

**Escuela y ciudadanía.**

**Una relación en cuestión.**

**Ignacio Lewkowicz. (11/05/2006)**

## Clase 4

Sitio: [FLACSO](#)  
Curso: Diploma Superior en Gestión Educativa  
Clase: Clase 4: Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión. Ignacio Lewkowicz. (11/05/2006)  
Impreso por: Marcelo Adrián MORALES PIGNATTA  
Fecha: viernes, 12 de mayo de 2006, 17:48

## **Tabla de contenidos**

### Introducción

I. La escuela como institución I.I. Las instituciones disciplinarias

I.II. El ciudadano: soporte subjetivo de las sociedades disciplinarias

I. III. ¿Cuáles son las operaciones de disciplinamiento?

I. IV. Cómo hacer un hombre útil y civilizado

I. V. El papel de la historia en la producción de conciencia nacional

II. Escuela - Galpón II.I El agotamiento del Estado Nación

II.II. Signos de un galpón

II.III. ¿Qué es un galpón?

II. IV. De las leyes trascendentes a las reglas inmanentes

III. Escuela en tiempos de mercado

III. I. La escuela frente a la demanda del mercado

III.II. ¿Qué es un escuela sin discurso histórico?

IV. Escuela - Productora de reglas (para la escuela)

IV.I. Cómo producir sentido en suelo posnacional

IV.II. Sobre las reglas situacionales

Lectura sugerida para la clase disponible en Biblioteca

Bibliografía

## Escuela y ciudadanía: Una relación en cuestión

### Introducción

La escuela ya no es lo que era. Sobre esto no hay dudas. Pero las dudas prosperan cuando se intenta

pensar ya no lo que era sino lo que es. Resulta sencillo responder la pregunta qué es la institución escuela si suponemos que esa institución apoya en un suelo nacional y estatal.

Pero desvanecido ese suelo, agotado el Estado Nación como meta-institución donadora de

sentido, ¿cuál es su estatuto? ¿en qué consiste la actualidad escolar? Para responder estas preguntas, empecemos por precisar la naturaleza de las instituciones (entre ellas, la escuela) y la

subjetividad que instituyen en tiempos de Estado Nación.

## I. La escuela como institución

### I.I. Las instituciones disciplinarias

La notable similitud entre estos planos -el primero, de un hospital; el otro, de una prisión- para **Michel Foucault** revela el parentesco entre estas instituciones. Ya no se trata del encierro sino de garantizar que desde el centro de esos dispositivos -"ojo perfecto del cual nada se sustrae"-, se alcance un control detallado de los individuos que la habitan: alumnos, enfermos, presos.

Cada sistema social establece sus criterios de existencia. En los Estados Nacionales, la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias. En este sentido, la vida individual y social transcurre en ese suelo. Es decir, en la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, la prisión, etc. Ahora bien, estas instituciones apoyaban en la meta-institución Estado Nación. Y ese apoyo es el que les proveía sentido y consistencia integral. Pero la articulación institucional no terminaba ahí. Los dispositivos disciplinarios (la familia y la escuela, por ejemplo) organizan entre sí un tipo específico de relación. Gilles Deleuze -en Posdata sobre las sociedades de control- denomina a esa relación analógica. El funcionamiento analógico, que consistía en el uso de un lenguaje común por parte de los agentes institucionales en cuestión, habilitaba la posibilidad de estar en distintas instituciones con las mismas operaciones. Dicho de otro modo, la experiencia disciplinaria forjaba subjetividad disciplinaria. Esto es, operaciones capaces de vivir bajo la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen más allá de sus variantes institucionales. Ahora bien, esta correspondencia analógica entre las marcas subjetivas producidas por las instituciones es la que aseguraba la relación transferencial entre las mismas. De esta manera, cada una de las instituciones operaba (y allí su eficacia) sobre las marcas previamente forjadas. La escuela trabajaba sobre las marcaciones familiares, la fábrica sobre las modulaciones escolares, la prisión sobre las molduras hospitalarias, etc. Como resultado de esta operatoria se organizaba un encadenamiento institucional que aseguraba y reforzaba la eficacia de la operatoria disciplinaria.

## I.II. El ciudadano: soporte subjetivo de las sociedades disciplinarias

Este tránsito por las instituciones disciplinarias producía las operaciones necesarias para habitar la meta-institución estatal. De esta manera, el Estado Nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo, es decir, el ciudadano.

Ahora bien ¿qué es un ciudadano de los Estados Nacionales? ¿Cuáles son los rasgos distintivos de esta subjetividad producida por las instituciones disciplinarias? ¿Cuál es la relación entre escuela y ciudadanía en tiempos nacionales?

El ciudadano es el tipo de sujeto resultante del principio revolucionario que postula la igualdad ante la ley.

El pintor francés **Honoré Daumier** (1815-1879) tuvo, entre los motivos preferidos de su obra, a los abogados. Las nociones de derecho, ley y ciudadanía alentaron la promoción social de estos profesionales que en los grabados y dibujos de Daumier son caricaturizados.

El ciudadano es el tipo de sujeto constituido en torno de la ley. Ahora bien, esta producción en torno de la ley apoya en dos instituciones primordiales: la familia nuclear burguesa y la escuela. La escuela en tándem con la familia produce los ciudadanos del mañana. Un ciudadano es un tipo subjetivo organizado por la suposición básica de que la ley es o puede ser la misma para todos. Si *alguien* puede lo que puede y no puede lo que no puede, es porque *nadie* puede eso o porque *todos* pueden eso. El ciudadano como subjetividad es reactivo a la noción de privilegio o de ley privada. La ley es pareja: prohíbe por igual y permite por igual a todos. Por supuesto, a algunos el aparato judicial les va a permitir un campo de transgresiones, pero eso tiene que ver con el aparato judicial concreto y no con la institución básica que es la ley. El ciudadano es un individuo que se define por esta relación con la ley. El ciudadano es, en principio, depositario de la soberanía, pero ante todo es depositario de una soberanía que no ejerce. La soberanía emana del pueblo, no permanece en el pueblo. Para ser ciudadano de un Estado Nación hay que saber delegar la soberanía. El acto ciudadano por excelencia es el acto de representación por el cual él delega los poderes soberanos en el Estado constituido. Para poder delegar, el ciudadano tiene que estar educado. La consigna de Sarmiento era ésta: El sujeto de la conciencia, que había sido instituido filosóficamente dos siglos antes, deviene sujeto de la conciencia nacional a partir del siglo XIX. Es el aparato jurídico el que exige que los ciudadanos se definan por su conciencia. Ahora, ¿cómo se ejerce esta soberanía? Cuando la Revolución Francesa estalla aparece el siguiente problema: la soberanía emana del pueblo, pero ¿cuántos pueblos hay? En Europa, ¿cuántos pueblos hay? No se los puede definir ni por la raza ni por la religión ni por la lengua. Porque siempre se va a encontrar que un mismo pueblo habla en dos lenguas, o que dos pueblos distintos hablan la misma lengua. Lo mismo sucede con la raza, lo mismo sucede con la religión. La institución propia de los Estados Nacionales para ese ser en conjunto que es el pueblo es la historia. La historia es una institución del siglo XIX que establece que un pueblo es un pueblo porque tiene un pasado en común. El fundamento del lazo social es nuestro pasado en común. La historia es una institución sumamente poderosa, porque en la medida en que el pueblo se define

por su pasado en común, en la historia va a estar el reservorio de las potencias. Y la elección política va a ser ¿cuál de las potencias contenidas en germen en el pasado nacional es llevada al acto? Pero se entiende que si un pueblo se define por un pasado en común, si ahí está su identidad y sus posibilidades, la política no puede ser otra cosa que transformar en acto eso que era en potencia en el pasado nacional. Ahí radica el fundamento de la solidaridad entre historia y representación. El soberano se hará representar a partir de una comprensión del ser en común -ser en común determinado por su historia-. Entonces deviene ciudadano.

### I. III. ¿Cuáles son las operaciones de disciplinamiento?

La sociedad de vigilancia es un tipo de sociedad en la que se distribuyen espacios de encierro. La subjetividad se produce en instituciones que encierran una población homogénea y producen el tipo de subjetividad pertinente para ese segmento social. En la superficie del Estado se distribuyen círculos que encierran a la población en distintos lugares. El paradigma de este tipo de sociedad es la prisión. Pero la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, etc. tienen la forma de un punto dentro del cual se aloja una población homogénea: niños, locos, presos, obreros, etc. Esa población homogénea se produce como tipo específico mediante unas prácticas "de vigilar y castigar" bajo la figura del panóptico. Se los mira, se controla, se anota la normalidad, se castiga la desviación, se apuesta permanentemente a normalizar a los individuos dentro del espacio del encierro.

Por ejemplo, la normalización standard de los chicos en la escuela es tan sutil y tan precisa que cada niño queda individualizado por su desviación respecto de la norma.

Hasta la aparición de la escuela en la modernidad nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro (menos aún, para convertir esa desviación en identidad, individualidad, personalidad, etc.). Se entiende que se requiere el dispositivo experimental para poder describir una normalidad. Se puede caracterizar de este modo a las sociedades de vigilancia como sociedades en que se tiende a normalizar a los individuos en espacios de encierro.

Los espacios de encierro tienden a hacer coincidir la clasificación lógica con la distribución espacial. Nosotros dibujamos un conjunto como un círculo que encierra a todos sus elementos, pero en realidad no tienen por qué estar juntos. Un conjunto se define como colección de los términos que verifican una propiedad, pero pertenecer lógicamente a un conjunto y estar topológicamente dentro de un lugar no son sinónimos. *Pertenecer y estar dentro* sólo son sinónimos en la lógica del encierro: pertenecer al conjunto de los niños es estar encerrado en la escuela; pertenecer al conjunto de los trabajadores es estar encerrado en la fábrica. El pensamiento estatal tiende a distribuir a la población en lugares, en instituciones. Como figura, la institución es una figura genérica, no de la humanidad sino del Estado Nación, sobre todo la institución como productora de subjetividad de un conjunto de términos que se homogeneizan por pertenencia. La vigilancia y el castigo producen normalización.

#### I. IV. Cómo hacer un hombre útil y civilizado

La idea del acceso a la cultura o del acceso a la educación para todos, es propia de la modernidad a partir del siglo XIX: lo que subyace detrás de esto es la idea de un saber del hombre (las ciencias humanas) que supone una esencia humana cognoscible. De lo que se trata, entonces, es de desarrollar estas prácticas de modo tal que el conjunto de los que "biológicamente" son hombres sean también hombres en y por las prácticas sociales instituidas en el mundo burgués: libertad e igualdad (la fraternidad puede esperar). Este mismo interés puede observarse en la preocupación que se desarrolla en la modernidad en el plano de la salud, que no sólo implica la atención médica sino todo un saber acerca del cuerpo del hombre. Podríamos nombrar también en esta enumeración el modo en que se organizan las prácticas punitivas, su saber psiquiátrico-judicial acerca del hombre para rectificar, corregir a quien se ha desviado, etc.

Ahora bien, la idea que quiero argumentar es la siguiente: todo este interés por el hombre, todo el complejo de discursos, saberes, prácticas e instituciones en torno al hombre de la modernidad, constituyen un modo de control, de dominio, de redes de poder y que tienen que ver con la idea de hacer útiles a los individuos para la sociedad, es decir, hacerlos utilizables para los propios fines de la sociedad. *"Haced pasar el roto, el gaucho, el cholo, unidad elemental de nuestras masas populares, por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción: en cien años no hareís de él un obrero inglés que trabaja, consume, vive digna y confortablemente."* En 1852 se publica esta obra de Alberdi que un año más tarde servirá de fundamento para la Constitución Nacional. Dada las grandes dificultades en producir ciudadanos de las masas nativas, el autor argumentaba a favor de las políticas inmigratorias que fomentaran la llegada de trabajadores civilizados a estas tierras.

Lo anterior es algo que puede verse claramente en la función de la escuela de la modernidad. Considérese, por ejemplo, el papel de los exámenes como instancias de control y de duplicación de las propuestas que se bajan desde el lugar del profesor (aun con las nuevas técnicas, o nuevas formas, que apuntan al proceso de aprendizaje y al desarrollo de las propias capacidades del educando, el examen sigue funcionando como una instancia de control y duplicación del saber adquirido). Pero también existe un control a través de instancias que a simple vista pueden parecer inocentes y que implican a quienes ejercen la función directa sobre los alumnos. Me estoy refiriendo a las planificaciones. Es cierto que en ellas el profesor propone su plan de acción y que además en ciertos medios lo puede hacer con mucha libertad, etc. Pero, por otra parte, es algo a lo cual debe ceñirse, y que a su vez funciona como mecanismo de control del profesor, y no porque alguien lo haga de manera materialmente evidente sino que, en realidad, se genera una especie de panóptico en el que no se necesita ser observado para sentirse observado: las redes de poder funcionan de manera tal que el control está internalizado en los propios afectados al poder. De este modo, más que un plan, la planificación tiene que ver con un plano, porque hace aparecer un espacio, un lugar, en el que se efectiviza el ejercicio del poder: se trata de cuadrículas que permiten ejercer los controles, puesto que el producto (la planificación) se le "quita" a su autor desde el momento en que se transforma en un instrumento de la institución para vigilar la adecuación/inadecuación de la propuesta, de su desarrollo, en relación con el saber pedagógico, etc. Por otra parte, el mismo plan/plano es utilizado por el profesor para

ejercer su función (disciplinar, controlar, examinar la duplicación del saber por parte de los alumnos, etc.). Se pueden introducir cambios en las planificaciones pero deben justificarse rediseñando todos los componentes de la planificación. Y, es decir, todo cambio de plano debe dejar claro la nueva distribución de los lugares. Lo anterior sólo puede entenderse si se piensa cuál es la función que la modernidad le asignó a la escuela. A saber: generar hábitos de disciplina, de normalización, de control, de modo tal que su paso por allí genere seres útiles para la sociedad, es decir, seres dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional. Se me ocurre que pueden implementarse nuevos contenidos y nuevas formas, que se pueden intentar reformas para llevar a cabo prácticas educativas muy piolas, pero en definitiva la forma-escuela de la modernidad apunta al desarrollo de una cierta disciplina, disciplina que tiene que ver tanto con el ejercicio del control propio de toda institución como con el desarrollo del aprendizaje. Pero digamos algo más. En esta cultura de hoy atravesada intensivamente por la imagen, en la que la televisión (en todas sus variantes: video-juegos, video-films, televisión satelital, video-cables, etc.) es la que hace lazo social -la que hace existir la sociedad- la educación tiene todavía un papel aunque no sea más que residual. Planteemos la siguiente situación. Se propone de manera universal (como derecho humano inalienable) el acceso a la educación para todos los hombres; se intenta reglamentar este derecho, etc. Se trata entonces de acceder: al consumo, a la imagen (televisiva), ser bonito, usar tal champú, tal jean, etc. Pero acceder también a la educación y a la salud (y si es prepaga, mejor), y así podríamos seguir. Se me retruca inmediatamente: en nuestro país (y en el mundo) la tendencia cada vez más acelerada es que sólo una parte de la población pueda acceder a estos "beneficios". Es verdad, y este es el punto nodal. Han aparecido nuevas prácticas que comienzan a dar otro ser a la noción práctica de hombre, es decir, está surgiendo una nueva definición sobre lo que es "ser hombre". Pero las ideas filosóficas sobre qué es el hombre siguen siendo las de la modernidad, de modo que lo que existe es algo así como un "concepto práctico" de hombre que no cuaja, que no se adecua a ninguna de las ideas filosóficas conocidas.

Este concepto práctico de la idea de hombre podría significar que sólo es hombre aquel que se inserta en las redes del mercado, quien participa del conjunto de los consumidores, quien se ve reflejado y se espeja en una pantalla de televisión, quien accede a la salud, etc.

Si este conjunto es de 10 millones, 15 millones, o si sobran 10 millones, poco importa en esta nueva concepción práctica (entiéndase bien, estoy intentando proponer una hipótesis de interpretación). De modo que, en estado práctico, se están poniendo en marcha nuevas formas de significar la idea de hombre. Si esto es así, en algún momento seguramente se intentará delinear un concepto con la claridad filosófica que se merece. Mientras tanto, la vieja idea de educar al soberano sigue vigente, pero las prácticas sociales hoy son otras, y tan otras que hasta se tornan ineficaces los conceptos de la modernidad. Con nuestra vieja y querida idea de educación estamos intentando dar cuenta de una situación en la que la humanidad ya no es el conjunto de los hombres "biológicamente" definidos. Para el conjunto de quienes todavía permanecemos en el mercado y la cultura, se actúa como si ese fuera el conjunto de hombres libres, iguales y fraternos, es decir, seguimos pensando desde los ideales de la modernidad, salvo que no todos los hombres forman parte ahora de esta humanidad de modernidad tardía. En esta situación de modernidad tardía, con nuevas prácticas emergentes, la escuela (y todo lo que ello implica: institución, jerarquías, profesores, alumnos, exámenes, etc.) intenta seguir apuntando hacia la humanidad, en su sentido clásico, pero sólo una parte de esa supuesta humanidad cae en estado práctico bajo la órbita de la educación de la

modernidad. En rigor, bajo la idea de progreso del iluminismo, la educación aparecía como una forma fundamental de volver útiles a los individuos.

Caída la cuestión del progreso (por su imposibilidad práctica, porque, también en estado práctico, ciertos sectores de la "humanidad" ya no son "hombres", etc.), ¿sigue siendo la escuela un lugar que vuelva útiles a los individuos para la sociedad? ¿se resignifica su función? ¿qué queremos hacer nosotros con todo esto?



## II. Estado - Galpón

### II.1. El agotamiento del Estado Nación

Sin Estado Nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular y las instituciones disciplinarias en general ven alteradas su consistencia, su sentido, su campo de implicación; en definitiva, su propio ser.

De esta manera, el agotamiento del Estado Nación como principio general de articulación simbólica trastoca radicalmente el estatuto de las instituciones de encierro.

Suponiendo que esto sea así, indagemos las consecuencias -en la escuela y en las instituciones- del agotamiento de esa meta-institucional regulatoria.

**Ni uno menos**, El alcalde llega a la escuela y encuentra a la maestra sentada. Luego de llamarle la atención y mientras los alumnos se forman para cantar el himno, uno de ellos se da cuenta que la bandera no había sido izada.

Este agotamiento implica el desvanecimiento del suelo donde apoyaban las instituciones disciplinarias. Como consecuencia de esto, la consistencia institucional queda afectada. El tablero que regulaba los movimientos de las piezas institucionales se desintegra. Sin tablero que unifique el juego, las instituciones se transforman en fragmentos sin centro. Del encadenamiento transferencial a la segmentación, las instituciones ven alterarse su status. Por otra parte, esta alteración describe unas configuraciones que, desarticuladas de la instancia proveedora de sentido y consistencia, se desdibujan como producción reglada. En definitiva, se trata de la destitución de unas condiciones con capacidad de organizar significación, sin que se constituya nada equivalente con virtud simbolizadora. Ahora bien, esta destitución no termina aquí. Huérfanas del Estado Nación, las instituciones también ven afectada la relación entre sí, porque el suelo que sostenía ese vínculo transferencial se desintegra al ritmo del agotamiento del Estado Nación. Sin paternidad estatal ni fraternidad institucional, la desolación prospera. Y el sufrimiento en las viejas instituciones no deja de sentirse.

Que las instituciones sin Estado produzcan sufrimiento no significa que las instituciones disciplinarias -en plena era nacional- no fueran capaces de semejantes efectos. Todo lo contrario. Si es cierto que no hay sufrimiento humano en sí sino respecto de unas marcas determinadas, cualquier marca en la subjetividad -sea estatal o mercantil o institucional- será padecida. En este sentido, los ocupantes de las instituciones también sufrían, pero sobre todo sufrían el carácter normalizador de las instancias disciplinarias. Hoy, los ocupantes de las escuelas post-nacionales (maestros, alumnos, directivos, padres) sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento.

Los habitantes de la escuela nacional sufrían porque la normativa limitaba las acciones; los habitantes de la escuela contemporánea sufren porque no hay normativa

compartida.

Retomemos el asunto antes presentado: ¿cuál es el estatuto actual de las instituciones (escolares)? En principio, será conveniente decir que una institución, para ser tal, necesita de una meta-institución que reproduzca las condiciones donde apoya. Dicho de otro modo, no hay instituciones disciplinarias sin Estado Nación, no hay escuela nacional sin Estado Nación. Si esto es así, el agotamiento del Estado como práctica dominante implica el desvanecimiento de una condición ineliminable para la existencia institucional. Sin embargo, la observación del paisaje social parece arrojar otras conclusiones: a pesar de la muerte del Estado Nación como práctica dominante, hay instituciones (entre otras, hay escuelas). En este sentido, la evidencia más inmediata pondría en cuestión la definición. Pero si es cierto que persisten tales o cuales instituciones, no es menos cierto que en las nuevas condiciones, su sentido es otro. Claro está que hay escuelas; claro está que no se trata de instituciones disciplinarias, de aparatos productores y reproductores de subjetividad ciudadana. Más bien, parece tratarse de organizaciones ligadas a la prestación de un servicio (capacitación). En este sentido, la subjetividad que resulta de estar en las escuelas, cuando el mercado es la instancia dominante de la vida social, es absolutamente otra. Por lo planteado, la producción y reproducción de ciudadanos era tarea de las instituciones disciplinarias y esta tarea sólo es posible cuando el Estado Nación reproduce las condiciones generales donde descansan tales instituciones. Ahora bien, esta correlación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado Nación hoy está agotada. Si bien se verifican situaciones donde siguen operando algunas de las representaciones y prácticas propias de la lógica nacional, su significación es otra. Las instituciones ya no son las mismas porque sin meta-regulación estatal quedan huérfanas de la función que el Estado Nación les transfirió (producción y reproducción de lazo social ciudadano). Sin proyecto general donde implicarse será necesario pensar nuevas funciones, tareas, sentidos. Por otra parte, las instituciones tampoco son las mismas porque las condiciones generales con las que tienen que lidiar no son estatales sino mercantiles, no son estables sino cambiantes.

Nacidas para operar en terrenos sólidos, la velocidad del mercado amenaza la consistencia ya fragmentada de las instituciones. De esta manera, sin función ni capacidad a priori de adaptarse a la nueva dinámica, se transforman en *galpones*. Esto es, en un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado. Esta ceguera compone un cuadro de situación donde prosperan: suposiciones que no son tales, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos, desregulaciones legitimadas en nombre de la libertad, opiniones varias, etc. Se trata, en definitiva, de configuraciones anómicas que resultan de la destitución de las regulaciones nacionales. Se trata, en definitiva, de reductos hostiles donde la posibilidad de producción vincular deviene, a priori, imposible. En síntesis, si una institución cualquiera dispone de una serie de términos constituidos por una misma regla, si una institución cualquiera dispone de un instituido que si bien aliena a sus componentes también los enlaza, el *galpón* carece de semejante cohesión lógica y simbólica. En este sentido, se trata de un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico. Pero esta coincidencia material no garantiza una representación compartida por los ocupantes del galpón. Más bien, cada uno arma su escena. De esta manera, el pasaje de la institución al galpón implica la suspensión de un supuesto: las condiciones de un encuentro no están garantizadas.



### II.III. ¿Qué es un galpón?

Para precisar el estatuto de los galpones tal vez sea conveniente rastrear cómo queda situada la relación entre instituciones en condiciones de mercado. Para esto, partamos de una queja que se deja escuchar, con regularidad sintomática, entre maestros y profesores de escuelas, colegios y universidades. Los docentes dicen que los estudiantes no saben leer ni escribir, que son indisciplinados, que no participan en clase, que son impertinentes y maleducados, que no tienen nivel. En definitiva, que carecen de las operaciones lógicas y subjetivas para habitar la situación aula. Así caracterizados, los alumnos no cuentan con las habilidades que -según la suposición docente- deberían contar. Algunos dirán que esa reacción docente no es nueva, que, por oficio, suelen quejarse de las incapacidades de sus alumnos. Posiblemente esa cantinela sea tan vieja como la escolarización masiva, institución de los Estados Nacionales. Así todo, la intensidad ensordecedora de ese murmullo empieza a ser sospechosa de otro tipo de funcionamiento. En otros términos, ¿la denuncia docente indica un defecto de tales o cuales estudiantes e instituciones, o revela -más radicalmente- condiciones y subjetividades otras que las supuestas por los docentes? La suposición de unas mínimas operaciones lógicas y subjetivas entre los estudiantes de escuelas, colegios y universidades es una suposición nacida en condiciones de Estado Nación. Más precisamente, es una suposición que se verifica cuando la relación entre instituciones es, tal como mencionamos al comienzo de la clase, analógica, es decir, cuando la estructura formal es compartida por los agentes en cuestión. Siendo así, la intervención de una institución se apoya en las marcas previas en la subjetividad, marcas efectuadas por cualquier otro dispositivo normalizador. De esta manera, la experiencia institucional preliminar, sea cual sea, opera como condición de posibilidad de las marcas disciplinarias futuras. En este sentido, si bien el pasaje de la institución familia a la institución escuela, o de la institución colegio a la institución universidad, inaugura posibilidades, saberes, operaciones, relaciones y complejidades diversas, apoya sobre una estructura formal antes armada. Se trata, en definitiva, de diversos dispositivos que forjan la misma subjetividad (institucional). Ahora bien, todo esto sólo es posible cuando el Estado Nación opera como institución que unifica bajo un mismo régimen al conjunto de las experiencias. Siendo así, la articulación institucional está asegurada más allá de las anomalías, patologías o tropiezos de cualquier emprendimiento. Pero las quejas antes señaladas hoy no parecen tener status de anomalía, sino de indicio del agotamiento de una lógica. Bajo este registro se podría pensar, entonces, la multiplicación de las protestas docentes. Si tomamos esto como cierto, tal vez sea conveniente indagar cómo queda situada la relación entre instituciones agotada la lógica pan-institucional. Si la subjetividad institucional producida por los dispositivos disciplinarios de los Estados Nacionales operaba como puente facilitador de las relaciones, hoy no hay nada equivalente a esa meta-subjetividad, a esas operaciones básicas que simplificaban el ingreso a un dispositivo. Más bien, sucede todo lo contrario.

La subjetividad dominante no es institucional, sino mass-mediática. En este sentido, sus operaciones básicas no son disciplinarias sino otras. No se trata de normativa y saber sino de imagen y opinión personal.

Si las operaciones son éstas se inicia el malentendido, se interrumpe la razonable

suposición. ¿Por qué? Porque las instituciones disciplinarias (ya devenidas galpones) operan como si el sujeto interpelado estuviera constituido por las marcas disciplinarias, pero el que responde no es el sujeto instituido por las instituciones disciplinarias sino otro, con otras competencias: es el sujeto mediático. Se arma, entonces, el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, es decir, entre lo que se pide y lo que se obtiene, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real. El malentendido galopante es el sustento del galpón, como el sobreentendido institucional fue el soporte del poder estatal. La relación entre instituciones se deja describir como Babel sin torre.

Módulo 1 - Clase 4

## II. IV. De las leyes trascendentes a las reglas inmanentes

Un problema de los docentes (en general, los progresistas, simpáticos) era cómo ir más allá de lo instituido, cómo ir más allá de dictar clase, cómo salir del aula como espacio burocrático, rutinario, autoritario, etc. Estamos de nuevo en la lógica del Estado, de la cual había que ir más allá. Pero el galpón es otra cosa. En el galpón el problema es ante todo cómo se instituye algo y no cómo se va más allá de lo instituido. Para esto, uno de los problemas es que no hay reglas institucionales más o menos precisas (esto lo digo por experiencia, ésta fue la elaboración que hicimos). En el aula -tomada como situación y no como parte de una institución-, se ponen reglas para compartir, para operar, para habitar en tanto no se suponen leyes trascendentes que rijan de antemano.

En condiciones de galpón, la operación de institución probable es la precariedad de la regla compartida y no la ley trascendente. La regla es inmanente, precaria, temporaria, se pone para un fin, no preexiste, no se supone, es más regla de juego que ley del Estado.

Otra de las grandes dificultades que tenemos los docentes es que subjetivamente suponemos la preexistencia de la ley mientras que los estudiantes suponen la hegemonía de la opinión. Si en un recinto hay dos épocas heterogéneas, no hay situación alguna. Pero la cuestión no es cuál supuesto se impone sobre cuál, sino cómo se instauro algo, dado que los supuestos no son compartidos. No se trata de la idea de retorno a la ley sino de una vía de subjetivación distinta que es la de proponer reglas. La regla no tiene que ver con el bien, no tiene que ver con la totalidad de sentido sino que la regla es regla de juego, tiene que permitir jugar a lo que queremos jugar, pero no hay una precedencia justificada, cristalizada, teologizada, sino que hay una pura necesidad de *así no se puede*, no hay lugar para invocar otra cosa, porque no existe. En realidad, esta otra cosa existe sólo en el supuesto mal fundamentado del docente. Subjetivamente, lo requerido para habitar un galpón es que varíe el estatuto de la ley. Nosotros, como herederos de la subjetividad estatal, suponemos fatalmente la preexistencia trascendente de la ley: justa o injusta, la ley preexiste. No podemos (nuestra subjetividad estatal no puede) pensar una ley inmanente como la de la asamblea ateniense, una regla precaria, temporaria. Entonces, para habitar esta situación es necesario repensar el concepto de tiempo y el concepto de ley -y rehacerse según esa condición-.

### III. Escuela en tiempos de mercado

Hoy, las instituciones no normalizan, no forjan subjetividad sino que *brindan un servicio*. La subjetividad se forja en otro lado o no se forja; en todo caso, la institución no tiene carácter instituyente sino que es un lugar donde se reparte capacitación, comida o becas.

Que eso después ligue con la subjetividad estatal, con el estudio, con el progreso, con la capacitación, etc., es todo mito de las inercias de escuela, no es el ser de esas instituciones. La escuela ya no tiene capacidad instituyente. Por más que existe una enorme demanda sobre la escuela, sería un error pensar que *sigue* vigente en su función instituyente de subjetividad porque la sociedad sigue demandando algo a las escuelas. Las demandas que se le hacen a la escuela son de otra índole. No se trata de producir subjetividad ciudadana sino más bien subjetividades capacitadas para el éxito. Por otra parte, en las escuelas carenciadas no se demanda éxito sino alimento. La subjetividad no se forja en la institución, que cedió esa función. En este sentido, llamarla "institución" es un abuso del lenguaje, porque perdió la función instituyente que tenía. El edificio sigue siendo el mismo, también el escudo. Pero no sigue siendo el mismo dispositivo.

#### III. I. La escuela frente a la demanda del mercado

La institución escolar hoy no se sostiene por su capacidad de institución de ciudadanía sino por la

capacitación o prestación de otros servicios. Se trata de un lugar más pragmático y menos ligado

a la formación. La diferencia radica en que las mismas escuelas en los mismos establecimientos y con los mismos programas, pero en un contexto diverso, dejan de ser escuelas para el Estado y pasan a ser escuelas para el mercado. La escuela para el Estado es la escuela de los próceres, la escuela de los hombre del

mañana. La escuela del mercado no se presenta como forjadora de la subjetividad del ciudadano,

sino como un agente del mercado; ya no produce un individuo orientado al bien, al progreso de la

nación y la realización de los valores familiares dentro de un contexto nacional, sino que

capacita para insertarse lo mejor posible en el mercado. Incluso la relación con los mismos textos

y las mismas prácticas está orientada desde otro sesgo. Cristina Corea (2000) plantea que el

pasaje de la formación a la capacitación se inscribe en una transformación correlativa

de dos

instituciones: el saber que dio lugar a la información y la formación, sustituida por la capacitación.

El saber era una entidad acumulable, internamente organizada, sistematizada en términos de axiomas,

teorías, escuelas, corrientes; mientras que la información no es acumulable, trabaja de instante a

instante, y carece de carácter sistemático. La información es el ser instantáneo de una configuración

que no se acumula con la información del instante siguiente sino que es destituida por ella,

volviéndose inmediatamente obsoleta. La información es tan vertiginosa que la opinión es efímera,

anclada al último dato. Ese pasaje del saber a información hace que se resquebrajen las instituciones

de saber. En las profesiones más ligadas al mercado o a los medios hacer un plan de formación a

diez años es absurdo. La configuración de los oficios tiene otra dinámica. En ese sentido, si el saber es

orgánico y la información es puntual, *la formación es orgánica* como el saber, y la *capacitación es*

puntual como la información. Uno se capacita ad hoc, no se forma en general. Las escuelas tienen un

estatuto de capacitación, en una institución aparentemente estructural, duradera, etc.

### III.II. ¿Qué es un escuela sin discurso histórico?

#### Ricardo Rojas fotografía en el Centenario de Horacio Salas

Volvamos sobre un punto. Durante la vigencia política del Estado Nación, el discurso histórico tuvo una función privilegiada: quedó instituido como memoria de esa forma estatal. Esa memoria, a su vez, en Estados que se autoinstituían en nombre de un pasado común, constituía el pilar central de la identidad colectiva. Su destino estaba comprometido en la producción y reproducción del lazo nacional, porque elaboraba precisamente ese pasado común que vinculaba a los individuos. Esto fue producto de aquellas prácticas por medio de las cuales el discurso histórico instituyó a la historia como relato ordenado de los hechos que habían formado la Nación. El discurso histórico hoy ve alterada prácticamente su propia naturaleza. Con el agotamiento del Estado Nación y la institución del Estado Técnico Administrativo se ve alterada la red de condiciones que constituye la naturaleza propia del discurso histórico. Durante la vigencia del Estado Nación como pan-institución organizadora de las identidades, la circulación de historias nacionales (oficiales y críticas) producía ciudadanos. Alteradas las condiciones sociales, con la institución del Estado Técnico Administrativo, la circulación de historias nacionales ya no se orienta hacia la producción de una identidad (nacional). De este modo, el ciudadano, soporte del lazo nacional, va abandonando su lugar. Las prácticas del consumo y la imagen van a la vez produciendo el tipo del consumidor y conduciéndolo hacia el lugar de soporte. Consecuencia: lo que genera lazo social ya no es la historia nacional requerida para la investidura del ciudadano. El procedimiento, cualquiera que sea, ya es otro.

Lo cierto entonces es que el discurso histórico heredado queda liberado de su antiguo compromiso. Deja de ser necesario como memoria del pueblo nacional. Aunque se sigan escribiendo historias nacionales, éstas han perdido su vigencia como memoria del pueblo. Esta historia ya no es generadora de identidad. Veamos un indicio actual de aspecto insignificante. Las fechas claves del calendario nacional ya no se corresponden con el ritual nacional que les daba función y sentido. Los feriados correspondientes a las fiestas patrias -ritual ineliminable en la instauración de la ciudadanía- se desplazan según otro tipo de conveniencias del lazo social contemporáneo. El fin de semana largo pesa más que la fiesta nacional. El ciudadano venerable se extraña; el consumidor consulta a su agente de viajes. Los feriados patrios se han convertido en fines de semana largos, en tanto lo importante no es aquello que se conmemora, sino que ese día de inactividad quede unido al fin de semana -tiempo de consumo-.

Según las quejas docentes, los alumnos ignoran todo aquello que deberían saber. También es un tópico la correlación estudiantil entre historia y tedio. Sin embargo, en el estado de cosas actual, los índices mutuos de tedio e ignorancia han cambiado de sentido. Ignorar algo que ha quedado socialmente obsoleto es más liberación de un lastre que seca ignorancia. En lugar de las patrióticas certezas, el discurso mass-mediático, a partir de la narrativa periodística, se instituye como productor de una nueva forma que se establece no ya entre los ciudadanos, sino entre los espectadores, situados como consumidores de ese discurso. Las formas y los artefactos de la memoria dependen del tipo de identidad que constituyen. La identidad del espectador no

requiere una memoria histórica sino mediática, cualquiera que sea el sentido del término.

En tiempos nacionales, la memoria histórica es una condición necesaria. En tiempos técnico-administrativos es casi un estorbo. El tiempo nacionalmente instituido es el de la sucesión: un instante sucede a otro, el instante previo permanece como condición del sentido del siguiente. Pero la institución actual del tiempo es la de la sustitución. La esencia de la cosa no es su historia sino su configuración actual: su imagen. Un instante sustituye al anterior, que cae en la nada de lo insignificante. Lo cierto es que el discurso histórico no puede asumir función instituyente del lazo instantáneo.

Al quedar desvinculados de su inscripción decisiva en la instauración del lazo, los agentes del discurso histórico han reaccionado espontáneamente ensayando dos respuestas simétricas. Por un lado, se ha intentado la adaptación de los recursos del discurso histórico a los requerimientos del mercado. Así ha proliferado la "historia de kiosco", combinación tentadora de biografía, curiosidad, intimidad y exotismo. El tipo de biografías y su modo de circulación constituyen un indicio sintomático del desplazamiento. Por otro lado, los agentes de la disciplina han insistido en su perfil más académico bajo el sesgo de la profesionalización. La disciplina, cerrada sobre sí, se ha desligado de otras formas de inscripción social. Los historiadores escriben para historiadores; el conjunto de los escritores coincide con el de los lectores. En la actual proliferación de biografías esté tal vez la marca más visible del agotamiento del discurso histórico como productor del lazo social nacional. Durante la vigencia del Estado Nación, Sarmiento, San Martín, Belgrano y Roca eran tratados como próceres, como los padres de la patria, como los creadores de la Nación. Aparecían a los ojos de los individuos, futuros ciudadanos, como el ideal a seguir. Poseían una moral intachable y cada uno había dejado sus enseñanzas y legados: San Martín, las máximas; Sarmiento, el modelo educativo; Roca, la campaña al desierto; Belgrano, la bandera. La valoración moral aquí no era meramente tributaria de la exaltación personal, se trataba más bien de subrayar los vínculos entre estos individuos y la nación instituida por el discurso histórico heredado. No su moral, sino su inscripción en el proceso de la Nación era la causa de su condición de héroes. Estas biografías nacionales eran históricas no por el hecho metodológico de la exigencia documental, sino porque los individuos aparecían como efecto y sostén de un devenir social que los trascendía. Así, simétricamente, la valoración polémica negativa de las versiones críticas venía a proponer otros héroes en lugar de estos primeros -degradados al lugar de antihéroes o traidores-. Pero estos traidores también lo eran por razones históricas que los trascendían. Todo esto fue instituido a partir de diferentes prácticas: la enseñanza de la historia en la escuela, la conmemoración de las fechas patrias con desfiles y actos, el uso de los símbolos patrios en determinadas ocasiones, la conservación de la memoria nacional en archivos, museos y bibliotecas, etc., pero también de los partidos, los sindicatos, las polémicas, etc. Éste era el soporte material de la memoria nacional constitutiva de los ciudadanos. Cuando Lugones conoció el amor. Publicidad en la Nación

En la actualidad, la circulación de las biografías no discrimina entre las producidas por historiadores profesionales o amateurs. Su producción está en manos tanto de novelistas (o periodistas) como de historiadores, éstos se confunden con aquellos, porque lo decisivo es el tipo de circulación. Ya no se lee a personajes como San Martín y Sarmiento para saber de sus logros o enseñanzas, de su inscripción en proyectos sociales fastos o nefastos, sino para enterarse -al modo periodístico- de sus hábitos, de su vida cotidiana,

de sus rasgos más individuales y desarraigados de los procesos históricos, de sus preferencias cromáticas o culinarias -lo cual no está nada mal, pero es ya otra cosa-. En estas biografías, la vida ha devenido cotidianeidad intimista atenuando a la vez el lugar de héroes y la dimensión sociopolítica de estas experiencias. La despolitización actual de las vidas se espeja retroactivamente. Lo más sintomático aquí es su masivo consumo: el receptor de estos escritos está en posición de consumidor que los lee por placer, al mismo nivel que cualquier otro objeto de consumo. Si, como dicen, un género es una expectativa de lectura, las biografías para el consumidor muestran un lector que espera una esencia íntima y no pública del personaje. Su contexto de circulación sitúa estas biografías sobre el fondo de las historias de la vida privada, de los hábitos y las preferencias, de los detalles que proporcionan más una escenografía que una clave social de inteligibilidad. La historia de los detalles se articula comercialmente con las modalidades biográficas en danza.

Durante la mayor parte del siglo XX el discurso histórico fue el proveedor de las categorías que hacían inteligible a la sociedad. Imperialismo, pueblo, Nación, clase, élite, burguesía, oligarquía, obreros, unitarios y federales, república y monarquía, liberal y proteccionista, eran conceptos generales a partir de los cuales los ciudadanos buscaban comprender la sociedad. Durante el último período han desaparecido tanto los grandes relatos, como las acaloradas polémicas, y hasta fue posible postular el fin de la historia. Ante el agotamiento del Estado Nación, el discurso histórico ha quedado sin funciones sociales. Ahora bien, como contrapartida de la orfandad de funciones del discurso histórico, la disciplina se ha cerrado sobre sí, "profesionalizándose". Los historiadores ya no escriben para el gran público de los ciudadanos, proveyéndolos de categorías explicativas; lo hacen para otros historiadores. Publican en revistas que sólo leen sus colegas y donde la atomización temática adquiere ribetes barrocos. El discurso histórico, en su vertiente más académica, ha restringido su circulación a la comunidad de pares. La profesionalización y la comercialización constituyen respuestas gemelas simétricas. Lo que por un lado es clausura de un discurso en su propio interior, sin interacción, por otro es disolución integral por adaptación mecánica a las condiciones del entorno. En ambos casos se pierde lo que constituye la característica de cualquier organismo vivo -así como de cualquier institución destinada a intervenir en una situación social-: la existencia de una membrana permeable que diferencie sin aislar, que regule los intercambios en función de unas estrategias.



#### IV.1. Cómo producir sentido en suelo posnacional

¿En qué consiste el agotamiento del Estado Nación? No se trata del mal funcionamiento de las instituciones del Estado Nación o del incumplimiento de unas leyes determinadas, se trata más bien de la incapacidad del Estado para postularse como articulador simbólico del conjunto de las situaciones.

En tiempos nacionales, el Estado es capaz de articular simbólicamente las situaciones, esto es: es capaz de producir un sentido general para la serie de instituciones nacionales. En nuestra situación, no hay Estado competente para tal tarea. Si esto es cierto, la pregunta obligada es por el estatuto de la simbolización en las nuevas condiciones. Pero ¿cuál es la naturaleza de nuestra condición? Consiste en la *dispersión* de una variedad de situaciones. Pero cuando decimos que no hay articulación simbólica entre situaciones, esto no implica afirmar que no hay simbolización. Si no hubiera simbolización -es decir, si no hay lenguaje capaz de nombrar y nombrarnos, capaz de conferir un significado a la existencia-, no habría humanidad. Justamente porque el estatuto de la subjetividad ha pasado del Estado al mercado, de la totalidad al fragmento, las operaciones de simbolización también lo hicieron. En este sentido, la emergencia de la subjetividad actual instituye una modalidad de simbolización radicalmente otra. El régimen de la prohibición trascendente no es capaz de producir simbolización en las nuevas condiciones.

En la dinámica de las situaciones *dispersas*, la simbolización es situacional. Esto es, no hay simbolización entre situaciones sino en situación. Cuando las condiciones no son trascendentes, la ley deviene recurso incapaz de producir ordenamiento simbólico. Cuando las condiciones son inmanentes, queda entonces habilitada la capacidad simbólica de la regla.

Una precisión respecto de las situaciones y sus anomalías. No hay situaciones anómalas, más bien hay anomalías. Esto es, cada ordenamiento simbólico produce una patología específica. En este sentido, dar cuenta de nuestra condición exige un primer movimiento: pensarla no como anomalía de la lógica nacional sino en su especificidad. Pero ¿cuál es la patología de una subjetividad organizada situacionalmente por la regla? Como la simbolización ahora es situacional, la anomalía consiste en la imposibilidad de entrar en la dinámica de la regla específica de la situación, es decir, la imposibilidad de entrar en la lógica de la precariedad, y aquí precariedad significa regularidad no definitiva.

En situación de aula, un estudiante podrá ser anómalo si una noción de ley, extrasituacionalmente organizada, le impide habitar la institución. Sería igualmente anómalo un estudiante dispuesto a definir individualmente su normativa de acción. Una situación no es efecto de unas determinaciones individuales, ni de unas leyes trascendentes, sino de unas reglas organizadas situacionalmente.



**Lectura sugerida para la clase disponible en Biblioteca**

**G. Deleuze**, Post-scriptum sobre las sociedades de control, extraído del libro *Conversaciones*. (disponible en biblioteca: Deleuze\_Conversaciones.pdf y haciendo clic [aquí](#))

**Grupo Doce**, *Del Fragmento a la Situación* (disponible en biblioteca: grupo\_doce.pdf y haciendo clic [aquí](#))

## Bibliografía

**Baudrillard, Jean** *Crítica de la economía política del signo*, Siglo XXI, 1983, México, págs 52-87. **Baudrillard, Jean** *De la seducción*, Planeta Agostini, 1993, Bs As, págs. 125-144. **Bertoni, Lilia A.** (1992) "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891" en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Ravnani"*, Tercera Serie, N° 5, primer semestre, Bs. As. **Chatêlet, Francois** (1978). *El nacimiento de la historia*, Siglo XX, México. **Corea, Cristina** (2000) *¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez*. Bs. As., Lumen. **Deleuze, G.** (1995). "Post-scriptum sobre las sociedades de control" en *Conversaciones. Pre-Textos*, Valencia. **Lewkowicz, Ignacio y Wasserman, Fabio** (1995) "La pregunta de las cien caras o las estrategias del olvido", *Apuntes Historiográficos*. Historia y política. N° 2, Publicaciones Penitenciárias, Bs. As.

régimen de la prohibición

El régimen de la prohibición trascendente es el régimen **propio de los tiempos de Estados Nación**. En este régimen las subjetividades se forjan en relación a la **ley trascendente**, a una autoridad a priori y exterior a la voluntad de los individuos.

En tiempos de agotamiento del Estado Nación, este régimen ya no apoya en el mismo suelo y por lo tanto es incapaz de producir los mismos efectos que producía.



Ignacio Lewkowicz:

Lic. en Historia (UBA). Ha sido docente de la UBA en las facultades de Filosofía y Letras, Medicina y Psicología. Es profesor adjunto de Psicología, ética y derechos humanos y dicta seminarios de posgrado en la Universidad Nacional de Entre Ríos. También viene dictando cursos y seminarios en diferentes instituciones (Asociación Psicoanalítica de Bs. As, Colegio de Estudios Avanzados en Psicoanálisis) sobre temas vinculados con la Historia, la Filosofía y el Psicoanálisis. Es autor, entre otras publicaciones, de *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Bs. As. 2001 (En coautoría con M. Cantarelli); *Un budapestino en Nueva York*. A propósito de J. Jarmusch, en *Ética y Cine*, Eudeba, Buenos Aires, 2000; „Esparta o la paternidad abolida, en *La encrucijada de la filiación*, Lumen, Buenos Aires, 2000 y *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Lumen, Buenos Aires, 1999 (En coautoría con C. Corea).

*Ignacio Lewkowicz fue un pensador potente, de esos que más que señalar verdades inquietaban mediante gestos, insinuaciones, ideas agudas que no paraban de interrogar lo que latía. Nos alegramos de poder ofrecerles una pincelada de su pensamiento y esperamos que los convoque, como él sugería, no a pensar al pie de la letra sino al pie de lo que nos-acontece. Un saludo Silvia D.*

» [CV's profesores/as](#)



## Estado - Nación

En el concepto de Estado debemos ver una **forma política históricamente determinada** y no un concepto universalmente válido para todo tiempo y lugar. En este sentido, suele hablarse de "Estado moderno", entendiéndolo por ello una forma de ordenamiento político surgida originalmente en Europa durante la Edad Media.

El Estado moderno surgió con la impronta de una progresiva **centralización** del poder por una instancia cada vez más amplia que terminó por comprender el ámbito entero de las relaciones políticas. También significó una progresiva **unificación, secularización, territorialización** (la obligación política pasa a ser territorial) e **impersonalización** del mando político.

La noción de Estado-Nación, actualmente puesta en cuestión, supone que los estados se configuran principalmente alrededor de **naciones** determinadas. *"El hecho decisivo de la formación del Estado nacional es el ejercicio ordenado de la autoridad pública en el ámbito de una Nación."* (Bendix, 1964: 29).

Este modo de configuración de los Estados fue hegemónico durante la modernidad pero demostró no ser el único posible. De hecho, actualmente esta correlación e identificación entre el Estado y la Nación es cada vez más problemática: por ejemplo, encontramos naciones que han perdido su antigua forma estatal; estados que abarcan más de una nacionalidad, etc.



## Subjetividad

El profesor Lewkowicz trabaja en el campo de lo que él llama **Historia de las subjetividades**, y es allí donde se inscribe su noción de **subjetividad**. Desde esta perspectiva se afirma que la naturaleza humana no está determinada de por sí: lo que hace ser hombres a los hombres no es un dato dictado por la pertenencia genérica a la especie; por el contrario, lo que los hombres son, es el producto de las **condiciones sociales en que se desenvuelven**.

La subjetividad no es el contenido variable de una estructura "humana" invariante, sino que interviene en la constitución de la estructura misma.

La subjetividad -también llamada *subjetividad socialmente instituida*- resulta de la **instauración de marcas prácticas y efectivas** sobre la indeterminación de base de la cría sapiens, es decir: sobre la carne humana.

instituciones disciplinarias

### Instituciones

### disciplinarias

En su libro "**Vigilar y castigar**", Foucault describe minuciosamente los tres procedimientos constitutivos de las instituciones disciplinarias o de encierro que son: *la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen*. Revisaremos brevemente cada uno de ellos:

### Vigilancia

### jerárquica:

El ejercicio del poder disciplinario se asienta en la **mirada**, es decir, utiliza técnicas que permiten ver. Pero estas miradas deben ver sin ser vistas. Por este motivo, el tema de la arquitectura de estas instituciones se torna central: se trata de instituciones que ya no se hacen simplemente para ser admiradas (como los palacios, por ejemplo) sino de espacios que deben permitir un control interior.

¿Cómo funciona el poder de la vigilancia jerárquica? Como una maquinaria, dice Foucault: "El poder de la vigilancia jerárquica de las disciplinas no se tiene como una cosa, no se transfiere como una propiedad, funciona como una maquinaria." Es un poder anónimo, automático y múltiple, que funciona permanentemente y en silencio. Es decir, si bien la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento los atraviesa y excede: la vigilancia jerárquica implica que **los vigilantes también sean perpetuamente vigilados**. El poder disciplinario siempre está alerta.

### Sanción

### normalizadora:

En el corazón de todas las instituciones disciplinarias funciona un pequeño mecanismo penal. Una de las características principales del castigo disciplinario es que éste tiene por función **reducir las desviaciones**, por lo tanto, debe ser esencialmente **correctivo**.

Por este motivo los castigos disciplinarios le dan privilegio al **aprendizaje** y al ejercicio y se asientan en un sistema de la gratificación-sanción. Es decir, al mismo tiempo que se señalan las desviaciones, se jerarquizan las cualidades y aptitudes; a la vez que se castiga, se recompensa. Por último, este poder se asienta en la **norma** y en lo **normal** -de ahí que su función principal sea la **normalización**-.

### Examen:

"El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar". El examen es un dispositivo que se halla fuertemente ritualizado en las diferentes instituciones disciplinarias. Una de las características de este dispositivo es que se vale de la escritura: los procedimientos de examen han ido acompañados de un sistema de **registro** intenso y de acumulación documental.

Deben tener presente que cuando el profesor Lewkowicz se refiere a lo **disciplinario** (por ejemplo, cuando habla de *subjetividad disciplinaria, operatoria disciplinaria, dispositivo disciplinario, marcas disciplinarias*), así como al **encierro**, a la **vigilancia**, y a la **normalización** o al **poder normalizador**, lo hace siempre desde esta misma perspectiva foucaultiana.

**Michel Foucault** (1926-1984) filósofo, historiador y crítico social cuyos trabajos, que



dispositivos disciplinarios

### Dispositivo

La extensión del uso del concepto dispositivo se debe en gran medida a la obra del filósofo Michel Foucault.

Desde la perspectiva foucaultiana, la noción de dispositivo hace referencia a un conjunto de **prácticas, discursivas y no discursivas**, consideradas en su conexión con las relaciones de **poder**. En una entrevista que lleva por título *El juego de Michel Foucault*, el filósofo dice que un dispositivo es: "Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones morales, filosóficas, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos".



Gilles Deleuze

Filósofo francés contemporáneo, Gilles Deleuze se pregunta por las formas de ir más allá del poder-saber, de franquear el límite que nos constituye, de ensayar maneras inéditas de existencia. Desde aquí elabora el concepto de **pliegue** para explicar la posibilidad de habitar el límite que traza los bordes de lo que somos.

Para Deleuze, situarse en una línea inestable permite avanzar hacia lo desconocido y aquí radica un modo de hacer otra cosa con lo que hacen de nosotros. Deleuze escribió sobre Kant, Nietzsche, Bergson, Spinoza, Proust, Foucault, Leibniz. Entre sus obras se destacan "Lógica del Sentido"; "Nietzsche y la filosofía"; "Foucault"; "Repetición y diferencia".



## El sujeto de la conciencia

### **Sujeto de la conciencia**

Cuando el profesor Lewkowicz dice que el sujeto de la conciencia se instituye filosóficamente en el siglo XVII se está refiriendo básicamente al llamado sujeto cartesiano -en referencia al filósofo francés René Descartes (1596- 1650)-, aquel que se sostiene en la famosa frase "**pienso y luego existo**" (cogito ergo sum).

El sujeto de la conciencia nacional que emerge en el siglo XIX es el **ciudadano**. Para la vida ciudadana, para el ejercicio de la ciudadanía, la conciencia es un atributo esencial. Y como serán las instituciones disciplinarias las que producirán ciudadanos, la conciencia de éstos será básicamente **disciplinada**, (aunque esto no significa que el destino de la conciencia sea necesariamente éste. Por ejemplo, la conciencia de clase proletaria también se nutrirá de las operaciones instauradas por las instituciones disciplinarias: será en la fábrica donde el obrero tomará conciencia de su condición de explotado).

Por último, aquellos que por diversos motivos estén privados del ejercicio de la conciencia (los niños, los locos, los presos) permanecerán encerrados. En el caso de los niños, por su inmadurez y falta de desarrollo; en el caso de los locos, por su alteración de la conciencia; en el caso de los presos, por su imposibilidad temporaria del ejercicio de la conciencia.



## Panóptico

El panóptico es un **dispositivo penitenciario** concebido en el siglo XVIII por el filósofo utilitarista inglés Jeremy Bentham.

Bentham describe en su libro "El panóptico" el proyecto de una construcción carcelaria que se fundamenta en el "principio de la inspección". Para ello propone la construcción de dos edificios circulares concéntricos. En el edificio exterior estarían los presos, ubicados en celdas, permanentemente expuestos a la vigilancia de los inspectores ubicados en una torre central (localizada en el círculo interior).

Lo central en el dispositivo panóptico es que los presos se **sientan continuamente observados** pero sin saber con certeza si están siendo efectivamente vigilados o no (al no poder verificar la presencia real de los vigilantes).

El panóptico implica un poder visible e inverificable.

El panoptismo es tomado por Foucault en su libro "Vigilar y castigar", extendiendo su lógica de funcionamiento a las **instituciones disciplinarias** en su conjunto. Dice Foucault allí respecto al panóptico: "cada cual en su lugar, está bien encerrado en una celda en la que es visto de frente por el vigilante; pero los muros laterales le impiden entrar en contacto con sus compañeros. Es visto, pero él no ve; objeto de una información, jamás sujeto de una comunicación. (...) Si los detenidos son unos condenados, no hay peligro de que exista complot, tentativa de evasión colectiva, proyectos de nuevos delitos para el futuro, malas influencias recíprocas; si son enfermos, no hay peligro de contagio; si locos, no hay riesgo de violencias recíprocas; si niños, ausencia de copia subrepticia, ausencia de ruido, ausencia de charla, ausencia de disipación. Si son obreros, ausencia de riñas, de robos, de contubernios, de esas distracciones que retrasan el trabajo, lo hacen menos perfecto o provocan los accidentes."

"concepto práctico" de hombre

**Concepto práctico de hombre**

La historia de las subjetividades, dice Lewkowicz, postula una categoría central que es la de "concepto práctico de hombre". Éste determina una **humanidad específica** por la vía práctica. Por ejemplo, el esclavo antiguo ¿es o no un hombre? Para el amo romano es un mero instrumento, no es un hombre (aun cuando pertenece a la especie sapiens). El esclavo antiguo no pertenece a la humanidad instituida como tal.

A partir de examinar el concepto práctico de hombre, es posible ver cuáles de los cuerpos homo sapiens pertenecen a la **humanidad culturalmente establecida**.

## Modernidad/modernidad tardía/posmodernidad

En el campo de las ciencias sociales, desde hace ya unos años, cobró vigencia el debate en torno a la modernidad y la posmodernidad. Entre la aceptación entusiasta y el rechazo absoluto del término "posmodernidad", o la preferencia de vocablos tales como "modernidad tardía" o "sociedad postindustrial", se multiplican diversas posiciones. Entre ellas hay quienes plantean diferencias entre el "posmodernismo" (entendido como una expresión fundamentalmente artística y estética opuesta al modernismo), y la "posmodernidad" (entendida como un ethos o una época que significa un cambio radical en los sistemas y valores subyacentes a la modernidad).

También algunos autores, -por ejemplo **Anthony Giddens**-, sostienen que "en vez de estar entrando en un período de posmodernidad, nos estamos trasladando a uno en que las consecuencias de la modernidad se están radicalizando y universalizando como nunca".

Otros proponen a la **posmodernidad** como una época de **escepticismo** y nihilismo, que anuncia **finales** (de las utopías, de las ideologías, de la historia), que rechaza y sentencia la muerte de la modernidad. (La de "el fin de la historia", por ejemplo, es una idea sugerida por Francis Fukuyama). Como podrán ver, no existen respecto a estos términos definiciones únicas, fijas e incuestionables.

Proponemos entender tanto a la modernidad como a la posmodernidad, antes que como épocas bien delimitadas y con fronteras precisas, como **cosmovisiones** u horizontes de vivencia y percepción. Seguimos aquí a **Rosa Nidia Buenfil Burgos**, pedagoga mexicana, quien afirma que la posmodernidad alude al proceso de erosión, debilitamiento y cuestionamiento de los fundamentos del pensamiento moderno, pensamiento caracterizado por su confianza en la razón, en el conocimiento científico y asentado en la idea de progreso. Citando al politólogo **Ernesto Laclau**, esta pedagoga dice que aceptar la vulnerabilidad del proyecto moderno no implica el abandono de sus valores emancipatorios ni tampoco el asumir posturas nihilistas o escépticas. ¿Qué es lo que la posmodernidad vino a poner en cuestión en relación al pensamiento moderno? Sucintamente podemos nombrar: el establecimiento de criterios últimos, esenciales, absolutos, fijos, centrales y universales del conocimiento (*la razón occidental, la ciencia, etc.*); el concebir a la realidad existente como susceptible de ser dominada por el pensamiento, la razón; las posiciones filosóficas, antropológicas, etc., que sostienen la posibilidad de encontrar el origen, la esencia, el fundamento último de las cosas. (Buenfil Burgos, R.N. (1993): "Horizonte posmoderno y configuración social", en De Alba (comp): *Posmodernidad y educación*, México, Porrúa).

La puesta en cuestión de los fundamentos absolutos y universales del pensamiento moderno tiene implicancias considerables en el campo de la **educación**. Significa, entre otras cosas, la aceptación de la indeterminación y la incerteza en los procesos educativos; la inclusión de otras voces, identidades y narrativas además de las científicamente validadas.

Sobre el debate modernidad - posmodernidad en el campo educativo puede consultarse el libro **Posmodernidad y educación**, compilación de artículos realizada por **Alicia de Alba**. (De Alba (comp): *Posmodernidad y educación*, México, Porrúa,

iluminismo

### **Iluminismo**

El término iluminismo designa el **movimiento cultural y filosófico europeo** que se desarrolló durante el **siglo XVIII**, llamado por ello **Siglo de las Luces**. Aunque tuvo repercusiones en toda Europa, su carácter dominante se generó en los salones y clubes franceses, donde se pronunciaba la transformación en las ciencias y las artes que intentó ser compilada en la **Enciclopedia**.

La premisa "*no hay oscuridad sino ignorancia*" se convirtió en apotegma para los iluministas.

Las ideas iluministas se convirtieron en motor de una mentalidad, corporizando una teoría del progreso de la humanidad cuyo idealismo no se basaba en la religión sino en la naturaleza de los hombres. Esta noción **optimista** coincidía con el **individualismo** -que contribuyó a la disolución de las concepciones estamentales-, el **universalismo** -asociado a la convicción de que cualesquiera sean las diferencias propias de cada sociedad, el epicentro es la naturaleza humana- y sobrepuso como instrumento a la **razón**.

(Extractado de Di Tella, Torcuato et. al. (2001) Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas, Bs. As., Emecé, p. 355).



Hegel

**Hegel,** **Friedrich**  
Georg Wilhelm Friedrich Hegel, **filósofo alemán**, nació en Stuttgart en 1770 y murió en Berlín en 1831. Los estudios de filosofía, el entusiasmo por la Revolución Francesa y la dedicación a la Antigüedad clásica unieron a Hegel con el poeta **Hölderlin** y el filósofo **Schelling** en el seminario de la universidad de Tubinga. Luego, en 1801, se trasladó a Jena, que era por entonces el centro espiritual e intelectual de Alemania: allí **Fichte** y **Schelling** enseñaban filosofía y Schiller era catedrático de historia.

Aunque -al principio- Hegel se hallaba muy próximo al idealismo de **Fichte** y **Schelling**, a medida que fue elaborando su propio sistema filosófico se alejó progresivamente de ellos.

En 1818 Hegel fue nombrado profesor de la **Universidad de Berlín**, capital del Estado prusiano, donde alcanzó gran prestigio. Sus lecciones eran seguidas por las personalidades más importantes del Gobierno y Hegel se convirtió en una especie de filósofo nacional, cabeza visible de la filosofía alemana, cuyos discípulos ocupaban las cátedras de la mayoría de las universidades.

Desde Hegel, y gracias a él, la **filosofía de la historia** y la misma historia de la filosofía adquieren una gran importancia entre las disciplinas filosóficas.

El propio Hegel calificaba su pensamiento de "**Idealismo Absoluto**". Resolver la contradicción era para él el objetivo último de la filosofía. La «**contradicción**» significa aquí el conjunto de oposiciones que había venido determinando la historia de las ideas desde el pensamiento clásico: lo singular y lo universal, la Naturaleza y el Espíritu, el bien y el mal, etc.

**La superación de la contradicción debe llevarse a cabo a partir del pensamiento «dialéctico»**, cuyas fuentes están en Heráclito y en Platón. Hegel parte de la realidad como un todo (monismo) compuesto por partes integrantes cuyo sentido sólo puede ser aprehendido por remisión a la totalidad en la que se inscriben. Pero, a diferencia de sus antecesores, concibe una totalidad dinámica: cada cosa llega a ser lo que es en el seno de un continuo devenir, un proceso que es producto de la diferencia, del carácter constitutivamente contradictorio del ser. Dado que el pensamiento debe aprehender una realidad en movimiento, **Hegel desarrolla una lógica que permite conocer el ser (el Absoluto) sin excluir el devenir y el cambio.**

La historia de los hombres es la expresión de un conflicto que tiende a desaparecer, marcado por un fin -telos- que consiste en la reducción de la diferencia a identidad absoluta.

Su concepción de la dialéctica será posteriormente retomada por **Marx**.

Fue autor de diversas obras, entre ellas se destacan "Fenomenología del Espíritu" (1807); "La ciencia de la Lógica" (1812-1816); "Enciclopedia de las ciencias filosóficas" (1817, ampliada en 1827 y 1830); "Fundamentos de la filosofía del



José María Ramos Mejía

El doctor **José María Ramos Mejía**, además de autor de algunas de las obras más destacadas del positivismo argentino, fue presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1908 y 1912. Según Tulio Halperin Donghi, Ramos Mejía "impone en la enseñanza primaria una liturgia cívica de intensidad casi japonesa: los niños aprenden a descifrar y reiterar diariamente fórmulas que en versos atormentados y prosa no más lisa los comprometen a entregar hasta la última gota de sangre en defensa de la bandera; esas promesas son gritadas frente a un altar de la patria que es deber de los maestros mantener adornado de flores siempre frescas." (El espejo de la historia, página 226)



eficacia práctica del discurso histórico

La eficacia práctica del discurso histórico implica que éste tiene capacidad de **intervenir** en el campo de la cultura y modificar el universo de las significaciones sociales. Esta intervención del discurso histórico en el campo de la cultura queda asegurada a partir de la organización de un conjunto de dispositivos materiales capaces de forzar el ingreso de ese sentido en una situación.

La intervención del discurso histórico, durante gran parte los siglos XIX y XX, quedó asegurada por la hegemonía política del Estado Nación.

**Agotado el Estado Nación** -hoy estamos situados en esa experiencia- **la eficacia práctica del discurso histórico queda alterada.**



práctica discursiva

Para comprender la expresión "práctica discursiva" debemos trascender aquella concepción habitual del discurso que se refiere a aquello que se dice, (generalmente una pieza oratoria y solemne), y que suele oponerse a aquello que se hace. Por el contrario, cuando **Foucault** habla de prácticas discursivas, quiere "mostrar que hablar es hacer algo, algo distinto a expresar lo que se piensa, traducir lo que se sabe, distinto a poner en juego las estructuras de una lengua.... mostrar que un cambio en el orden del discurso no supone unas "ideas nuevas", un poco de invención y creatividad, una mentalidad distinta, sino unas transformaciones en una práctica".

Por eso afirma que hay que dejar de tratar a los discursos meramente como conjuntos de signos y que hay que considerarlos como prácticas que forman sistemáticamente a los objetos de los que hablan. **Los discursos no se refieren a objetos, los construyen.**

El año del Centenario

La conmemoración de la historia nacional no sólo era motivo de evocaciones solemnes. En 1910, el año del Centenario de la Revolución de Mayo, abundaron publicidades en las que se dejaba ver la conjunción entre la efusión por la patria y las oportunidades de una sociedad de consumo que se consolidaba.



instituida

**Instituido**

En la clase, cuando el profesor se refiere a lo instituido o a un instituido alude a aquello que está articulado simbólicamente.

Lo instituido está fijado, está instalado y provee de un conjunto de normas que dictan un modo de estar.



## articulación simbólica

La operatoria del Estado Nación provee de articulación simbólica a los elementos en cuestión (sujetos, instituciones). Esto significa que hay **ligazón**, regulación y anudamiento de los términos **a partir de una lógica totalizadora**. Lógica totalizadora y unificadora que **impone un sentido** a priori a los elementos que afecta e incluye.

Al estar los elementos articulados simbólicamente en una totalidad, se configura un suelo lo suficientemente sólido y permanente que otorga posibilidades seguras de orientación. Por ejemplo, al ingresar los alumnos, los trabajadores o los presos, a las escuelas, las fábricas, o las cárceles, siempre supieron inmediatamente cómo moverse, qué estaba permitido, qué estaba prohibido, cuáles eran los lugares que tenían asignados, etc. Hoy el panorama ha cambiado y el terreno sólido y articulado por el que transitaban los sujetos se está desvaneciendo.



## destitución

Destitución no es sinónimo de desaparición. Tampoco la destitución implica necesariamente que se produzca la sustitución de una cosa por otra. Por ejemplo: la destitución del Estado Nación como práctica dominante en la organización de los pueblos, como meta-institución donadora de sentido, implica su agotamiento, su desvanecimiento; significa la **pérdida de su potencia instituyente**. Pero afirmar que el Estado Nación se encuentra destituido no habla de su desaparición, ni de la extenuación de todo tipo de estatalidad, sino del desvanecimiento de su consistencia integral.

**La destitución del Estado Nación se observa en su incapacidad de dar sentido, de orientar, de organizar.**



### alienación

Se dice que en las instituciones disciplinarias los individuos están alienados porque están inmersos en procesos que exceden a su voluntad, en tanto son procesos que no gobiernan totalmente.

La alienación es separación, **ajenidad**, enajenación, **pérdida de sí**. Afirmar, por ejemplo, que el trabajo en las fábricas es trabajo alienado implica que el trabajador, al no gobernar la totalidad del proceso de producción, se siente ajeno, separado de su esencia.



### fragmentación

Agotado el Estado Nación, ya no hay un mundo sino fragmentos, ya no hay un sistema que articula a las partes en un todo y les provee un sentido, sino fragmentos dispersos huérfanos de significación. Un fragmento es lo que se desprende por astillamiento, es lo que queda.



### Instituido

En la clase, cuando el profesor se refiere a lo instituido o a un instituido alude a aquello que está articulado simbólicamente. Lo instituido está fijado, está instalado y provee de un conjunto de normas que dictan un modo de estar.



### Mónadas

Mónada significa "unidad". Se refiere a un ser indivisible, completo, de naturaleza distinta.

Una figura de mónadas es una figura de **fragmentos inconexos, sin articulación**.



supuestas por los docentes

Sobre la suposición y ausencia de operaciones entre la población escolar, vale señalar los resultados de una evaluación realizada entre alumnos del EGB sobre conocimientos históricos. La tarea ofrecida a los estudiantes consistía en el ordenamiento cronológico de imágenes de diversos personajes de la historia. No se requerían fechas, sino que establecieran una relación simple de orden: quién antes, quién después (Moisés, Cristo, Maradona, Julio César, L. Da Vinci, Napoleón, Colón, etc.). Los resultados del ejercicio no fueron graves, sino catastróficos. No aparecía un patrón de error, parecía algo más que un déficit sustancial en la formación de la disciplina historia. Entonces, ¿qué era? Si no se trata solamente de ausencia de saber para ubicar las imágenes en una línea de temporalidad, se trata de la ausencia de esa misma línea. Es decir, que **lo que faltaba no eran unas fechas sino el concepto mismo de tiempo secuencial.**

Formados estos alumnos en condiciones de **temporalidad mediática y mercantil** (esto es, no sostenida en la secuencia sino en la **sustitución de hechos sin articulación entre pasado, presente y futuro**), la noción de secuencia no puede ser supuesta por maestros y profesores, sino producida cada vez. De no ser así, no será posible ni ordenar las imágenes ni pensar(se) históricamente.

mass-mediática

### **Subjetividad**

**mass**

**mediática**

Una subjetividad mass mediática es la que transita con comodidad por la celeridad, la conexión y desconexión simultánea y la **reinvención constante** de acuerdo a las demandas del mercado.



leyes trascendentes

**leyes**

**trascendentes/reglas**

**inmanentes**

El concepto de trascendente se opone al de inmanente. Ambos intentan dar un marco para explicar fenómenos de manera opuesta. Mientras que **lo trascendente** (en este caso, las leyes) encuentra su explicación más allá de sí mismo, en otra esfera; **lo inmanente** (en este caso, las reglas) se explica **por sí mismo** o refiriéndose a otros conceptos de su mismo nivel.

Hablar de **leyes trascendentes** implica considerar su significado más allá de la voluntad de los actores involucrados y más allá de las circunstancias planteadas. Por el contrario, en el caso de las **reglas inmanentes**, su significado surgirá de las situaciones puntuales para las cuales se construyen dichas reglas.



leyes trascendentes/reglas inmanentes

El concepto de trascendente se opone al de inmanente. Ambos intentan dar un marco para explicar fenómenos de manera opuesta. Mientras que **lo trascendente** (en este caso, las leyes) encuentra su explicación más allá de sí mismo, en otra esfera; **lo inmanente** (en este caso, las reglas) se explica **por sí mismo** o refiriéndose a otros conceptos de su mismo nivel.

Hablar de **leyes trascendentes** implica considerar su significado más allá de la voluntad de los actores involucrados y más allá de las circunstancias planteadas. Por el contrario, en el caso de las **reglas inmanentes**, su significado surgirá de las situaciones puntuales para las cuales se construyen dichas reglas.



subjetivación

Es la operación capaz de intervenir sobre la subjetividad instituida. Es una operación crítica sobre la subjetividad instituida.



## ley inmanente

El concepto de trascendente se opone al de inmanente. Ambos intentan dar un marco para explicar fenómenos de manera opuesta. Mientras que **lo trascendente** (en este caso, las leyes) encuentra su explicación más allá de sí mismo, en otra esfera; **lo inmanente** (en este caso, las reglas) se explica por sí mismo o refiriéndose a otros conceptos de su mismo nivel.

Hablar de **leyes trascendentes** implica considerar su significado más allá de la voluntad de los actores involucrados y más allá de las circunstancias planteadas. Por el contrario, en el caso de las **reglas inmanentes**, su significado surgirá de las situaciones puntuales para las cuales se construyen dichas reglas.



## Instituyen

La capacidad instituyente es la capacidad de fundar, la capacidad de afectar, la capacidad de producir marcas. Por ejemplo, cuando la escuela formaba un sujeto respetuoso de las leyes, capaz de cumplir con el mandato "no matarás", preocupado por el bien común, confiado en el esfuerzo personal, tenía **capacidad instituyente** en tanto tenía potencia de afectación y dejaba **marcas** en los sujetos.

## Ricardo Rojas

En 1909 se publicó **La Restauración Nacionalista** de Ricardo Rojas. En esas páginas quien luego sería el autor de la Historia de la literatura argentina proponía una reforma integral en la enseñanza que hiciera hincapié en la importancia, que se le ocurría insustituible, de los contenidos históricos. "La nacionalidad debe ser la conciencia de una personalidad colectiva [...] En tal sentido, el fin de la Historia en la enseñanza es el patriotismo, el cual, así definido es muy diverso de la patriotería o el fetichismo de los héroes militares."



## Estado "técnico-administrativo"

Frente a la destitución del Estado Nación, estamos ante un tipo de Estado que tiene un nuevo estatuto: el Estado Técnico Administrativo. Entre ambos no hay continuidad de funciones, ni de alcance y ni de formas. **El Estado Técnico Administrativo se instala cuando el mercado emerge como práctica dominante.** Es un Estado que se legitima como el **administrador** de las nuevas tendencias (por ejemplo, administra las consecuencias de la globalización), pero **pierde sus funciones de articulador simbólico**, de proveedor de un sentido orientador de la vida de los hombres.



Cuando Lugones conoció el amor.

La dimensión política e histórica de la vida de Leopoldo Lugones -simpatizante primero de las ideas anarquistas, colaborador después del gobierno de Roca y, por último, traductor del fascismo en la Argentina- queda desplazada por un episodio de su vida privada.



fin de la historia

La expresión "fin de la historia" proviene del artículo escrito en 1989 por Francis Fukuyama que lleva por título "**¿El Fin de la Historia?**". Este artículo fue producido en el contexto de los procesos de desmoronamiento de los regímenes del "socialismo real" de Europa Oriental y que trajeron aparejada la posterior caída del Muro de Berlín.

En su tesis, Fukuyama plantea la existencia del *liberalismo como estado homogéneo universal*: al haber fracasado los modelos que se pretendían alternativos, la **democracia capitalista aparece como el régimen político absoluto e ideal**.

El fin de la historia es un **mundo post-histórico, sin conflictos y sin ideología**. Esta es la descripción que el propio Fukuyama hace del tiempo post-histórico: "El fin de la historia será un tiempo muy triste. La lucha por el reconocimiento, la voluntad de arriesgar la vida de uno por un fin puramente abstracto, la lucha ideológica mundial que pone de manifiesto bravura, coraje, imaginación e idealismo serán reemplazados por cálculos económicos, la eterna solución de problemas técnicos, las preocupaciones acerca del medio ambiente y la satisfacción de demandas refinadas de los consumidores. En el período post-histórico no habrá arte ni filosofía, simplemente la perpetua vigilancia del museo de la historia humana. Puedo sentir en mí mismo y ver en otros que me rodean una profunda nostalgia por el tiempo en el cual existía la historia. Tal nostalgia de hecho continuará alimentando la competición y el conflicto incluso en el mundo post-histórico por algún tiempo. Aunque reconozco su inevitabilidad, tengo los sentimientos más ambivalentes para la civilización que ha sido creada en Europa desde 1945 con ramales en el Atlántico Norte y en Asia. Quizás esta misma perspectiva de siglos de aburrimiento en el fin de la historia servirá para hacer que la historia comience una vez más."



## Subjetividad controlada

Ante el desvanecimiento de las leyes y de las autoridades trascendentes (el Estado, las tradiciones) ya no hay guiones preestablecidos que les digan a los sujetos cómo actuar, cómo hay que ser, cómo hacer para pertenecer. Nadie les dice qué se espera de ellos, cómo deben actuar, cómo deben moverse. Pero la caída de las disciplinas no implica la desaparición de toda modalidad de poder.

**El sujeto se desliga de las ataduras y los encierros de las disciplinas pero en su lugar deviene controlado.** Por ejemplo, su resumen de la tarjeta de crédito permitirá que se conozcan sus gustos, sus preferencias, por dónde se mueve. Si tiene un empleo en el que no marca tarjeta ni cumple horarios fijos, este beneficio lo "pagará" con trabajo los fines de semana, los días feriados, etc. El sujeto actual deberá estar todo el tiempo atento para describir el código que le permita no quedarse afuera.



## inmanentes

El concepto de trascendente se opone al de inmanente. Ambos intentan dar un marco para explicar fenómenos de manera opuesta. Mientras que **lo trascendente** (en este caso, las leyes) encuentra su explicación más allá de sí mismo, en otra esfera; **lo inmanente** (en este caso, las reglas) se explica por sí mismo o refiriéndose a otros conceptos de su mismo nivel.

Hablar de **leyes trascendentes** implica considerar su significado más allá de la voluntad de los actores involucrados y más allá de las circunstancias planteadas. Por el contrario, en el caso de las **reglas inmanentes**, su significado surgirá de las situaciones puntuales para las cuales se construyen dichas reglas.



más grande que él

La noción de **regla** supone un tipo de subjetividad, un tipo de situación, un tipo de regulación. Su punto de partida es la ausencia de regulación, la anomia. Ahora bien, la producción de reglas no es producción de reglas discrecionales sino producción de condiciones para un encuentro. Si hay discrecionalidad o abuso, estamos en otro terreno.

