
Las lógicas de poder neoliberal en la subjetividad/es de los/as maestros/as

Mesa temática: Número 5

Mesa temática alternativa: Número 43

Lucas Emanuel Hirsch. Departamento de ciencias de la comunicación, Facultad de Ciencias Humana, Universidad Nacional de Río Cuarto, lucashirsch@gmail.com

Resumen

En este trabajo intentamos pensar, en clave teórica, el modo en que las subjetividades de los/as maestros/as de nivel primaria se configuran por las lógicas de poder neoliberal. El problema de las subjetividades de los/as maestros/as se sitúa en el marco de la institución que cobija su práctica profesional, la escuela. A su vez, dicha institución es constitutiva del Estado. Esta formación política-jurídica, en tanto emergente de la modernidad, está articulada, al menos desde la tradición hegeliana-marxista, al modo de producción capitalista. Es por ello que, para situar nuestro foco de discusión, será necesario comprender algunas características tanto del modo de producción como del Estado actual, para advertir algunos signos de cómo se inscribe la institución-escuela y las subjetividades docentes en ese complejo proceso.

Esta relación (subjetividad-poder) está atravesada por una profusa discusión teórica que excede los límites de este trabajo. Es por ello que asumiremos dos perspectivas para realizar una aproximación que, lejos de agotar al objeto, tiene la intención heurística de identificar y explorar algunas dimensiones posibles del problema para ser pensado y reflexionado. Esa mirada estará teñida, principalmente, por algunos supuestos ontológicos y epistemológicos de la tradición hegeliana-marxista y por las contribuciones conceptuales que devienen de la biopolítica.

Palabras claves: subjetividad, poder, neoliberalismo

1. Introducción

Desde una lectura hegeliana-marxista podemos sostener que la lógica dialéctica del sistema capitalista, en su devenir histórico, abierto y discontinuo, inauguró una nueva fase del sistema, que implicó profundas transformaciones en las fuerzas productivas y en las relaciones de producción. De manera simultánea también se modificaron las dimensiones políticas, culturales y subjetivas, que impactaron en la escuela y en sus prácticas escolares. Fuertes mutaciones en el plano de la producción han configurado un capitalismo desregularizados, flexible, desorganizado, lo que ha provocado un rearmado del propio Estado. Éste se volvió permeable a la transnacionalización de las tecnologías, retirándose, relativamente, de las intervenciones y regulaciones en el mercado. La escuela, como una de las instituciones centrales en los procesos de socialización, de producción y re-creación cultural, no es ajena a estas transformaciones. Los cambios producidos por el desarrollo tecnológico, la influencia de los medios de comunicaciones y las redes sociales, la metamorfosis económica, las nuevas construcciones subjetivas de sus actores, ha influido notablemente en el desarrollo de sus prácticas.

Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que hoy en día la relación entre escuela, política y sociedad se da en múltiples conexiones opacas, fragmentarias y dispersas que sobredeterminan las prácticas docentes. Sin embargo, como nexos de estas problemáticas creemos que se encuentran las nuevas relaciones de poder y la configuración de subjetividades inéditas con relación a la etapa anterior. En este sentido, la perspectiva teórica de la bio y psicopolítica, nos brinda algunas herramientas para desentramar algunos de los hilos de esta compleja trama, objetivo de este trabajo.

Si bien, no ignoramos que tanto la tradición marxista como la biopolítica parten de supuestos ontológicos y epistemológicos diferentes¹, creemos, al igual que Virno (2003),

¹ Es decir, mientras que en la tradición hegeliana-marxista subyace una concepción esencialista de la realidad, aunque no como aspectos o sustancias fijas, sino como un ser en un devenir histórico permanente, movida por una lógica dialéctica, relacional y compleja, que inaugura momentos ontológicos diferentes, la biopolítica parte de una concepción posestructuralista, en la que la realidad es una construcción de prácticas y discursos, sin esencias, sin orígenes, atravesadas por lógicas de poder, saber y regímenes de verdad.

que ambas concepciones pueden dialogar y no excluirse. Para el autor, el capital ejerce el gobierno de la vida, alojada en el cuerpo del trabajador, porque ésta es, justamente, fuerza de trabajo, potencia que puede ser gestionada para diferentes tareas. Es decir, el capital se apropia y gestiona la potencia de la vida para reproducirse a sí mismo.

2. El capitalismo desorganizado-la escuela en deconstrucción

El momento descrito anteriormente se podría caracterizar, en síntesis, como un modo de producir bajo una organización taylorista-fordista, en las que se pusieron en marcha dispositivos de poder para modelar los cuerpos y las subjetividades de sus ciudadanos. Este mecanismo se ejerció principalmente a través de las instituciones de encierro, como la escuela, el cuartel, la fábrica, dispositivos gestionados por los Estados nacionales, en tanto que universalización de esas prácticas disciplinarias. El objetivo central era la sujeción a la norma por parte del sujeto para su normalización. En términos biopolítico esto implica una administración de la vida para conformar cuerpos dóciles y útiles que encastran en el engranaje de la gran máquina industrial. Así, este tipo de sociedades industriales parieron este cuerpo sumiso, por un lado, productivo, por el otro. La escuela fue una de las principales instituciones que comandaron esta fabricación de cuerpos por medio de prácticas pedagógicas tradicionales y formas conductista de adiestrar el aprendizaje. El/la maestro/a normal encarnaba el estereotipo de este tipo de sujeto normalizado y normalizante.

Sin embargo, la lógica dialéctica del sistema capitalista, en su devenir histórico, abierto y discontinuo, inauguró, hace aproximadamente unas cuatro décadas, una nueva fase del sistema, que implicó profundas transformaciones en las fuerzas productivas y en las relaciones de producción. De manera simultánea también se modificaron las dimensiones políticas, culturales y subjetivas, que impactaron en la escuela y en sus prácticas escolares.

La escuela, como una de las instituciones centrales en los procesos de socialización, de producción y re-creación cultural, no es ajena a estas transformaciones. Los cambios producidos por el desarrollo tecnológico, la influencia de los medios de comunicaciones y las redes sociales, la metamorfosis económica, las nuevas construcciones subjetivas de sus actores, ha influido notablemente en el desarrollo de sus prácticas.

La escuela nacida al calor de la modernidad contaba con el prestigio simbólico de ser una de las instituciones centrales para fomentar el progreso social y económico; y con ello producía las subjetividades normalizadas y disciplinadas que el sistema necesitaba en su momento. En la actualidad, la escuela tal y cual la conocemos, dejó de ser la causa del desarrollo y pasó a ser un obstáculo para las nuevas modulaciones subjetivas o un recinto de contención para los cada vez mayores excluidos del sistema. Deleuze (1999) observa que, así como la empresa fue reemplazando a la fábrica, la formación permanente y la evaluación continua, podríamos agregar virtual, tiende a reemplazar a la escuela y al examen tradicional. De esta manera, se busca nivelar los establecimientos escolares a la empresa.

En este contexto, Fanfani (1999) sitúa a la escuela en una encrucijada atravesada por tres grandes problemáticas: La primera tiene que ver con el problema de la integración social, es decir la dimensión vinculada a la producción, el trabajo y la justicia. En este caso, la escuela se ha visto tironeada por nuevas demandas ajenas y distantes a su mandato fundacional. Ya no alcanza con enseñar sino también hay que contener, alimentar, intervenir en otras áreas para la que no fue preparada como la función terapéutica y social. Al mismo tiempo, tiene que realizar modificaciones curriculares que incorpore contenidos vinculados a las nuevas demandas laborales. En este sentido, hay una tendencia a poner foco en materias vinculadas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a aumentar las cargas horarias de espacios curriculares que fortalezcan una racionalidad instrumental, asentadas, principalmente, en el cálculo. En contrapartida se disminuye el tiempo dedicado a las asignaturas que habilitan el despliegue de una racionalidad más comunicativa, crítica y reflexiva tales como filosofía, arte, o las ciencias sociales. A pesar de esa inclinación en los recambios

de aprendizajes el acompañamiento que la escuela puede hacer a los vertiginosos desarrollos de la ciencia y la técnica parecen excesivamente desfasados.

La segunda, está constituida por el problema de la democracia que se engloba en el tema de la autonomía, la libertad y la política. La escuela no es ajena a la emergencia de problemas vinculados a la discriminación social como el racismo, la problemática de género, la xenofobia, y la instalación de prácticas de inspiración autoritarias que recorre todo el campo social. En este terreno, se manifiestan permanentemente casos de discriminación, de violencia y acoso escolar.

Por último, la escuela se encuentra frente al problema del sentido acarreado por la crisis en la cultura postmoderna. La caída de los metarrelatos modernos que organizaban el sentido de los haceres, decires y sentires de la sociedad disciplinada se han resquebrajado, lo que produjo nuevos horizontes de sentidos tanto afuera como adentro de las instituciones, o, mejor dicho, en los pliegues de la misma. Con esta fragmentación, la escuela comienza a naufragar en una deriva de complejidad creciente. Multiplicidad de voces producen diferentes sentidos que, si bien en muchos casos convergen, también divergen, se contradicen, luchan.

Sin embargo, hay tendencias que se han ido homogenizando o están en proceso de hacerlo para intentar dar respuestas a estas transformaciones. La posición constructivista con respecto al aprendizaje y la enseñanza se ha constituido en el discurso dominante en las escuelas. Su concepción de un sujeto activo capaz de adaptarse y construir la realidad encaja con un modo de producción que requiere se sujetos creativos, flexibles, que ejecuten y desarrollen sus propios proyectos. Sin embargo, la perspectiva más crítica, abierta por la teoría de Vigostsky, impide el aprovechamiento completo que el sistema puede hacer. Recuperar las mediaciones con el otro, la relación con el lenguaje y la cultura son negatividades problemáticas, relieves incómodos, para un modelo que busca alisar, allanar, aplanar, las singulares, lo otro, lo crítico. Toda una crisis paradigmática en sentido Kuhniano.

Tal vez, la injerencia cada vez más sistemática de las neurociencias viene a suplir, reducir y simplificar la mirada compleja del constructivismo. Cierta reduccionismo biologicista, al menos en algunas de sus vertientes más radicalizadas, y el desplazamiento de lo colectivo y lo político, como dimensiones constitutivas de la configuración de las subjetividades escolares marca una fuerte tendencia estandarizadora de lo diverso y lo complejo que es compatible con las nuevas necesidades bio y psicopolítica del sistema. De hecho, la diferencia en el comportamiento de los/las alumnos/as es señalado por el docente para ser analizado por un profesional de la salud o la educación (psicólogo, psicopedagogo, psiquiatra) y en su gran mayoría implica largos tratamientos que incluyen un alto componente de medicalización. Todo un arsenal de dispositivos biopolítico para regular y gestionar las conductas, lo que lleva a que el sujeto adquiera comportamientos similares al resto. Lo que antes lo hacían las prácticas disciplinadoras ahora lo hacen las prácticas medicalizadoras, si cabe el neologismo. .

3. Las subjetividades docentes en foco

Los nuevos dispositivos abundan, y pululan a través de constantes movimientos², lo que conforma una red invulnerable para el sujeto. A diferencia de los viejos dispositivos, éstos no sólo subjetivan, sino que poseen una enorme capacidad de desubjetivación sobre el sujeto. Administran la vida de manera minuciosa, en cada detalle están presente para darle un recorrido (con quiénes tenés que contactarte, a quiénes tenés que escuchar, por dónde tenés que ir, etc.).

Este capitalismo postfordista o posindustrial, como lo llaman algunos, ya no pone el foco en la producción de mercancías de bienes y servicios sino en un sistema sígnico-discursivo a través del control de los medios de comunicación, la publicidad, la recolección infinita de datos, las estadísticas, las encuestas (y la lista sigue), cuyo fin central es la producción, en palabras de Guattari (2006), de una subjetividad capitalística, competitiva y gerencial de nuestra propia existencia. Este “empresario de sí mismo” debe rendir y responsabilizarse más allá de sus propias fuerzas.

² Recordar que muchos de estos dispositivos tecnológico son móviles, livianos y de fácil manipulación.

Si el discurso siempre fue el lugar central para los procesos de subjetivación, la fluidez, mutabilidad, liquidez permanente de la discursividad actual someten a las subjetividades a un devenir veloz, sin anclajes duraderos que instituyen marcas subjetivantes. Navegando en la incertidumbre todo da lo mismo, toda cobra igual valor. El mundo se volvió liso y plano, metamorfosis necesaria para que se acelere la circulación de información, de mercancía, de dinero virtual, de ganancias. La fluidez, la fragmentación y la contingencia caracterizan los discursos actuales y su construcción de la realidad. Sitios inestables para utilizar de soportes subjetivos.

El mundo de las pantallas digitales potencia este proceso. Mientras la sociedad se vuelve un espectáculo para ser mirado, el cuerpo se disuelve en imágenes y el sujeto, de manera especular, se identifica en esa imagen ajena, fabricada en la propia semiotización icónica del capitalismo. De esta manera, ya no hay distinción entre el personaje y el actor. Tal como lo escribió Pirandello (2007), a principios del siglo XX, en su clásico texto “Seis personajes en busca de autor”. En esta obra los personajes cobran vida e invaden un ensayo teatral. Se enfrentan a los actores sosteniendo que ellos, al ser personajes, están más capacitados para desempeñar los papeles de la obra de teatro, en tanto no tienen que representar nada sino vivir. Papeles invertidos, los personajes se convierten en actores y éstos se sienten personajes ajenos en esa representación. Las identidades representadas en las pantallas subsumen el campo subjetivo, no hay niveles, ni relieves, todo es superficie.

En el mundo de las redes virtuales, en esa gran puesta en escena, en esa teatralidad concatenante, los personajes se tornan reales y los actores, o se convierten en personajes, o ya no encajan en esa historia y son desplazados. Pensemos, por ejemplo, cuál es la mirada que se suelen tener los jóvenes, por mencionar algún extracto diacrónico del mundo social, hacia aquél que no cuenta con ningún tipo de perfil virtual en las redes sociales, o no dispone de un celular. Sin duda, que las miradas son de sospechas, de extrañamientos. Quitarle este tipo de elemento tecnológico a un adolescente es prácticamente extirparle un miembro de su propio cuerpo.

El mundo digital parece haber desmontado definitivamente la farsa de la verdad más allá del discurso que la construye. En el texto de Pirandello (2007), el Padre (uno de los personajes) le recrimina al director que es una locura esforzarse en crear cosas verosímiles para que parezcan verdaderas e increpa a los actores al sostener que, en la puesta en escena, los personajes son más vivos que los que respiran, quizás menos reales, pero más verdaderos. Como en la obra de Pirandello la imagen ya no es sola la copia, sino el modelo a seguir, en tanto son mejores que la realidad, más perfectas, más cuidadas, más intervenidas. Las personas están siempre posando (el rol del personaje) al momento de sacarse la foto y publican aquellas que los hace más lindos, más felices, más perfectos. Aunque las personas sepan que es una construcción eligen creerles o son inducidos a tomar esa decisión axiológica. Éstas se vuelven consumibles y domesticables en el sentido de Han (2013), lo que le quita su valor de verdad. En sus propias palabras “las imágenes, que representan una realidad optimizada en cuanto producciones, aniquilan precisamente el originario valor icónico de la imagen³. Son hechas rehenes por parte de los real” (2013: 50).

Berardi sostiene, al respecto, que las imágenes activan los comportamientos, pero lo llevan más allá del lenguaje verbal y por lo tanto de las interpretaciones y sentidos. No las podemos simbolizar y significar en su totalidad lo que impide la distancia y la toma de conciencia crítica. La mente busca desplazarse permanentemente, de hallar otro objeto sustituto en una falta psíquica que se ensancha producto de la sobrestimulación publicitaria. Como lo expresa el autor: “La transferencia rápida procede por asociación y sustituye a la discriminación crítica. (2007: 192)”.

Así como se consumen imágenes, se consumen mercancías, ocio, productos culturales, y, con ello, tiempo de vida. La figura del consumidor sustituyó a la del ciudadano. Para consumir hay que endeudarse y autoexplotarse lo que configura una subjetividad del

³ En el marco triádico del signo de Peirce podemos sostener que la fotografía (imagen que más abunda en el mundo de las comunicaciones mediadas por las redes sociales) si bien tiene un componente icónico, por su valor de semejanza a un objeto representado; también tiene un valor simbólico en tanto se necesitan de convenciones socioculturales para interpretar esa imagen; y su componente índicial, ya que, más allá de las otras dimensiones, sabemos que en la fotografía el objeto real estuvo ahí, delante del objetivo de la cámara, independientemente de lo que se haga después esa conexión física existió.

rendimiento. Esto demanda una sobredosis de atención mental y una movilización constante de las facultades cognitivas que generan estrés, depresión, desgaste psíquico y emocional.

El Estado de gobernanza y neoliberal ya no forja aquellos principios clásicos del liberalismo político y jurídico de la igualdad ante la ley. Si la ley que rige es la del mercado lo que vale es tu capacidad para comprar, tener y desechar, producir. Compras incentivadas en el plano psicoemocional pero restringida en el material. Esto provoca una contradicción sumamente nociva que lleva, por un lado, como ya dijimos, a la autoexplotación; pero, por el otro, al ajuste económico y psíquico. En este último caso, se realiza mediante la restitución de ese superyó disciplinador, diluido por los avisos publicitarios⁴, que se rearma al momento de hacer las cuentas para llegar a fin de mes. Lo ilimitado del capital contrasta con la finitud, el límite humano y la injusticia material, lo que genera esa “sensación de culpa” por no estar a la altura de lo esperado. En este sentido, no apegamos a Aleman (2016) para sostener que ese relato neoliberal recuesta la culpa de los problemas del sistema en los propios trabajadores, ya sea por “haber vivido más allá de sus medios”, por “disfrutar una fiesta que ahora hay que pagar”, “por haber gozado de vacaciones”. Esa aparente democratización del goce tiene un costo para la acumulación del capital que ordena a los sujetos restituir por medios de discursos tales como: “Hay que restringir sus gastos”, “vivir de manera austera”, “hacer el esfuerzo para generar las condiciones para que vengan las inversiones de empresas multimillonarias”, etc. Por lo tanto, para estos discursos meritocráticos, si cada uno es responsable por lo que tiene, hay que esforzarse más para tener más. Es un problema individual y no de políticas económicas o de contradicciones del sistema. Hay que desbordar todo límite para obtener lo que uno quiere, desea. El propio consumir de manera ilimitada expande, extiende el yo del sujeto sin dejar lugar al otro. En tal caso me “devoro” al otro para mi propio provecho, sin barreras, sin diques de contención.

Pero un mundo sin límites es un mundo sin salida, perpetuo, que en la mirada de Aleman (2016) empobrece la experiencia al volverla todo igual, sin instancia de verdadero goce.

⁴ O como sostiene la perspectiva Lacaniana es un superyó que *ordena* gozar por la pulsión de muerte, por ese plus de goce, alejadas del principio del placer y de las posibilidades del sujeto.

Nunca se llega, siempre se está atrás, por lo tanto, nunca se goza. Las experiencias como el amor, la actividad poética, científica, tiene sus límites; mientras que la exigencia de autorrealización infinita no lo tiene y, por lo tanto, exige hasta la extenuación.

Después de estas pinceladas que muestran un pantallazo, a *grosso modo*, de las nuevas configuraciones subjetivas cabe preguntarse ¿cómo se inscribe la propia subjetividad del docente en estas territorialidades?

4. Breve contextualización de la subjetividad docente

Como podemos observar en nuestra contemporaneidad la escuela ha sido corrida del lugar central que tenía en la modernidad en su función socializadora y subjetivante. Los nuevos dispositivos tecnológicos y los medios de comunicación han ganado territorio en la disputa por el sentido. Sin embargo, las demandas hacia la escuela y a los docentes, lejos de disminuirse, han aumentado. Paradójicamente se la ha desplazado de su lugar central, pero se le exige como si aún ocupara ese rol. Esta contradicción la implica en una sobreexigencia desde un lugar de deslegitimación social que escapan a sus límites históricos.

Correlativamente el docente también ha perdido ese lugar. Como sostiene Narodowski (1999), el/la maestro/a debe salir todos los días a ganarse esa legitimidad. Ya no concentra el saber y el poder. Los dispositivos tecnológicos han penetrado la escuela y con ellos otros discursos que en muchos casos tensiona el saber docente. La ruptura de la alianza con las familias y los discursos que circulan en los medios de comunicación social ponen en duda permanentemente la tarea pedagógica. Si antes existían los “malos alumnos” que no se adaptaban a la lógica escolar ahora existen los “malos docentes” que no logran generar las condiciones para que los estudiantes alcancen el conocimiento deseado.

Las demandas se multiplican en una cotidianidad en la que se deben asumir responsabilidades no pedagógicas (las nuevas violencias que acontecen en las escuela, la atención a las diversidades, la asistencia social a los estudiantes menos favorecidos

por el sistema y la dificultad por atraer el deseo de los estudiantes más favorecidos hacia los nuevos aprendizajes, la mantención de los edificios, etc.) y excesivas obligaciones administrativas que imposibilitan momentos o instancias de reflexión individual o de discusión grupal; y cuando éstas ocurren, debido al cansancio social y generalizado, se lo toma como una tarea más de orden burocrático-administrativo, lo que impide de antemano cualquier efecto develador o transformador.

La escasa capacidad analítica, la dificultad para prestar atención, la incapacidad de asumir responsabilidades, son algunos de los síntomas que se manifiestan en esas reuniones que se organizan institucionalmente. El pensamiento crítico está en un *no lugar*, siempre corrido, siempre desplazado, por otros asuntos, por otra información. Así, esas ideas se configuran en el territorio simbólico de lo *insignificante* y se le resta importancia, sustancia, peso.

La estructura emocional provocadora de estos síntomas proviene del cansancio psíquico en este mundo de la aceleración temporal, la simultaneidad de actividades y la cantidad de información que el cerebro debe procesar minuto a minuto en la infinita máquina del tiempo capitalista. Así, pasamos de la reflexión al reflejo, sostiene Virilio (Lotringer & Virilio, 2003).

Debido a la movilidad y conectividad de los nuevos circuitos de comunicación el trabajo se realiza en un ritmo continuo, sin cortes, sin descansos. Se arman grupos de WhatsApp con los padres dónde permanente circula información. Se envían mails con tareas administrativas o capacitaciones on-line que se tienen que realizar los sábados o los domingos. El descansar y el soñar pasó a ser una excepción, y en la mayoría de los casos, sólo se lo alcanza con la tecnología biopolítica de los psicofármacos. En este marco, el malestar docente se incrementa al ritmo de las mutaciones. Un gran número de docentes solicitan carpetas psiquiátricas producto de diferentes sintomatologías psíquicas. El cuerpo se estresa y evidencia sus marcas del agotamiento en salpullidos en la piel, acidez, gastritis crónicas.

En la propia tarea pedagógica los docentes se ven limitados a los momentos de atraer el deseo de las subjetividades consumistas de sus estudiantes hacia los objetos de conocimientos. La caja de herramientas teórica y procedimental y su propia formación van siempre un paso atrás de la multiplicidad de signos e imágenes que se entrelazan en las mediaciones comunicacionales provistas por las nuevas tecnologías. Las mismas fascinan y deslumbran movilizándolo el deseo hacia discursos ajenos a los que posibilitan el proceso de enseñanza y aprendizajes.

El Estado neoliberal, por un lado, lejos de jerarquizar la complejidad del nuevo rol docente lo precariza con bajos salarios y les exige una capacitación continua, pero fragmentada y competitiva. Lo que importa es el puntaje que se obtiene con el curso para superar a el/la colega independientemente de la calidad de los mismos y de la coherencia epistemológica-política que las distintas capacitaciones mantienen entre sí. Por otro lado, los somete a una evaluación continua, de manera externa y estandarizada, para medir eficiencia y eficacia en los resultados. En algunos casos, lo obtenido de estas mediciones suelen ser usado como argumento político por los gobiernos de turno para recortar aún más presupuesto en la educación o disminuir salarios. Más desjerarquización y deslegitimación social.

Ante la velocidad y fugacidad con la que avanza el mundo digital y su nueva lógica de poder y saber sobre el campo escolar, los docentes resisten, en la mayoría de los casos, con una fuga nostálgica hacia el pasado. Se evidencian fuertes resistencias a trabajar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y se busca restituir el viejo orden escolar disciplinario.

La velocidad de las transformaciones genera un proceso creciente de incertidumbre donde los saberes aprendidos en su formación inicial parecen evaporarse, diluirse, escabullirse en los laberintos del tiempo. Los directivos también se hacen eco de este proceso refugiándose en las normas rígidas de la escuela sólida. De esta manera, exigen a sus docentes mantener el orden y la disciplina, al mismo tiempo que le demandan prácticas pedagógicas creativas que libere las mentalidades de sus estudiantes.

5. La subjetividad docente: un territorio en disputa

De lo expresado anteriormente podemos decir, entonces, que en la práctica docente se sostiene, por un lado, un poder reglamentado, disciplinatorio, por parte de la estructura burocratizada de un poder jurídico-político formal; mientras que, por otro lado, se exige una abertura subjetiva hacia nuevas exigencias autoimpuestas por la lógica del rendimiento. En el interjuego de estos dos lugares, trascendente e inmanente, las subjetividades docentes son jalonadas, tironeadas. Mientras un poder establece límites, el otro maximiza, expande. Mientras uno se asiente en el *deber hacer* el otro en el *poder hacer ilimitado* (Han, 2014). El vacío, que media el funcionamiento de estos polos, hace que estas subjetividades se sientan atravesadas más por un poder o más por el otro, según las trayectorias vitales de los docentes y las características institucionales en donde trabajan.

Sin embargo, la potencia del poder virtual marca una tendencia de imposición sobre el poder institucional y territorial. Según Agamben (2002), en el mundo actual, lo excluido y lo incluido, así como lo externo o lo interno se han tornado indistinguibles. Ambos modelos se volvieron imprescindibles en tanto la propia vida biológica se convirtió en un área de cálculo para el poder. Esa tarea siempre presente pero oculta, que viene del origen, en el interior del poder soberano del mundo occidental, se ha hecho visible.

Recordemos, para sintetizar, que este dispositivo-máquina, tiene un carácter bipolar. Funciona alrededor de dos polos dicotómicos, que, si bien son contradictorios y opuestos, confluyen en la configuración de las subjetividades. Esta máquina supone zonas, áreas de indiscernibilidad en la relación de los polos, por ejemplo, entre la distinción humana y animal. Esto implica, en palabras de González que “los polos a los que se refiere esa relación dicotómica, no capta esencias, aspectos o dimensiones de una realidad precisa, clara, ontológicamente de entidad propia, tampoco un hacer, una operación definida” (2017: p.263). Es por ello, que los extremos de la bipolaridad reconocen un lugar vacío de encuentro e indiferenciación. Esta indiscernibilidad del sujeto habilita diferentes formas de división y articulación en su subjetividad.

Pensemos, como de esta gestión bipolar se opera en el/la maestro/a. Encontramos construcciones dicotómicas tales como: docente/hombre-mujer, autoridad/libertad, disciplina/creatividad, estructura/flexibilidad, adentro/afuera, sujeción/subjetivación/desubjetivación, etc.

En la transición actual, lógicas de producción de sentido y subjetividades modernas conviven con lógicas de producción de sentidos y subjetividades posmodernas. A la enseñanza aplicada para un modo de producción taylorista-fordista hay que enseñar para la lógica posfordista. En la escuela, los nuevos dispositivos bio y psicopolítico conviven con la institución de encierro de la sociedad disciplinaria. El docente aparece así es ese lugar de indefinición (no lugar) y articulación de ambos poderes, pero sin las certezas de antaño y sin la legitimación social que lo respaldaba.

Esta doble estructura de poder genera, en el hacer subjetivo del docente, un campo de tensiones más complejo que en el proyecto moderno. La multiplicidad de discursos, de demandas, de dispositivos sobre determina sus prácticas y acrecienta los ya escasos márgenes para la autonomía y la exploración de las singularidades; y de experiencias pedagógicas creativas y críticas.

6. Conclusión a modo de síntesis

Partimos de la sospecha, fundadas en nuestra propia práctica docente y en diálogos con maestro/as, de que, en estos escenarios formativos, asimétricos e institucionalizados, la subjetividad se configura en un campo de entrecruzamientos y disputas discursivas (políticas, ideológicas, de sentidos) que complejizan el modo de habitar esos territorios. Sin perder de vista esa complejidad, y amparando nuestra mirada en ese marco epistemológico, posamos nuestra atención en un aspecto: la relación subjetividad-poder en el marco de la institucionalidad escuela.

Como la subjetividad es una categoría que nos permite observar la relación entre lo social-estructural y lo individual no adentramos a intentar comprender cómo se

configuran esos modos de habitar la docencia del nivel primario, en un momento de ruptura histórica como el que estamos atravesando.

Sabemos que en la actualidad el desarrollo tecnológico ha configurado nuevas formas de organización del trabajo y de la vida social en general. Si bien capitalismo actual conforma una especie de “manchas” que deviene en una complejidad creciente, hay tendencias dominantes a la digitalización de todos los aspectos de nuestras vidas. Para responder estas inquietudes recurrimos al marco teórico proporcionado por los aportes de la biopolítica y la psicopolítica. Dijimos que en esta concepción el poder es virtual y, por lo tanto, desterritorializado, escapa a los límites de un territorio. Es un poder que se ejerce de manera inmanente en el sujeto, administrando, gestionando, maximizando, expandiendo, potenciando, diversificando la vida.

Esa administración de la vida se liga a la lógica de la economía capitalista a partir de definir un sistema de necesidades y deseos. En este punto, la tecnología y la economía capitalista se articulan para gestionar nuestras vidas, nuestras subjetividades. Así, ante una naturaleza humana a-fija la subjetividad queda abierta a una gestión biopolítica. Es decir, no es una entidad situada en los aparatos del estado, sino que funciona como una red de relaciones virtuales de dominación y resistencia (contrapoder). Las tecnologías del poder impregnan las relaciones intersubjetivas y las gestionan, ejerciendo dominación a partir de diferentes tipos de estrategias y prácticas discursivas.

Esta lógica dialéctica del sistema capitalista, en su devenir histórico abierto y discontinuo, inauguró una nueva fase, con transformaciones en sus fuerzas productivas y en las relaciones de producción. Conteste a esto se modificaron aspectos de la vida política, cultural y subjetiva que impactaron en sus prácticas escolares y en la institución-escuela. En este sentido, en la actualidad podemos ver a un docente que tiene que convivir con prácticas y discursos aún más contradictorios y complejos que en la modernidad-capitalista. Tareas no pedagógicas se superponen con las pedagógicas; mayores demandas con menores condiciones materiales, sociales y simbólicas; mayores capacitaciones y trabajo burocrático con menos tiempo.

El poder disciplinario tiene que cohabitar con el psicopoder que ejercen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; prácticas pedagógicas enfocadas en la perspectiva tradicional y conductista se intercalan con prácticas orientadas por el paradigma constructivista; discursos del poder político y jurídico exigen a los docentes que formen a sus alumnos/as como ciudadanos, al mismo tiempo que los discursos publicitarios impregnan la escuela configurando sujetos consumidores; discursos posmodernos que pugnan por la diversidad se enfrentan, de manera ambigua, a los nuevos saberes biopolítico como la neurociencia que tiene hacia la homogenización y patologización de los alumno y docentes.

Doble estructura de poder que se acentúa en su disputa por la configuración de la subjetividad. Los espacios de autonomía que parecían abrirse con el quiebre de los relatos totalizadores de la modernidad se fueron saturando con nuevos dispositivos, lo que impide, en gran parte, procesos críticos y creativos de subjetivación política, por parte de los/las maestros/as ante los nuevos desafío y problemas epocales.

Con estas reflexiones podemos derivar en que la configuración de las subjetividades docentes del nivel primario se encuentra escindida y, al mismo tiempo, constituida en la contradicción de dos lógicas de poder. Sin embargo, en la sociedad disciplinaria, tanto el poder biopolítico como el jurídico-político-institucional habilitaban ciertas síntesis desde la legitimidad social que contenía en sí mismo el rol docente, había una especie de mayor equilibrio y estabilidad de los polos que lo cobijaba en un lugar de relativas certezas. En este sentido, se sostenía que para construir una sociedad mejor era necesario acatar disciplinadamente las normas establecidas, lo que garantizaba una igualdad formal ante la ley.

En la actualidad, en cambio, esa contradicción parece haberse acrecentado, ampliada, hasta los bordes de la desarticulación. El incesante arsenal de dispositivos biopolítico que invadieron la cotidianidad escolar avanzó sobre derechos sociales y certezas subjetivas que provenían del poder político-jurídico-formal. Esa realidad líquida somete a los docentes a la tiranía del cambio permanente, a un no-lugar que activa más procesos de desubjetivación que de subjetivación. Este capitalismo hiper financiarizado,

fluido y virtual, configura "un sujeto que no se sujeta", y lo hace por una serie de procesos semióticos que encastran una simultaneidad de discursos, lugar por excelencia de los procesos de subjetivación/desubjetivación. El polo biopolítico avanzó sobre el polo jurídico político. De hecho, los cambios en las normativas y legislaciones escolares van detrás de las transformaciones tecnológicas.

Sin embargo, como hemos descrito, donde hay poder hay resistencia. A pesar de lo sofisticados que son los mecanismos de control y vigilancia la subjetividad no puede ser atrapada en su totalidad. Lo intrasubjetivo, la falta lacaniana, pongámosle el nombre que se quiera, impiden la suturación, cosificación y sujeción completa. Esa dimensión inaprensible de toda subjetividad hace posible que no esté dicha la última palabra. Esa indefinición, es lugar inestable que caracteriza su nuevo rol, habilita también la emergencia de lo imprevisto, de lo otro, de lo singular.

7. Bibliografía

Agamben, G. (2002). *Homo Sacer I- El poder soberano y la nuda vida*. Editora Nacional e Madrid: Madrid.

Aleman, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Gramma: Bs. As.

Berardi, F. (2007). *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón: Bs. As.

Deleuze, G. (1999). *Posdata sobre las sociedades de control*, en Christian Ferrer (comp.). *El lenguaje libertario*, Buenos Aires, Atamira. En línea: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>

Fanfani, T. (1999). *La escuela constructora de subjetividad*, en *Una escuela para adolescentes*. Materiales para el profesor tutor. Fanfani, T. (comp.). UNESCO: Bs. As.

González, C. (2017). *La doble maquinaria del poder: excepcionalidad, juridicidad y biopolítica en Agamben*. UniRío: Río Cuarto.

Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder: Barcelona.

Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder: Barcelona.

Lotringer, S. & Virilio, P. (2003). *Amanecer crepuscular*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades educativas: Bs. As.

Pirandello, L. (2007). *Seis personajes en busca de autor*. Gradifco: Bs. As.