

El esfuerzo entendido como aquello que nos fuerza, que hace que nos modifiquemos, que tengamos que incluir nuevas estrategias, nuevos conocimientos, nuevas técnicas, en fin, que tengamos que hacer algo distinto de lo que veníamos haciendo. Pero también es un esfuerzo en tanto es un encuentro con la alteridad y su carga, con el tener que hacer algo con lo diferente y de tener que lidiar con el intercambio y sus múltiples posibilidades. En este sentido, las nuevas experiencias (si es que así las podemos conceptualizar), al igual que las nuevas cosas, requieren que les hagamos un lugar, que les otorguemos la posibilidad de tener su sitio y para ello, algo habrá que hacer con todo aquello que le fue precediendo: algunas permanecerán, otras quedarán en *stand-by*, otras pasarán al cajón de los recuerdos y algunas deberán ser abandonadas ¿Es esto posible? ¿Es esto cierto?

Volviendo a las preguntas ¿Cómo puede ser pensado este vínculo (y sus variables)? Quizás la metáfora del buque nos de cierta pista. Los elementos están allí, de alguna manera. La currícula universitaria nos pone en el lugar y nos proporciona un dispositivo: nos da el encuadre para que este acontecer pueda tener su lugar. Aquí aparece nuevamente la noción del esfuerzo: no se da por sí solo ni tampoco de una vez para siempre, cada cuatrimestre es un nuevo comienzo, un nuevo encuentro, un nuevo ir construyendo. Todo puerto, es una salida y una llegada, pero es también la puerta a una nueva posibilidad.

Algunos apuntes sobre la relación escuela, gestión y subjetividad

Javier Benyo

Educación y subjetividad: la cuestión del poder

Las transformaciones educativas planteadas, tanto a nivel local como global, reclaman de manera imprescindible una reflexión acerca del rol de la gestión en la educación y su vínculo con las modificaciones que los modos de subjetivación han sufrido en los últimos años. En relación a esta problemática, Ball aporta algunos elementos para poder responder la pregunta. Este autor considera a la gestión como “una tecnología teórica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control” (Ball, 1993: 159) que intenta una “manipulación de los seres humanos infundiéndoles pautas de conducta sumisas” (Bates citado por Ball, 2002: 160). Desde la aparición del Estado moderno, la educación fue concebida como un medio técnico para la formación moral de la infancia dentro de un ámbito gestionado por expertos (Hunter, 1998:99). Como señalan Varela y Alvarez-Uría, “la instrucción de los hijos de los trabajadores aparece, para os hombres de gobierno, como uno de los dispositivos más eficaces para moralizar, domesticar e integrar a los trabajadores del mañana” (Varela y Alvarez-Uría, 1991: 178). En este mismo sentido, en uno de sus últimos cursos, Michel Foucault había destacado que “cada técnica de producción requiere la modificación de la conducta individual, no sólo de las habilidades, sino también de las actitudes” (Foucault,

1990: 49). De allí, que surgiera la necesidad, para los sectores reformistas, de una modificación mucho más profunda que la que implicaría un mero cambio de los contenidos curriculares.

A esta altura resulta útil retomar las proposiciones de Michel Foucault acerca del poder. Uno de sus aportes más significativos a la teoría social fue elaboración de una teoría sobre el poder que no consideraba solamente sus aspectos represivos o restrictivos, sino que focalizaba su interés en el carácter productivo del poder. El poder, entonces, no es concebido en términos de rechazo, censura, delimitación o barrera, así tampoco como un acto cuya operación central es la enunciación de la ley, que es fundamentalmente un discurso de la prohibición. Al reelaborar sus análisis a comienzos de la década de 1980, Foucault distinguió las relaciones de poder, la dominación, y el gobierno. Las relaciones de poder en general se caracterizan por ser “juegos estratégicos entre libertades” (Foucault citado en Hindess, 1997: 100). Estas relaciones de poder no se dan de una vez y para siempre sino que son reversibles e inestables a diferencia de la dominación y el gobierno que tienden a ser jerárquicas y estables (Hindess, 1997: 98). Los juegos estratégicos de poder, en tanto deseo de influir en la conducta de un otro que posee cierto margen de libertad para elegir, constituyen una dimensión esencial de toda relación social. Para que existan tiene haber la posibilidad por parte de los sujetos de construir una resistencia capaz de revertir la situación desfavorable.

En el caso de la dominación, se trata de situaciones “establecidas y congeladas” que tratan de perpetuar la asimetría y en las que las personas subordinadas no poseen demasiado margen de maniobra: “si uno estuviera completamente a disposición del otro, y se volviera su cosa, un objeto sobre el que se puede ejercer una violencia infinita e ilimitada, no habría relaciones de poder” (Foucault, 1996: 158). “Institucionalizadas en un juego de penalidades y coerciones” (De Marinis, 1999: 84) estas situaciones ocurren cuando un individuo o grupo social consigue, utilizando mecanismos tanto militares como económicos o políticos, bloquear un campo de relaciones de poder para volverlas invariantes. En este estado no es posible una práctica de la libertad. Frente a las estrategias que, a partir una práctica de libertad, posibilitaban que las relaciones de poder fueran reversibles, los estados de dominación sólo permiten tácticas minúsculas de supervivencia que no suponen una resistencia efectiva, meros ardidés y trampas que no ponen en riesgo la dominación.

Por su parte, el gobierno ocupa un sitio intermedio entre la dominación y los juegos estratégicos de poder. Se trata de “una forma de actividad práctica que tiene el propósito de conformar, guiar o afectar la conducta de uno mismo y/o de otras personas” (De Marinis, 1999: 82- 83). El objeto del gobierno son los hombres “en sus relaciones, sus ligazones, imbricaciones con esas cosas que son la riqueza, los recursos, los medios de subsistencia, sus ciudades y su clima” (Foucault, 1991: 14). El gobierno se caracteriza por estar constituido por “ejercicios menos espontáneos del poder sobre otros (y, por lo tanto, más calculados y considerados) y especialmente, el uso de tecnologías para la regulación de la conducta”

(Hindess, 1997: 105). Esta forma de poder se distingue de otras por su énfasis en el cálculo racional.

Es posible distinguir en la historia moderna de Occidente tres modos relevantes de racionalidad de gobierno: la disciplina, el poder pastoral, y el liberalismo. La disciplina, que emerge en Europa durante el siglo XVII, es un poder cuyo objeto de proporcionarles determinados atributos, entre los que se encuentra la capacidad de autocontrol (Hindess, 1997: 111). El desarrollo de la disciplina se vincula con la necesidad “no tanto de gestionar la masa colectiva de los fenómenos a nivel de resultados externos, cuanto a gestionarla en profundidad, en lo particular” (Foucault, 1991: 24). El desbloqueo de las tecnologías del poder producido en el siglo XVII tiene como resultado la aparición de la disciplina como forma paradigmática del modelo productivo de poder. Aquello que emerge hacia aquella época es la utilización de técnicas disciplinarias preexistentes con una finalidad nueva que se vincula con una novedosa “economía del poder” que intenta hacer circular los efectos del poder manera continua, en lugar de la ostentación de las intervenciones espectaculares e intermitentes de los castigos ejemplares. La disciplina se configura, entonces, “como una serie de medios generalizados de controlar y emplear la conducta humana” (Hindess, 1997: 111). Mediante estos medios ejerce “una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre sus resultados y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo el tiempo, el espacio y el movimiento” (Foucault, 1989: 141). Ya sea en la fábrica, el hospital o la escuela, el aparato disciplinario busca regular los tiempos y los espacios de manera tal de evitar la circulación incontrolada de individuos, los nomadismos y vagabundeos en beneficio de una vigilancia constante capaz de apreciar, medir y, llegado el caso, sancionar la conducta de cada uno.

En el caso de poder pastoral, aquello que aparece en juego es la capacidad totalizadora e individualizante del poder (Foucault 1986: 33). Su objetivo es “una regulación minuciosa y generalizante de la conducta” (Hindess, 1997: 116). El poder pastoral está constituido por “técnicas orientadas hacia los individuos y destinadas a gobernarlos de manera continua y permanente” (Foucault, 1990, 98). La metáfora pastoral implica que la mirada atenta y vigilante del pastor, y el conocimiento de los factores que pueden mejorar o poner en peligro a quienes están bajo su cuidado, es la garantía de la existencia del rebaño. A diferencia de las tecnologías disciplinarias que actuaban de modo general, el poder pastoral supone una atención individual a cada miembro del rebaño. El pastor presta atención a todos, sin perder de vista a ninguno. Se ve llevado a reconocer al rebaño en su conjunto y en detalle. Tanto Hunter como Hindess han puesto de manifiesto la vigencia de este modelo durante el Estado de Bienestar. Para el primero de ellos, “nuestro sistema de gobierno combina una administración secular de ciudadanos, en términos del bienestar colectivo del Estado, con una gobernación pastoral de los individuos, en términos de su identidad interior y salvación personal” (Hunter, 1998: 92). El poder pastoral aparecía como la racionalidad más ade-

cuada a un Estado de bienestar orientado por el deseo de “estimular el crecimiento nacional, y el bienestar general a través de la promoción de la ciudadanía social” (De Marinis, 1999: 92). El “pastoralismo burocrático”, como lo define Hunter, está compuesto elementos provenientes de la esfera de la administración burocrática estatista y la disciplina espiritual cristiana. El propio Foucault lo había reconocido esto al señalar que el Estado de Bienestar debía “ser reconocido por lo que realmente es: una de las muy numerosas reapariciones en el mundo moderno del delicado ajuste entre el poder político, ejercido sobre sujetos civiles, y el poder pastoral, que se ejerce sobre individuos vivos” (Foucault, 1990: 111). El poder pastoral indica el punto histórico en que emerge una preocupación por el bienestar del cuerpo social y de cada uno de sus integrantes a lo largo de toda su vida (Foucault, 1986: 33).

La última de las racionalidades de gobierno que Foucault distingue es el liberalismo. El liberalismo no es aquí entendido como una ideología o doctrina política que pregona la libertad del individuo frente al Estado sino como una práctica. Es decir, “una forma de actuar hacia la consecución de objetivos orientados que a su vez, se regula a sí misma nutriéndose de una reflexión continuada” (Foucault, 1997: 120). La racionalidad liberal de gobierno parte de la premisa que el gobierno no tendría que ser para sí su propio fin. Aquello que lo diferencia de las otras racionalidades es la “creencia de que el gobierno perseguirá mejor sus objetivos a largo plazo a través de las decisiones libres de los individuos” (Hindess, 1997: 122).

La racionalidad liberal

La crítica del liberalismo se va a centrar en los efectos del poder pastoral, que había promovido la conformación de una nueva técnica de gobierno propia de los Estados: la policía. A diferencia de lo que sostiene Hunter (1998: 103), la policía no es parte de una “tecnología liberal de gobierno”. Los atributos de la policía –que no es entendida aquí como la institución que desempeña el rol del “brazo armado de ley” sino “como dominios, técnicas y objetivos que requieren la intervención del Estado” (Foucault, 1990: 127) – abarcaban la vigilancia del hombre en tanto activo, vivo y productivo con el fin de contribuir al bienestar de la ciudad y desarrollar el comercio y las relaciones entre los hombres y la asistencia mutua. En resumen, su misión era promover la felicidad de la población garantizando que “la gente sobreviva, viva e incluso haga algo más que vivir” (Foucault, 1990: 133). Al contrario de esta racionalidad pastoral, que implicaba “que los individuos hagan lo que los beneficie aunque tal vez no lo vean así” (Hindess, 1997: 125), el liberalismo está orientado hacia una racionalidad que le permitiría a los individuos elegir por sí mismos lo que consideran que es bueno para ellos. En este sentido, el objetivo del Estado ya no sería facilitar el bienestar y la felicidad sino garantizar la libertad.

La salida a la crisis del Estado de Bienestar propuesta desde el liberalismo conduce a lo que Foucault denominó “desinversión”, que implica que el Estado se desinterese de cierta cantidad de cuestiones. A partir de ahora, el Estado “no puede permitirse ni económica ni

socialmente, el lujo de ejercer un poder omnipresente, puntilloso y costoso” (Foucault, 1991b: 165) Esta nueva racionalidad no significa, como se ha entendido comúnmente, que el Estado se retire de la vida pública para dejarle el lugar libre al mercado sino que se está ante una nueva técnica positiva de gobierno. El Estado continúa interviniendo en la vida social, en especial a través de la reconfiguración de la relación entre el espacio público y privado (De Marinis, 1999: 93).

La crítica liberal al Estado de Bienestar incluía un importante capítulo dedicado los efectos del poder pastoral sobre la subjetividad. El liberalismo se había encargado de destacar que la asistencia social del Estado de Bienestar había producido unos sujetos dependientes que se encontraban en el polo opuesto de la autonomía e independencia lograda por aquellos que se ganaban la vida en las condiciones de mercado (Hindess, 1997: 124). A nivel de la subjetividad, el proyecto que desbancó al Estado de Bienestar se proponía “inyectar en los sujetos una conducta empresarial que debe reemplazar la ‘pasividad’ y la ‘dependencia’ propias de una época pasada” (De Marinis, 1999: 93). La escuela, entonces, tendrá asignado un rol fundamental en el pasaje de un modelo de subjetividad al otro.

A partir de la aparición del Estado moderno en la historia, la escuela fue utilizada como herramienta de modificación de los modelos de subjetividad heredados. Como señala Hunter, “la escolarización estatal de las poblaciones nacionales emergió como un aparato de formación social que tenía como blanco una variedad de objetivos gubernamentales definidos: en Prusia fue la modernización de un campesinado atrasado, en Gran Bretaña la transformación social de un subproletariado caótico” (Hunter, 1998: 74). La modalidad de subjetividad que se buscaba propagar consistía en lo que se ha denominado *homo prudens*. Es decir, una clase de sujeto que “buscará en el mercado (y podrá encontrar, en concordancia con su específica capacidad de adquisición de bienes y servicios) las ofertas disponibles para satisfacer sus necesidades vitales de seguridad, placer y bienestar personal” (De Marinis, 1999: 94). Tal como señala Coraggio, “la consigna de éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia” (Coraggio, 1997:16). Los procesos educativos tienen un papel preponderante en la difusión de estos valores y la creación de una “cultura empresarial” (Ball, 2002: 125).

Conclusión

El tandem eficiencia-eficacia puede ser considerado el núcleo duro de la racionalidad política de la gubernamentalidad liberal. Este binomio de conceptos construye legitimidad mediante una serie de oposiciones: el orden frente al caos, la racionalidad frente a la irracionalidad, la cordura contra la locura, la asepsia contra la politización, la eficiencia contra la ineficiencia, etc (Ball, 1993: 159). La eficacia, tal como lo conciben las tendencias políticas hegemónicas, consiste en que los “agentes descentralizados deben competir por recursos públicos en base a la eficiencia en la prestación del servicio según indicadores uniformes” (Coraggio, 1997: 15). Algunas de las acciones estratégicas de la reforma

educativa establecida durante los últimos 15 años se organizaron alrededor de la idea de eficiencia: la focalización de las prestaciones, los proyectos compensatorios, autonomía de las escuelas, ejecución de programas especiales y la evaluación de los resultados (Birgin et al. 1998). De esta manera, se imponen la rendición de cuentas y la fijación de objetivos en detrimento de la intervención y la prescripción de normas (Feldfeber, 2003: 928). Si la eficiencia funciona como una racionalidad política, es decir como la justificación moral del modo de ejercer el poder por autoridades diversas (De Marinis, 1999: 87), la evaluación, la descentralización y la competencia por los recursos harán las veces de tecnologías de gobierno.

Al exhibirse como resultado lógico de relevar estadísticas científicas, la racionalidad predominante encubre, mediante la centralidad del concepto de eficiencia, el carácter político de las decisiones que toma, y las enmascara como opciones técnicas neutras (Watkins, 1989: 118). En este sentido, la educación, concebida dentro de la lógica de minimización de los costos y aumento del control, se convierte en un mecanismo de control social para rectificar la recesión del mercado (Watkins, 1989: 128). Por otra parte, como señala Ball, al asumirse esta perspectiva se dejan a un lado los costos que tiene la eficiencia, que se verifican en la pérdida de autonomía del trabajador, intensificación de la tarea, ausencia de injerencia en la toma de decisiones, etc (Ball, 1993: 164).

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, Cecilia (1999), *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana, Buenos Aires.
- Bravo, Héctor Félix (1991), *La transformación educativa. Propuestas progresistas*. Buenos Aires, Corregidor.
- Coraggio, J. L. y Torres, M.R. (1997), *La educación según el banco mundial*. CEM/Miño Dávila editores, Buenos Aires.
- De Marinis, Pablo (1999), “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”. En Ramos Torre, Ramón y García Selgas, Fernando. *Globalización, riesgo, flexibilidad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Centro de Investigaciones Sociales, Madrid.
- Feldfeber, Myriam (1997), “La propuesta educativa neoliberal”. En: *Revista Espacios* n°22. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Noviembre-diciembre de 1997.
- _____ (2000), “Una transformación consensu: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem” en revista *Versiones*, N° 11, Buenos Aires, otoño de 2000.
- _____ (2003). “La redefinición del espacio público. El caso de las Escuelas Autogestionadas en Argentina”. En: *Revista Educação & Sociedade*, vol 24 n°84. Número Especial, Cedes, Unicamp, Campinas, SP.
- Foucault, Michel (1986), “Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto”, en AAVV, *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta.
- _____ (1989), *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____ (1990), “Omnes et singulatim: ha-

cia una crítica de la ‘razón política’, en *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.

_____ (1991), “La gubernamentalidad”, en AAVV, *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1991b), “Nuevo orden interior y control social”, en *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1996), *El yo minimalista y otras conversaciones*, Buenos Aires, La Marca.

_____ (1997), “El nacimiento de la biopolítica”, en revista *Archipiélago*, N° 30, Otoño, 1997, Barcelona.

- Hindess, Barry (1997), *Disertaciones sobre el poder. De Hobbes a Foucault*. Talasa Ediciones, Madrid, 1997.

- Hunter, Ian (1998), *Repensar la escuela*, Pomares – Corredor, Barcelona.

- Kessler, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires* IIPE, Buenos Aires.

- Lorenzo, Ana (1997). “El cambio de estructura del sistema educativo: cincuenta razones para la oposición” En: autores varios. *La modificación de la estructura del sistema educativo argentino: fundamentos para la crítica*. El Relámpago, Publicación de Política Educativa del Foro para una Pedagogía Latinoamericana Año 1, Buenos Aires, Diciembre de 1997.

- Munin, Helena (1999), “Introducción a la discusión sobre la ‘autonomía’ de la escuela.” En: Munin, Helena (comp.). *La autonomía de la escuela: ¿Libertada y equidad? Un recorrido por la discusión alemana en los años noventa*, Aique, Buenos Aires.

- Tedesco J. C. y Tenti Fanfani. E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID (documento para la discusión). Buenos Aires.

- Tiramonti, Guillermina (1998), “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90””, en revista *Propuesta educativa*, N° 17, Buenos Aires, Diciembre de 1998.

- Varela, Julia y Alvarez Urias, Fernando (1991), *Arqueología de la escuela*, La Piqueta. Madrid. *noventa*, Aique, Buenos Aires.

- Watkins, Peter (1989), “El Administrador como Gestor”, en Smyth, W. John et. al.: *Teoría crítica de la administración educativa*. Universitat de València, Valencia.

Observación, experimentación, creación

Silvia Berkoff

Al ingresar como docente en la Facultad de Diseño y Comunicación, fui convocada para crear la materia Taller Editorial 1: Organización de muestras y exposiciones, de la Licenciatura en Fotografía. Diseñé el programa, la planificación, la guía de trabajos prácticos y el trabajo práctico final.

Las materias del área de las artes presentan algunas dificultades en la conceptualización de los procedimientos. La materia que dicto es particularmente difícil en este sentido, ya que es un campo que -en nuestro país- apenas ha empezado a organizarse formalmente en los

últimos años, y ni siquiera existe bibliografía específica sobre el tema. Más aún, se trata de un área donde no se puede hablar de reglas fijas según las cuales se arman los procedimientos. O mejor dicho, si hay reglas, éstas pueden transgredirse y producir buenos resultados.

Mi formación fue como artista, no como curadora ni crítica de arte, y desde ese punto de vista encaré la materia.

Si me pregunto: ¿Cómo aprendí a presentar mis obras, a montar muestras, a diseñar catálogos?, mi respuesta es: participando en muchas exposiciones individuales y colectivas, viendo muchísimas más como público, observando libros, revistas, catálogos y material en internet, compartiendo experiencias con colegas.

Ahora bien: ¿Cómo transmitir estos conocimientos a los estudiantes? ¿Es transferible la experiencia?

La experticia hace que muchas cosas nos resulten fáciles y que las sintamos “innatas” o “intuitivas”, aunque éstas sean el resultado de años de trabajo. Lo difícil es no perder de vista el lugar del novato que no posee esa facilidad que nosotros hemos adquirido, ya que sus conocimientos de la materia son aún escasos, fragmentarios y muchas veces erróneos.

Resolví, para encarar la enseñanza, tratar de retroceder en el tiempo y pensar qué orientación hubiera necesitado yo en el momento en que empecé mi actividad como artista.

Basándome en eso, tomé dos ejes fundamentales para la enseñanza de la materia: la observación de lo hecho por otros, y la experimentación propia para buscar la forma de realizar los procedimientos (seleccionar, montar, organizar, presentar), encontrando estilos y criterios personales.

Para conducir la observación, en primer lugar me pregunté cuáles son los aspectos importantes que construyen el montaje de una exposición y en base a ellos confeccioné una guía para que los alumnos lleven consigo cuando van a ver muestras, para luego comentarlas en clase.

En segundo lugar, busqué material sobre fotógrafos/as contemporáneos/as, poniendo el énfasis en la diversidad de formas de montaje y presentación de las obras. En clase se analizan estos materiales, relacionando las distintas formas de presentación con el concepto y la temática de cada autor/a. En cada caso, el trabajo se complementa con bibliografía sobre los/as artistas.

La observación se completa con los trabajos de campo. Estos consisten en visitas a museos y galerías de arte, con el objetivo de analizar distintos espacios de exhibición y, en ellos, las características de las salas en cuanto a montaje, iluminación y cuidados para la conservación de las obras. Durante estos trabajos, los/as estudiantes participan activamente del análisis, en base a los conocimientos ya adquiridos en el aula.

En cuanto a la experimentación, propuse ejercicios en clase que sirven como introducción para los trabajos prácticos, que los alumnos realizan después individualmente en su casa. Los objetivos son: adquirir la capacidad de seleccionar material de producción propia, presentarlo de maneras creativas y adecuadas a cada género de imágenes, lograr una correcta descripción oral y escrita de obras propias y ajenas, diseñar bocetos de