esté presidido por normas jurídicas, que el poder estatal y la actividad por él desarrollada se ajusten a lo que determinan las prescripciones legales»¹³. Así, el Estado liberal de derecho establece la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley; el Estado social de derecho (o Estado de bienestar social) se propone satisfacer las necesidades y garantizar los derechos sociales que se consideran básicos, pero la maquinaria puesta en marcha para lograr estos objetivos implica un conjunto de mecanismos jurídicos y prácticas específicas, a menudo de cuño tutelar-disciplinario. Por ejemplo, el Estado keynesiano de bienestar, después del fin de la Segunda Guerra Mundial, favoreció una expansión de los derechos sociales, pero, al mismo tiempo, las instituciones creadas para viabilizar este desarrollo social significaron un aumento de la burocracia y de la vigilancia de los ciudadanos, se intensificó el ciclo de producción y consumo y el espacio urbano se fragmentó de tal manera que la construcción de redes sociales de ayuda mutua y de solidaridad se dificultó grandemente (Mancebo, 2002). Según Mota (2011, p. 9), los programas sociales buscan corregir, en forma compensatoria, disfunciones del sistema capitalista que se manifiestan en el ámbito social. En este sentido, el Estado social de derecho puede ser entendido como un aliado funcional del modo de producción capitalista.

En el Estado democrático de derecho la ley se torna expresión de la voluntad colectiva. Por esta razón, Mota (2011) lo considera condición previa del fenómeno de la judicialización de la política y de las relaciones sociales. La judicialización es la tendencia que puede verse en las democracias contemporáneas a la incidencia cada vez más pronunciada de los mecanismos jurídicos en la regulación de la vida social. Esta tendencia se caracteriza «por una política de derechos, por la presión de grupos de interés en el juego democrático y, primordialmente, por el activismo judicial» (Mota, 2011, p. 13).

La violencia de Estado es una violencia de derecho afirman Deleuze y Guattari (2012), pues define la sobrecodificación del Estado, ya que «contribuye a la creación de aquello sobre lo que se ejerce» (Deleuze y Guattari, 2012, vol. 5, p. 155).¹⁴ Después de todo, lo que está en juego cuando se hace hincapié en el objetivo de «incluir» a estos sujetos es el avance de la máquina abstracta del aparato de Estado.¹⁵

No creo que debamos considerar el «Estado moderno» como una entidad que se desarrolló por encima de los individuos, ignorando lo que son e incluso su propia existencia, sino por el contrario, como una estructura muy sofisticada en la que los individuos pueden integrarse, con una condición: que esta individualidad adquiera una

¹³ Traducción del autor.

¹⁴ Traducción del autor.

¹⁵ Deleuze y Guattari (2012) discurren sobre el enfrentamiento entre la máquina de guerra —con sus líneas flexibles, sus procesos moleculares, su segmentariedad primitiva, nómada, rizomática— y el aparato de Estado —con sus líneas duras, sus resonancias centralizadas, su macrosegmentariedad dualizadora, sus sobrecodificaciones—.

nueva forma y se someta a un conjunto de modelos muy específicos (Foucault, 1995, p. 237).¹⁶

Todas las relaciones de poder se estatizan continuamente. El poder pastoral como tecnología de poder asociada al Estado hace que este sea simultáneamente individualizante y totalizante: no solo se ocupa de cada individuo, conoce su conciencia, su confesión y se ocupa de ella, sino que también se encarga de la comunidad como un todo. Es en este sentido que las múltiples formas de gobierno de los hombres por los hombres se atraviesan y se superponen, pero siempre se refieren de alguna manera al Estado.

Algo del orden de esta problemática se expresa en el caso de una preocupación con respecto a las medidas adoptadas por algunos jóvenes, una vez concluido el período de estancia en una institución como educandos, cuando se incorporan como trabajadores con determinadas tareas a cumplir:

... nos ha pasado de chiquilines que te terminan haciendo un juicio. Bueno y vos decís, estuvo dos años, tres años, trabajando, apoyado, construyendo su familia, mejorando esto, acompañado, estudiando, fortaleciendo determinados aspectos, pero cuando se fue, te hicieron un juicio. Entonces genera esa ambivalencia, ¿viste? (institución 2, entrevista 1)

El paso de los jóvenes por la organización no gubernamental (ONG) se orienta a su «fortalecimiento», para deconstruir estigmas y poder «reconocerse como un igual» (institución 2, entrevista 1). Pero luego se entiende el acto de iniciar una acción judicial contra la ONG como una ingratitud, casi una agresión. No se interpreta como una decisión autónoma de un individuo «fortalecido». El acto ingrato y agresivo desconoce una cierta deuda implícita en el proceso educativo, que se entiende como una inversión en estos jóvenes, proceso atravesado por la lógica caritativa de la tutela.

Otra lectura podría ser que el joven que busca mecanismos legales para llevar a la ONG a juicio se considera, de hecho, un igual, al punto de ser capaz de hacer frente a los otros utilizando los mecanismos que esa «otra cultura» que le fue presentada le ofrece: en este caso, el de accionar el derecho en sentido jurídico. Así, se verían realizados los objetivos de la labor educativa propuesta. Labor que se relaciona con la producción de nuevas formas de vivir y de entender al otro y a sí mismo. Cuando el joven exige justicia por medios legales, asume la «civilización», después de haber vivido la experiencia de «nómada» —de acuerdo a la comprensión de Deleuze y Guattari (2012, vol. 5)—. La máquina abstracta operó en él una acción sobrecodificadora, o desterritorializante, de subjetivación. Se generaron nuevos pliegues, pero, como suponía Deleuze (1987), estos no se apartaron de las reglas del poder.

¹⁶ Traducción del autor.

En un caso se define la actividad educativa como «el encuentro con el otro» entendido como «sujeto de derecho». La práctica educativa está vinculada a una tradición católica de encuentro individual, personalizado, constante y obligatorio:

Para nosotros, esto es de toda la institución, una actividad educativa por excelencia es el encuentro con el otro, con el sujeto de derecho, con aquel que acompañamos, con la familia, con la comunidad. Esa es la principal actividad, esto se hace desde toda la historia de la institución [...] ese encuentro del tú a tú, encuentro personalizado e individualizado [...]. Eso transversaliza todos los programas de esta institución, el encuentro con el otro tiene que ver con el proyecto educativo personal, eso es lo que se ha trabajado siempre en esta institución, que por ahí tiene que ver con [...] el peso de lo cristiano y el mensaje este... que creo que nos alcanza hasta hoy, esto de confesional o no sé cómo explicarlo, que se transforma en ese encuentro diario con el otro. Nosotros en este programa trabajamos con la modalidad del trabajo personal, juntarse con el otro en una modalidad de entrevista, obligatoria, dos veces por semana mínimo en el primer período (institución 3, entrevista 2).

El «sujeto de derecho» tiene derecho a ser incluido, a participar. Pero también la participación es obligatoria y enmarcada en una cierta lógica.

La cuestión de los derechos, observan Scheinvar y Lemos (2012), puede transformarse en práctica de veridicción, creando el efecto de un orden universalmente deseado. Los derechos pueden convertirse en definiciones. La práctica judicial produce definiciones, define «tipos de subjetividad», define sujetos.

Pliegues de la subjetividad, relaciones de poder y resistencias. ¿Perfiles resistentes?

La educación como institución predefine lo que entiende por comportamientos *buenos* y *malos* y lo que entiende por *estudiantes*, de ahí que la escuela no esté preparada para recibir «algunos» de los jóvenes; además, su poder disciplinador es especialmente estridente. Lewkowicz (2004, pp. 107-108) problematizaba estas certezas presentando el caso de una escuela primaria en un barrio de Córdoba (Argentina) a la que los estudiantes asistían armados. Este escenario configuraba una situación inconcebible para la racionalidad institucional escolar, puesto que «armado» y «estudiante» son *a priori* condiciones incompatibles (Lewkowicz, 2004, p. 107). El ejercicio de pensar más incompatibilidades apriorísticas no es difícil: embarazada, drogado, loco. El siguiente fragmento de entrevista se refiere a la dificultad de la escuela para aceptar ciertos «perfiles»:

... la gran mayoría de esos gurises tiene muy pocas oportunidades, en general, el horizonte es muy corto, en la gran mayoría. [Para] muchos el horizonte es terminar la escuela [...] pero bueno, hay pila de gurises que no llegan al ciclo básico tampoco. Desde las características del liceo que expulsa... y que no está preparado para ciertos perfiles, para recibirlos (institución 4, entrevista 2).

La escolarización es considerada unánimemente como indispensable. Es un derecho. En la mayoría de las entrevistas, la escuela y los liceos aparecen como lugares más valorizados que otras instancias educativas, como la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Pero hay una

percepción de que no están preparados para recibir a «estos» jóvenes, y de que los jóvenes tampoco están preparados para ellos. La escuela y el cotidiano de estos niños y adolescentes son dos realidades distintas, la escuela es una institución del mundo formal del Estado, mientras que ellos pertenecen a «otro mundo».

Vos que sos docente sabés bien que lo formal a veces no está preparado o los jóvenes no están preparados para las exigencias de lo formal. Las exigencias mínimas, a veces hasta del atuendo, mucha cosa ¿no? O de lo que es un grupo, poder sostener un espacio grupal o del interés que lo que la educación formal les brinde sea algo que ellos vean como necesario. Eso yo creo que es una de las cosas que más pasan, que muchos de los jóvenes dicen: «bueno, vengo a estudiar acá» porque... el liceo o la UTU o lo que sea, parece que no les llama, como que no ven que ese espacio puede tener algo que les sirva para su propia vida (institución 5, entrevista 2).

Por consiguiente, la ONG realiza un trabajo que es definido como «el primer escalón». La configuración estriada del ámbito formal del aparato de Estado es visible en forma de «escalones» que se consideran necesarios para llevar a cabo un trabajo gradual de adecuación.

Entonces, nosotros hacemos este trabajo, a veces de hormiga, de lograr, de repente estar un año o dos... y lograr y decir bueno: de repente no vas al liceo pero sí podés ir a la UTU, o bueno, primero vas a la UTU y después al liceo, o hacés un curso Projovent.¹⁷ Tratar eso de la inclusión educativa en otros ámbitos, porque esto es solo el primer escalón. No podemos engañarnos, que acá nosotros les ofrecemos todo, al contrario, les ofrecemos muy poco. Lo que sí... en relación a su inclusión educativa lo que les ofrecemos es el primer escalón (institución 5, entrevista 2).

Los niños y adolescentes son sujetos de derecho. Sin embargo, se observa una dificultad en la realización de este derecho, como si cierto régimen de signos no reconociera en estos jóvenes un significado. Esto hace que deba haber un trabajo previo que opere en un nivel más básico y «agencie» los cuerpos antes de que puedan tener pleno derecho. Así se resume la función: «nosotros somos como ese nexo, un escalón que a su vez tiene que buscar las redes de conexión hacia otros lugares» (institución 5, entrevista 2). En este sentido, la sociedad civil, representada por estas ONG, lleva adelante operaciones del aparato de Estado. La sociedad civil entra en los agenciamientos de las políticas públicas y, particularmente, en las políticas sociales y de educación. El poder dominante se desdobra en la forma sociedad civil. En este sentido, si bien puede dar lugar a procesos singulares, abiertos e innovadores, la sociedad civil es parte de la tecnología gubernamental, es una tecnología de gobierno productiva. ¿En qué consiste el «primer escalón»?:

¹⁷ Projovent es un programa del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop). Pueden participar del programa jóvenes de entre 18 y 29 años de edad que no hayan concluido la enseñanza media, no estudien (excepto en el horario nocturno) y no trabajen. En la página de Internet del programa se definen sus objetivos: «Mejorar la empleabilidad de los y las jóvenes mediante procesos de capacitación articulados con las necesidades detectadas en el mercado de empleo. Apoyar a los jóvenes de menores ingresos en la mejora de sus oportunidades de empleo mediante procesos de capacitación laboral articulados con las demandas de recursos humanos de la empresa privada» (Inefop, <http://www.projovent.gub.uy/> Acceso: 3 de enero de 2014).

Es decir, que ellos puedan tener un espacio de socialización, espacio grupal, espacio de valorización personal, el trabajo de la resiliencia, la autoestima, la higiene personal, la educación para la sexualidad, la educación para la ciudadanía, algo de informática, algo de arte, música o algún tipo de manifestación cultural que sea posible. Y el otro paso sería la inserción educativa en otros ámbitos, el tránsito por otros lugares, que nosotros podamos ser la referencia, pero que ellos salgan [...]. Tenemos una cosa que se vincula con el enriquecimiento personal. Es un programa que lo armamos nosotros un poco de acuerdo a la realidad de los adolescentes, podemos volverlo a cambiar cada vez porque...; pero tenemos ejes: educación para la sexualidad es un eje, ciudadanía es un eje, derechos, cuidado del cuerpo... (institución 5, entrevista 2).

En este fragmento se resumen las prácticas educativas de la institución: la sexualidad y el cuidado del cuerpo —probablemente esto incluye la higiene, también mencionada—, derechos, ciudadanía. Otras actividades, como informática, arte y música, se incorporan de forma subsidiaria o accesorio, «algo» de ellas que «sea posible».

Si, como leemos en Foucault (1997), el saber, el discurso y el pensamiento se relacionan con el afuera, pero no en el sentido de un dualismo binario que opone dentro y fuera, ni de una interioridad a priori (singular, de identidad o subjetiva) de la cual el afuera es desdoblamiento, es más acertado pensar el afuera como una exterioridad posible cuyo pliegue puede llegar a constituir una interioridad. Es decir, habrá un adentro, pliegue y espesura del afuera, donde se percibe la subjetividad: «un adentro de la vida, del trabajo y del lenguaje en el que el hombre se aloja [...] pero también, inversamente, que se aloja en el hombre» (Deleuze, 1987, p. 131).¹⁸ La subjetivación ocurre por pliegues. Deleuze (1987, p. 140) reconoce cuatro pliegues principales de la subjetividad, cada uno adopta dimensiones propias en diferentes sociedades con diferentes semióticas. El primero es el del cuerpo y los placeres en el contexto de la antigua Grecia o de la carne y el deseo para el cristianismo. El segundo corresponde al carácter de las relaciones de fuerza en las que se produce la subjetividad, a la regla —¿racional, moral, estética?— por la cual las relaciones de fuerza se proyectan sobre la relación de uno con uno mismo. En el caso de los griegos es una producción de orden natural, mientras que para los cristianos es de orden divino. El tercer pliegue es el del saber y la verdad y el modo en que se establece nuestra relación con ellos. Por último, el cuarto es el pliegue del afuera, que se refiere a las expectativas del sujeto con el afuera, a sus expectativas de libertad, salvación, eternidad.

En la práctica educativa descrita en la entrevista, todos los pliegues de la subjetividad deben ser reterritorializados —los talleres los abordan como líneas de trabajo—: la sexualidad y el cuerpo (primer pliegue); la ciudadanía (segundo pliegue, la lógica de las relaciones de poder en las que se produce la subjetividad); la cultura, el arte, los conocimientos de informática (tercer pliegue, la relación con el saber y la verdad), y la autoestima (cuarto pliegue, la relación con el afuera).

¹⁸ Traducción del autor.

Los mecanismos disciplinarios se combinan con formas de vigilancia y de producción subjetiva de las nuevas sociedades de control. Ya en 1990, Deleuze (2010, p. 220) anunciaba la crisis de la escuela como institución disciplinaria, pero hacía hincapié en que no se trataba del fin de la disciplina, sino de la implantación de nuevos métodos de castigo, de educación y de tratamiento.

La razón de los centros de poder es la de transformar y adaptar el flujo, la masa, el *quanta*¹⁹(cuantos), a los segmentos de línea dura (Deleuze y Guattari, 2012, vol. 3, pp. 117-118). Y, al mismo tiempo, para que sea eficaz, la organización molar²⁰ fuerte debe molecularizar sus elementos y sus relaciones, debe hacer funcionar una máquina abstracta para entrar en el ámbito molecular de las creencias y los deseos, «donde la distinción entre lo social y el individuo pierde todo sentido, ya que los flujos no son más atribuibles a individuos o sobredecodificables por significantes colectivos» (Deleuze y Guattari, 2012, vol. 3, p. 108). El deseo es, por lo tanto, inseparable de agenciamientos segmentariamente duros que funcionan modelando la subjetividad. Así, todo proceso es simultáneamente *macropolítico* y *micropolítico*.

Al abordar la microfísica del poder, Foucault (1990b) reconoce los centros de poder como pequeñas gotas pulverizadas, mecanismos diseminados que se ejercen minuciosamente constituyendo prácticas disciplinarias. Sin embargo, «los centros de poder se definen por lo que se les escapa, por su impotencia, mucho más que por su zona de potencia» (Deleuze y Guattari, 2012, vol 3, p. 105).²¹ Esta observación se refiere a los procesos micropolíticos de desterritorialización; procesos moleculares, flexibles, fluidos: con la capacidad de trazar líneas de fuga.²² Hay cuestionamientos de las directrices impuestas por las macropolíticas y hay prácticas de resistencia por parte de educadores y educandos. Es decir, hay encierro, pero también hay tensiones, movimientos con vocación de esquivar las lógicas del control.

Todo diagrama, en el sentido de Deleuze (1987), es decir, todo mapa de las relaciones de fuerza, además de comprender multitud de puntos conectados, comporta puntos más libres o

¹⁹ Los flujos de las creencias y los deseos son expresados en *quanta*. «Vemos que la línea de segmentos (macropolítica) está sumergida y se prolonga en un flujo de *quanta* (micropolítica) que no cesa de modificar y agitar los segmentos» (Deleuze y Guattari, 2012, vol 3, p. 106) (Traducción del autor). «Los *quanta* son precisamente signos o grados de desterritorialización en el flujo descodificado» (Deleuze y Guattari, 2012, vol. 3, p. 108).

²⁰ El atributo de molaridad corresponde a las segmentaridades más rígidas, organizadas y a los conceptos de línea y segmento. Por su parte, lo molecular condice con la microeconomía, la micropolítica y los procesos fluidos, flexibles, los devenires y las intensidades.

²¹ Traducción del autor.

²² Las líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 2012) se relacionan con la desterritorialización, ya que permiten encontrar grietas en un territorio y hacer que los territorios estén siempre en variación. Trazar una línea de fuga es una forma de evadir la normalización y el control o, mejor, de crear otro modo de ser, estar o pensar. La fuga, *fuite*, en francés, se refiere no solo al acto de huir o evadir, sino también al de fluir, deslizarse y desaparecer en la distancia, como la fuga en profundidad en un dibujo. La fuga no es solamente una oposición al *status quo*, es una forma de liberación que encuentra fisuras en los sistemas duros y de control y permite crear otros horizontes por las laterales y transversales.

desconectados, «puntos de creatividad, de mutación, de resistencia» (Deleuze, 1987, p. 70). Para entender el diagrama es imprescindible tenerlos en cuenta.

Los mecanismos de control deben ser flexibles cuando encuentran resistencias, así como las estrategias para llegar a cada niño y a cada joven se adaptan y reacomodan para ser cada vez más eficaces. Es una dinámica móvil.

... y de a poco se empieza a escribir todo eso, viste, que capaz que es la parte que más cuesta, pero, ta; y se va tratando siempre de rever, bueno esto te dio resultado, esta dinámica, este texto, me sirvió, conocer estos testimonios, bueno esto otro no... Entonces esa es la gran ventaja que tenemos de no ser habilitados, viste, porque podés jugar con el programa y hacer algo acorde a lo que los chiquilines necesitan y a su inserción posterior (institución 2, entrevista 2).

A lo largo de una entrevista se repite *cuesta* en varias ocasiones, la mayoría de ellas refiriéndose al meticuloso proceso de establecer nuevos hábitos en los sujetos. Ese trabajo, anclado en un modelo de derechos y deberes, «cuesta» porque la sujeción en nuevos moldes encuentra resistencias.

El trabajar en la constancia es algo muy desafiante para nosotros, de no empezar algo y dejarlo, sino seguir, frente a la dificultad seguir y lograr esa integración, y poder salir, salir de la zona, manejarnos en otra zona, esto es otra cosa que trabajamos mucho y *nos cuesta mucho*. Y eso que te decía de trabajar con los padres. Estamos probando estrategias distintas para las reuniones de padres. En los primeros años hay más participación, vamos probando, *las reuniones generales están costando un poco*; incorporamos talleres en las reuniones de entrega de notas y entonces algunos no vienen porque saben que van a tener que estar una hora escuchando o en un taller conversando y ta, *«me están tocando donde me duele», entonces cuesta la participación*. Ahí vamos viendo, no vienen a la reunión pero no vienen a buscar el carné en cualquier momento, ponemos otro día para que se respete ese día y esa hora y ahí hacemos un acercamiento más personal a la familia (institución 2, entrevista 2).

Hay un juego, una danza de convocatorias y *dribblings*. La posibilidad de extender la acción pedagógica a los miembros adultos de la familia de los educandos implica diversas estrategias y apunta a los temas «que duelen» para «llegar a todos» y «poner límites»:

Este año también hicimos talleres con psicólogo, pero es baja la participación de padres. [...] Además, estos padres son personas que han vivido de todo, de repente tú abordás un tema de abuso sexual y como que *cuesta tomar conciencia* de que un adolescente no tiene por qué vivir eso cuando vos ahora [sos] mamá y tenías su edad y viviste una cantidad de abusos y nadie te ayudó y nadie dijo que eso estaba mal, como que tenías que bancar todo. Con los padres, si bien no participan mucho de reuniones hay un montón de instancias de conversación, de trabajo personal donde nos damos cuenta que los padres son como los mismos alumnos, que necesitan un espacio donde conversar, donde volcar..., donde recibir asesoramiento. Y bueno *vamos probando con mucho esfuerzo, inventando instancias, multiplicando instancias para poder llegar a todos, y poniendo límites* (institución 2, entrevista 2).

Aun cuando muchos esfuerzos pedagógicos se organizan para desvincular la educación del establecimiento de una autoridad en la que creer como verdad indisputable, el respeto a las jerarquías guía nuestra sociabilidad. Determinar los límites para la acción, el espacio y el tiempo, circunscribir los cuerpos en un entorno material y subjetivo, sujetar... todo tiende a

formar parte del proceso. Pero nada ocurre sin encontrar resistencia por parte de todos los involucrados.

Del mismo modo que la red de relaciones de poder acaba formando un tejido espeso que atraviesa los aparatos y las instituciones sin localizarse exactamente en ellos, también la pulverización de los puntos de resistencia atraviesa las estratificaciones sociales y las unidades individuales (Foucault, 1999, p. 92).²³

Los «desfavorecidos», los niños, los jóvenes y las poblaciones «carentes», aquellos que «no tienen suficiente cabeza» son personas enunciadas por formaciones que escapan al contenido de la escuela y de las instituciones formales de la organización estatal, y a los que se ofrece otra organización del tiempo, del espacio y del cuerpo. Otros pliegues. Los encuentros con la resistencia, las luchas y la forma en que se producen son lo que da forma a cada época. Y es a partir de estas disputas que se puede ver «la sucesión de diagramas o su reencadenamiento sobre las discontinuidades» (Deleuze, 1987, p. 70).²⁴

Consideraciones a modo de cierre

En este trabajo intentamos comprender algunas de las significaciones que se construyen en torno a lo educativo en el contexto de proyectos llevados a cabo por la sociedad civil — algunas de las formas en las que se piensa a los educandos y sus familias, algunos de los objetivos que se establecen y de las prácticas que se diseñan—.

Se entiende el mapa del campo social como el «diagrama» de las relaciones y agenciamientos constitutivos del poder que Deleuze subraya en la obra de Foucault. Este se diferencia del concepto de estructura principalmente por aceptarse inestable, en permanente desequilibrio; en devenir. «El diagrama, o la máquina abstracta, es el mapa de las relaciones de fuerza, mapa de densidad, de intensidad, que procede por enlaces primarios no localizables y que pasa a cada instante por cualquier punto» (Deleuze, 1987, p. 61).²⁵ Cada uno de nosotros como parte de este tejido es atravesado por líneas duras, flexibles y de fuga y somos nosotros los que las desplazamos, alimentamos y eventualmente cuestionamos. Nuestra subjetividad se construye en virtud de pliegues y cruces. Los pliegues son fundamentalmente variables y sus variaciones constituyen modos de subjetivación. «Operan “por debajo de los códigos y las reglas” del saber y del poder, sin perjuicio de unirse a ellos al desdoblarse, pero no sin que se produzcan otros pliegues» (Deleuze, 1987, p. 141).²⁶

²³ Traducción del autor.

²⁴ Traducción del autor.

²⁵ Traducción del autor.

²⁶ Traducción del autor.

El poder circula y atraviesa los individuos y las relaciones sociales, de modo que, como señala Foucault (1995, p. 246), una sociedad sin relaciones de poder solo podría ser una abstracción teórica. Pero no por esto cabe concluir que las relaciones sociales que existen hoy, de la forma en que se dan en nuestras sociedades, son necesarias, naturales o inevitables. Ni que el poder, como el mismo Foucault remarca, es «una fatalidad ineludible» (Foucault, 1995, p. 246).

Si es cierto que este contexto teórico nos da lugar para ver y pensar los mecanismos opresivos aún presentes en los discursos y prácticas educativos y para reflexionar acerca de nuestra propia implicación con el poder y el control, no por esto dejan estos autores de ser pensadores de las reterritorializaciones posibles y de las flexibilidades presentes incluso en las estructuras más rígidas. Del mismo modo puede servir para ver las grietas y las líneas de resistencia, singularidad y fuga de los mismos discursos que analizamos. Dussel (2005) nos invita a pensar en la significación y los impactos de la obra de Foucault en la educación y plantea que el reconocimiento de la circulación y el ejercicio del poder en las relaciones educativas no debe ser un motivo para la abstención pedagógica, para cruzarse de brazos. Cita, asimismo, un texto donde el propio Foucault aclara que el poder no es *per se* un problema en las prácticas educativas, sino que el *quid* de la cuestión es evitar que en ellas se den procesos de sometimiento, dominación, autoritarismo —podríamos agregar: de descalificación o despotencialización de los sujetos, lo que en algunos discursos se identificó como «estigmatización»—.

Lo que se busca es «un nuevo tipo de lucha, menos a título de modelo que a título de “precedente” de demostración de que otro campo de posibles está realmente abierto» (Guattari, 2013, p. 100). El desafío es aprender a «semiotizar colectivamente» los sucesos singulares e inéditos que tienen lugar en distintos campos de lucha, como el de la educación. Guattari señala la necesidad de un «programa analítico-militante», pero aclara que no piensa en un programa en el sentido de una serie prefijada y ordenada de operaciones o actividades necesarias para llegar a ciertos objetivos, sino como un plano de referencia que posibilite experiencias y experimentaciones, prácticas y reflexiones.

«Cuando el poder se convierte en el biopoder, la resistencia se convierte en poder de vida» (Deleuze, 1987, p. 125). El poder toma la vida por objeto, es la vida misma que se vuelve objeto político, pero, inevitablemente, en el mismo movimiento, también se vuelve resistencia. La resistencia se configura como la lucha por las formas de vida no necesariamente enmarcadas en un único modelo hegemónico producido históricamente.

Lo que interesa es entender la tarea política que deriva de la vida en sociedad y que consiste en poner permanentemente en discusión la cuestión del poder. Así, pensar y vivir se tornan dimensiones de una lucha por la emancipación. Vivir de diferentes formas, construyendo

para todos un espacio vital. Y desterritorializar el pensamiento, encontrando nuevas preguntas y cuestionando viejas verdades.

Referencias bibliográficas

CASTEL, R. (2010). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.

DELEUZE, G. (1987). *Foucault*. Lisboa: Vega.

DELEUZE, G. (2010). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.

DELEUZE, G. y F. GUATTARI (2012). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (2.^a ed.) São Paulo: Editora 34, vols. 2, 3, 5.

DONZELOT, J. (2001). *A Polícia das famílias*. (3.^a ed.) Rio de Janeiro: Edições Graal.

DUSSEL, I. (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En: FRIGERIO, G. y G. DIKER (comps.). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

FOUCAULT, M. (1985). Seguridad social: un sistema finito frente a una demanda infinita. En: FOUCAULT, M. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, M. (1990a). Omnes et singulatum: por uma crítica da «razão política». *Novos Estudos, CEBRAP* 26 (1). Accesible en: http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/60/20080624_omnes.pdf Consultado el 12/01/14.

FOUCAULT, M. (1990b). *Microfísica do Poder*. (9.^a ed.) Rio de Janeiro: Edições Graal.

FOUCAULT, M. (1995). O sujeito e o poder. En: DREYFUS, H. y P. RABINOW. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Caronte Ensayos.

FOUCAULT, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. (4.^a ed.) Valencia: Pre-Textos.

FOUCAULT, M. (1999). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (13.^a ed.) Rio de Janeiro: Edições Graal.

FOUCAULT, M. (2002a). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

FOUCAULT, M. (2002b). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

FOUCAULT, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2010). *Do Governo dos vivos. Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos*. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé.

- GUATTARI, F. (2013). *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- GUATTARI, F. y S. ROLNIK (2011). *Micropolítica: cartografías do desejo*. (11.ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- HOUAISS (2002). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0 (5.ª ed.). Instituto Antônio Houaiss: Editora Objetiva.
- LEWKOWICZ, I. (2004). Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia? En: COREA, C. e I. LEWKOWICZ. *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- MANCEBO, D. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia: ciência e profissão*. 22(1), s/p. Accesible en la Scientific Electronic Library Online (SciELO): http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011&lang=pt Consultado el 12/11/13.
- MARTINIS, P. (2006a). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En: MARTINIS, P. y P. REDONDO (comps.). *Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- MARTINIS, P. (2006b). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En: MARTINIS, P. (comp.). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psico Libros.
- MOTA, M. (2011). Paradigma contemporâneo do Estado Democrático de Direito: pós-positivismo e judicialização da política. En: MOTTA, L.E. y M. MOTA (orgs.). *O Estado Democrático de Direito em questão: teorias críticas da judicialização da política*. Río de Janeiro: Elsevier.
- NÚÑEZ, V. (2005). Participación y educación social. Accesible en: <http://www.projoven.gub.uy/Documentos/documentos.html> Consultado el 01/08/11.
- SCHEINVAR, E. (2006). A família como dispositivo de privatização do social. *Arquivos brasileiros de psicologia*. 58(1). p. 48-57. Accesible en: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/10/18> Consultado el 04/01/13.
- SCHEINVAR, E. (2009). *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Río de Janeiro: Lamparina, FAPERJ.
- SCHEINVAR, E. y F. LEMOS (2012). Os direitos da criança e do adolescente: o caminho da judicialização. *Universidade e Sociedade*. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. XXII(50), p. 72-81. Accesible en: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1235501438.pdf> Consultado el 30/11/13.