PRODUCCIÓN SUBJETIVA DE LA DESIGUALDAD

GABRIELA RODRÍGUEZ BISSIO

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fue elaborado a partir del análisis de algunas de las conceptualizaciones a respecto de los sujetos de la educación que se pueden reconocer en el material recogido en el trabajo de campo del proyecto «El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985 – 2007). Continuidades y rupturas en las relaciones entre educación y pobreza». La investigación estudió diversas propuestas educativas extraescolares llevadas a cabo en la órbita de la sociedad civil y diseñadas para niños, niñas y adolescentes de barrios y áreas pobres de Montevideo y su área metropolitana, y buscó aportar elementos en torno a las características de la variedad de prácticas y discursos que circulan en tales iniciativas, observando las tendencias que los mismos han adquirido y su articulación con las políticas públicas sociales y educativas y con el sistema educativo formal. Este texto se centra en uno de los grandes ejes de indagación del proyecto de investigación, a saber, la representación del otro que opera en las prácticas educativas de estas instituciones, y propone algunas claves de lectura de ciertas producciones discursivas acerca de los educandos.

ENUNCIACIÓN Y LA ENTREVISTA COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA

Richard Sennett (2006) identifica una veta de ambigüedad en las entrevistas como herramienta de investigación:

> Dedicamos horas a escuchar cómo la gente, sola o en grupos, se explica y explica sus valores, sus temores y sus expectativas. A medida que pasan las horas, todas esas cuestiones son reformuladas y revisadas en el acto mismo de contar. El etnógrafo atento agudiza el oído ante aquello que hace que la gente se contradiga o que se encuentre en un callejón sin salida en su capacidad de comprensión. *El entrevistador no oye un informe defectuoso, sino que, más bien, presta atención a una investigación subjetiva de la complejidad social*. […] Esta herramienta sociológica es hoy al mismo tiempo adecuada e inadecuada para revelar el sentido de la innovación. Adecuada, porque el énfasis de la sociedad en el flujo y el cambio continuo converge con el proceso de trabajo a través de la interpretación interior del individuo. Inadecuada, porque la mayor parte de los sujetos participan en las entrevistas en profundidad con el fin de llegar a conclusiones, a una explicación de la posición que ocupan en el mundo. La fluidez frustra ese deseo [...]. [destacado nuestro] (Sennett, 2006: 19)

La fluidez de la que habla Sennett es fuente de frustración pero es también lo que posibilita

pensamientos abiertos y líneas de fuga. La herramienta metodológica, el análisis realizado del material obtenido, los discursos, las ambigüedades y las contradicciones, la propia investigación, son elementos atravesados por apreciaciones subjetivas, son producidos subjetivamente y no pueden ser pensados como puntos fijos que nos guían a una serie coherente y clara de conclusiones como destino final.

Asimismo, es preciso entender cada testimonio como un texto oral que es siempre complejo, híbrido y heterogéneo en su enunciación; como un tejido en el que se articulan múltiples voces. Nunca hay enunciados individuales, dicen Delueze y Guattari (2012), ni siquiera hay sujeto de enunciación. Todo enunciado es producto de agenciamientos maquínicos, esto es, de agenciamientos colectivos de enunciación. Metodológicamente, esto implica considerar los conceptos presentes en las entrevistas como muestras de ciertas lógicas, histórica y socialmente construidas, que se cuestionan, se reproducen, se actualizan, y se ponen en juego al pensar el trabajo educativo. La subjetividad y la enunciación son de carácter ineludiblemente social, plantean estos autores.

Las reflexiones suscitadas por las palabras recogidas y citadas en este trabajo no tomaron en cuenta el hecho de que las mismas hayan sido pronunciadas en un momento dado por tal o cual entrevistado, sino que se orientaron hacia la búsqueda de articulaciones con determinados discursos y prácticas que circulan en nuestra sociedad y en el campo de la educación. Comprendiéndolas como producciones subjetivas, la intención fue investigar las mallas de sentido que las sostienen.

Producciones subjetivas sobre el sujeto de la educación

En el mundo moderno, el núcleo familiar constituye la referencia primaria de identificación de los individuos. Las personas dejan de ser situadas en relación a una tribu, una comunidad, un clan, o a la localidad donde viven o nacieron y la conjunción individuo-familia se naturaliza como unidad estructural de la sociedad. Donzelot (2001) entiende que la familia es la «menor organización política posible», la ve como un mecanismo cuyos movimientos impactan tanto en el ámbito privado como en el ámbito público. De ahí que la misma se torne el objetivo de las campañas de salud, las prácticas pedagógicas, los discursos políticos, las normas jurídicas y, en general, de todas las prácticas sociales (Scheinvar, 2006).

Así, primeramente, vale destacar que el sujeto de la educación tiende a ser pensado en relación con su núcleo familiar y que las prácticas educativas desarrolladas en los contextos estudiados tienden a perseguir ciertos objetivos que involucran a las familias.

> Nosotros hemos trabajado mucho en función de la atención de ese niño pero en ningún

> momento olvidando que un proceso educativo nunca es a la persona solamente. Porque no hay persona que no esté en un contexto social, familiar y comunitario. [sic] (Institución 5, entrevista 1)

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

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

La familia debe responder por sus miembros, especialmente los menores de edad. En este sentido, o bien se coloca como receptora y multiplicadora de las enseñanzas recibidas, o bien ejerce una resistencia.

> […] Entonces creo que es bien importante, se está teniendo mucho vínculo con las familias, hay algunas que son muy receptivas, y al contrario, vienen y te plantean situaciones y otras que tiene a la institución como más de control, depende de cuál sea el lugar, a veces se llama a las familias y se pide cuenta de algunas cosas, entonces sí, cumplimos un rol de control también. [sic] (Institución 1, entrevista 1)

La convocatoria para el control se maximiza y se molecularíza en la esfera familiar. En varias ocasiones, los contextos y los lazos familiares se consideran negativos, patológicos, no estimulantes: «hay madres que ni les hablan», «no tienen contenido», «no tienen amor».

Una serie de profesiones, como el servicio social, y de políticas que tratan de ciertos aspectos de la «cuestión social» vistos como problemáticos y peligrosos, surgieron de procesos de racionalización de la vida social propios del espíritu científico-natural positivista, los cuales instauraron discursivamente un correlato entre las políticas sociales y sanitarias. El «higienismo» legitimó la intervención social en la vida cotidiana de los sectores subalternos y postergados de la sociedad. Donzelot (2001) analiza el desarrollo, a partir de mediados del siglo XVIII, de instituciones y prácticas higienistas que modelan la constitución familiar, el trabajo doméstico y la distribución de las habitaciones en las viviendas populares, creando dentro de la familia una red de vigilancia mutua. Desde ese momento, el individuo no es el objetivo único, sino que es alcanzado mediante la acción ejercida sobre su familia. Es el gobierno a través de la familia.

Se invierte en la «participación» en general, como una forma de democratización. Pero los vínculos, incluso los que se describen como afectivos y de confianza, se dan en el contexto de una asimetría de poder y de saber que los hace pasar a través del filtro del conocimiento técnico y especializado. Las definiciones a las que se llega tienden a oscilar entre la culpabilización y la victimización de individuos, familias y comunidades. Tanto una como la otra favorecen procesos asistencialistas, tutelares y disciplinarios. «La segregación es una función de la economía subjetiva capitalística directamente vinculada a la culpabilización» (Guattari, y Rolnik, 2011: 50).

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

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

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

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

> No por estigmatizar más de lo que ya está estigmatizado, pero sin lugar a duda el medio ambiente en el que crecen es un medio ambiente sin estímulos, con carencias materiales, con carencias emocionales, con mucho abandono en ese sentido. Y eso genera identidad, genera identidades que hay que reflotarlas, remontarlas, que hay que ayudar a que por ahí deconstruyan esas cosas que han recibido y que se construyan desde otro lugar. Ese creo que es nuestro gran desafío, construir con ellos, ayudar a que ellos construyan, que puedan desarmar esas cosas que tienen matrizadas en su identidad para armar nuevas matrices que les permitan reconocerse. Ahora, como nosotros vemos al otro: como un igual, nunca como alguien inferior, nos paramos como un igual. Por supuesto que sí, acá hay un encuentro de dos lógicas, y hay el encuentro de dos mundos, hay encuentro de dos culturas […] nosotros acá trabajamos en la cultura, […] en realidad nosotros trabajamos incluidos en su ámbito, no ellos incluidos en el nuestro, y bueno eso también es parte de este formato educativo que lo que hace es reconocer al otro como un igual, lo promueve en ese lugar y trata de ayudar, bueno, reconociendo y favoreciendo aquellas cosas que son positivas y favorables para la continuidad de su crecimiento, porque son etapas de vida sustancial. Nosotros trabajamos no sólo en un contexto de abandono material y afectivo, digo, trabajás en las etapas de vida de las personas donde es sustancial tener buenos acompañamientos, es sustancial tener contenido porque la vida… que a la vida tú le puedas integrar contenido para ver después lo bueno y lo malo, lo que sirve y lo que no sirve. [sic] (Institución 2, entrevista 1)

Hay un reconocimiento de una injusticia generada por los mecanismos de estigmatización que se pueden presumir presentes en los «dos mundos» a los que se hace referencia. «No queriendo estigmatizar al otro», se piensa en él como un igual. No obstante, la referencia es a un «igual» de otro mundo, del cual se quiere deconstruir las matrices para instalar otras, probablemente las de «nuestro» mundo, las que tienen «contenido», las «buenas», las que «sirven». El objetivo de reconstruir y reconstruirse no se aparta de la necesidad de parámetros o moldes a los que ajustarse.

Resulta interesante la utilización de la noción de «identidad» para explicar esta preocupación. La identidad es un dato fijo, que asocia el sujeto a una cierta condición o a una característica externa y diferencial que, de alguna manera, es un elemento de apreciación necesario para juzgar determinados hechos de su forma de vida. A la identidad le corresponde un valor, una figura, a través del que se definen otros valores o funciones en un determinado sistema de comprensión de las costumbres, la moral y la vida. En la exposición hallada en este fragmento de entrevista, la identidad responde también a una dinámica de causa-efecto: un entorno determinado genera una identidad determinada. Sin más.

Conceptualmente, identidad se diferencia de singularidad. De acuerdo con Guattari, «la identidad es aquello que hace pasar a la singularidad de diferentes maneras de existir por un único cuadro de referencia identificable» [traducción nuestra] (Guattari y Rolnik, 2011: 80). La singularidad, sostiene el autor, es un concepto existencial, mientras que la identidad es un concepto del orden del reconocimiento y la «referenciación».

Del mismo modo, al pensar en grupos sociales o en diferentes sectores de la población, conceptos como el de 'identidad cultural' tienden a reificar la subjetividad y a favorecer análisis orientados por el binomio identidad/alteridad. En cambio, si pensamos en términos de procesos colectivos de subjetivación, o procesos de singularización colectivos, se hace más fácil observar flujos transversales y procesos abiertos de expresión.

En el trecho citado arriba, el cambio pretendido parece hacer referencia a la adopción de un «contenido», visto que el mundo y la identidad de los educandos son percibidos como el mundo de la falta y las carencias, «un medio ambiente sin estímulos». Sus vidas son vacías, no tienen contenido, o también, el contenido no es «bueno» y no «sirve».

La lógica binaria, los atravesamientos duales resuenan permanentemente en la retórica educativa. Las consideraciones sobre el bien y el mal mantienen el formato de pensamiento del verdadero o falso. La búsqueda de una nueva «matriz» que se superponga a la matriz estigmatizada sobrecodificándola es equivalente a la manifestación de una voluntad de verdad. Estas verdades, productoras de subjetividad, tienen íntimas implicaciones con el ejercicio del poder, para el que son, como el mismo Foucault (2010) explicita, absolutamente imprescindibles. El poder se ejerce sobre la base de verdades, y éstas son de orden subjetivo. Tal y como ocurre cuando se quiere buscar con los educandos nuevas matrices a las que ajustarse bajo el criterio de lo que es bueno y lo que no lo es, «se espera en esa manifestación de la verdad en forma de subjetividad, efectos que están más allá del orden del conocimiento, pero que son del orden de la salvación y la liberación para cada uno y para todos» [traducción nuestra] (Foucault, 2010: 57).

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

negligencia, «crea identidad». Así, los sujetos quedan presos en esa identidad, en el contexto de una relación de poder.

Partiendo de lógicas binarias y estáticas, en las que se cuelan las marcas de la estigmatización, las definiciones y caracterizaciones de los educandos los colocan como sujeto-objeto, sujetos a la diciplinarización y la asistencia.

Toda significancia depende de las significaciones dominantes, aun las que las desafían, y la subjetivación siempre depende de un orden establecido de sujeción (Deleuze y Guattari, 2012, v.2: 18). El proceso subjetivo implica un movimiento de significancia que remite a regímenes de signos, y estos se refieren a agenciamientos colectivos de enunciación (Deleuze y Guattari, 2012, v.2: 27). La razón estigmatizante, reconocida y denunciada por los entrevistados, parece atravesada por una paradoja, algo que podría llegar a ser una doble articulación operativa: en algunos casos se reconoce como el injusto fruto de mecanismos y discursos históricos, como algo «falso» a ser deconstruido, pero que por otra parte tiene efectos concretos sobre la vida y la subjetividad de las personas, es algo que «verdaderamente» existe. El estigma se actualiza cuando se recurre a él para pensar los sujetos. Hay momentos en las entrevistas en los que aparece como discurso indirecto una especie de «sentido común» socialmente construido, se mezcla en la argumentación y es difícil discernir el reconocimiento del estigma del repudio al mismo. Se muestra el poder del agenciamiento colectivo de enunciación.

> [...] hay alguno que va al liceo o la UTU pero bueno es como que tienen bastante, entre temas de autoestima, que los gurises no pueden o no les da la cabeza, y que a veces se desvaloriza la enseñanza, el para qué, para qué va a ir al liceo si no le va a dar la posibilidad de cambiar. [sic] (Institución 1, entrevista 1)

> [...] Si bien estamos en un contexto crítico, ya que a mi derecha tengo un asentamiento y eso no quiere decir que sean todos chorros eh! Es gente que no puede y ocupa un terrenito, y hacen su casita. Y del otro lado hay otro asentamiento y muchos chicos vienen acá. No es que sean violentos, es que les falta todo, no tienen amor y se resienten, y es con ellos que trabajamos. Ese es nuestro perfil. Existimos por ellos, si bien nos desgastamos, con situaciones difíciles, son niños rebeldes, doloridos, y lastimados. Dentro de todo de mañana vienen los más complicados, llegan descalzos y les tengo que buscar championes. [sic] (Institución 6, entrevista 1)

> [...] es una zona esta que ellos ya tienen esa carga de zona roja, que todos los que viven acá son malandros, son gente que no se puede confiar, este, que no van a llegar a nada… Entonces, bueno, empezar a tomar todo eso que escuchan permanentemente en los medios de prensa, analizarlo, ver la realidad, ver si realmente esto es así, o cómo vemos a nuestros padres, a

> nuestros vecinos, nuestro entorno, ¿cuál es la vida real de este barrio, de esta comunidad? Viendo fortalezas que existen y que están, y también las debilidades, que las vivimos en la propia familia… También eso es real, que en la familia hay casi siempre una persona privada de libertad, con problemas con la ley... Sí, pero nosotros estamos acá porque hay una familia que quiere otra vida. Entonces poder rescatarlo y poder iluminarlo desde los derechos, desde los deberes, desde una construcción de un barrio diferente. [sic] (Institución 2, entrevista 2)

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

Consideraciones finales

Las descripciones de los sujetos y las familias de sectores pobres de la sociedad uruguaya como carentes, problemáticos y patológicos, producen una diferenciación subjetiva entre dos mundos que remite a una profunda fragmentación social. En palabras de Foucault (1995: 246): «toda relación de poder opera diferenciaciones que son para ella, al mismo tiempo, condiciones y efectos».

Deleuze e Guattari, asi como Foucault, nos provocan para pensar los facismos que existen en todos nosotros. Pero son también pensadores de las flexibilidades y las posibilidades de apertura presentes aun en las estruturas más rígidas. La subjetividad es sustancialmente social y, según apunta Guattari, habría dos polos entre los que pueden oscilar las vivencias de la subjetividad: uno vinculado a relaciones de opresión y alienación y otro que hace valer relaciones de expresión y creación. Se puede decir que en el primer polo los individuos someten su subjetividad. Mientras que en el segundo tienen lugar los procesos que el autor llama de singularización (Guattari, Rolnik, 2011: 42).

Vale destacar que en ningún caso se puede entender que exista una subjetividad del tipo *tabula rasa*, en la que el mecanismo predominante sea la «interiorización» de aquello que proviene esencialmente del exterior. Por el contrario, los individuos están permanentemente atravesados por múltiples componentes, líneas y segmentos, de la subjetividad que consumen, producen y reproducen molecularmente y a cada momento. Por este motivo, dar visibilidad a las producciones subjetivas que

remiten a líneas duras y opresivas presentes en el discurso educativo no debe ser una práctica paralizante, que nos haga olvidar las posibilidades de generar alternativas. Las resistencias ante el modo de producción de la subjetividad capitalística tienen que ver con los procesos de singularización, reterritorialización y reapropiación, que permiten explorar diferentes maneras de entender el mundo y de vivir en él.

Resta entonces destacar la importancia de estudios que aborden problemas y temas del mundo social dando cuenta de las producciones discursivas y subjetivas que allí circulan, puesto que, como el propio Guattari señala, «la lucha ya no se restringe al plano de la economía política, sino que abarca también el de la economía subjetiva» [traducción y subrayado nuestros] (Guattari y Rolnik, 2011: 53). Indagar en los mecanismos por los que opera la subjetividad dominante permite entender que esta no debe ser un destino inexorable. Nos habilita a la búsqueda de nuevos territorios que se puedan alcanzar trazando líneas de fuga mediante procesos de singularización. Nos llama a tomar partido y a asumir compromisos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Deleuze, G. y Guattari, F. (2012). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*. v.1-5. 2ª ed. São Paulo: Editora 34.

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

Foucault, M. (1995). «*O sujeito e o poder*», en Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.231-249

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

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

Guattari, F. y Rolnik, S. (2011). *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes.

HOUAISS. (2002).*Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0 5ª ed, Instituto Antônio Houaiss, Editora Objetiva.

Scheinvar, E. (2006). «A família como dispositivo de privatização do social ». *Arquivos brasileiros de psicologia*. v.58, n.1, p.48-57. Disponible en: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/10/18> [Consultado el 4 de enero de 2013].

Sennett, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.