

¿Qué puede una escuela? Notas sobre el poder

Silvia Duschatzky

Es probable que a muchos de ustedes les haya sorprendido la pregunta que dio lugar al foro de discusión *¿qué puede una escuela?* Algunos pensarán que no caben dudas acerca del poder de la escuela: enseñar, disciplinar, forjar al ciudadano, transmitir saberes acuñados por la humanidad, preparar para el trabajo. Sin embargo, encontramos un problema en esta premisa y el problema es justamente suponer que a la premisa le sigue una serie de consecuencias prácticas que la confirman. O más sencillamente hacer del deber un poder, o mejor aún del deber histórico un poder a-histórico.

Antes de avanzar en el tratamiento de la pregunta revisemos si acaso se trata de un verdadero problema.

Una buena pregunta es aquella que no sólo desconoce a priori la respuesta sino que se formula por efecto de una inquietud que pone en jaque lo sabido.

Suponemos, tal vez, que la escuela puede producir aprendizajes diferentes a los obtenidos en encuentros azarosos o espacios no instituidos, pero en el tránsito cotidiano nos enfrentamos con un conjunto de inconsistencias que alteran la veracidad universal de esos supuestos.

Deleuze sugiere que toda pregunta implica el planteo de un problema, representa una manera de plantear el problema y el problema se vuelve necesario cuando el pensamiento que lo formula está siendo forzado, cuando sufre el efecto de una violencia exterior, cuando entra en contacto con un afuera. El criterio no es la adecuación a datos o a un estado de cosas exterior sino la efectividad de un acto de pensar que introduce en lo dado una jerarquía. Y nuestro problema parece plantearse en el campo de las posibilidades efectivas de una escuela.

¿Cuál es ese afuera que nos lleva a una formulación problemática sobre el poder de la escuela?. Siguiendo a Deleuze,¹ no se trata de datos concretos del tipo, los chicos no entienden los textos, no pueden seguir una consigna, se dispersan, se pelean, agreden, etc., etc. sino del efecto que produce en nosotros ese conjunto de interrupciones. Si a la evidencia práctica le acoplamos una rápida clasificación que sitúa los datos en la lógica de los déficits, lejos estamos de un problema. Si en cambio el choque con esa materialidad extraña nos empuja a pensar en los bordes de lo conocido, ingresamos en una zona problemática. En este plano de análisis, un problema es la antesala de un pensamiento, es creación de pensamiento. Y bien, qué puede una escuela es entonces una pregunta que surge de la percepción de un quiebre: la creencia inapelable del poder de una maquinaria en la producción de subjetividad.

Cómo verán situamos al poder en el campo de una producción y no en los meros límites del deber. Sin embargo no es equívoca la asociación poder-

¹ Zourabichvili, F. *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Amorrortu. Buenos Aires 2004

deber, dado que el poder de la escuela se inscribía en un imperativo emanado de una metainstitución: el Estado.

Podríamos no obstante analizar a fondo la relación poder-deber: si acaso el poder emana de un deber o dicho de otro modo, si sólo se sostiene en una moral que le confiere legitimidad. Desde aquí afirmamos que caído el deber también cae el poder. Si enseñar ya no es un deber, si no hay imperativo que obligue, ¿en qué se fundaría el poder de una escuela?

¿Es posible pensar el poder fuera del deber?. Adelantemos una formulación; el poder de una escuela, su capacidad de producir actos requiere de un pensamiento que interpele sensibilidades, enhebre voluntades confiera sentido en los límites concretos de una práctica, en la inmanencia de su existencia.

Pero no vayamos tan de prisa. Retornemos por unos instantes a la relación poder-deber. Si releen la clase de Ignacio Lewkowicz podrán advertir que la eficacia simbólica de la escuela radicaba, en tiempos de estado nación, en la capacidad instituyente de un funcionamiento social arraigado en las capacidades efectivas del universo de ley. De aquí podemos seguir que caído su pilar se desvanece su poder.

Aunque así fuera cabe aún preguntarse, qué cualidades tiene un poder trascendente, es decir sostenido en una fuerza exterior a la potencia de una situación y de los propios sujetos.

En Kant podemos hallar a un representante de ese poder trascendente, de ese poder que arraigado en valores protegidos de cualquier crítica, produce un tipo de subjetividad. En unas de sus obras podemos leer: *cuando dejamos de obedecer a Dios, al Estado, a nuestros padres, aparece la razón y nos persuade de seguir haciéndolo.*² Efectivamente, se trata de un poder disciplinador y cómo tal restringido a los valores establecidos; un poder entonces que limita la capacidad creativa de producción de nuevos valores. Spinoza diría que se trata de un poder arropado de pasiones tristes, aquellas que opacan las fuerzas vitales de la creación.

Cuando el poder está sometido al deber, congela las dinámicas de cambio y encorseta las maquinas deseantes, aquellas impulsoras de actos de invención social. Entonces si el poder y el deber son inseparables, el poder deja de funcionar como relación, idea clave de poder en Foucault, como juego variable de influencias para congelarse en pura dominación o en alienación del deseo.

Esta digresión viene a cuento de nuestro problema inicial: caído el deber que confiere poder a la escuela, nos encontramos despojados de referencias de sentido. Frente a este vacío puede ocurrir que emerja un poder activo o que nos sumemos en la impotencia, derivada de un Padre “abandónico”. Kant decía que la mayoría de edad se conquista mediante la ilustración. Sin embargo podríamos conjeturar que en verdad, la “mayoría de edad” se conquista en la capacidad de decidir. Y es aquí dónde se nos abre un terreno fértil para pensar el poder de una escuela en suelo desfondado.

² Hardt, M *Deleuze Un aprendizaje filosófico*. Paidós, Buenos Aires 2004

Deleuze, en su investigación sobre la obra de Nietzsche y recuperando la metáfora del amo y el esclavo, comenta: *lo que Nietzsche llama débil o propio del esclavo no es lo menos fuerte sino aquello que, sea cual fuere su fuerza, está separado de lo que puede hacer con ella.*

Desde este punto de vista, podemos pensar que la debilidad de la escuela, la declinación de su poder performativo, crece en el acto de depositar todo el poder de agenciamiento en una fuerza trascendente productora de sentido (Estado - "Amo"). La posición de sometimiento a una fuerza exterior debilita el poder pero mucho más cuando esta fuerza está en baja.

El punto, sin embargo, no radica en abandonar todo pensamiento sobre el Estado o toda relación con el Estado sino decidir qué posición desplegar en ese terreno. Se trata de cómo situar al Estado en el campo de las posibilidades productivas de una escuela.

A diferencia de Hobbes, para quien la relación política es la de alguien que manda y alguien que obedece; Spinoza elabora otra posición en relación con el Estado. El problema para él es cómo ser libre, como el sujeto efectúa su potencia en las mejores condiciones. Y el Estado - en sus términos, la sociedad en la que vivimos- es pensado como el conjunto de condiciones bajo las cuales podemos desplegar nuestras potencias de la mejor manera posible. Entonces cuando hablamos del Estado estamos pensando en los recursos que decidimos obtener para que las potencias de una escuela, de una experiencia educativa, de un proyecto encuentren el terreno propicio para llevarse a cabo.

Nos vamos acercando poco a poco a una idea de poder inmanente y en esta dirección la pregunta sobre qué puede una escuela no puede ser pensada sino en situación. La inmanencia es todo aquello que tiene expresión, que puede palpase, que se despliega en acto, que toma tramas reales de existencia. Y en este plano de pensamiento resulta "impertinente" sostener que la escuela puede forjar al ciudadano, salvo que podamos dar cuenta de los modos en que esta dimensión ciudadana tiene lugar en la subjetividad contemporánea.

Hasta aquí y luego del merodeo teórico estamos en condiciones de reafirmar que históricamente el poder de la escuela se basó en el poder conferido a una fuerza trascendente (el Estado). Ahora bien, si la escuela sólo hubiera sido posible por efecto de una legitimidad trascendente, su horizonte hubiera sido demasiado estrecho, excesivamente pobre. En este sentido, resulta más preciso sostener que su efectivo poder se sostuvo tanto en una suma de voluntades e imaginarios, como en usos creativos de espacios diseñados. Todo lo cual participó de una práctica vital, que fue la experiencia educativa en la modernidad. Aún así, podemos reconocer el peso de un habitus escolar que delega todo el poder fuera de las potencias de una situación. Desde aquí no es casual que a la pregunta que impulsamos le sigan respuestas que guardan un

tono abstracto o impotente respecto de lo que acontece a diario en las escuelas.

En este punto, es conveniente traer las aportaciones de Foucault³ sobre la cuestión del poder. Aquí van amplios fragmentos, a propósito de sus debates con Deleuze.

Para mí el poder está lejos de ser pensado como principio abstracto. Se me critica que eludo visiones totalizantes. Es cierto, los problemas que expongo están siempre vinculados a temas locales y particulares Pero yo me pregunto: ¿Cómo se podría hacer de otro modo? Si queremos plantear problemas de manera concisa, con precisión, ¿no deberíamos de encontrarlos en sus formas más concretas? No estoy convencido que los intelectuales puedan enfocar los problemas esenciales de la sociedad en que viven. Por el contrario, una de las principales oportunidades de colaborar con los “no intelectuales” está en escuchar sus problemas y en trabajar con ellos para dilucidar esas preguntas...

...Pero es necesario insistir...Las relaciones de poder son para mí algo distinto de las relaciones de dominación. Las relaciones de poder son extremadamente extensas en las relaciones humanas. Hay una gran trama de relaciones de poder, que pueden darse entre los individuos, en el seno familiar, en una relación educativa, en el cuerpo político. Las relaciones de poder constituyen un campo muy complejo, a veces se presenta bajo estados de dominación, en las que las relaciones de poder en lugar de ser variables y permitir alas distintas partes una estrategia que los altera, se congelan. Entonces hay que distinguir entre relaciones de poder y estados de dominación, estas últimas son la cristalización de la cualidad de relación que tiene la idea de poder. Si el poder se vuelve impasible e invariable aún en los mínimos juegos sólo es dominación pura....

....Rara vez uso la palabra poder y si lo hago es como abreviatura de relaciones de poder. Existen patrones prefabricados cuando uno habla de poder, se piensa inmediatamente en una estructura política, un gobierno, una clase social dominante, el amo frente al esclavo. Eso no es, de ninguna manera, lo que pienso al decir relaciones de poder. Lo que quiero decir es que en las relaciones humanas sean cuales fueran el poder esta siempre presente, me refiero a las relaciones en las que uno desea dirigir la conducta del otro. Estas reacciones son cambiantes, inestables, reversibles. No puede haber relaciones de poder a menos que los sujetos sean libres. Si uno estuviera a merced del otro absolutamente no habría relaciones de poder. Para ejercer una relación de poder debe haber entre ambas partes una cierta forma de libertad. Ahora bien hay relaciones de poder que se convierten en estados de dominación. En muchos casos las relaciones están fijas y el margen de libertad es pequeño... Por lo tanto lejos de Sartre que decía el poder es malo, sostengo que el poder no es un mal. El poder es juegos estratégicos. Yo no veo mal que un docente, por ejemplo, enseñe a desarrollar habilidades. El problema es

³ Kaminsky (comp).*El yo minimalista y otras conversaciones*. Biblioteca de la mirada. Buenos Aires 2003

saber como deben evitarse los efectos de la dominación que hagan del niño un ser sometido a la arbitrariedad docente.

Del recorte seleccionado podemos destacar dos ideas fundamentales: la idea inmanente del poder y la percepción de su cualidad relacional. Lo interesante a resaltar es que en Foucault la preocupación por el poder es la pregunta por los modos en que lo social tiene lugar en cada contingencia socio-histórica.

Y en consecuencia nuestra pregunta por el poder de una escuela es la pregunta por los modos en que la escuela produce lo social o si prefieren, los modos en que lo social tiene lugar en la experiencia escolar. Si nos remontamos a los tiempos de las sociedades disciplinarias diremos que lo social, el modo de hacer vida en común, con todos los inconvenientes que trae la noción de un común, era producto de la socialización institucional. No obstante y apoyándonos en el debate sobre el poder como relación y como fuerza inmanente, la cuestión no fue lineal sino que atravesó disputas, deseos encontrados, exclusiones y revueltas.

Ahora bien, frente a la caída de aquello que organizaba la dinámica conflictiva de lo social, cabe de nuevo formularnos la pregunta. ¿Qué puede una escuela? Este es el momento de traer a Spinoza.

Qué puede una escuela es qué poder de creación, de movimiento, de alteración de un estado de cosas puede desplegarse, en condiciones que reúnen una diversidad de sujetos. Pero aquí el poder se desentiende de una moral, no es un deber que se torna posible sino un posible que se torna real. Y el posible deviene de fuerzas proclives a manifestarse.

Spinoza al igual que Nietzsche piensan el poder como potencia y no como la conquista de una posición de privilegio.

Spinoza piensa el poder como poder existir. *La inteligencia, dice, no tiene más poder de saber que el que tienen sus objetos de existir o actuar. El poder de pensar y saber no pueden ser mayores que el poder correlativo de existir.* Entonces el poder es siempre acto o está siempre en acción. Pero el poder en Spinoza, agrega Deleuze, no sólo es un principio de acción también lo es de afección. Todo poder lleva consigo un poder de afectar y ser afectado. Pero la cosa no es tan simple, el poder de ser afectado puede verse de modo pasivo o activo. Si respondo con temor a las prerrogativas de un maestro soy afectado, es cierto, pero de modo pasivo. La fuerza exterior (modo de decir del maestro) no toca mis potencias creativas, mis núcleos de pensamiento y sólo generan temor como efecto del sometimiento. Si en cambio, se produce un encuentro que despierta en mí sensaciones de alegría, inquietudes intelectuales, imágenes creativas podemos decir que se trata de un poder activo.

Para cerrar este recorrido, retomemos algunos de los fragmentos de los foros para pensar qué nos sugiere.

La escuela rural....con reglamentaciones de la modernidad, con programas especiales y sin ellos, con becas y sin ellas sigue promocionando egresados...

Siguiendo con Spinoza vemos efectivamente aquí un poder de afectar. ¿Se trata acaso de una afección subjetiva? Podría ser, pero el mero dato – egresados- no es suficiente para evaluar la cualidad de este acontecimiento.

Las escuelas siguen funcionando y se han convertido en el último eslabón de contención...en este sentido somos los educadores los que seguimos dando batalla

No es poca cosa que algo funcione, un funcionamiento social da cuenta de alguna forma de agenciamiento de las vidas. Recordemos que Spinoza nos dice que el primer principio del poder es existir. Por lo tanto la existencia de la escuela como territorio que toma un conjunto de presencias, es un punto de partida. Sin embargo, resta pensar qué se agencia allí, qué se despliega, qué tramas se arman, qué experiencias tienen lugar. Fuera de este terreno de pensamiento, sólo se trata de una formulación abstracta que poco nos dice acerca de la potencia de un poder.

Sarmiento dijo: una fuerte unidad nacional sin tradiciones, sin historias y entre individuos venidos de todas las latitudes no puede formarse sino por una fuerte educación común que amalgame las razas, las tradiciones. Creo que no existe otra forma de lograrlo sino mediante la educación

El deber se hizo poder. Pero hay que destacar que el poder no radicó en la mera impronta imperativa sino en la conjunción de condiciones socio-históricas disponibles para que ciertos dispositivos de producción hicieran lo suyo. La nación se perfilaba como necesidad y la educación como la herramienta contingente que forjaría a su habitante: el ciudadano. La escuela pudo hacer de una potencia una existencia. Ahora bien qué sucede si al imperativo lo despojamos de las condiciones de posibilidad? ¿Qué queda del poder o mejor que queda de ese poder, en un suelo fluido, alterado, desfondado de sus sólidos pilares de existencia?

Cómo llegar a aumentar nuestro poder de existir, se pregunta Spinoza, pregunta que podemos hacer nuestra en el caso de la escuela.

No es sencillo el recorrido que realiza este filósofo que revolucionó el pensamiento social y no es viable saldarlo en estas pocas páginas. De todos modos podemos tomar algunas claves de sus propuestas. Digamos en principio que es necesario aproximarnos al poder de ser afectado. Spinoza se vale de la idea de cuerpo para su investigación. *La estructura de un cuerpo es la composición de su relación. Lo que un cuerpo puede hacer constituye la naturaleza, los límites de su poder de ser afectado*⁴. A su vez el poder de ser afectado se ejerce en relación con afecciones activas y afecciones pasivas. La diferencia es central. En la medida en que nuestro poder de ser afectados corresponda a afecciones activas, se relaciona directamente con el poder de actuar, pero en tanto corresponda a afecciones pasivas, se relaciona sólo con nuestro poder de sentir o padecer. Y las afecciones pasivas indican nuestra falta de poder.

⁴ Deleuze, G. *En medio de Spinoza*. Cactus. Buenos Aires 2003

Pensemos el siguiente ejemplo. Un grupo de maestros siente el agobio de pasar de curso en curso. Su tránsito por el circuito de capacitación los afecta, el signo es la saturación. Pero esta afección no despierta potencias creativas en relación con las preguntas que los aquejan a diario.

Dice Spinoza: nuestra capacidad de sufrir no afirma nada, no expresa nada en absoluto, sólo abarca nuestra impotencia, lo cual equivale a decir el grado más bajo de nuestro poder de actuar.

Analícemos ahora la siguiente situación. Un director aloja a un grupo de chicos no escolarizados en la escuela. Les permite el uso de las instalaciones para llevar adelante un conjunto de actividades. Este director se ha visto afectado por la presencia de estos chicos que no siendo alumnos reclaman estar allí. Sin embargo estas presencias funcionan en paralelo con el cotidiano escolar sin producirse puntos de choques o encuentros que permita tanto a la lógica escolar cómo a los modos de grupalidad de los chicos producir nuevos pliegues, nuevas formas que den cuenta de grados de composición entre unos y otros. Se trata de un poder de ser afectado de signo contrario al ejemplo anterior. No se percibe una afección corrosiva pero tampoco aquella que abre nuevas potencias de actuar. Cada cual sigue en la suya.

La pregunta sigue en pié, o tal vez a esta altura de nuestro merodeo podemos abrir nuevos pliegues a nuestra formulación inicial: qué puede una escuela o cómo llegar a producir afecciones activas. Probablemente se trate de emprender una investigación, que nada tiene que ver con la idea de distanciarnos de la práctica para alcanzar mediante sofisticados instrumentos una conciencia de la verdad. Nuestra investigación comenzaría con una pregunta: de qué están hechas las presencias que circulan en las escuelas, qué signos de potencia encontramos en los chicos, en sus modos de relacionarse con el mundo, en sus capacidades de conexión, en sus formas de comunicarse, en sus ardides, en sus "juegos", en sus formas de lidiar con lo real.

Esta investigación sólo requiere de una condición, cambiar nuestra energía de ver, al decir de Cristian Ferrer, despojar-nos de una mirada que se encuentra en las alturas académicas y aproximarnos en cambio a los miles de relieves que hacen a la vida de los que habitan la escuela. Es un buen comienzo no sólo para cartografiar las dinámicas reales que rodean a la escuela sino para formular hipótesis prácticas, a partir de un conjunto de signos, que vayan expresando qué puede una escuela.