

UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Filosofía

Disciplina y Afectividad en el Cuerpo de la Educación Pública

Informe final para optar al grado de Licenciada en Filosofía

Autora:

Nancy Muñoz Suil

Académica: Olga Grau

Santiago, Marzo de 2003

INTRODUCCIÓN .	1
I. Educación Pública. Un asunto político . .	5
§ 1. La Educación Pública como Institución del Estado . .	5
§ 2. El discurso de la educación pública como verdad hegemónica y sus peligros .	9
§. 3 Institución cuerpo- institucionalizado .	14
II. El cuerpo-palabra: receptor y productor de la autoridad en la educación pública .	17
§ 1. Una primera visión de la autoridad y las relaciones educativas que se dan a partir de ella . .	17
§ 2. Autoridades educativas . .	20
§ 3. La noción de autoridad en la educación propuesta por Hannah Arendt .	22
III. Afectividad y Educación . .	25
§ 1. Delimitación del término .	25
§ 2. Expresión (lenguaje) de los Estados afectivos en la comunidad escolar .	29
§ 3. Los estados afectivos y el deseo por el poder .	33
§ 4. El amor y las relaciones intersubjetivas .	35
CONCLUSION .	39
Bibliografía .	41

INTRODUCCIÓN

Existir para la realidad-humana es según Heidegger, asumir su propio ser en un modo existencial de comprensión. Hannah Arendt, a su vez nos habla de la comprensión como modo de ponernos en paz con este mundo en el cual aparecemos desde la novedad de nuestro existir, desde nuestra unicidad. Yo desde la mía deseo a través de este trabajo comprender, dentro de las posibilidades otorgadas, cómo pueden coexistir afectividad y autoridad dentro de la organización que presenta la educación pública chilena, en tanto ella es un sistema institucional dependiente del Estado.

La pregunta de este trabajo va enfocada, por tanto, a revisar las prácticas que se ejercen y disponen desde la institución estatal, y la posibilidad que esta última da para que dentro de tales prácticas existan algunas que puedan ser más genuinas, entendiendo esta genuinidad como una relación interpersonal que presente un lenguaje distinto al que se ocupa en el traspaso de información sistemática que se muestra predominante en la forma que puede tomar la red de relaciones interpersonales que se dan al interior de las comunidades educativas. Lo que se desea es encontrar una forma de comunicarnos dentro de la comunidad educativa, donde nuestras subjetividades no se vean alteradas ni restringidas, sino reconocidas y respetadas.

De lo que se trata entonces, es de una búsqueda dentro de las relaciones institucionales, en que los estados afectivos tengan un espacio para expresarse sin tantas restricciones, ayudando con esto a un proceso de constitución subjetivo más liberado, más autónomo respecto a las normas culturales que van determinando nuestro quehacer.

Resulta interesante aclarar, sin embargo, que la intención de este trabajo no es emitir juicios que estén en desacuerdo con la educación estatal o que pretendan deslegitimarla, sino considerar que en tanto es una institución perteneciente al Estado y presenta un discurso democrático, valorando las diferencias y deseando la igualdad de derechos, ella debe cuidar que esto sea efectivo en los programas y diferentes modos de organización que dispone para los establecimientos educativos que están a su cargo. De no ser así, la fuerza del discurso se pierde y la igualdad que se proclama en él, se vuelve un ordenamiento de los cuerpos, confiriéndoles un tiempo y lugar determinado y limitando la expresión de los estados afectivos que puede presentar cada integrante de la comunidad escolar en el ejercicio diario de la convivencia.

La estructura de este trabajo estará dividida en tres capítulos donde se tratarán primero las técnicas disciplinarias que propone Foucault, como forma en que el poder se muestra operante dentro de la institución, y la categoría que el pensador ha denominado "tecnologías del yo". El segundo capítulo estará respaldado por el enfoque que la pensadora Hannah Arendt entrega respecto a cómo ha sido entendida la autoridad y el lugar que ella le confiere dentro de la educación, entregándonos con ello una nueva forma para entenderla. Por último, se presentará el tercer capítulo referido a los estados de la afectividad y como estos pueden ser una manera de relacionarnos en términos de poder y sometimiento, a la vez que pueden ser entendidos como lo más propio del ser humano, en la medida, que ellos promueven la acción que asumirá el individuo respecto a la persona que tiene frente de sí.

Todo este análisis estará relacionado con la comunidad educativa, entendiéndola desde los docentes, administrativos y estudiantes que hay dentro de un establecimiento educativo, con el tipo de relaciones que se dan entre ellas y ellos, y cómo interactúan con las otras instancias educativas dispuestas por el Estado.

Quisiera señalar, además, que considero este trabajo un aporte a la educación pública chilena, pues si bien es cierto, la mayoría desea una educación mucho más democrática y abierta a instancias que permitan el diálogo de la comunidad escolar, no podemos ignorar que esto necesita ser parte de un proceso importante en el cambio del discurso pedagógico que se da al interior de la sala de clases, por una parte, y la metodología que aún se ocupa para mantener la disciplina y alcanzar con esto mejores resultados, por otra, entendiendo por supuesto que todo ello forma parte de un sistema educativo.

Esto trae consigo la necesidad de revisar el tema referido a las libertades con las cuales los y las integrantes de la comunidad escolar se presentan y sienten a la hora de desarrollar su labor. Hacer un análisis entonces de las libertades para pensar, enseñar y aprender que ofrece nuestro sistema de educación pública en tanto es una institución del Estado.

Se hace necesario pensar un espacio más abierto al encuentro con los otros, generando relaciones más tolerantes. Esto es quizás lo que se pueda encontrar en algunas de las prácticas institucionales que analizará este trabajo, ello porque considero que, en la medida, que los seres humanos tienen un compromiso con su quehacer, manifestándose este a través del entusiasmo y creatividad que se pone en la

participación, es que podemos concebir realmente la expresión de la propia individualidad aun dentro de un sistema que opera de acuerdo a normas culturales.

I. Educación Pública. Un asunto político

§ 1. La Educación Pública como Institución del Estado

En una democracia son los ciudadanos los que gobiernan. Ellos determinan, entre otras cosas, de qué manera habrán de ser educados los futuros sujetos. La educación democrática es, por consiguiente, un ideal tanto político como educacional¹. Afirmar esta sentencia no resulta fácil, pues a partir de 1990, nuestro país vivió momentos decisivos para la democracia de su ciudadanía. Esta democracia sin embargo esta limitada por una serie de factores que interrumpen su actuar, entre los que se encuentra el carácter institucional con el que aún se organiza y opera la educación pública en nuestro país. Debido a esto, es que me parece interesante tratar esta limitación que manifiesta la democracia en Chile, desde esta área del Estado, ya que veo en ella una clara muestra de que aún quedan cambios importantes que hacer respecto al modo como nos organizamos en tanto pretendemos construir una sociedad democrática.

Para esto, creo importante tomar el tema como un asunto político que merece ser revisado, al menos en un primer intento, tratando de dilucidar los riesgos que presenta la educación estatal cuando es asumida como una institución democrática sin analizar las ramificaciones que contiene su discurso y las practicas dentro de las cuales éste opera.

¹ Gutmann, Amy, *Educación Democrática*, Ediciones Prisma, México. p 8.

¿Qué quiere decir esto?. Mediante esta sentencia queremos significar que la educación está siempre corriendo el riesgo entre guiarse por principios o pasar a ser dirigida por las prácticas de un régimen ² o alguna forma de poder que coarte las libertades de la comunidad educativa y todo sujeto que la compone.

Estas formas de poder operan de acuerdo a órdenes discursivos que según las palabras de Foucault, "son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que se habla" (1977b, pág.49). Es a causa de este poder de afección que contiene el hacer de la educación pública en la comunidad y su forma democrática, que el problema va tomando relevancia como un asunto político que involucra a la mayoría de la ciudadanía.

Para entender esto, veamos a continuación un ejemplo que plantea la pensadora Hannah Arendt, tratando de explicar cuál es la diferencia entre un asunto político y una cuestión social:

"Tomemos el problema de la vivienda. El problema social es ciertamente el de una vivienda adecuada. Pero la cuestión de si esta vivienda adecuada significa integración o no es sin duda política. Todas estas cuestiones tienen una doble cara. Y una de ellas no debería ser objeto de debate. No debería haber debate alguno alrededor de la cuestión de que todo el mundo deba tener un alojamiento adecuado". (Hannah Arendt, De la historia a la acción, p. 153)

El discurso en que está sustentado el sistema de educación pública, tiene contempladas las cuestiones de carácter social en su agenda, sin embargo la situación que presentan muchos colegios municipales discrepa bastante de lo que busca obtener el MINEDUC a través de su discurso pedagógico y político. Esto se observa con mayor claridad cuando se tratan temas como el rendimiento escolar y las condiciones básicas que deben tener los niños y niñas para poder estudiar. En este sentido, lo que causa conflicto no son las intenciones que tiene el sistema educativo a través de su propuesta, sino cómo estas propuestas realmente se manifiestan al observarlas en la práctica, puesto que, en la mayoría de las veces, lo que se privilegia es la imagen macro que proyecta el país desde sus políticas educacionales en perjuicio de las necesidades reales de la comunidad educativa.

Esto último lo podemos constatar a través de la planificación de las prácticas discursivas que articulan el sistema educativo y que se refieren a la forma que el sistema adopta para dar sustento a la red de relaciones que se establecen dentro del mismo.

Estas prácticas disponen la estructura, reglas y procedimientos que determinan las distintas formas que puede adoptar el saber educativo en el área pública, viéndose condicionado, la mayoría de las veces, por políticas estatales que limitan toda forma discursiva que no esté relacionada con los objetivos formulados por éstas y que, no necesariamente, concuerdan con la búsqueda de igualdad y posibilidad para todo sujeto inmerso en un espacio social y político dentro del cual éste se manifieste como agente activo a través de las relaciones integradoras que se pueden dar dentro de lo que hemos denominado, comunidad educativa.

Las prácticas que estructuran el sistema institucional que es la educación, serán

² Educación Democrática, ed. cit., p. 42.

denominadas en este trabajo técnicas disciplinarias, pues ellas buscan normalizar los procesos educativos restringiendo la verdad y el discurso que ellos presentan a un hacer poco democrático que trae como consecuencia una falta de equidad en la toma de decisiones y un control del cuerpo y la palabra de los agentes educadores y la comunidad educativa en general.

Para entender mejor la manera como es considerada en este trabajo la *institucionalidad y sus técnicas disciplinarias*, nos apoyaremos en las formas de institucionalidad que puede adoptar el poder disciplinario según lo establece Foucault. Dentro de estas, que presenta el pensador y que trata sobre todo en su obra "Vigilar y Castigar", menciona las cárceles, los manicomios y las escuelas, los que son analizados por Foucault con el objetivo de revelar cómo se implanta el control social en las sociedades occidentales modernas. En estas instituciones eran cuatro las técnicas disciplinarias fundamentales: la división y distribución de los cuerpos en el espacio; la división del tiempo y, por lo tanto, de la actividad, en períodos; el control minucioso de la actividad y la creación de redes tácticas para el despliegue eficaz de cuerpos y actividades (Las prácticas educativas y el saber científico, pag. 84)³.

Tratando de reflejar lo último en un terreno claro de análisis, es que la comunidad educativa, anteriormente mencionada, estará referida, en este trabajo, a los establecimientos educativos municipales y el lugar que ellos ocupan dentro de las redes de poder que las técnicas disciplinarias disponen. Esto, porque considero que la institucionalización de la educación a través de estas técnicas disciplinarias de poder tiene un alto riesgo en los procesos que contiene el sistema educativo público, pero sobre todo en los procesos que ejerce cada individuo dentro de la comunidad educativa para constituirse como sujeto de derecho.

El riesgo está en todo individuo ordinario, pero en un nivel mayor se encuentra en el sujeto de la educación, pues por hallarse éste en los primeros años de su proceso de constitución, se encuentra más permeable frente a las prácticas culturales, las que funcionando como "técnicas" e "instrumentos" disciplinarios ponen, del mismo modo que Foucault lo observaba en las cárceles y las fábricas, las condiciones para la emergencia y existencia del sujeto disciplinado y de la sociedad disciplinada en general.

Es por esto, que la existencia de un discurso hegemónico tratado como única verdad de una institución pública entorpece la participación de las personas que integran tal institución, a la vez que pone en cuestión el carácter representativo que tal discurso presenta, ya que no existen canales abiertos de discusión referidos al carácter institucional de la educación y los intereses económicos que este sistema contiene en su organización. Como consecuencia de esto, se reprime el ejercicio de la educación estatal como posibilidad democrática. Esta es la principal característica de la educación como asunto político, al darnos cuenta que ella, en gran medida, representa el saber de nuestra sociedad y da las pautas para los procesos de constitución de los sujetos.

³ Véase en *Foucault y la Educación*, recopilación de textos trabajados por distintos autores respecto al pensamiento de Foucault y la relación que se puede hacer de este con la educación. La compilación de estos trabajos estuvo a cargo de Stephen J. Ball y fue publicado en Ediciones Morata, España, en el año 1994

Esta situación se presenta como una estrategia gubernamental que busca en complicidad con el discurso hegemónico, limitar los derechos y el conocimiento que cada sujeto pueda tener de estos, mediante los mecanismos de control que ejercen las técnicas disciplinarias socialmente validadas.

En este sentido, aún cuando la Reforma Educacional se propone como una alternativa válida para disminuir la diferencia que existe entre colegios privados y públicos, vemos que los porcentajes más altos de rendimiento académico se localizan en los establecimientos educacionales que tienen autonomía en su quehacer. Esto pone en evidencia, las limitaciones que presentan los colegios públicos al momento de tomar decisiones que les permitan reforzar y autogestionar políticas que incrementen su rol social frente a la comunidad en la que se encuentran insertos.

Constatamos así que el poder toma un carácter jerárquico que se manifiesta en todas las instancias educativas, teniendo como máximo representante a la Ministra de Educación y sus asesores a escala nacional, mientras que el sujeto de la educación simboliza el último eslabón en las redes que puede producir el poder. La responsabilidad pública que tiene el Estado frente a esta área, no ha logrado, por tanto, una cobertura ni una identificación con las inquietudes y esperanzas que la ciudadanía entrega a sus representantes.

Resultado de lo anterior es que creo necesario proceder con cautela en las relaciones que aquí se van estructurando, pues la expansión que tienen las prácticas disciplinarias dentro de sistemas institucionales es muy amplia. Sin embargo, el interés del análisis que estamos haciendo respecto a la educación pública, está centrado en la institución educativa que procede mediante estas prácticas disciplinarias en un espacio determinado de la educación como lo es un establecimiento educacional y las redes de poder a las que éste está sujeto, constituyéndose en una organización que se muestra claramente institucionalizada y operante de este discurso hegemónico, al que nos referimos anteriormente. Al mismo tiempo, este análisis desea observar cómo a partir de esta institucionalización de la tarea educativa, el sujeto educado va normándose, disciplinándose mediante estas prácticas reguladoras que son ejercidas sobre su cuerpo, haciendo que éste vaya internalizando estas técnicas disciplinarias a las que se ve sometido.

Teniendo esto claro podemos continuar el análisis de este dualismo poder-saber que para Foucault se instala institucionalmente y que, presenta en la educación pública dos cuestiones relevantes que dejamos planteadas anteriormente: la primera es el conflicto que se produce al tratar un sistema educativo que se desarrolla y opera basado en una verdad hegemónica, donde las problemáticas de los sujetos y su entorno no son tratadas ni consideradas a la hora de crear políticas de Estado, que serán ejercidas en la educación pública. Lo segundo, es el análisis que requiere la presencia de estas técnicas disciplinarias en el espacio educativo, en la relación institución-instituido; y cómo esto se traduce en consecuencias significativas en la comunidad escolar, y sobre todo en el cuerpo educativo, quien se encuentra actuando bajo el mandato de estas políticas de Estado que controlan y condicionan las formas de acción y organización que adopta cada establecimiento educativo.

No podemos olvidar que la supervisión, el ojo del poder institucional, busca determinar las posibilidades de cada participante de la comunidad, en este caso, educativa, deseando que se pase de cuerpo político a un cuerpo uniforme que se desarrolle dentro de esquemas preconcebidos y libres de flexibilidad.

§ 2. El discurso de la educación pública como verdad hegemónica y sus peligros

Un discurso da operatividad a un sistema. Esto lo aceptamos. Sin embargo, es compleja la situación cuando el discurso es planteado como verdad hegemónica del sistema educativo. Significando esto, que la institución pública pierde su carácter democrático al no incluir en la toma de decisiones a cada representante de las instancias que componen la comunidad educativa, ya que las disposiciones para organizar la institución, son establecidas por pequeños grupos de poder.

Que la educación pública se organice según lo dispuesto por un grupo de poder que articula el discurso hegemónico se traduce en que las posibilidades de los establecimientos educacionales que se encuentran constantemente supervisados y regulados por este discurso, están invalidadas a la hora de elaborar un saber que no se vea restringido por esta verdad que aparece representativa de los intereses de la mayoría, no concordando, sin embargo, con las necesidades particulares que existen en ésta. Ello nos lleva a pensar que el discurso hegemónico produce una dualidad discursiva entre lo que las políticas educacionales buscan dados sus intereses y lo que cada establecimiento considera relevante desde sus características físicas, económicas y humanas.

A raíz de esto, se presenta una complejidad respecto a la manera cómo el sujeto de la educación va constituyéndose en el ejercicio de estos dos discursos, que para él, no siempre pretenden su reconocimiento como integrante activo de la sociedad, sino que lo que se busca a través de esta práctica discursiva, es obtener el dominio y control sobre sus cuerpos, sobre la voluntad de cada sujeto y sus deseos de ser y hacer su proyecto de vida.

Si bien es cierto que una propuesta educacional pública desea ser representativa, esto no sucede, como vemos en la mayoría de los casos, pues la verdad de cada individuo rebota o se ve limitada por la verdad hegemónica que adopta la propuesta educacional y por las regulaciones internas de los establecimientos estatales.

Frente a este problema me parece interesante trabajar a continuación, con la categoría que Foucault ha denominado "tecnología del yo", que se refiere a la dominación individual, historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo ⁴, pues al considerar a un individuo inmerso en un sistema institucional, donde sus libertades se ven condicionadas y reprimidas, tanto por este sistema que está bajo el dominio de una

⁴ Foucault, Michel, *Tecnologías de yo y otros textos afines*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1991. P 49.

forma discursiva del Estado, como también por la organización educativa de la que es parte, se produce en este individuo la internalización de estos discursos.

Esta situación se traduce en la figura de un sujeto disciplinado por mecanismos internos que frenan su constitución o realización del *sí mismo*, al encontrarse determinado por estas estructuras internas, donde la verdad hegemónica y las normas culturales que ha recibido en su establecimiento educacional presentan un poder mayor en el control y dominio que puede ejercer el individuo sobre sí. De este modo, las posibilidades de reconocerse como sujeto de derecho se ven claramente restringidas. Y esto no entendido como el poder externo de las técnicas disciplinarias ejercidas sobre él, sino como la operatividad del poder al interior de los sujetos.

Lo anterior, nos muestra que el poder y sus técnicas disciplinarias no se dan como algo rígido que se mueve sólo de arriba hacia abajo, sino que se da como algo móvil que adopta otra forma distinta a la que parte en la cabeza institucional y termina en el sujeto, pues pasa por instancias distintas a ésta fórmula.

En relación con esto, Foucault plantea respecto al poder que, este es, "una situación estratégica compleja... y se ejerce desde innumerables puntos de vista en la interacción de relaciones móviles y no igualitarias" (Foucault y la Educación, p. 182). Estas instancias otras de poder, hacen que se nos presenten dos modos de lo que hemos denominado "técnicas disciplinarias" y que conforman este espacio de movilidad donde se relacionan entre sí. Uno está operando en el nivel público, esto es: comunidad escolar, sistema educativo institucional, Estado. El otro, opera en el espacio privado o interno del sujeto: conciencia, cuerpo, constitución del *self*. Este último, podríamos pensar, es el ámbito donde se activan las tecnologías de yo.

Veamos cómo Foucault esquematiza lo que para él son las cuatro formas principales de tecnologías, y el lugar donde se encuentra la tecnología del yo, ordenándola del siguiente modo: " 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a ciertos tipos de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (*Tecnologías del yo y otros textos afines*, ed. cit., p 48). Sustentado por las dos últimas se encuentra este trabajo.

Para este análisis que hacemos de la constitución que hace de sí el sujeto disciplinado por normas culturales y discursivas, resulta fundamental esta nueva categoría entregada por el pensador, pues creo encontrar en ella una posibilidad de constitución que sea más democrática. Sin dejar de considerar por esto que, para que ello suceda hay un marco de condiciones en las que esta categoría se debe cristalizar de tal modo de tomar realmente una forma democrática reconocida así por todos. ¿Cuáles serían estas condiciones? Creo que la principal se refiere a la capacidad que tenga el individuo de, a partir de un proceso interno, constatar las limitaciones que tiene su subjetividad mediante las disposiciones que la institución determina. Para luego tratar de

deconstruir los mecanismos represores que ha internalizado mediante prácticas y discursos disciplinarios. La segunda condición es externa y se refiere a las características que posee el espacio donde el individuo va asumiendo pautas de comportamiento, aprendizaje cognitivo y desarrollo personal, pues en la medida que este espacio ofrezca ciertos niveles de autonomía al sujeto, es que este podrá constatar que existen otras formas culturales y sociales que son menos coercitivas respecto a las libertades de cada individuo y su desarrollo.

Dejamos abierto un nuevo punto de disciplina sobre el individuo. El interno. La duda es cómo lograr que las tecnologías del yo se puedan activar de tal modo de interrumpir los mecanismos represores y de control que se asilan y mueven en lo privado de cada sujeto. Esto, si consideramos la fuerza que tiene una verdad hegemónica, como es la del sistema institucional educativo en el área pública, que a su vez viene determinada por verdades que representan políticas de Estado, las cuales no pueden ser denegadas por parte de la comunidad escolar, la municipalidad o la instancia reguladora correspondiente.

Podemos ver a partir de lo anterior, cómo se van armando las redes de poder, atravesando todas las instancias hasta llegar al cuerpo del sujeto en proceso de constitución. Todas estas instancias están intervenidas por la figura de este otro que es el que regula y modela como operante de la verdad hegemónica que se ha dispuesto para la organización de los saberes.

El que está en juego, es el sujeto regulado por las normativas de Estado a través de sus instituciones. ¿Dónde radica entonces el peligro del que advertimos en el comienzo de este párrafo? Una verdad hegemónica pone en peligro los espacios de crítica que poseen los sujetos como ejercicio de constitución.

Consideraremos a continuación algunas categorías del pensamiento de Hannah Arendt, para tratar de dilucidar, en parte, qué sucede cuando es la palabra y el derecho a ésta lo que está en peligro, en los momentos donde las normas de Estado se rigen por una verdad hegemónica que coacciona el *relato otro* que ofrece cada sujeto, o comunidad educativa.

Para Hannah Arendt este relato otro que el individuo tiene la capacidad de ofrecer a través de la relación íntima de acción-palabra que se da en el discurso, es lo que nos permite insertarnos en el mundo como sujetos políticos, sujetos críticos que son capaces de localizar diferencias dentro del relato social, pues " si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales". Pero ¿ es esto posible para el sujeto?. Y si es así ¿ cómo?. Parecen preguntas fundamentales si queremos visualizar alguna posibilidad para la acción más que para la coacción subjetiva.

La educación democrática como ideal, busca que la gente sea educada de una manera diversa y plural, que se respeten las diferencias dentro del cuerpo estudiantil, sus profesores y la administración de los establecimientos. Sin embargo, constatamos que estos ideales tienen una serie de limitantes que resultan claves a la hora de acordar principios donde realmente se expongan estos ideales de una manera clara y eficiente,

dispuesta a la comunidad en general, y no sólo a ciertos grupos. Esto porque observamos que, aun cuando constituimos un gobierno democrático, el interés de este está condicionado por políticas de mercado externas que provocan grandes repercusiones al interior de las instituciones, lo que influye, por tanto, en el sistema educativo estatal.

Las políticas internacionales condicionan el quehacer de nuestro gobierno. Esto resulta complejo cuando el Estado es el que debe promover la estructura funcional y la organización de los contenidos que se entregarán a los estudiantes. Todo esto sustentado en lo que hemos denominado políticas estatales.

Un caso claro de esto, se puede encontrar en las pruebas de medición que hace el gobierno, como son la prueba SIMCE o la P.A.A. Los resultados que se obtengan en ellas son claves para el gobierno al estar en conversaciones con potencias internacionales respecto a tratados de libre comercio, pues las políticas que se juegan en estos tratados exigen al Estado ciertos porcentajes que este debe cumplir en alfabetismo, comprensión de lectura y otras cuestiones que son imprescindibles para medir el nivel de la población en proyección de profesionales y técnicos necesarios para impulsar y manejar los cambios que se producirán, en un país que es considerado aún en vías de desarrollo. Sin embargo, la pregunta que surge es si a través de estas mediciones, el Estado busca un análisis real de la situación que presenta la educación pública, o sólo desea cumplir con los niveles requeridos por los mercados internacionales.

Es una interrogante que no siempre se resuelve del modo que quisiéramos, pues en los T.L.C. (Tratados de libre comercio) la mayoría de las reuniones, luego de que el Estado ha cumplido con ciertas cláusulas básicas que se consideran en la primera etapa de conversaciones, los intereses se basan en acuerdos que tratan, sobre todo, acerca de importaciones y exportaciones. No desconociendo que esto último es, en el fondo, lo que se busca con un tratado de libre comercio, es preocupante que para acordar temas de mercado, la educación sea un punto de medición de los países en *vías de desarrollo*.

La preocupación esta referida, por tanto, a la falta de compromiso que existe por parte de las autoridades respecto a una mejoría en los niveles de la calidad básica que necesita el sistema educativo para poder mostrar cambios efectivos en la comunidad escolar, pues, hasta el momento, las políticas educacionales sólo se presentan como una campaña de imagen del Estado a través de esta institución pública.

No se consiguen entonces, variaciones significativas mediante los programas escolares dispuestos para ello, como tampoco se logra una alteración en la forma que tiene la institución para relacionarse entre sí, aun cuando ella siga presentando un discurso de igualdad y reconocimiento del otro.

Se piensa que, de acuerdo a la concepción de igualdad en que se mueve la educación pública, ella no sólo produce disfuncionamientos, sino que también obliga al sistema político y económico a moverse, a "racionalizarse", a innovar, y por tanto, es un factor de desequilibrio pero también de invención histórica que llevaría al Estado a tener una redefinición de su labor pública. Sin embargo, hasta que los encargados de la educación en nuestro país puedan realizar su función, libres de presiones externas y con la autonomía suficiente para detectar los errores tantas veces repetidos, la posibilidad de

una transformación que conduzca a una visión más democrática del sistema es mínima.

Organizaciones como UNESCO, UNICEF y otras son las que promueven una visión más democrática de la educación. A su vez, la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de 1994, o la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, también apoyan esta visión. Por ejemplo, en el boletín "Proyección Principal de la educación en América Latina y el Caribe", de la UNESCO, se destacaba en el informe SANEBa que:

"...El desarrollo de competencias para la vida, que se relacionan con lo cognoscitivo, con las habilidades y destrezas, con lo actitudinal y valórico. El ámbito en que se satisfacen las necesidades de aprendizaje trasciende el medio escolar formal. Es por ello que la sociedad en su conjunto -y en ella una diversidad de actores- se convierten en agentes educativos. Es así como es importante considerar la educación como un proceso interactivo que implica la detección de las necesidades de aprendizaje de los actores involucrados" ⁵ .

El Estado responde a estas instancias proponiendo un discurso tanto político como pedagógico donde los alumnos aparecen como los protagonistas de sus propios aprendizajes, en tanto, ellos son capaces de potenciar sus aptitudes y desarrollar de manera clara, juicios de valor y verdad. Todo ello se presenta realmente como un ideal democrático que aparece ante las supervisiones que hacen agentes internacionales respecto a la función del Estado en la educación pública. Sin embargo, el problema radica en que el discurso realmente sea capaz de tener una implementación efectiva en los establecimientos, y para ello la organización institucional no debe estar tan restringida por el sistema global de mercado, pues si ello es así, el Estado sigue intervenido por un mercado que apoya el ideal democrático, mientras este no sea perjudicial para los intereses económicos que se juegan en el sistema bajo el cual está operando la globalización. Esta, "supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con muchos centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa" ⁶ . Esto para la población Latinoamericana resulta altamente perjudicial, pues esta globalidad trae consigo problemas tanto en lo político como en lo social.

En el primer caso, referido a los problemas en lo político, el Estado, como vimos anteriormente, debe considerar sus decisiones políticas y económicas teniendo presente los valores de consumo, los T.L.C. y lo que en el fondo se traduce como la ley de la oferta y la demanda. En este sentido las problemáticas internas de un país, sobre todo en el caso de Latinoamérica, se ven condicionadas por la inversión privada, la intervención extranjera y las políticas internacionales, a la hora de buscar una solución.

Mientras que en lo social, los estudiantes dentro de este sistema de vida, han pasado, en gran número, a convertirse en consumidores de la educación, más que en

⁵ *Marfán, Julia y Claudia Córdoba, Una mirada a experiencias escolares de educación en afectividad y sexualidad. Texto elaborado por el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), con el apoyo del Ministerio de Educación y el SERNAM, p 11.*

⁶ García Canclini, Néstor, *Consumidores y Ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, Editorial Grijalbo, p 16.

sujetos de la educación.

Un alto porcentaje de los estudiantes que pertenecen al sistema escolar público. Ellos ven sus posibilidades limitadas, pues no tienen la opción de elegir donde desean educarse, a la vez que no encuentran en el Estado respuestas a sus necesidades educativas. No podemos negar que esto se debe, en gran medida a que los sistemas y proyectos políticos referidos a lo social no conforman un principio de acción dentro de los movimientos de la globalización.

Los problemas que este sistema trae tiene repercusiones sobre todo en lo local, en lo público, y esto no variará hasta que el Estado entienda que la comunidad educativa tiene derechos que deben reconocerse y respetarse, más allá de los condicionamientos internacionales, pues sólo así la institución se torna democrática y no tropieza con su propio discurso.

§. 3 Institución cuerpo- institucionalizado

Cuando Foucault trata el Alcibiades de Platón enumera tres temas que para él son principales: "el primero es la relación entre la preocupación de sí y la preocupación por la vida política; el segundo es la relación entre el preocuparse de sí y la educación defectuosa; y el tercero es la relación entre el preocuparse de sí mismo y el conocerse a sí mismo"⁷. Resulta interesante observar cómo la preocupación por el sí mismo es atravesada por la política, la educación y el conocimiento de sí. Sin embargo, hemos visto que esta preocupación presenta algunas limitaciones en torno a estos elementos por los cuales es atravesada sobre todo la problemática que se suscita al tratar de conocerse a sí mismo, colocando atención y participando en la vida política, pero estando durante toda la vida condicionado por una disciplina que viene ya presente a través de un sistema educativo deficiente.

No se trata aquí sólo de plantear las problemáticas que siempre se discuten respecto a la educación estatal, como son los factores económicos y sociales, sino también de dar un paso más allá de la vestidura que nos ha sido puesta desde la niñez hasta nuestra vida adulta, y de la cual no resulta fácil des-nudarse de un momento a otro, pues todas las normas, los controles y las regulaciones que se hicieron sobre nuestros cuerpos a través de las técnicas disciplinarias, se convierten a lo largo de toda nuestra vida en mandatos internos, los cuales tenemos tan procesados y aceptados internamente, que se produce una dificultad al tratar de escuchar una voz propia que esté libre de todas las normas culturales que han sido aplicadas desde lo simbólico. Nos hemos convertido en un cuerpo vestido, *normalizado* institucionalmente, estatalmente, por medio de esta trama simbólica que nos articula y sustenta y de la cual no es fácil liberarse.

Vemos que nuestra estructura interna ha recibido unos mandatos que se internalizan de tal manera que es muy difícil reconstruir los significantes imperantes, pues estos

⁷ *Tecnologías del yo y otros textos afines*, ed. cit., p 66.

mandatos regulan la constitución de la moral y de los ideales que forman nuestra personalidad; regulando por tanto, la valoración que hacemos del sí mismo.

La determinación de los mecanismos disciplinarios sobre nuestra subjetividad hace que la imagen que tenemos de nosotros mismos este supeditada a una serie de elementos controladores. En primer lugar nos sometemos al *deber ser* de nuestra autoconciencia; segundo es que para esto nos convertimos en el ojo vigilante de nosotros mismos, controlándonos, y autolimitándonos constantemente, re-vistiéndonos aun más de todas las coacciones que ejercemos sobre nuestros cuerpos, con el propósito de sentirnos valorados y reconocidos dentro de una comunidad. Por último, nos enfrentamos a una sociedad que al igual que nosotros esta *normalizada* por estructuras de poder lo cual hace difícil la producción de prácticas divergentes al común de esta.

En razón de lo anterior, la posibilidad de suscitar nuevas acciones que no sean una simple reproducción al sistema se encuentra en un terreno sumamente dificultoso, pues somos nosotros mismos los que nos estamos poniendo en juego. Aún así, es nuestra subjetividad la que siente la obligación de escuchar y mirar las pulsiones de nuestro cuerpo, de nuestro yo, que por debajo de las normas culturales y los mecanismos que estos operan en nosotros internamente, siente la necesidad de abrir la palabra-acción propuesta por Hannah Arendt, la cual se encuentra, pensamos, en capas subterráneas a las valoraciones morales que hacemos de nosotros.

La educación pública como institución de lo simbólico aplica e internaliza en nosotros parte importante de estas normas culturales y con esto se instala tanto en la dimensión pública o lo que es para Hannah Arendt espacio político de un individuo; como en la dimensión privada. Esta situación hace evidente los altos costos personales y sociales que la forma de la institución disciplinaria provoca en la comunidad. Por una parte, nos muestra una persona que se esta formando dentro de un sistema restrictivo de su autonomía y de las relaciones que establece con los otros. Por otra, nos muestra un sistema que dentro de su organización no manifiesta niveles importantes de iniciativa y creación grupal. Todo esto nos lleva a pensar que la institución es por sí misma un cuerpo institucionalizado que se ahoga en su propio ejercicio.

De este modo, es complejo encontrar una manera en la que la tecnología del yo que Foucault ocupa como posibilidad para que el sujeto pueda lograr una transformación de sí mismo sea efectiva dentro del sistema educativo de acuerdo a las modalidades con las que este se manifiesta en estos momentos.

Debido a esto último, es que revisaré, en el próximo capítulo, la categoría de autoridad que utiliza Hannah Arendt, pues dada la novedad que su forma contiene, me parece interesante ver sus posibilidades y alcances tratando de vislumbrar una forma más democrática para la institucionalidad de la educación pública. Además considerare otro elemento que generalmente no es enlazado a la autoridad, ni tampoco a alguna forma que pueda adoptar la técnica disciplinaria, esta es la *afectividad*.

Estas dos categorías y las formas que estas adoptan dentro del sistema educativo, serán las que se pondrán en juego en los siguientes capítulos deseando ahondar en territorios más específicos donde se pueda apreciar con más proximidad las estructuras que a partir de ellas, se han formulado como practicas a seguir por la comunidad.

Por último, considero que la política educativa referente al área estatal, no se ha planteado un conjunto de factores que frenan de manera significativa los procesos de constitución de las niñas y los niños que pertenecen a este sistema educativo, y que presentan claras condiciones de desigualdad que van más allá de lo puramente económico, o cultural, sino que son problemáticas que revelan una carencia como sociedad, una característica que nos limita en nuestros procesos de constitución y que quizás no ha sido analizada con suficiente claridad en la agenda educativa. Esto es la carencia de afectividad en nuestras relaciones sociales. Las preguntas ¿qué tipo de personas busca formar la educación pública? ; ¿qué papel juega la autoridad en esto? ; ¿son reconocidos los factores afectivos? ; ¿están presentes o ausentes en toda constitución de nuestra subjetividad?. Son formuladas como rebote al pensamiento de Aristóteles respecto a la educación. Él consideraba que "los ciudadanos de un cierto estado deben ser educados siempre en los términos que marca la constitución de ese Estado", por lo que las leyes de la educación deben ser relacionadas con los principios de gobierno, pero ¿están relacionados estos principios con las necesidades afectivas que presentan los sujetos?.

II. El cuerpo-palabra: receptor y productor de la autoridad en la educación pública

§ 1. Una primera visión de la autoridad y las relaciones educativas que se dan a partir de ella

Las relaciones educativas no se agotan en la conocida estructura maestro-discípulo, sino que presentan una forma variada en la cual están actuando una diversidad de móviles que son parte del sistema. ¿Cuáles son estos móviles?. Entendámoslos como: el Estado, la organización institucional (Ministerio), la administración de los establecimientos educativos, los fiscalizadores de estos establecimientos, la municipalidad, los educadores, los educados. Todos estos elementos conforman una red que es móvil y que está cruzada por el discurso institucional. Es en esta red donde la autoridad se hace presente como modo de implementar las técnicas disciplinarias a través del cual opera el sistema educativo, pues se piensa que así se consiguen los objetivos buscados por las políticas de Estado que desean alcanzar una educación pública productora de sujetos que internalizan ya desde la edad escolar, los mecanismos de autoridad de acuerdo a los

cuales deben operar en el espacio social, instituido por normas culturales, políticas y económicas.

Este planteamiento no pretende desconocer que, sólo la educación pública puede garantizar el aprendizaje de los valores democráticos como fue planteado en la declaración final del FME (Foro Mundial sobre Educación) y el FSM (Foro Social Mundial), realizados en la ciudad brasileña de Porto Alegre en febrero último. Sin embargo, en una entrevista al profesor Bernard Charlot, encargado de presentar las conclusiones del FME, este declara que: "Sólo la escuela pública puede garantizar que todos puedan recibir la educación con un mínimo de calidad" para luego declarar "El derecho a la educación no consiste simplemente en ir a la escuela. Consiste más bien en que el alumno pueda apropiarse efectivamente de los conocimientos, desarrolle su intelecto y su imaginación, comprenda su ambiente natural y social" y concluir que aún cuando se busca estimular el espíritu crítico, respetar los derechos del niño e inscribirse en una perspectiva de desarrollo durable y solidario, "la escuela pública no respeta al derecho de la educación de los niños" (U-Noticias, Octubre de 2002).

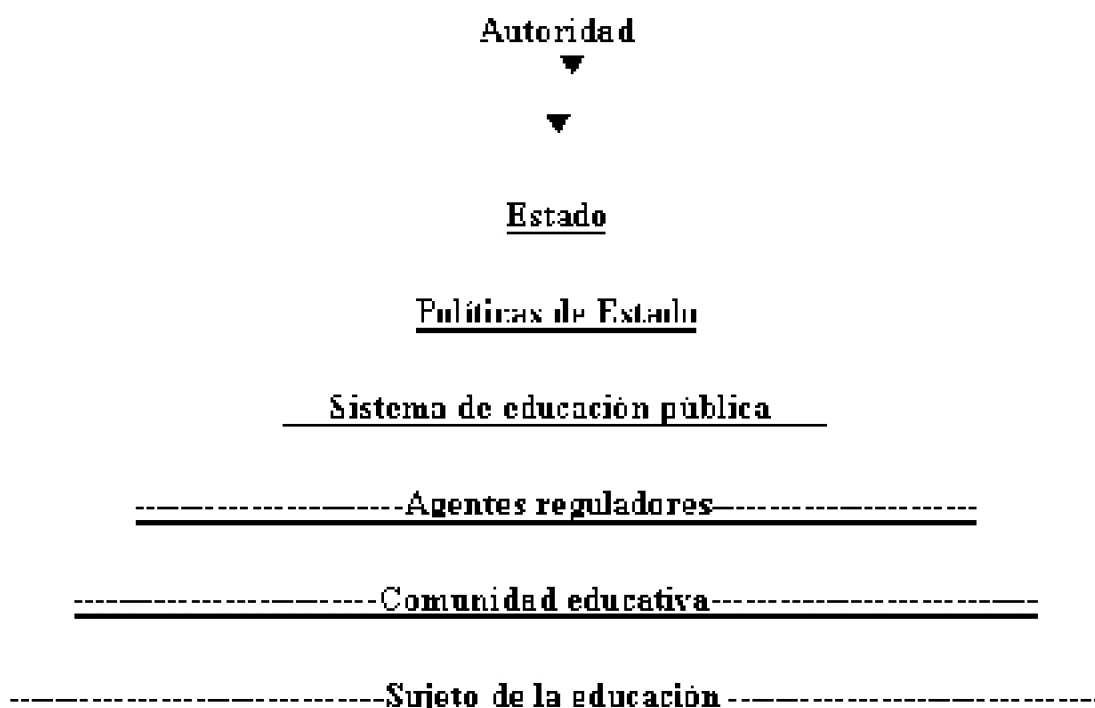
Cómo podemos entender entonces las posibilidades de la educación vista como un servicio público, que aún cuando reconoce sus carencias y se propone remediar esto, sigue manifestando que "sólo la educación pública puede garantizar que todos puedan recibir la educación con un mínimo de calidad". ¿Es acaso un mínimo de calidad lo que permite alcanzar los logros antes planteados?. La pregunta queda abierta, pues en este momento lo que nos interesa tratar es el modo cómo **en este momento**, el sistema educativo estatal opera a través de mecanismos autoritarios que se internan de tal manera en el cuerpo de las niñas y los niños, que es imposible esperar que tales niños se reconozcan como sujetos de derecho en un ambiente donde los recursos económico-materiales y humanos están dispuestos a conseguir logros cuantitativos favorables para el presupuesto del próximo año, más que en el desarrollo de procesos de identidad sólidos a través del apoyo de una comunidad de saber que busca realmente en las prácticas pedagógicas el aprendizaje y desarrollo de una sociedad más democrática, solidaria y justa donde todos los móviles del sistema educativo se sientan partícipes.

Esto sustentado en una red que no busque llenar de computadoras todas las escuelas, sino que proponga una participación y disposición de los espacios educativos donde se desarrollen las tecnologías del yo liberadoras y propiciatorias del hacer autónomo de cada individuo y no las tecnologías de la información y comunicación de mercado que, muchas veces, son un límite a la creación y la búsqueda de lo que nos hace diferentes dentro de la igualdad del espacio donde nos movemos.

Cómo entender la autoridad de un modo distinto a la obediencia, el poder y la regulación. En Hannah Arendt tal vez encontramos una noción que discrepa de lo que, hasta ahora hemos entendido por autoridad, pues para ella el malentendido radica en que la autoridad se ha relacionado estrechamente con la institucionalidad y el poder que desde ahí opera, perdiéndose con esto las categorías de lo político que el pasado ofrecía, en el cual la autoridad representaba el consejo acerca del poder que entregaban las personas con mayor experiencia. Este era el significado que le daban los romanos, y este es el significado que la modernidad ha trastocado, ya que, para la pensadora, la autoridad en la modernidad esta representada por la "pirámide", donde la fuente de

autoridad se encuentra fuera de esta estructura, y el poder se instala y opera en la cima, es desde ahí que va esparciendo su forma hasta las capas más remotas, con tal de que la autoridad cruce todas las instancias donde este se presenta.

Esto en la organización institucional del sistema educativo estatal es evidente alcanzando todas las relaciones educativas que conforman su estructura, las cuales actúan como una pirámide donde el ojo regulador se manifiesta en todas las dimensiones y donde los mecanismos autoritarios se activan, incluso -como hemos visto- en la dimensión interna de nuestra subjetividad. Para entender esto mejor, observemos el siguiente esquema:



Esta forma que aparece en el esquema muestra como la autoridad atraviesa todas las capas, cuya base es la dimensión subjetiva interna y evidencia que pensar la autoridad reducida exclusivamente en las manos de un estado centralizado, es algo erróneo, ya que si aceptáramos esto, las regulaciones internas que se hacen en el ámbito de la comunidad educativa, perderían fuerza discursiva ante el sujeto, y como ya hemos visto, esto no sucede.

Sin embargo, al reconocer esta situación, se nos presenta un nuevo problema y este es develar quién realmente posee la autoridad o, reconocerla con la movilidad que posee el poder según Foucault.

Debido a esta inquietud que ahora tenemos, es importante considerar -como lo hace Hannah Arendt- que la autoridad se ha colocado como forma de poder en un momento de nuestra historia y esto no ha sido gratuito, sino que es resultado de la modernidad.

A partir de esta época hemos observado cómo la educación, en tanto institución del Estado, se ha guiado por una teoría del hacer político que ha llevado a los individuos a

recibir un saber que se conjuga con el poder a través del ejercicio de la autoridad. ¿Cuál es esta teoría?. La que Foucault y Arendt reconocen en la modernidad. Esta es la restricción del poder a una funcionalidad económica.

A causa de estos, niñas y niños como sujetos de la educación pública no reciben una formación democrática, sino un conocimiento sesgado que no activa ni desarrolla los procesos que permitan a estos niños conformar por ejemplo comunidades de apertura a sus derechos y necesidades, pues, por sobre este punto, se instala el valor del rendimiento que alcanzan los niños mediante diversos programas de mejoramiento de este.

Todo esto significa un alto riesgo si consideráramos el porcentaje de la ciudadanía que pertenece al sistema de la educación estatal, un porcentaje del cual no se pueden evadir responsabilidades, entregándoles las instancias mínimas de reconocimiento y valoración de sí mismos.

Si pensamos que la educación pública puede garantizar el aprendizaje de los valores democráticos, debemos comenzar por ofrecer a los estudiantes espacios más flexibles, donde estos se reconozcan como sujetos de derecho. Lo cual podría llevar a una deconstrucción del sistema educativo vigente. No significa esto, la búsqueda, a partir de este trabajo, de otro sistema operante para la educación pública, sino que plantea, o más bien intenta plantear, una visión que se instale desde otra perspectiva a la que en este momento construye e implementa las políticas educacionales en el área pública, pues al parecer, hay una óptica diferente que pone en distancia al cuerpo-palabra (sujeto de la educación), de los mecanismos autoritarios que configuran e interpretan los logros y valoraciones y que, determinan a su vez, los fracasos de la comunidad escolar y cada uno de sus elementos.

§ 2. Autoridades educativas

La educación pública es considerada un asunto político que pone las relaciones afectivas supeditadas a las relaciones disciplinarias de los cuerpos. Es por esta razón que, procederemos, a tratar la autoridad en la educación pública y sus relaciones, desde el siguiente esquema:

Supervisión estatal ⇒ establecimiento educativo ⇒ educador ⇒ sujeto de la educación

Es a partir de él que formularemos el análisis de las relaciones autoritario-educativas que se dan al interior de un establecimiento educativo. Razón de esto, es que pensamos que una de las formas más determinantes y coactivas de la autoridad es la que se da a través de la supervisión estatal que se hace a los colegios, ello porque el ojo vigilante que viene del exterior, puede poner en cuestión toda la organización interna del establecimiento haciendo que esta se vea notoriamente alterada. Esta situación no es

extraordinaria, sino que representa una de las características más frecuentes en los colegios municipales lo que pone en evidencia que, a pesar de las disposiciones que plantea el Estado, los establecimientos muchas veces actúan como micro-comunidades, en las cuales el sistema educativo adopta una forma de organización que se establece según el entorno donde se sitúa el colegio y los recursos que se destinan a su presupuesto anual, considerando a su vez, los recursos humanos que operan en él.

La relación que se da entre la supervisión estatal y el establecimiento educativo, presenta la figura del Otro que articula el Estado mediante esta forma de regulación que ejerce como técnica disciplinaria, tratando de mantener un control de la estructura institucional que es la educación pública. Este esquema mediante el cual están dispuestas las normas y el cumplimiento de ellas, hace que el Otro, se presente como un irruptor en la comunidad-escolar que articula el establecimiento, su administración y su espacio. Debido a esto, la mirada que viene del exterior produce la activación de los mecanismos autoritarios al interior de la comunidad, lo cual desencadena una tensión en las relaciones educativas que se encuentran dentro del establecimiento, pues las normas que entrega el Estado acerca del uso del tiempo y el espacio que se ha dispuesto para el funcionamiento del colegio, deben ser respetadas por el mismo.

Como la palabra lo indica la super-visión actúa como el ojo que se instala sobre la disposición de los cuerpos en el espacio y tiempo que se ha determinado para su acción. Qué quiere decir esto. Expresa que los criterios de la administración del colegio sólo son válidos en cuanto coinciden con lo estipulado por el Estado, y esto atraviesa la organización del colegio en todos sus aspectos tanto teóricos como prácticos. Por lo tanto, si el colegio no coincide con la estructura del sistema de escuela pública, este puede ser gravemente sancionado.

Como consecuencia de esta presión que reciben los establecimientos educacionales podemos observar que temas como la asistencia regular del alumnado y la distribución del presupuesto, se muestran altamente controlados a través de estas figuras de autoridad educativa, quedando en un nivel secundario la calidad de los procesos educativos que se están implementando, pues las formas como son medidos los logros del establecimiento no coinciden, siempre, con las necesidades y características que presenta la comunidad educativa y su organización interna.

Lo anterior se traduce en otra forma de autoridad educativa dentro del esquema planteado hace un momento. Este es la forma educativo→educador. En esta relación se pone en juego la presión que ejerce la administración del establecimiento sobre el educador, para cumplir con lo dispuesto por el Estado y por los agentes fiscalizadores, o supervisores del mismo.

El educador recibe una responsabilidad muy grande al tener que responder a dos regulaciones: una, que viene desde lo externo, se manifiesta por medio de los resultados que espera la administración del colegio, en el trabajo con los estudiantes y el rendimiento que estos alcancen; la segunda es la que se refiere a su compromiso personal como educador frente al sujeto de la educación, lo cual no contiene sólo mediciones cuantitativas acerca de los avances en el área cognitiva de los estudiantes, sino que representa la responsabilidad del educador ante un sujeto que recién esta

constituyéndose como tal, y que por tanto comienza a dar los primeros pasos en la esfera pública de la vida.

Es en el educador donde recae de modo más directo la posibilidad de desarrollar las cualidades y talentos específicos de cada individuo haciendo que éste se vaya diferenciando del resto, pero es en ese espacio también donde el sujeto de la educación se va formando como un individuo crítico y de derecho.

Para Hannah Arendt, esto último resulta ser fundamental y resalta que "esta responsabilidad no se impuso de modo arbitrario a los educadores, sino que esta implícita en el hecho de que los adultos introducen a los jóvenes en un mundo que cambia sin cesar"⁸. Unas líneas antes ella nos plantea respecto a esto que "como el niño no está familiarizado con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él"⁹. Responsabilidad que recae sobre los adultos, pero con mayor fuerza sobre el adulto que cumple el rol de educador dentro de la sociedad.

Como podemos ver, ha aparecido aquí el último elemento de nuestro esquema: lo que Hannah Arendt ha denominado *el sujeto de la educación*, lo cual ha dejado al educador como mediador entre las normas estatales que rigen el establecimiento educativo y el individuo que recibe la educación. Todo esto visto dentro de un sistema institucional que rige los movimientos de cada uno de sus elementos a través de técnicas disciplinarias o lo que podríamos llamar mecanismos autoritarios.

Si hasta ahora seguimos encontrándonos con un individuo que no tiene el carácter de sujeto dentro de su proceso educación, es difícil aceptar esta categoría que a lo largo del trabajo he utilizado.

Sin embargo, ante esta situación que se da en el establecimiento de las relaciones autoritario-educativas y el carácter de sujeto que tiene el estudiante, resulta interesante analizar la propuesta que Hannah Arendt hace respecto a la autoridad, aplicada en el cuadro de nuestro esquema que afecta sobre todo a la comunidad interna del colegio: administración→educador→sujeto de la educación. Es a partir de él que tomaremos el análisis que nos presenta la pensadora acerca de la crisis de la educación centrada sobre todo en E.E.U.U. donde lo que resulta más importante para nosotros es la posibilidad de una nueva forma en las relaciones que se dan al interior del sistema educativo.

§ 3. La noción de autoridad en la educación propuesta por Hannah Arendt

Hannah Arendt propone que "la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que

⁸ Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Ediciones Península, Barcelona, 1996. P 201.

⁹ *Entre el pasado y el futuro*, ed. cit., p 201.

sea posible la transición de la familia al mundo" ¹⁰. En este sentido, es el mundo público, esto quiere decir, el Estado el que exige la asistencia a la escuela, con el propósito de que este espacio represente la posibilidad de constitución subjetiva para el educado, diferenciándose así del resto. Este propósito que busca el Estado recae en la figura del educador, y es en este punto donde aparece un modo distinto de tratar la autoridad.

Hannah Arendt realiza un análisis de la relación educador-sujeto de la educación y la forma autoritaria que puede darse entre estos dos elementos, partiendo de esto, hace una diferencia entre las calificaciones que emplea el profesor para medir los logros cuantitativos de sus alumnos respecto a la entrega de conocimientos que han recibido, y la autoridad del educador que busca activar en los estudiantes procesos mediante los cuales ellos sean partícipes del mundo. Hannah Arendt lo presenta así:

"La autoridad del educador y las calificaciones del profesor no son la misma cosa. Aunque una medida de calificación es indispensable para tener autoridad, la calificación más alta posible nunca genera autoridad por sí misma. La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo" (Entre el pasado y el futuro, ed. cit., p. 201)

Debido a esto es que para Hannah Arendt la diferencia entre un profesor y un educador, esta en entender que la autoridad que el segundo posee es entendida como una responsabilidad que tiene con sus estudiantes en tanto él es un intermediario del paso que cada ser humano hace desde lo privado a lo público y político de sus vidas. En este sentido, el deber y autoridad de un educador es para Hannah Arendt mucho más que la entrega y calificación de contenidos.

Esta última imagen que se tienen del educador, es una de las consecuencias que ha tenido el sentido de educar y su relación con la autoridad luego que esta última fuese reducida, por el pensamiento moderno, a una forma de poder que se ejerce sobre los individuos y las comunidades, coartando su acción. Forma que ha sido considerada en el análisis que hemos hecho de la educación como asunto político, lo cual, como vimos, ha significado encontrarnos con una estructura donde la autoridad rige la vida política y pública de las personas por medio de instituciones, produciendo esto que las personas no se hagan responsables del mundo, sino que lo obedezcan.

Hannah Arendt plantea que esta situación es una consecuencia de la pérdida de nuestro pensamiento político tradicional donde la autoridad no era considerada una forma de coacción, sino un apoyo en la experiencia de los antepasados, para desde allí jugar un papel decisivo en la vida política de la República Romana. Ante esto la pensadora advierte que " en términos políticos, la autoridad puede adquirir un carácter educacional sólo si presumimos con los romanos que, en todas las circunstancias, nuestros antepasados representan un ejemplo de grandeza para toda generación posterior, que son los *maiores*, los grandes por definición. Siempre que el modelo de educación autoritario, sin esa convicción fundamental, se impuso en el campo de la política (...), sirvió ante todo para oscurecer las reivindicaciones reales o codiciosas de gobernar y

¹⁰ *Entre el pasado y el futuro*, ed. cit., p 200.

habló de educar cuando en realidad lo que se quería era dominar" ¹¹ .

Esta transformación en la concepción de la autoridad se tradujo en una transformación en las experiencias educativas modernas, las cuales han alterado la función política de la educación, y con esto, la que le corresponde al educador poniendo en cuestión el rol que él o ella cumplen.

De este modo, lo importante es ver cómo desde las categorías tradicionales del pensamiento político, se ha caído en un mal uso de la autoridad, lo que ha conducido a una crisis en la educación y su organización institucional.

La razón de proponer esta cuestión es que a raíz de ella la autoridad ha perdido el contenido que tuvo en el pasado, lo cual ha significado que se haya adoptado esta, en la modernidad, como una forma de poder coactiva y que, en el caso de nuestro análisis respecto al educador y el sujeto de la educación, se traduce en una limitación de la relación que se da entre ellos, a la vez que conduce a una reducción en el compromiso que posee la educación pública respecto a estos sujetos en proceso, que para Hannah Arendt representan lo nuevo del mundo, el nacimiento de una acción política.

El problema de la educación, en este sentido, es planteado por la autora, al considerar que ésta "es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo" ¹² , sin olvidar que sin esto nuevo que son las niñas y los niños de la educación, este compromiso con el mundo sería imposible. Por lo tanto, es con la niñez con la que tenemos, como adultos, la primera y más importante responsabilidad.

Para el análisis que haremos en el capítulo formulado a continuación, tomaremos la propuesta presentada aquí respecto a la autoridad, hecha por Arendt y desde allí realizaremos un estudio de las relaciones afectivas que se dan al interior del cuerpo educacional. Esto con el propósito de ver las repercusiones que tienen las técnicas disciplinarias que tratamos anteriormente desde la movilidad del poder en Foucault y también en el esquema de la pirámide que hace la pensadora, y que nosotros hemos esquematizado, junto con la figura del poder en Foucault, en relación con la organización que propone el sistema de educación pública.

¹¹ Vease en la obra citada "*Entre el pasado y el futuro*", el ejercicio reflexivo que hace Hannah Arendt denominado, ¿Qué es la autoridad?. Del cual hemos extraído esta cita en la pag 130 y donde se puede encontrar un mayor análisis a la situación que ve la pensadora respecto a la autoridad y la forma que se le ha designado en la modernidad, causando la pérdida del valor que esta tenía de acuerdo a como era entendida en la tradición de la República Romana.

¹² *Ibíd.* ed cit., p 208.

III. Afectividad y Educación

§ 1. Delimitación del término

Es extraña esa necesidad que tenemos los occidentales por definirlo todo, llenarlo de límites, encuadrarlo, contenerlo. Parece que cuando no es así, sentimos que la palabra se nos escapa. De esto ya nos advertía Foucault en el prefacio de su libro: "Las palabras y las cosas", al mostrarnos cómo hay un cuadro que "permite al pensamiento llevar a cabo un ordenamiento de los seres, una repartición de clases, un agrupamiento nominal por el cual se designan sus semejanzas y sus diferencias -allí donde, desde el fondo de los tiempos, el lenguaje se entrecruza con el espacio"¹³. Sin embargo, aun cuando reconocemos esta forma de pensamiento de acuerdo a la cual operamos, pareciera que es importante su presencia, como un modo aclaratorio de la exposición que hacemos de nuestro pensamiento frente a tal o cual cuestión. Por esto presentaré a continuación, lo que podría considerar una acertada definición de la afectividad, a pesar de lo difícil que resulta asir su naturaleza:

"La afectividad esta constituida por un conjunto de fenómenos de naturaleza subjetiva, diferentes de lo que es el puro conocimiento, que suelen ser difíciles de verbalizar y que provocan un cambio interior que se mueve entre polos

¹³ Foucault, Michel, Prefacio de "Las palabras y las cosas", Siglo Veintiuno Editores, México, 1971, p 3.

extremos: agrado-desagrado, inclinación-rechazo, afición-repulsión." (El laberinto de la afectividad, Enrique Rojas) ¹⁴

La afectividad tiene una riqueza múltiple de sentidos, pero en este trabajo y deseando que el sentido coincida con el análisis que hemos hecho respecto a la autoridad y las técnicas disciplinarias, elegiremos el siguiente: **La afectividad es el modo como somos afectados interiormente por las circunstancias que se producen a nuestro alrededor** ¹⁵. Es cierto que es un sentido muy amplio el que hemos elegido, sin embargo, es bueno en la relación afectividad-educación considerar a la primera desde esta perspectiva, pues muestra de manera clara cómo el sujeto que internaliza el disciplinamiento, lo hace desde una cierta manera que no es la misma para todos, pues la afectividad tiene que ver con las experiencias afectivas que vive el sujeto. Dentro de estas experiencias las cuatro más importantes son: las emociones, los sentimientos, las pasiones y las motivaciones. Estas tienen gran relevancia al observar cómo el sujeto inmerso en un sistema institucionalizado, puede responder a él, expresarse dentro del mismo de un modo que no aparezca bloqueador o inhibidor de su subjetividad.

Para saber exactamente qué es la afectividad tenemos que deslizarnos hacia el laberinto de la intimidad humana, quizás, tenemos que tratar de entrar en el amor. No resulta fácil ninguna de estas tareas, sin embargo, si bien es cierto que las técnicas disciplinarias son un modo de normar los cuerpos del sistema educativo; no es menos cierto que en esta internalización se juegan diversas emociones donde está presente el amor y que, pueden hacer responder al sujeto agresiva o pasivamente frente a, por ejemplo, una situación que él o ella consideren restrictiva respecto a una acción o palabra que ellos hubiesen ejecutado o -como sucede en muchos casos- estas emociones pueden ser una re-acción a otra emoción que viene desde un sujeto que muestra con su accionar, una forma de poder. Todas posibles respuestas se dan entre el sujeto y su entorno. ¿Qué sucede entonces, cuando el entorno, o específicamente el ambiente escolar donde el sujeto de educación se presenta, es estimulante de situaciones represivas o coactivas de las libertades individuales?

Resulta interesante frente a esta pregunta que hemos planteado, observar lo que nos sugiere el filósofo Enrique Rojas, respecto a la expresión de los estados afectivos, sean estos sentimientos, motivaciones, pasiones o emociones:

"La expresión de los estados afectivos necesita de una forma especial de lenguaje para transmitir esas impresiones subjetivas. Estamos en lo que podríamos llamar el campo verbal de las emociones. La ordenación y aclaración interior remite, en último término, a una cierta selección de vocablos que pretenden darnos cuenta de lo que circula dentro de cada uno. Esto queda constituido por los llamados campos verbales." (El laberinto de la afectividad, ed. cit., p 15)

Como vemos son múltiples las reacciones y procesos internos que se dan a partir de la relación de los sujetos con su entorno. Es interesante, sin embargo, cómo actúa el lenguaje en estos procesos, pues a diferencia de lo que pudiésemos creer en un primer

¹⁴ Rojas, Enrique, "El laberinto de la afectividad", Editorial Espasa Calpe, Madrid, 1989, p 13.

¹⁵ Ibid., ed. cit., p 18.

instante, la afectividad no tiene un solo modo de ser, ya que no hay vocablo, ni frase, ni momento de la comunicación oral en que, junto al sentido lógico, no se advierta la presencia de elementos afectivos. En este sentido la lengua que nos cobija, como lengua castellana ofrece múltiples posibilidades para expresar nuestros distintos estados afectivos. No obstante, a veces, los recursos lingüísticos no son suficientes, por lo que se recurre al lenguaje corporal, sea esto para mostrar emociones, sea para mostrar la represión de estas o de otro estado de afectividad.

Debemos considerar, sin embargo, que en el caso de la comunidad escolar a la que nos hemos referido a lo largo de este trabajo, ella presenta una carencia importante respecto a la expresividad de la afectividad, lo cual es causante de importantes restricciones en los tipos de relación que se establecen en los establecimientos de educación pública. Con esto, no es mi intención limitar el campo de la afectividad sólo a una visión positiva de esta, pues como veremos más adelante, ella también puede mostrarse con cuadros de mucha violencia.

Sin embargo, en el análisis que se realiza en este trabajo, las instancias positivas de la afectividad son o están mayormente invisibilizadas o restringidas en los modos de relación que se dan en el sistema educativo público, lo cual para el filósofo Humberto Giannini, sería una limitante importante en la posibilidad de una relación más genuina entre los seres humanos que, en este caso se presentan como integrantes de una misma comunidad. Esto porque, para el filósofo, las relaciones tienen una fuerte presencia de la interpretación del otro a través de una predisposición a lo que representa la persona que tenemos frente a nosotros, apartándonos de una mirada abierta a su subjetividad y lo que esta nos brinda.

La representación que nos hacemos del otro es formulada desde nuestra observación del cuerpo significante, pues cuando observamos, lo hacemos desde una trama simbólica que nos llena de pre-juicios, los que, en muchas ocasiones, son causantes de que al producirse el encuentro con los otros sujetos, este se transforma en un claro enjuiciamiento del otro y no en una relación dis-puesta, hospitalaria respecto de lo que el otro es y no de lo que creo que puede ser.

Todo esto ocurre en gran medida por la vulnerabilidad que tenemos los sujetos como estado de indefensión frente al juicio del otro. Lamentablemente las metodologías pedagógicas, en su mayoría, no van dirigidas a un aprendizaje de respuesta frente a situaciones donde el sujeto debe argumentar en su defensa tratando, como diría Giannini, de recuperar su dignidad, pues tales metodologías no presentan claramente un apoyo a los procesos de constitución de los sujetos. El riesgo de esta situación es que los sujetos de la educación tienen un patrón que se les propone normalmente, cual es el de la internalización de los mecanismos disciplinarios coercitivos como modo de controlar sus sentimientos, sus emociones, en fin, toda forma de expresión afectiva que no sea coincidente al tiempo y espacio donde esta se da.

De lo que se trata entonces es analizar prácticas de respuesta y comportamiento -si es posible visualizarlas- distintas a estos patrones que se observan al interior de la comunidad escolar y que, resultan restrictivos tanto de los estados afectivos que expresa el sujeto frente a su entorno, como también de la forma como estos estados son

asumidos dentro de las relaciones intersubjetivas. De acuerdo a esto, es importante considerar que el educador, la administración del establecimiento, y en general todo el cuerpo de relaciones que se dan en una comunidad, tienen una fuerte causalidad en el encuentro enmascarado que se da diariamente.

No obstante, no podría asegurar que la afectividad sea la respuesta a este padecimiento del encuentro intersubjetivo, o que sea siempre propiciatoria de diálogos abiertos y sin ningún tipo de restricción, pues como hemos visto, nuestras emociones y la muestra de ellas estando permanentemente controladas, no llevan a otra cosa más que al riesgo de que la respuesta afectiva no sea canalizada y provoque cuadros de violencia dentro de la comunidad escolar. Evidenciando así, que no poseemos como sociedad un lenguaje afectivo que nos permita comunicar, comunicarnos sin que esto signifique alguna forma de violencia.

Frente a esto, considerar que ya la represión de esa violencia o agresividad por parte de un cuerpo institución, puede resultar, a veces una forma otra de violencia que afecta sobre todo al sujeto que la reprime, hace pensar en la necesidad de que él o ella tengan o busquen dentro de los procesos de constitución de la personalidad, otras alternativas que no se vean, en una parte importante del tiempo, enfrentadas a una restricción o autolimitación de la respuesta. Por esto, a continuación presento unos elementos que, a mi parecer, pueden ser propicios para una relación intersubjetiva menos normada:

Enrique Rojas presenta un cuadro de los cinco parámetros de todo estado afectivo¹⁶. Estos son:

- Vivencia
- Reacción fisiológica
- Comportamiento
- Plano cognitivo
- Asertividad

En este cuadro presentado por Rojas, lo que resulta más interesante, al menos en este trabajo, es el tercer y quinto punto, pues pienso que tienen directa relación con lo que hemos venido tratando hasta ahora en los temas de técnicas disciplinarias y autoridad. La última que en el anterior capítulo fue presentada desde una perspectiva distinta a la tradicional, tiene un gran soporte en el comportamiento que se da entre sujetos y, sobre todo, es la asertividad la que podría tener posibilidad en la promoción de esta forma de autoridad que visualiza Hannah Arendt en la relación educador-sujeto de la educación. ¿Por qué nos podríamos preguntar?. Esto porque el comportamiento asertivo para Enrique Rojas, está caracterizado por la habilidad social para mostrarse lo más adecuadamente posible, sin agresividad y sin inhibiciones, y la asertividad es con relación a esto, entendida como un comportamiento social e interpersonal adecuado¹⁷.

¹⁶ El laberinto de la afectividad, ed. cit., p 16.

¹⁷ *Ibíd.*, ed. cit., p 19.

La pregunta que surge ahora es, si el sistema educativo público crea las condiciones para que tanto niñas como niños tengan la posibilidad y el aprendizaje en su mismo establecimiento, de un lenguaje y comportamiento otro a estas formas de autoridad y disciplina a las cuales son sometidos como metodología para un mejor aprendizaje. Aprendizaje que va mucho más allá de los contenidos pedagógicos y el rendimiento de estos, pues tiene una fuerte intervención en la forma como el sujeto de la educación irá desarrollando ciertas formas de respuesta a sus estados afectivos.

Es importante considerar, respecto a lo anterior, que cuando nos referimos a las limitaciones de los estados emocionales en las relaciones interpersonales que se dan en la comunidad escolar, estamos hablando de cada integrante de esta, desde la administración hasta el o la estudiante. Esta forma de entenderlo tiene su importancia en que la acción o respuesta de cada sujeto no se da de modo aislado, sino que es parte de un cuerpo de relaciones que se cruzan y atraviesan el sistema de educación pública. En este sentido, las relaciones de los docentes, como también las relaciones que se dan entre ellos y la administración tiene un alto porcentaje de tensión en cuanto la relación es dada a través de una práctica que coarta mayoritariamente las muestra positivas de los estados afectivos, a la vez que reprime fuertemente y llega a castigar cualquier muestra negativa que se presente como expresión de la afectividad, y este es un cuadro al que se ha visto el educador enfrentado desde la niñez.

§ 2. Expresión (lenguaje) de los Estados afectivos en la comunidad escolar

En el paragrafo anterior ya habíamos, de algún modo, nombrado algunas situaciones en que se expresan o no los estados afectivos, sean estas emociones, sentimientos, o algún tipo de expresión que proviene desde lo interno. Esto visto en parte como expresión que se da en la comunidad escolar.

Creo importante ahondar más en este tema, pues un alto porcentaje de los establecimientos que se encuentran dentro del sistema de educación pública, tienen una organización interna cuya red de relaciones interpersonales no promueve la calidad de estas a través de procesos de dialogo abierto entre sus integrantes, a la vez que irrespeta las expresiones afectivas que sus integrantes manifiesten, en tanto estas se muestren perjudiciales a los ordenamientos internos del o los establecimientos en general. Ello porque aparece transgresor de las estructuras de lenguaje que se han organizado para la comunicación de las emociones, para la interrelación.

Humberto Maturana considera que " el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones" ¹⁸ . Para Maturana este entrelazamiento de emoción y lenguaje

¹⁸ Maturana, Humberto, *Emociones y Lenguaje en Educación y política*, Dolmen Ediciones, España, Undécima edición, 2002, p 107.

es denominado por él como el conversar, conversar que no es otra cosa que la comunicación que opera dentro de una movilidad de redes que se activan desde el contacto con los otros, con el otro.

Lo atractivo de esto, es que en Maturana no encontramos a la relación inter-comunicativa como una simple operación carente de afectividad, sino que se nos presenta como un acto que se vive desde el estado de afectividad mismo, desde la emoción que hace posible el encuentro, y esto es crucial, si queremos que en la educación pública de nuestro país realmente este presente la cultura democrática y no la autoritaria, pues el espacio democrático comienza desde nuestras emociones, en tanto somos a través de ellas mucho más que seres racionales, es en ese espacio de convivencia donde realmente se dan los caracteres de humanidad, ahí donde existe la tolerancia, el respeto y no el abuso sistemático.

Sin embargo, no podemos olvidar que nuestra sociedad presenta la mayoría de sus relaciones sustentadas en una forma que no expresa las emociones, por tanto, nuestra cultura muestra a través de su convivencia graves problemas cuando se trata de encontrar relaciones humanas que se funden realmente en las emociones. ¿ Qué significa esto para una educación que busca promover la democracia?

Es complejo visualizar una solución rápida a esta situación, porque si bien vemos que existe un alto grado de represión de las posibles respuestas afectivas, también es cierto que el sistema en que la educación pública opera, manifiesta todo un discurso transversal en torno a las libertades de cada uno de los sujetos de la educación como también respecto a todos los integrantes de la comunidad escolar, sean estos los profesores y profesoras, las personas encargadas de la administración del establecimiento, y también toda la gente que presenta algún tipo de función al interior del establecimiento. Sin embargo, no nos olvidemos que ellos también se guían sustentados en un discurso que los moviliza en su quehacer y la relación que tengan a través de él con los demás.

Este análisis de los comportamientos y respuestas afectivas al interior de los establecimientos, no es algo tampoco que este limitado y condicionado por una serie de factores sólo en el sistema de educación pública, sino que es una problemática que se presenta en nuestra sociedad, en nuestra cultura, siendo nosotros, cada uno, en algún momento o siempre guiados por prácticas institucionales que van creando una forma social que nos conduce a reprimir la rabia, la angustia, o algún tipo de emoción, lo cual a la hora de expresarse como modo de relación con los otros, como vínculo, se ve entorpecida pues no presenta en el lenguaje verbal y corporal del encuentro, un espacio abierto, tolerante, sino, y como ya lo dije, una suerte de multiplicidad de interpretaciones respecto a quien tengo al frente y más aún respecto a lo que dice ese quién. Creándose con esto, una comunicación que se mueve a niveles interpersonales muy superficiales, dando como resultado una forma del lenguaje que no es diáfana ni genuina.

No se trata con esto de limitar la riqueza del lenguaje a esta pura forma como posibilidad única dentro de nuestra cultura, sino más bien visualizar la precariedad con la que se presenta el lenguaje en tanto expresión de nuestra afectividad, en tanto comunicación que sea propiciatoria de desenmascarar, más que nivelar y convertir al habla en un sistema de significantes y signos que están totalmente desprovistos de

pasión, de entusiasmo, hecho que se transmite incluso en la postura corporal de los hablantes.

Pareciera que el lenguaje es también afectado por la economía, ya que nuestra sociedad en general, reduce el lenguaje al igual que reduce el tiempo de la conversación, al puro intercambio de información, que tanto Heidegger, como Giannini han tratado.

El primero a partir de su análisis de la época técnica y lo que significa esto para el lenguaje, el cual es reducido a un elemento de intercambio o más bien instrumento de la información, lo que puede llevar a pensar que, " a consecuencia de la precipitación y de la banalidad inherente al uso de la palabra y de la escritura, hoy predomina [una] relación con el lenguaje (*Sprache*), más y más decisiva. Pensamos que el lenguaje [...], como todas las cosas con las que estamos cotidianamente en relación, no es más que un instrumento, a saber, el instrumento de la comunicación (*Verständigung*) y de la información (*Information*)." ¹⁹

El segundo presenta el problema del lenguaje a través de la mayoría de sus escritos, por esto, resulta interesante, cuando el filósofo se refiere a los riesgos que significa reconocer el lenguaje como puro acto informativo, pues la exclusión del lenguaje poético, pudiese hacernos pensar que tal exclusión, "se asegura que la palabra no transgreda el orden de las cosas, no albergue sorpresas semánticas incontrolables que impliquen cambios de dirección; se asegura, en fin, de que vaya recto a las cosas" ²⁰ . Se asegura entonces de que no exista la posibilidad de suspender la norma, para actualizar nuestras emociones en el encuentro con los otros, con el quien que tenemos frente a nuestra corporalidad, a nuestra subjetividad.

La economía del lenguaje, también y con mucha fuerza, está presente en el discurso pedagógico, el que se ve organizado de acuerdo a reglas de ritmo que buscan la adquisición del aprendizaje en un periodo reducido de tiempo, buscando así obtener mayores resultados denotando en este proceso, una ausencia afectiva importante, pues no hay un involucramiento real en las problemáticas ante las cuales se ve enfrentado el niño o la niña.

En la relación discurso pedagógico-establecimiento escolar, el curriculum académico, hace que el lenguaje en tanto disposición de la palabra, se vea claramente sintetizado, presentándose así, un lenguaje instrumentalizado y que, por tanto, no es garante de relaciones sociales más abiertas y con un nivel real de comunicación intersubjetiva.

En este sentido, el colegio hace que los contenidos disminuyan a la vez que el ritmo de transmisión de estos aumenta. Además, el establecimiento privilegia las destrezas inmediatas de los estudiantes, y la transmisión de contenidos básicos, más que el desarrollo de la autonomía y los principios fundamentales para reconocerse en igualdad de derechos con sus demás compañeros y con el resto de la comunidad. Razón de todo esto, es que las reglas sociolingüísticas, como lo plantea Bernstein, se verán

¹⁹ Cfr., " Hebel, el amigo de la casa", p. 239 (" Hebel -der Hausfreund", p. 148). Extraído de Heidegger y la época técnica, de Jorge Acevedo Guerra, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, Segunda edición, Septiembre de 1999, p.115.

²⁰ Giannini, Humberto, La reflexión Cotidiana, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, Tercera edición, 1993, p 70.

profundamente afectadas, pues la comunicación se dará, sobre todo, desde el profesor a sus alumnos, con una clara reducción en la intervención de estos últimos.

Las formas y ritmos del discurso pedagógico operante traen como riesgo que "la regla de ritmo no sólo afecte a las relaciones sociales de comunicación, sino que regule la lógica interna de esta." ²¹ . Poniéndose en juego así, el contexto pedagógico local, representado, en este caso por el establecimiento educacional, y también el contexto pedagógico oficial entregado por el Ministerio de Educación. Hay entre ellos una estructura ordenadora que subyace en la comunicación pedagógica, pues está generalmente condicionada por cuestiones externas a la comunicación en sí misma. Estas cuestiones externas tienen que ver con la significación cultural y cognitiva que presenta, en este caso, la comunicación que se da al interior de la comunidad educativa

Las relaciones interpersonales, tanto en lo privado como en lo público de nuestras vidas, no son algo fácil. Ellas tienen que ver con contactos, con intercambios verbales, con la expresión desde el yo y la expresión de lo otro hacia mí, tienen que ver, en el fondo, con una diversidad de disponibilidades, tramitaciones, simbolismos, motivos y momentos; tienen que ver con tiempos y espacios, con suposiciones, con distorsiones, con estructuras normativas, con muchas cosas. Sin embargo rara vez están asociadas al entusiasmo, al goce del encuentro, al placer de la palabra, su corporalidad, su movilidad, rara vez asociado a las libertades que pueden existir en el lenguaje sea este corporal u oral.

Para Giannini conversar es acoger, acoger en el acto de la palabra, pienso. Y cuando antes nos referíamos a la educación pública y su búsqueda por presentar una organización democrática, tal vez, lo que se desea es encontrar bajo las intencionalidades que tiene el discurso en sus primeras capas, un estar acogedor. Acoger los derechos de los otros, acoger los derechos, en nuestro caso, de los niños, de su expresividad, ser tolerantes ante la diferencia, ante los distintos modos de respuesta

Podríamos pensar que esto se busca en la transversalidad de las políticas estatales y la reforma educacional. Si esto es así, entonces hay una posibilidad importante para otro tipo de prácticas, en las que la institucionalidad no se manifieste sólo mediante el ejercicio de técnicas disciplinarias y la internalización de estas, sino también como prácticas democráticas, que acogen la respuesta del otro, al mismo tiempo, que ayudan a que cada persona dentro de sus experiencias escolares, tenga la posibilidad de desarrollar una modalidad asertiva de respuesta respecto a sus estados afectivos.

La pregunta que surge ante esto es si la asertividad en tanto comportamiento que se muestra sin agresividad, pueda a la vez ser otra forma de control de la afectividad. Debemos recordar que cuando hablamos de la asertividad esta nos propone un comportamiento que no sea inhibitorio, a la vez, que es una vertiente que se encuentra en cualquier estado emocional, por lo que, si se convirtiese en un aprendizaje, ya estaría siendo modulado sobre la base de un cierto patrón de respuesta que se desea.

En este último punto pareciera necesario hacer una diferencia, pues si bien es cierto que la asertividad, resulta una modalidad de respuesta abierta a la comunidad. No

²¹ *Ibíd.*, ed. cit., p 87.

podemos asegurar que ella puede ser aprehendida en totalidad de tal modo de lograr que todas las respuestas del ser humano provengan desde ella, pues si deseásemos eso, nuevamente estaríamos asignando a la comunicación intersubjetiva, patrones de comportamiento preestablecidos.

Humberto Maturana, nos propone que el lenguaje es anterior al sistema simbólico de comunicación, pues lo peculiar humano no está en la manipulación sino en el lenguaje y su entrelazamiento con el emocionar²². En este sentido, podríamos pensar que hay otro tipo de relación que no está siendo activada desde los mecanismos autoritarios que se dan a través de las normas culturales e institucionales, sin embargo, eso no es algo que podamos asegurar de buenas a primeras, sino que requiere un análisis más acabado, pues una relación que realmente sea propiciatoria de las manifestaciones afectivas del ser humano, es algo de lo cual nuestros procesos cognitivos permanentemente nos muestran disociados.

Para Maturana, el ser humano no es sólo un animal racional, sino que es también y en importante medida un ser emocional, y todo esto está en una dinámica donde nuestra humanidad se juega en el lenguaje. Es importante aclarar que Maturana manifiesta que sus reflexiones en torno al lenguaje y las emociones parten desde el estudio de la fenomenología de la percepción como un fenómeno biológico. Sin embargo, no por ello, son, a mi modo, de ver un importante respaldo en los temas que se analizan en el presente trabajo.

Por último, ha quedado un tema por tratar y es la posibilidad de las relaciones interpersonales a través de una modalidad distinta a los mecanismos autoritarios. No obstante antes de pasar a eso, me gustaría analizar la posibilidad de que las emociones sean, también propiciatorias de estos mecanismos autoritarios que hemos venido revisando a lo largo de este trabajo, encontrándolos tanto en las técnicas disciplinarias como en las organizaciones autoritarias.

§ 3. Los estados afectivos y el deseo por el poder

Cuando empecé este trabajo consideré -de una manera pre-juiciosa- que, la afectividad era o tenía la posibilidad de ser una manera otra a las relaciones de poder y jerarquización que se daban al interior del sistema de educación pública, puesto que las emociones, pensaba, sólo pueden presentarse de un modo positivo que sea propiciador del encuentro comunicacional abierto y dispuesto entre dos o más personas. Sin embargo, a medida que he ahondado más en el tema de la afectividad, y también con los importantes aportes acerca de esto, de la académica Olga Grau, he podido observar que, nuestra sociedad está sustentada en innumerables comportamientos y estructuras de tipo autoritario o manifestaciones tecnificadas del poder que no son otra cosa que la respuesta interna de un estado emocional que desea expresarse así, deseante del poder, deseante de la conformación de sistemas institucionalizados y jerárquicos.

²² *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, ed. cit., p 20.

Esto en un primer momento pudiese parecer sorprendente, en la medida, que no lo consideramos desde esa perspectiva la mayoría de las veces. Sin embargo, luego de saber que toda respuesta, toda acción, proviene desde un estado emocional que se manifiesta a través de ella, podemos tentar la afirmación no teniendo aún la seguridad, que tales técnicas disciplinarias, la internalización de estas, y en el fondo todas las formas de poder y autoridad que hemos venido desarrollando a lo largo del trabajo, no son otra cosa más que expresiones de estado afectivos.

La psicoanalista Melanie Klein, nos advierte que " una actitud emocional que contiene un marcado elemento de agresión es el amor al poder o "la voluntad de poder"²³ . Podríamos interpretar esto pensando que, en tanto nos queremos reconocer como sujetos de deseo en esta sociedad, tendemos a seguir el patrón de comportamiento que opera con mayor fuerza en ella, manifestando así un comportamiento y relación con el otro más bien sistemático, pues es el modelo que hemos absorbido y reconocido culturalmente.

Es necesario, sin embargo, aclarar que para Klein no todas las modalidades que puede adoptar el poder son agresivas, aunque reconoce que hay una fuerte tendencia a que se presenten bajo esta forma.

Las pasiones como estados afectivos del ser humano, son vinculadas generalmente a una parte negativa de nuestros estados emocionales, pues son apreciadas desde su respuesta más intolerante hacia el otro, por ejemplo: la cólera, el odio, el extremismo, la envidia, la impaciencia, el resentimiento, etc.

Son muchas las posibles formas en que se puede expresar un estado afectivo como este, sin embargo, para muchos filósofos es la primera de ellas la que resulta más problemática, pues la expresión de cólera se presenta claramente mediante una alteración que proviene desde la acción del otro. En ella se puede observar la perturbación de la persona cuando ha sido sometida a una modificación brusca pudiendo caer en el terreno del descontrol que puede traer consigo una fuerte agresividad. Lo cual para Descartes en su libro "Las pasiones del alma" sólo puede ser remediado a través de un dominio de estas pasiones mediante el pensamiento y la voluntad.

La pasión considerada desde lo negativo, desde lo alterado; considerada como el ánimo violento que perturba la razón. Este último ha sido el discurso modernista que se ha utilizado para desconectar lo afectivo de lo racional, en tanto, lo primero puede ser irruptor respecto de lo segundo. Juicio que es utilizado muy a menudo en las relaciones que se dan en la comunidad escolar.

Hay que pensar dos circunstancias, que se desatan a partir de la pasión o demás estados afectivos, y es que, en primer lugar, las emociones y afectividad en general pueden ser constituyentes de la personalidad en cuanto, el sujeto se muestra claramente representado por los mecanismos de poder y autoridad que se dan al interior de las instituciones y, por tanto, es propiciador de estos. El segundo es que, aun cuando el sujeto parte de la comunidad escolar recibiendo estos mecanismos y los internaliza como normas culturales, esta internalización no le impide sentirse inhibido por estos

²³ Klein, Melanie, *Las emociones básicas del hombre*, Editorial Nova, Buenos Aires, p 45.

mecanismos lo cual puede representar un estado emocional o pasional alterado respecto a la comunidad o un integrante de ella, que como vimos, es considerado en muchos casos como una respuesta que perturba la razón.

No podemos negar en este momento que la expresión de la afectividad, si puede ser utilizada como mecanismo autoritario en cuanto el sujeto en su proceso de constitución reconoce la forma del poder como una posibilidad importante para reconocerse como sujeto deseante dentro de nuestra cultura. Y esto en la educación se muestra como parte del discurso pedagógico, a la vez, que esta presente en la organización interna de muchos establecimientos.

§ 4. El amor y las relaciones intersubjetivas

Las relaciones intersubjetivas o interacciones humanas, son el espacio donde se presentan nuestros estados afectivos, a veces de una manera acogedora, otras de una manera negativa, en cuanto negamos al otro, lo rechazamos.

Para Humberto Maturana, " el rechazo constituye un espacio de interacciones recurrentes que culmina en la separación; el amor constituye un espacio de interacciones recurrentes que se amplía y puede estabilizarse como tal" ²⁴ . Es el amor la forma acogedora de la convivencia en cuanto ella abre la convivencia donde se pueden desenvolver las coordinaciones conductuales, de comportamiento, a la vez que el lenguaje se muestra en su naturaleza más humana, sin negar por esto, las modalidades otras, en que el lenguaje se puede expresar en el encuentro con el otro, sean estas: la información, el relato, el monólogo, etc.

No podemos olvidar, sin embargo, que el amor es también una forma de expresar nuestras emociones acerca del poder y sus técnicas disciplinarias, amor a la institución y el cuidado de ella y su organización interna a través de un control de su funcionamiento y de los integrantes que la conforman.

Humberto Giannini piensa al respecto que esta forma de estar con los otros, esta forma del co-estar diría Heidegger, es a partir del "mal que la inquieta y la moviliza a causa de la voluntad deficiente de los otros" ²⁵ . Y esto lo podemos percibir cuando el encuentro con el otro no se da genuinamente, sino que esta sustentado en la apariencia, la simulación de una emoción o sentimiento que no es, sino que esta siendo ejercido por un estado afectivo que no se muestra, es una constante enmascarada en la que nos encontramos con la falacia, la simulación, el engaño de la acción del otro, al mismo tiempo, que nuestra acción corre el riesgo permanente de ser falseada.

No desconociendo esto, tomaremos la visión que nos entrega Maturana donde nos propone que "el amor es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como

²⁴ *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, ed. cit., p 73.

²⁵ Giannini, Humberto, *Del bien espera y del bien que se debe*, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile, 1997, p 10.

un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias"²⁶. Es un espacio donde todos son interlocutores válidos.

Para que esto ocurra depende de las emociones que se pongan en juego, pues ellas en tanto expresión de un estado afectivo, se pueden dar como aceptación, indiferencia o valoración del otro. En este sentido, para que el amor de paso y sea apertura a la convivencia, las emociones que sustentan este encuentro deben propiciar la interacción humana en términos positivos respecto a tal encuentro, pues ya hemos aclarado que las relaciones humanas son múltiples y que, por tanto, no son sólo expresión del amor que sentimos por el otro en tanto lo que reconocemos como sujeto, sino que se muestran también como la mirada de al otro como algo totalmente ajeno a mí.

La verdadera relación del amor interpersonal se da cuando nos elevamos del mero instante material de nuestras vidas, no como un sentimiento metafísico de nuestra conciencia, sino cuando escapamos de la objetivación del otro. El equilibrio buscado en la relación intersubjetiva, requiere la superación de la objetivación. La pregunta es ¿en qué tipo de relaciones humanas se da la posibilidad de esa forma de comunidad sustentada en el amor?. En el análisis que Rozitchner hace del amor en la perspectiva scheleriana, se muestra que, "no hay islas de felicidad amorosa en el mundo, no hay oasis de amor que la soledad permita; está en el fondo actual del mundo humano como única posibilidad de integrar cada amor particular. El mundo es en el fondo el lugar sobre el cual mi afectividad personal se despliega y se verifica"²⁷.

En este sentido, cuando nuestra mirada se cruza con el cuerpo del otro, no es este un simple objeto de deseo, sino que se presenta ante nosotros como un sujeto deseante igual que yo. Sin embargo, aunque queremos reconocer esto como una verdad constante, no podemos invisibilizar que, la desconfianza primaria y sin fundamento es la postura básica de la sociedad. Y así como Giannini nos hablaba de la voluntad deficiente de los otros, Scheler nos dice que la sociedad reposa sobre la negación o deformidad racional de la comunidad vital.

No podemos desconocer que en nuestras sociedades, sobre todo, las que han pasado por experiencias represivas como son las dictaduras o el totalitarismo del holocausto, existe un alto nivel de deformidad y deficiencia respecto a la manera como se interpreta el fenómeno social, pues nos movemos constantemente entre un fuerte sentimiento de protección y aseguramiento de nuestra integridad que, en muchos casos, adopta los mecanismos de poder como solución frente al encuentro con los otros; mientras que en otro se traduce en indiferencia o sólo en una relación que se da en niveles que no van más allá del traspaso de información o valor laboral, que están condicionados por cuestiones de espacio y tiempo, existiendo una permanente limitación de estos.

Seguimos moviéndonos en relaciones que se plantean desde lo cuantitativo más que

²⁶ *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, ed. cit., p 73.

²⁷ Rozitchner, León, *Persona y Comunidad: ensayo sobre la significación ética de la afectividad* en Max Scheler, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1962, p 147.

de lo cualitativo. Maturana, hace una diferencia que es clara para entender la modalidad de la relación, "las relaciones que no se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, no son relaciones sociales"²⁸, pues para él las relaciones jerárquicas son relaciones fundadas en la sobrevaloración y en la desvalorización que constituyen el poder y la obediencia y, por tanto, no son relaciones sociales. En este sentido las relaciones que se dan dentro de la comunidad escolar están lejanas a la hora de ser consideradas *sociales*, tal como Maturana lo entiende.

Entonces, cómo es posible otro tipo de prácticas dentro de la institución que realmente sean democráticas. Democráticas, por ejemplo, respecto a los derechos de niñas y niños que son partícipes de la comunidad escolar, o democráticas entre los que son los educadores y los que administran esa educación. Relaciones donde la jerarquía no represente, necesariamente, la obediencia o la restricción frente al rango que tiene la persona que esta frente a mí, sino más bien el encuentro entre dos personas que tienen diferencia en sus roles o diferencia etaria, pero que no por esto, resulta un impedimento para que las dos aparezcan legítimas ante sí.

Vemos que tanto el lenguaje como la acción tienen sus cuerpos-topes a la hora de expresarse. Sin embargo, la afectividad si es para mí una posibilidad de unas prácticas otras a las disciplinarias que hasta ahora conocemos, no porque sea una cuestión que pueda ser aprendida por la comunidad, sino por su riqueza en la diferencia, pues los estados de la afectividad, se pueden dar de tantas posibles maneras que, es imposible legislar acerca del comportamiento humano.

Se están restringiendo los espacios del cuerpo y el lenguaje para desarrollar otras formas en que el ser humano se exprese, pero aun cuando esto sucede, la posibilidad del ser humano está en cómo internalice esa restricción y la respuesta que tenga frente a ella.

En este sentido, las prácticas no son inamovibles y aunque el sujeto de la educación, sea parte de un sistema institucionalizado y desarrolle gran parte de sus procesos constitutivos dentro de él, siempre puede haber la presencia latente de otro tipo de relación interpersonal que él o ella puedan establecer, pudiendo significar esto, encontrarla fuera del colegio o no necesariamente con personas que representan la autoridad dentro del mismo.

La rabia y la ira son estados afectivos que muy a menudo deben ser restringidos por las personas, por esto, cuando hablamos de las técnicas disciplinarias y la potencia con la que se presentan, no queremos decir que las emociones al estar en contacto con otras personas desaparezcan en tanto son restringidas, pues en ningún caso significan una anulación de ese u otro estado afectivo. Es decir que, cuando las prácticas disciplinarias se disocian de lo afectivo como algo perjudicial para obtener mejores resultados y mayor eficiencia en las metas que la municipalidad y el colegio se ha colocado durante el año, de ningún modo están ausentes ahí, las pasiones, los sentimientos, las emociones, sino que ellas son las que promueven o limitan esos logros buscados. Esto porque para que el sujeto se sienta impulsado a *cumplir su tarea* debe existir un involucramiento con la

²⁸ Emociones y Lenguaje en Educación y Política, ed. cit., p 76.

misma, un entusiasmo que parte de la afectividad para realizar la acción.

De este modo, si la comunidad escolar no es una organización que involucre realmente a sus integrantes, no habrá un compromiso real de parte de ellos y ellas, pues no existirá una relación intersubjetiva. De acuerdo a esto, si deseamos una educación pública que salga del ideal y realmente se presente como una invitación a la creatividad y el respeto a la diferencia dentro de la pluralidad, será necesario entonces que la institución no sea entendida como una red de prácticas que se mueven dentro del abuso sistemático y autoritario de la hegemonía, donde la igualdad, la democratización de las prácticas y el respeto por las libertades individuales no son más que emblemas sin sustento.

CONCLUSION

Para comenzar, me parece interesante proponer que las practicas institucionales contienen un alto nivel de predeterminación en su hacer y decir, lo cual lleva al sujeto que se encuentra dentro de la comunidad educativa y que es consciente de esto, a limitar su expresividad corporal y oral, tratando con ello de que su comportamiento coincida con esta predeterminación. Esto desfavorece la relación intersubjetiva más franca y tolerante, pues ya no es sólo la institución, sino el propio sujeto el que restringe el encuentro, reconociendo en esta forma de relación una internalización *positiva* de las tecnologías disciplinarias, ya que a través de ellas puede alcanzar mayores resultados en la relación que tiene con los demás, validándose y asegurándose por medio de esta forma jerárquica y dominante.

Otra observación que me parece muy relevante es que la educación pública debe reforzar su discurso democrático en las relaciones que se dan al interior de ella. Sólo así podrá conseguir un aprendizaje de los valores constitutivos que se espera que aprehendan los sujetos de la educación, consiguiendo con esto, que las comunidades educativas sean integradoras y no disociativas respecto a las diferencias que presenta cada quien desde su subjetividad. Si esto es efectivo, entonces será posible concebir la autoridad participativa y no restrictiva, sustentada en una disciplina que entregue a cada persona que se encuentra en la comunidad, una forma de conseguir sus objetivos, sin perder por esto, sus libertades.

En este sentido, pienso que es crucial que nuestra educación en tanto está institucionalmente organizada, se manifieste abierta a las críticas, a un discurso móvil, y

no a un discurso hegemónico que se estructure sobre la base de las decisiones de unos pocos que aparecen representando a la mayoría, pues de ser así, la igualdad no podrá ser entendida como posibilidad de la palabra, sino como normalización de esta.

De acuerdo a lo anterior, las prácticas democráticas dentro de la institución educativa se dan, hasta el momento, sólo cuando ésta así lo dispone a través un discurso que no tiene aun la fuerza suficiente para ser reconocida y validada por la totalidad de la de aquellos que integran una organización escolar.

No obstante, hay en la comunidad educativa algunos espacios de libertad, pero estos son reconocidos como tales en la medida que escapan a las normas y tiempos determinados. Es en estos espacios donde se pueden expresar de una manera más abierta, los estados afectivos que cruzan y disponen el encuentro con los otros y es, por esto, que en ellos se obtiene mejores resultados, pues hay un compromiso de parte de todos por algo que se genera en común. Ejemplo de esto, son las iniciativas que se producen entre profesores y estudiantes creando talleres en los que se reconocen sus intereses mutuos. Así se sustenta el hacer común manteniendo la diferencia de cada cual. Esto es una verdadera *comunidad* educativa.

Por último quisiera expresar que el problema que presenta la educación pública en tanto institución del Estado, se da de un modo tal que aun cuando, tiene un discurso respetuoso de la diferencia y la democratización de las oportunidades, no logra desarrollar todavía en la mayoría de los educadores y los sujetos de la educación, un discurso que les sea propio y que contenga más que la disciplina de sus cuerpos, la crítica constructiva de ellos y del mundo en el que cohabitan. Sólo así estas personas podrán integrar de una manera activa el espacio educativo del que son parte. Una manera en que las disposiciones del Estado concordarán con las necesidades y posibilidades que desean potenciar los sujetos respecto de sí mismos y su comunidad, sintiéndose con esto, motores de las decisiones y principios sobre los cuales operan, lo cual se evidenciará a través de un comportamiento personal y social que es capaz de responder a la movilidad y control sistemático de la institución, con una importante dosificación de la fuerza que ella presenta.

Esta dosificación se dará en la medida que el sujeto pueda expresar sus opiniones y sus estados emocionales positivos y negativos de una manera que no será perjudicial para la imagen que tengan los otros respecto de sí, pues la comunicación no se dará sobre la base de la interpretación del otro, sino a través de la cercanía subjetiva entre dos personas. Todo esto está dicho en futuro, pues lamentablemente aun no puede reconocerse como realidad general en nuestro presente, sin embargo, al menos ya hay en el sistema de educación pública, un discurso que desea democratizar la institución educativa, pero que aun no lo logra.

Bibliografía

- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Ediciones de *La Piqueta*, España, Tercera Edición, 1992. Traducción a cargo de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría de la obra cuyo título original es "*Microphysique du pouvoir*".
- Foucault, Michel, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Ediciones Paidós, Barcelona, Segunda Edición, 1991. Traducción a cargo de Mercedes Allendesalazar.
- Ball, Stephen (compilador), *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*, Ediciones Morata, España, Segunda Edición, 1994.
- Gutmann, Amy, ***Educación Democrática***, Ediciones Prisma, México, Primera edición en español.
- Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Ediciones Península, Barcelona, Primera Edición 1996. Traducción a cargo de Ana Poljak Zorzut.
- Arendt, Hannah, *De la historia a la acción*, Ediciones Paidós, Barcelona, Primera Edición, 1995. Traducción de Fina Birulés.
- Arendt, Hannah, *La Condición Humana*, Ediciones Paidós, Barcelona, Primera Edición, 1993. Traducción a cargo de Ramón Gil Novales.
- Marfán, Julia y claudia Córdoba, *Una mirada a experiencias escolares de educación en afectividad y sexualidad*. Texto elaborado por el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), con el apoyo del Ministerio e Educación y el Sernam.

- García Canclini, Néstor, *Consumidores y Ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, Editorial Grijalbo.
10. Giannini, Humberto, *La reflexión cotidiana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, Tercera edición, 1993.
 11. Giannini, Humberto, *Del bien que se espera y del bien que se debe*, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile, 1997.
 12. Acevedo, Jorge, *Heidegger y la época técnica*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, Segunda Edición, 1999.
 13. Foucault, Michel, Prefacio de "*Las palabras y las cosas*", Siglo Veintiuno Editores, México, 1971.
 14. Rozitchner, León, *Persona y Comunidad: ensayo sobre la significación ética de la afectividad en Max Scheler*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1962.
 15. Maturana, Humberto, *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Dolmen Ediciones, impreso en España, Undécima edición, 2002.
 16. Bernstein, Basil, *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.
 17. Rojas, Enrique, *Laberintos de la afectividad*, Editorial Espasa Calpe, Madrid, Tercera edición, 1989.
 18. Klein, Melanie, *Las emociones básicas del hombre*, Editorial Nova, Buenos Aires.