

CUERPO, APRENDIZAJE Y PODER EN LA ESCUELA

Por María Cristina Fossati y Marta Busani
CURZA - Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN

Este artículo analiza, a partir de los resultados de un trabajo de campo, los mecanismos que interactúan entre cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. La forma que toma esta interacción en las prácticas escolares cotidianas se explica a partir de dos tendencias teóricas: por un lado, desde la concepción de estrategias de pensamiento, que supone la singularidad psíquica del educando, es decir, un cuerpo/sujeto que aprende. Esta conceptualización supera los dualismos cuerpo/mente y cuerpo/objeto propios de las concepciones cognitivas del aprendizaje. Por otra parte, a partir de los desarrollos de la teoría pedagógica crítica acerca del poder y la escuela como lugar privilegiado en la constitución y reconstitución de la subjetividad encarnada, se intenta mostrar cómo la escuela no sólo deja afuera la singularidad psíquica del educando sino que también opera y cumple los objetivos propios del biopoder, con el fin de sostener y reproducir la constitución de un sujeto fragmentado y sujetado hegemónicamente.

Palabras clave: Cuerpo/sujeto - aprendizaje escolar - estrategias de pensamiento - biopoder - tecnopolítica del cuerpo - tecnologías del yo - tecnologías disciplinarias.

BODY, LEARNING AND POWER IN THE SCHOOL

ABSTRACT

This paper analyses, from the results of an investigation, the interacting mechanisms among body, learning and power in the school. The form this interaction assumes in the daily school practices is explained from two theoretical trends: on the one hand, from the idea of thinking strategies, that supposes the psychic singularity of the student, that is, a body/subject that learns. This conceptualization surpasses the dualism body/mind and body/object, typical of the cognitive conceptions of learning. On the other hand, from the developments of the critical pedagogic theory about power and the school as a privileged place in the constitution and reconstitution of the embodied subjectivity, it is tried to be shown how the school not only leaves out the psychic singularity of the student but also operates and accomplishes the typical aims of the bio-power, in order to sustain and reproduce the constitution of a fragmented subject and hegemonically subjected.

Key words: body/subject - school learning - thinking strategies - body's technopolitic - technologies of the self - disciplinary technologies.

I- INTRODUCCIÓN

El presente artículo busca mostrar cómo interactúan en la práctica escolar cotidiana, cuerpo, aprendizaje y poder. Cuando Foucault (1988) se plantea cómo analizar el poder, propone no buscarlo en su centro -en formas reguladas y explícitas de poder- sino buscarlo en las extremidades, en las terminaciones, donde trayendo una imagen de la circulación corporal, sostiene que el poder se hace capilar. Pequeñas maniobras, pequeñas estrategias, unas tácticas, unos funcionamientos, constituyendo una red de relaciones siempre en actividad, en permanente tensión. Es justamente esta forma de manifestación del poder -pequeña, a veces desapercibida, a veces naturalizada, o llena de buenas intenciones-, este llamado micropoder -en el sentido foucaultiano del término- el que nos fue posible observar durante el transcurso de clases de evaluación escrita, realizadas en un curso de tercer año de primer y segundo ciclo de la EGB, en una escuela de Viedma¹. También nos resultó clara la conexión interactuante entre el poder así entendido y el planteo puramente cognitivo del aprendizaje propuesto desde la escuela.

Sin embargo, no hubiéramos *visto* este mecanismo de interacción entre cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela, si no hubiéramos *mirado* lo que allí sucedía con una comprensión del aprendizaje desde las estrategias de pensamiento del alumno, en especial lo atinente al papel del cuerpo del alumno en el aprendizaje (Benbenaste 1995); o si hubiéramos desconocido la comprensión del poder que realiza la teoría pedagógica crítica² a partir de la noción foucaultiana de *relación social de sujeción*, en permanente actividad y tensión entre lo que se impone y lo que se resiste (Foucault 1988)

Por ello para explicar la conexión interactuante entre cuerpo, aprendizaje y poder proponemos en este artículo volver a transitar este recorrido teórico y empírico que hemos realizado, el cual ha sido materializado a manera de un mapa³, como un dibujo de huellas, de un recorrido que permitió ver algunos mecanismos, algunas conexiones; y nos gustaría pensar que el sentido de dejarlas escritas, invite a que otros lo recorran, vean nuevos funcionamientos, nuevas relaciones y así se enriquezca, y se transforme. Por último nos gustaría pensar que los interesados en recorrer estas huellas, sean las maestras y los maestros de nuestra escuela pública.

II- CUERPO Y APRENDIZAJE EN LA CONCEPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO

II.1. Cuerpo y Constitución de la Subjetividad

Una larga historia de rupturas epistemológicas y desconstrucciones de categorías instituidas por la filosofía y la ciencia, tuvieron que realizarse para que hoy sea posible afirmar que la subjetividad es una construcción social, cultural y política.

Así, en un primer momento de esta larga historia que tienen los conceptos en occidente, fue todo un hito, desarmar una comprensión esencialista de la subjetividad, es decir poder comprender que el sujeto no nace como una presencia autoconstituida, sino que se constituye como sujeto en la intersubjetividad. Este cambio, puso en cuestión el lugar que ocupa el cuerpo en la constitución de

¹ Las observaciones forman parte del trabajo empírico de la investigación: “La estrategia de pensamiento del educando y la práctica evaluativa del docente. Su articulación”. Dir. Mg. Marne Stábile. Dpto. Psicopedagogía – UNC. Las autoras de este artículo forman parte del equipo de la investigación citada.

² La pedagogía crítica remite a un enfoque y concepción cuyas fuentes conceptuales y metodológicas para el análisis de la educación, son: las orientaciones teóricas de la Escuela de Frankfurt, los estudios del currículum oculto, los aportes del psicoanálisis respecto a la interacción entre lo individual y lo social, los enfoques teóricos revisionistas del marxismo ortodoxo, en su vertiente culturalista y estructuralista, y más contemporáneamente, los elementos que brinda el posestructuralismo para el análisis del poder a nivel del microespacio social y para la desconstrucción de cualquier forma de instauración unívoca y esencialista del significado.

³ Tomamos de Foucault, la idea de ir construyendo explicaciones con un sentido instrumental y situado, una especie de cartografía del conocimiento. La propuesta de Foucault, es ir construyendo explicaciones acerca de la realidad, a partir de categorías teóricas que no tendrían el sentido de ser “espejo” de la realidad observada, sino más bien tendrían el valor de un mapa, de una cartografía realizada para un uso específico y para un tiempo delimitado. De esta manera desconstruye la noción de objetividad plena, de verdad como correspondencia y el lugar ahistórico de las explicaciones científicas.

la subjetividad, como también, abrió la polémica acerca de qué entender cuando de lo que se habla es del cuerpo humano.

Es el psicoanálisis el que explica la producción de un complejo proceso de subjetivación por el cual un organismo humano se constituye en un cuerpo y un cachorro humano se constituye en un sujeto. Como afirma de Lajonquière (1996;19) refiriéndose a Freud: “[...] nos abrió los ojos para que donde creíamos ver un *organismo*, pudiéramos *escuchar el murmurar de un cuerpo*”. Así, el psicoanálisis produjo la necesaria ruptura epistemológica respecto del dualismo antropológico cartesiano para superar la desintegración mente/cuerpo, expresada por Descartes cuando decía el pensamiento no necesita del cuerpo y la carne no piensa⁴. Braunstein (1990;317) lo deja bien en claro, al expresar: “*no hay estructura del aparato psíquico que funcione y sea detectable en el nivel de sus efectos sin la existencia de un cuerpo humano viviente*”. Freud (1910), al explicar las pulsiones, sostiene que constituyen un empuje que tienen su origen en lo somático, es decir, una especie de delegación del organismo que obliga al psiquismo a realizar un trabajo interno para resolver las tensiones producidas por ellas, constituyéndose así en energía psíquica al estar destinadas a la consecución del placer. El origen somático está determinado por las necesidades vitales básicas del bebé que, debido a su indefensión, deben ser satisfechas por otro ser humano que, a su vez, ha transitado su propio trayecto de subjetivación y no puede evitar impregnar ese acto con sus representaciones, al tiempo que el bebé experimenta sensaciones placenteras/displacenteras al aliviar la tensión producida por esa necesidad biológica. Desde este enfoque, el proceso de subjetivación es largo y trabajoso, ocupa toda la primera infancia y es promovido por los diferentes vínculos con sus semejantes que se establecen en esos tiempos y que van produciendo huellas estructurantes que modelarán las representaciones que el sujeto pondrá en acción para objetivar el mundo circundante.

La teoría pedagógica crítica, reafirma la interacción profunda entre cuerpo y psique, y sobre todo avanza al deconstruir el concepto de cuerpo como una entidad puramente biológica. Señala -a partir de los desarrollos foucaultianos- que la consideración del cuerpo, como cuerpo puramente biológico o cuerpo/objeto es una construcción surgida en la modernidad como un mecanismo de una nueva forma de poder -biopoder-, que dio lugar a un conjunto importante de saber/poder, con la finalidad del sujetamiento y disciplinamiento de los sujetos. Por ello desde este enfoque no puede comprenderse el proceso de constitución de la subjetividad, sin un análisis que de cuenta del aspecto político que la atraviesa. Así, la teoría pedagógica crítica en lugar de la consideración del cuerpo como cuerpo puramente biológico o cuerpo/objeto, construye una nueva categoría teórica que denomina cuerpo/sujeto⁵. Al respecto dice McLaren: “[...] yo me referiré al cuerpo como un “cuerpo/sujeto”, es decir, como el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado [...] Desde esta perspectiva el cuerpo es entendido como [...] la “encarnación” de la subjetividad, que también refleja la sedimentación ideológica de la estructura social inscrita dentro de ella” (1997: 85)

El cuerpo es entendido como subjetividad encarnada. Con esto lo que se quiere decir es que no hay sujeto sin cuerpo significado. Pero no cuerpo biológico como soporte de una significación que sucede en otra instancia del sujeto -psique, alma, conciencia-, sino como cuerpo que se ha singularizado por la modelación que produce el proceso de inscripción del significado -el cual especifica su funcionamiento interno y externo-.

El cuerpo pensado como cuerpo/sujeto, no es ahistórico, por ello no se es cuerpo/sujeto porque se *tiene* un cuerpo biológico igual a todos los cuerpos biológicos de la especie, sino porque se *aprende* una forma de ser cuerpo. Así, el encarnamiento remite a la categoría de *cuerpo enseñado*⁶. El aprendizaje de una manera de ser cuerpo/sujeto, puede realizarse a través de la

⁴ Consideramos que la desconstrucción de esta forma de pensar ha sucedido a partir de algunos enfoques teóricos críticos, pero no así en el pensamiento instituido tanto el científico como el de sentido común. Por ello nos preguntamos: ¿hasta dónde seguimos cotidianamente pensando de esa manera?, ¿no sigue la ciencia sustentando lo mismo cuando plantea una comprensión del cuerpo humano como un objeto de conocimiento puramente biológico?, ¿no tiene aún vigencia esta forma de pensar en la escuela, en las concepciones del aprendizaje que dejan afuera el cuerpo, y consideran el aspecto puramente racional del conocimiento?

⁵ Una indagación teórica acerca de la categoría cuerpo/sujeto, destinada a precisar su significación teórico epistemológica para la investigación de la temática en el ámbito educativo, puede consultarse en los siguientes artículos: “El cuerpo/sujeto en las prácticas escolares - Ausencia y exclusión en la investigación de la calidad educativa”. Oyola y Fossati 2000. Y también: “La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación. Su aplicación al ámbito educativo”. Fossati y Oyola 2003.

⁶ Esta categoría de cuerpo enseñado, la pedagogía crítica la toma de Foucault.

mediación discursiva, o sea a través de discursos de saber-poder, proporcionados por las distintas ciencias sociales y humanas: se aprende por ejemplo, qué es válido pensar, qué está permitido sentir, qué está legitimado experimentar. El cuerpo también se enseña y se aprende, sin la mediación del orden discursivo, es decir de manera directa, a través de prácticas sociales cotidianas y concretas: es el aprendizaje de un estilo en la carne, que se fija y se repite en la memoria del cuerpo; memoria acerca de cómo deben actuar -o no- los músculos, sostener -o no- los huesos, poner límite -o no- la piel. Esto dará lugar a modos de subjetividad encarnada, a modos de ser en el cuerpo. En esta penetración no discursiva, interviene de manera decisiva la interacción social, en relación con el uso, distribución y formas de habitar el espacio; el uso y distribución del tiempo en relación con la creación de ritmos de trabajo, descanso, creatividad (Fossati y Oyola 2003)

Una consecuencia grave de la comprensión instituida, que separa al sujeto de su cuerpo, es que permite dar por válida la idea de que lo que le pasa al cuerpo, no le pasa al sujeto, o que el estado del cuerpo, por ejemplo su malestar, no es malestar del sujeto. Y aquí se puede ver una estrategia certera del biopoder: disciplina al cuerpo, lo manipula, lo reduce, lo vuelve dócil y lo hace producir, mientras le enseña a pensar que es libre como sujeto. Esto no sucedería si previamente no se hubiera instalado en la cultura como discurso verdadero, que el cuerpo no es el sujeto, que el cuerpo es cuerpo puramente biológico (Fossati 2003)

Benbenaste (1995) explica cómo se va dando el proceso de inscripción del significado, en el cuerpo de los sujetos. Primero en lo que denomina la matriz intersubjetiva básica, luego a través de las distintas instituciones socio-culturales. Sostiene que a medida que el sujeto se va constituyendo, el organismo va siendo erotizado, produciéndose en el mismo diferentes excitaciones que circulan en forma permanente, construyéndose un mapa corporal excitatorio, que con distintas intensidades y cadencias, va a construir el funcionamiento corporal/subjetivo interno y el modo de vincularse con lo externo. Es decir, que a medida que el sujeto construye las estructuras representacionales, el organismo erotizado -que va siendo cuerpo- pone en movimiento registros que forman parte de la estructura intersubjetiva básica y se genera cierta disposición para organizar las tensiones, articularlas o descargarlas.

Cuerpo es organismo significado y con capacidad significante. Ser significante es que la huella de lo intersubjetivo se halla en la constitución y funcionamiento del organismo, tanto en su comportamiento interno como en cualquier conducta externa. La capacidad significante de un cuerpo es su posibilidad de modelar la erotización para reproducir o producir algo -conductas manifiestas o internalizadas-. La aptitud significante implica que el organismo, que así se va haciendo cuerpo, puede acumular y manejar tensión más allá de su distribución espontánea (Benbenaste 1995:91)

Las vicisitudes por las que atraviesa el sujeto en este proceso van delineando patrones significantes que le permiten armarse de un amplio espectro de posibilidades de representaciones. Su capacidad significante le posibilita además, diferenciar las representaciones del mundo objetivo de aquéllas de su propio cuerpo, aunque se hallen vinculadas próximamente. Si las representaciones se modulan con los vaivenes del erotismo, es decir, con las erotizaciones del organismo devenido cuerpo, en ellas existe una proporción de tensión relacionada con las posibilidades modulatorias del cuerpo para otorgar sentido. Tanto es así que toda representación que tienda a formular un pensamiento o concatenar un razonamiento, se inscribirá dentro de una determinada banda erótica ligada a la experiencia de satisfacción del sujeto, más que a su valor cognitivo. Por ello no es posible, desde esta perspectiva, plantear el aprendizaje, desde un desarrollo de estructuras puramente cognitivas, que deje afuera el deseo, el cual siempre va a ser un *cierto modo de deseo*, ligado al cuerpo/sujeto, es decir ligado a un organismo significado y con capacidad significante.

II.2. Cuerpo y aprendizaje escolar

Si entendemos “[...] el cuerpo como la transformación simbólica del organismo, que apoyándose en su potencial genético, se lleva a cabo en la matriz intersubjetiva básica” (Benbenaste 1995:92) no podemos dejar de llamar la atención en este apartado, sobre el sujeto de

los aprendizajes escolares, el educando, quien está presente en el aula como cuerpo/sujeto. El niño ingresa a la escuela *portando* un nombre que lo identifica, pero también un cuerpo que lo *designa sujeto* en virtud del proceso de inscripción en su carne de los significados otorgados en la matriz intersubjetiva básica, la cual a su vez está permanentemente atravesada por los significados culturales, sociales y políticos, hegemónicos en relación con el momento histórico que viene atravesando.

El ingreso y el tránsito por la escuela tiene objetivos explícitos y específicos, pero allí “cada niño es un sujeto singular que, además de tener una particular estructura cognitiva, se relaciona de diferente manera con cada objeto de conocimiento, porque también experimenta placer cuando se vincula con las tareas que le convocan algún sentido” (Busani 1998:14), de la misma manera que experimenta ansiedad cuando no puede resolver aquello que se le solicita. Ese sujeto que *debe* apropiarse de los conocimientos escolares no deja afuera su historia singular ni su cuerpo/sujeto devenido tal por efecto de los recortes que lo simbólico ha producido en él.

Actualmente en nuestro país, se ha desarrollado el concepto de *estrategias de pensamiento* ligado a la concepción de *singularidad psíquica del educando* (Benbenaste 1995). Este autor se apoya en la producción teórica del psicoanálisis y de la psicología genética para desarrollar su concepción de sujeto y de aprendizaje, avanzando sobre las teorías cognitivas al proponer “una noción de inteligencia más amplia que incluye la forma en que el sujeto está simbolizando su propio cuerpo, lo cual condiciona la manera en que va a simbolizar el mundo exterior, es decir, la forma en que va a organizar e interpretar la realidad” (Benbenaste 1995:87)

Estrategias de pensamiento es una categoría que se puede entender como una forma de operacionalizar la singularidad de sentido de cada educando cuando éste actúa como sujeto cognoscente. Esta noción no alude a un proceder conscientemente determinado, ni es una noción cognoscitiva, sino que se refiere a la forma de razonar, condicionada por el efecto de significación en un sujeto determinado. Es el sentido lo que sostiene las secuencias del razonar, las conexiones lógicas entre las propiedades objetivadas. “La noción de sentido se relaciona con la noción psicoanalítica de deseo, solidaria de la de falta. [...] Lo que definimos como sentido es, en términos psicoanalíticos, el deseo -o su curso metonímico- sosteniendo el trayecto de una lógica objetiva, sea intuitiva o pensada” (Benbenaste 1995:89).

Las representaciones del mundo objetivo que el alumno construye, devienen de una intersubjetividad que se constituye en gradiente tensional para la singularidad psíquica con la que cada uno otorga sentido a los objetos de conocimiento, es decir, una cadena de razonamientos lógicos referidos a determinadas representaciones objetivas, sólo es posible de realizar en tanto haya un sostenimiento basado en la lógica inconsciente, así como la fluidez subjetiva objetiva estará ligada a la tolerancia del sujeto para organizar lo desorganizado, sin sentir angustia, en términos de articulación entre esquemas operatorios de que dispone el sujeto y sentidos que resuenan desde los significantes lingüísticos.

Trabajar con la noción de estrategia de pensamiento en el aula significa pensar qué papel juegan allí las relaciones interpersonales presentes, de acuerdo a la singularidad psíquica de alumnos y docentes, en estrecha interrelación con los conocimientos que circulan y las normas que regulan los movimientos áulicos. Allí se juegan una serie de vinculaciones a las que llamamos *configuración áulica* (Busani, Rodríguez y Marrón 2002), puesto que se configura una serie de representaciones, tanto en los alumnos como en los docentes, que contribuirá a facilitar o dificultar en el alumno, el camino para acceder a los conocimientos propuestos por la escuela.

En la configuración áulica tiene lugar la producción de cada alumno de manera muy singular ante un mismo tema. La producción singular es la expresión de la relación que ha establecido cada educando con determinado objeto de conocimiento, es decir, si ha logrado conectar aspectos nuevos del tema con otros aprendidos con anterioridad o construidos espontáneamente en su vida cotidiana, en virtud de los sentidos que circulan. En la medida que los alumnos tengan la oportunidad de realizar conexiones significativas, irán superando la ansiedad que genera el encuentro con lo desconocido, particularmente en los momentos pautados como *temas nuevos o evaluación* que resultan detonantes simbólicos y cognitivos con diversos significados para las posibles articulaciones entre las estrategias de pensamiento y las prácticas escolares.

Muchas veces, en el aula, se produce una cuota adicional de ansiedad ligada a la disposición psíquica del alumno respecto de la tarea, que generalmente exige un tipo y ritmo de actividad homogénea para todos, lo que condiciona *las estrategias de pensamiento* de aquellos que no pueden

amortiguar el monto de ansiedad generado y renuncian o quedan *atrapados* por la angustia. En ese clima educacional -percibido consciente o inconscientemente por el alumno-, circulan significaciones instaladas en el imaginario escolar como fracaso. Esas significaciones operan a modo de significantes lingüísticos amenazantes, tanto para la propia integridad psíquica del alumno, como para la posición social que el mismo ocupa en su grupo escolar y familiar. En tales momentos quedan implícitos otros sentidos que al no estar dichos, circulan como una ilusión de conocimiento, que en realidad es seudo conocimiento que vela los hechos que pretende develar (Busani 2003)

La concepción de singularidad psíquica que manejamos -operacionalizada en el aula por la noción de estrategias de pensamiento- otorga un lugar significativo al cuerpo del educando, como lugar de encarnación de los significantes que circulan en la cadena discursiva que atraviesa cada historia particular.

Aún cuando uno está produciendo y pensando en el plano más científico posible, no escapa a que cada vez que pronuncia un concepto, tiene una resonancia en su propio cuerpo, resonancia asociada a la historia de ese cuerpo, a lo que es cuerpo está transitando en la vida y a la historia que le aconteció desde que nació. Uno no piensa en cualquier lado, piensa en el cuerpo (Benbenaste 1996:18)

O como lo expresa Haraway (1988: 589) se trata de “la visión desde el cuerpo, siempre un complejo, contradictorio, estructurante y estructurado cuerpo, versus la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simplicidad” (Citado por McLaren, P., 1997:88)

III - ESCUELA Y PODER

III.1. El poder como bio poder

La comprensión de la subjetividad como encarnada, en la interacción permanente de lo social, cultural y político, plantea la necesidad de realizar algunas precisiones de índole teórica en la consideración de la escuela y del lugar que la misma ocupa en la construcción de la subjetividad.

Por una parte, las escuelas no son sitios creados simplemente para impartir instrucción. Esta es una interpretación propia de un régimen de verdad tecnocrático, neoliberal, que defiende una comprensión instrumental del conocimiento, en relación con su utilidad inmediata en la eficiencia del mercado. Por el contrario, aquí se afirma, que las escuelas son sitios donde se realizan prácticas sociales, que si bien tienen su especificidad, están constituidas -como toda práctica social-, por relaciones de poder. Las escuelas son espacios sociales no homogéneos, de clase, género y raza, dentro de los cuales se viven relaciones de poder antagónicas, relaciones de dominación, resistencia, emancipación (Fossati y Oyola 2003: 30)

La forma particular de comprender el poder como categoría teórica para este artículo ha sido tomada de los desarrollos conceptuales que sobre el mismo hace Foucault (1980, 1988, 2001), y de la profundización que de tales desarrollos realiza la teoría pedagógica crítica (Giroux 1992; McLaren 1994, 1997; McLaren y Giroux 1997)⁷

El poder desde la perspectiva del biopoder⁸, es entendido como una “matriz general de relaciones de fuerza en un tiempo dado y en una sociedad determinada” (Dreifus y Rabinow 2001: 217). Con esta definición queda claro el carácter desustancializado del poder, es decir el poder no

⁷ Parte de lo que aquí se expresa sobre el poder, forma parte del trabajo “El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo. De la actuación de la resistencia a la elaboración de prácticas contrahemónicas” (Fossati 2003).

⁸ El poder es posible entenderlo desde dos perspectivas teóricas: la perspectiva *jurídico-discursiva* -la más corrientemente conocida y aceptada- y la perspectiva que da cuenta de una versión más altamente compleja del poder, que Foucault denominó *bio-poder* (Foucault 1980).

es un atributo, una propiedad, una cosa, sino que por el contrario es una relación de fuerzas que se ejerce. En sentido estricto⁹, Foucault llama relaciones de poder a las *relaciones de sujeción* y dedica su análisis y profundización teórica a la descripción de sus mecanismos. Los mismos abarcan acciones como incitar, inducir, seducir, fundamentar, y en sus extremos puede llegar a facilitar ampliamente o constreñir casi totalmente, las acciones de los otros. Ayuda a su comprensión el pensar el poder como *una forma de gobierno* sobre las posibilidades de conductas de los otros a fin de disponerlas a la obtención de determinados resultados. Esto significa que no hay una lucha frontal entre poder y libertad humana, es decir que donde acciona el poder se anula la libertad y viceversa, sino que por el contrario la cuestión es comprendida de una manera mucho más compleja, por cuanto la libertad -elección de variadas y posibles conductas por parte de los sujetos- es la precondition y soporte del poder. Es decir debe estar presente la libertad para que se ejerza el poder como sujeción o sujeción de los sujetos y también para darle permanencia, por cuanto sin la presencia de la resistencia, el poder pasa a convertirse en coerción física y se constituye en relación de dominación. La libertad es entendida aquí, no como un aspecto esencial, ahistórico, en la constitución de los sujetos, sino como un *agonismo* -un combate- es decir una relación de recíproca tensión y lucha, una permanente provocación actuando en la constitución del sujeto.

El objetivo central del bio-poder es el control de los cuerpos de los sujetos, atendido en dos escalas: la escala de los individuos, donde la preocupación es procurar un saber del cuerpo que permita su manipulación; y la escala de la especie, donde la preocupación es la reproducción humana. En este sentido se ubica al cuerpo como inmerso en un campo político: “las relaciones de poder operan sobre el [cuerpo] una presa inmediata: lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos” (Foucault 1988:32). Los efectos de las decisiones políticas, las planificaciones sociales, culturales, educativas, siempre recaen sobre el cuerpo, “siempre es del cuerpo del que se trata: del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sumisión” (Foucault 1988:32). Este saber acerca del cuerpo, con finalidad política, es denominado tecnopolítica del cuerpo.

III.2. Tecnopolítica del cuerpo

Se denominan así a un cierto saber del cuerpo que tiene la característica de ser difuso, es decir no está formulado en discursos sistemáticos -puede expresarse a través de fragmentos de discursos-; su instrumentación es multiforme al utilizar herramientas diversas e inconexas; se localiza -utilizando una imagen de la circulación del cuerpo- en un nivel capilar, abarcando todo el cuerpo social, esto quiere decir que no se origina en el nivel de las instituciones, sino que las inviste a todas; y a pesar de ser multiforme en su presentación es coherente en sus resultados. Por eso la tecnología política del cuerpo:

Es un saber del cuerpo que es más que un saber de su funcionamiento; y [es] un dominio de sus fuerzas, que es más que la capacidad de vencerlas. [...] Se trata de una microfísica del poder, que los aparatos e instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez se sitúa en un espacio entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas (Foucault 1988:33).

Dentro de este saber tecnopolítico del cuerpo, interesan para este artículo: las tecnologías disciplinarias y las tecnologías del yo.

⁹ El poder puede ser considerado en sentido lato y en sentido estricto. En sentido lato, comprende al conjunto de relaciones sociales que producen desigualdad social. Esto abarca en su conjunto, a las relaciones sociales que instauran *mecanismos de dominación* -racial, religiosa-; a las relaciones sociales que instauran *mecanismos de explotación* -aquellos que separan al sujeto que produce de lo producido- y a las relaciones sociales que instauran *mecanismos de sujeción* -aquellos que sujetan a los individuos imponiéndoles cierta forma de subjetividad o de individualidad (Foucault 2001)

III.3.2.1. Tecnologías disciplinarias

Las tecnologías disciplinarias o poder disciplinario consisten en un conjunto de técnicas que actúan dentro del polo del biopoder correspondiente a la escala de los individuos. Su meta básica es producir un cuerpo humano que pueda ser tratado como *cuerpo dócil*, pero al mismo tiempo tiene que convertirse en un *cuerpo productivo*. Su desarrollo fue invistiendo fundamentalmente el nivel de las prácticas de las instituciones dejando intacto el nivel de los discursos. Es decir que en el nivel de las prácticas puede estar actuando el poder disciplinario y en el nivel de los discursos, se puede estar dando un mensaje altamente humanitario¹⁰. El poder disciplinario, fue invistiendo las distintas instituciones -hospitales, cárceles, escuelas, fábricas, etc.- y se desarrolló en paralelo con la ciencia y la tecnología social -geografía, historia, sociología, demografía, medicina, etc.- que le fue dando base *científica*.

Dentro del conjunto de técnicas utilizadas por el poder disciplinario, destacamos como relevantes:

- Técnicas de objetivación y fragmentación del cuerpo

Lo específico de estas técnicas es la consideración del cuerpo humano como un mecanismo biológico común a todos los seres humanos: un cuerpo/objeto. Para construir esta noción de cuerpo se operó una separación entre cuerpo y sujeto, lo cual permitió despojar al cuerpo de toda significación personal y social. Es la comprensión de cuerpo opuesta a la de cuerpo/sujeto que realiza la pedagogía crítica, y desde otra vertiente el modelo de la singularidad psíquica de Benbenaste, que proponen volver a pensar el cuerpo como cuerpo significado y significante.

- Técnicas de la fragmentación y distribución del espacio

Su especificidad es posibilitar desde el espacio, el control y organización de los individuos, la disolución de las prácticas colectivas y la consecución de un enfoque serial de los sujetos, es decir nuevamente (ya se hizo lo mismo con los cuerpos) la anulación de aspectos relacionados con lo afectivo, con la pertenencia, con la significación.

- Técnicas de la fragmentación y distribución del tiempo

Consisten en establecer ritmos colectivos y obligatorios impuestos desde el exterior, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición, otorgar el mismo tiempo cronológico para resolver las tareas pautadas, sin respetar los tiempos lógicos de la singularidad psíquica -por ejemplo del alumno en la escuela-.

III.2.2. Tecnologías del yo

Es posible afirmar que hoy se comprenden como tecnologías del yo a todas aquellas prácticas que permiten efectuar -por cuenta propia o con la ayuda de otros- cierto número de operaciones sobre los sujetos, con la finalidad de obtener su transformación *en una dirección instituida o hegemónica*, en nombre de un mejoramiento o perfeccionamiento individual y/o social. Las mismas actúan sobre el cuerpo de los sujetos, sobre sus esquemas de pensamiento; sus acciones; sus esquemas de apreciación y valoración.

Concluyendo este apartado falta decir que la teoría pedagógica crítica, toma esta comprensión foucaultiana del poder y profundiza sus desarrollos, utilizándolos para explicar cómo actúa el poder dentro de la escuela; cómo desde la escuela -mientras se cumplen sus objetivos específicos- se realiza el encarnamiento de los significados dominantes, que realizan la construcción de la subjetividad en una dirección hegemónica.

¹⁰ Por ello afirma Foucault, que el poder disciplinario actúa en el nivel del subsuelo de las libertades formales y jurídicas. No elimina el discurso de los derechos, de las responsabilidades y de la justicia.

IV- EL MECANISMO INTERACTUANTE EN LA PRÁCTICA ESCOLAR ENTRE EL PODER Y LAS CONCEPCIONES COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE

Después de la consideración del poder realizada en el título precedente, puede comprenderse en su dimensión política la afirmación de Liliana Sanjurjo (1997) cuando se expresa acerca de las concepciones cognitivas del aprendizaje como aquellas que consideran “al sujeto que aprende sólo como un sujeto epistémico, como una gran estructura cognitiva, sin cuerpo, sin deseo, sin intereses ni necesidades. [Y luego agrega] Este quizá sea uno de los riesgos más grandes que puede haber producido el gran impacto de las teorías cognitivas”. También puede comprenderse que este riesgo al que hace referencia la autora, tiene una dirección política, dado que las concepciones puramente cognitivas del aprendizaje interactúan en la práctica escolar con las tecnologías disciplinarias y las tecnologías del yo -según lo indagado por nosotros-, actuando como soporte de esas concepciones en la práctica escolar.

Observamos durante la investigación¹¹ que en los momentos de evaluación del aprendizaje escolar, el cuerpo/sujeto como portador de la identidad del alumno, como portador de significados que remiten a su singularidad, lo mismo que sus manifestaciones: ansiedad, tensión, rigidez, quietud, movimiento, desplazamientos, salida del aula, desatención, etc., quedan fuera de consideración en el proceso de aprendizaje, pero quedan dentro del ejercicio de las prácticas de poder antes aludidas. A continuación señalamos algunos procedimientos, que dan cuenta de esta articulación entre aprendizaje cognitivo y poder.

En cuanto a la programación y realización de las pruebas de evaluación, las mismas se organizan de acuerdo a un enfoque serial propio del poder disciplinario. Las pruebas de evaluación se llevan a cabo como rutinas y de forma homogénea; las consignas remiten a una única respuesta, limitando la posibilidad de que los estudiantes se enfrenten con lo desestructurado para poder hacer la experiencia de organizarlo y realizar producciones singulares.

En relación con la ejecución de las pruebas de evaluación, en general los procedimientos que se realizan son los siguientes: en la configuración áulica se introduce un elemento tensionante a partir del aviso previo que el docente da a sus alumnos de que en tal fecha, se realizará un trabajo práctico o tarea de revisión -los docentes no llaman ex profeso a esa práctica trabajo de evaluación, quizás para aliviar esa tensión en los alumnos, pero ellos saben que la nota que obtengan va a ir al boletín- Esta tarea independiente del nombre que se le asigne, se realiza siguiendo un rito en el aula: presentación de hojas fotocopiadas con idéntico formato para todo el grupo, a cada alumno sentado en su lugar se les pide que mantengan silencio mientras el docente lee las consignas y realiza recomendaciones verbales; luego los alumnos deben resolver las consignas sin consultar al docente, en un tiempo pautado por la organización escolar. Es decir que las evaluaciones se realizan en el contexto de organización de un espacio y un tiempo propio del poder disciplinario -en el sentido expresado en el apartado III-

La propuesta áulica tiende a evaluar contenidos de índole puramente racional, por consiguiente el docente espera que se pongan en marcha los aspectos cognitivos o racionales del alumno, fragmentados del resto de sus capacidades -tecnología de la fragmentación del sujeto y objetivación del cuerpo-. Quedan fuera del procedimiento evaluativo los aspectos emocionales, tensionales, las resonancias que los conocimientos que se evalúan producen en el cuerpo/sujeto del alumno, y por consecuencia quedan descolocadas todas las conductas de ansiedad, desestructuración, rigidez, demanda, escape, etc., que son leídas como conductas *resistenciales* en el momento de mostrar lo aprendido. Es interesante considerar que en un sentido son verdaderamente conductas *resistenciales* pero no -como se las lee en la escuela- porque obstaculizan la realización de la tarea de evaluación cognitiva, sino porque dicen NO a una forma impuesta -fragmentación, serialidad- de organización de la misma. Los alumnos dicen: “Me aburro haciendo esto -No estudié nada y ya casi termino- ¡Qué calor! -se saca el buzo”

¹¹ Dado que en nuestra investigación indagamos el grado de articulación entre las estrategias de pensamiento del alumno y las prácticas evaluativas del docente, el trabajo empírico – observaciones de clase, entrevistas a los docentes e interrogatorio clínico a los alumnos -, así como su posterior análisis estuvo referido a esas prácticas exclusivamente. Esto nos permitió identificar los mecanismos que evidencian la primacía de las concepciones cognitivas del aprendizaje y su interacción con las tecnologías del biopoder, desconociendo los aspectos simbólicos del sujeto que hacen a la puesta en escena de su cuerpo en el aprendizaje.

Si bien estas conductas quedan afuera de la consideración del proceso de evaluar, siguen estando presentes en el aula. Las docentes, para controlar las mismas, utilizan frases como éstas:

Terminen de acomodarse - Se dan cuenta que estoy esperando silencio - Piensen tranquilos, en silencio, sino no podrán trabajar, ni concentrarse - Están tardando en acomodarse, no van a tener tanto tiempo para pensar - ¡Sssh! - ¡Empezamos! - ¡Hagan silencio! - ¡Cada uno en su lugar, no se paren! - ¡Tantas preguntas! resuelvan Uds. Sino me pongo a hacerlas yo...

El docente *necesita disciplinar* porque no tiene la posibilidad de leer las manifestaciones corporales del alumno como parte del proceso de evaluación, por el contrario las registra como obstáculos para la tarea. Desde la concepción de singularidad psíquica del educando se sostiene que durante el proceso de aprender y luego al ser evaluado cada concepto que el alumno incorpora pone en marcha o actúa en una doble dimensión del lenguaje: la dimensión semántica que da cuenta de los significados de esa producción conceptual objetiva y la dimensión retórica que da cuenta del efecto, de la resonancia que ese término tiene en el propio cuerpo/sujeto del alumno:

Cuando uno piensa, el plano objetivo conceptual siempre es traducido en una dimensión semántica pero también implícitamente retórica. La retórica actúa implícitamente cuando uno está tratando de ser científico. Si actúa demasiado, debilita. Cuando uno está frente a un educando que desatiende o no concentra, es porque algunas pulsiones, algunas fantasías resuenan cuando el tema está teniendo que ver con ciertos significantes o con una exigencia que no puede soportar, porque está muy anclado en sus fantasías (Benbenaste 1995:96).

Otro procedimiento utilizado con finalidad de control y disciplinamiento es el uso exacerbado de lo verbal sujeto a reglas o fórmulas mnemotécnicas. El excesivo verbalismo de la maestra aparece ante los alumnos, como certeza que ellos no pueden cuestionar, pues no se da espacio a la duda, a la formulación de hipótesis, a la confrontación de ideas entre alumnos y docentes ni tampoco a alumnos entre sí. Este exceso de verbalismo se observa como inocuo, pero analizando sus efectos en el psiquismo de los educandos, en particular en sus estrategias de pensamiento, se revela como un fuerte obstáculo epistemológico en la medida que se constituye en otro elemento operante en la configuración áulica que, a partir de la fuerza significativa con la que los niños invisten la palabra de la maestra, obtura los canales que hacen posible la continuidad de los razonamientos, la desestructuración, e incluso la dinámica entre representaciones, lo cual impide pensar libremente acerca de las conexiones entre temáticas aunque sean conocidas por los niños -especialmente en las evaluaciones escritas-. Transcribimos un segmento de entrevista, donde un alumno reflexiona sobre su propia prueba:

Entrevistador: ¿Qué está mal? ¿Por qué?

Alumno: No, está bien ella, seguramente lo hizo bien, corrigió bien.

E: Si la maestra te lo corrige ¿es como la maestra dice o puede haber alguna otra alternativa?

A: Sí, puede haber un error, pero no se equivocó.

E: ¿Cómo se llaman esas palabras que son nombres?

A: Sustantivos propios, son cosas que son propias, como yo tengo un nombre propio, y vos también.

E: ¿Los sustantivos comunes cuáles serían?

A: Y como ser ...armario, son cosas comunes, no propias, porque yo te puedo regalar un lápiz que era mío, esos son comunes que se regalan, pero yo no te puedo regalar mi nombre, únicamente que te pongan el mismo nombre.

E: Por ej.: este grabador, yo no te lo voy a regalar, ¿es propio o común?

A: Es propio porque vos lo compraste.

E: O sea que la palabra grabador ¿iría con mayúscula?

A: No, porque es una cosa común, si vos no lo querés regalar, bueno...

Desmontar, desconstruir los conceptos del sentido común, por parte de la escuela, implica que ésta tolere un cierto grado de desestructuración -tanto en el docente como en el alumno-. En estas situaciones es importante que el docente disponga de la noción de *sentido* como la noción que

posibilita y legitima un tiempo y un lugar para que desde su singularidad el alumno pueda integrar y volver coherentes las diversas representaciones -propias del plano semántico y retórico-. Si el alumno no consigue esta coherentización de las representaciones que deben aprenderse, corporalmente expresa rigidez, agresión, inestabilidad, etc., y repite lo enseñado de manera memorística, El docente si no está atento, puede evaluar esta situación como aprendizaje logrado o puede no tener explicación acerca de porqué el alumno no obtiene un verdadero conocimiento. Dice una maestra:

...que cuando se aprende algo por ahí que sepa, que no tenga solo el concepto de memoria sino que lo sepa llevar a la práctica. Por ahí nos pasó con los chicos este año, que enseñábamos algo, le dábamos una actividad y por ahí lo sabían, pero cuando cambiábamos la consigna ya teníamos que explicarlo de vuelta, y por ahí eso quiere decir que falta un poco de aprendizaje, porque considero que si realmente se aprendió algo más allá de que les cambies la consigna o no, o que se los hagas de una forma u otra, realmente si lo aprendió lo tiene que saber ¿no?

Por otro lado y a partir de las observaciones y los interrogatorios clínicos efectuados a los alumnos durante la investigación, pudo observarse que los mismos, junto a estas conductas resistenciales, producen también un conjunto de acciones o prácticas que operan como respuestas *funcionales* a esta organización de una evaluación cognitiva del aprendizaje. Destacamos entre ellas:

La presencia de una matriz dependiente con la maestra: Señó: ¿se pueden poner algunos puntos? - Señó: ¿puedo poner un punto y comenzar con mayúsculas? -Tengo que esperar a la señorita para que me diga hasta donde copiar.

Una preocupación permanente por cuestiones intrascendentes: ¿Son dos hojas o una? ¿Cuántos renglones ocupa la primera...? - Ponemos rayitas, subrayamos, coloreamos...?

Sobreadaptación en relación con las tareas que propone la escuela: "Hacerla [a la prueba] salga como salga, porque si tengo bien el resto de las cosas, un SA -Satisfactorio- no es mala nota, y si te arriesgas a preguntarle a un compañero es peor, es capaz de bajarte más la nota."

La práctica evaluativa interactúa permanentemente con técnicas disciplinarias que se imponen y permiten que se homogeneicen las producciones infantiles. El disciplinamiento impuesto en estas prácticas impide remitirse a la singularidad psíquica del educando -en términos de evolución del pensamiento-. Ese disciplinamiento actúa en la dimensión del poder, a favor del polo dominante -donde está el que afecta- y legitima una dirección en el ejercicio de las relaciones de fuerzas que se juegan dentro de la configuración áulica. En el otro polo -donde está el que es afectado- se encuentran los alumnos, que aprenden a posicionarse de una determinada forma dentro del juego de tensión y fuerzas que se produce y reproduce en la escuela: aprenden que el otro tiene el poder. Este aprendizaje luego lo reproducirán en la sociedad¹².

La evaluación que se realiza debe volcarse en el *Boletín de Evaluación*, el cual está organizado de manera tal que en el mismo se encuentra una primera parte destinada a las Áreas: Lengua y Literatura; Matemática, Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Plástica; Música; Educación Física. De estas áreas, el docente debe realizar una APRECIACIÓN CONCEPTUAL, según una escala establecida. La misma es válida para la acreditación y promoción de los alumnos. No pasa lo mismo con una segunda parte correspondiente a la evaluación de ACTITUDES PERSONALES Y SOCIALES que no se tiene en cuenta para la acreditación y promoción.

En el marco de la investigación aludida, pudimos apreciar que el trabajo de inculcación de valores y actitudes que realiza la escuela, se manifiesta como una técnica de poder con finalidad de disciplinamiento y no como una auténtica preocupación de reflexión ética. Una docente expresa su sorpresa al ver el interés puesto de manifiesto por padres y alumnos en conocer el contenido de esta segunda parte del boletín:

¹² El docente juega el rol del polo dominante con relación a sus alumnos, pero por la matriz de poder aprendida en su propia historia escolar, se ubica en el rol del polo del dominado en relación con sus superiores y/o institución.

Pensé que generalmente los chicos mirarían las notas en las distintas áreas, y el otro día cuando entregué los boletines vi que se fijaban en *eso* [la evaluación de las actitudes] y en las observaciones y supongo que los padres en la casa también los mirarán.

Observamos en el asombro acrítico de la maestra, la eficacia de por lo menos dos cuestiones en relación con la imposición de hegemonía: por un lado, la valoración realizada por ella -¿podría generalizarse a más docentes?- acerca de que lo importante de su trabajo es la transmisión de conocimiento, al cual considera objetivo, universal, “científico” y por lo tanto -esto es fundamental- políticamente neutro; y por el otro, su inadvertencia de que a partir de la transmisión de dichos conocimientos -de la forma en que lo hace, y del contenido del mismo- su trabajo es clave para la constitución de los modos de subjetividad de sus alumnos. Al respecto señala Tamarit: “nuestras comprensiones/interpretaciones de las cosas, de los acontecimientos, de la moral y de la vida, diría Gramsci, dependerán de aquellos *conocimientos básicos* que la escuela *generosamente distribuye* y que en sí constituyen los elementos centrales del paradigma dominante” (Tamarit, J. 2004: 16-17) (La cursiva es del autor)

A su vez, si prestamos atención al interés puesto de manifiesto por padres y alumnos en la evaluación de actitudes y comportamientos por parte de la escuela, podemos dar cuenta de otro mecanismo eficaz de imposición de hegemonía: la forma cómo se complementan e interactúan necesidades genuinas con discursos y/o prácticas que ocultan la desigualdad e injusticia presente en las relaciones sociales. Por ejemplo, los padres por un lado sienten la genuina necesidad de que sus hijos sean formados y se comporten como “buenas personas”, para lo cual ponen su confianza en la escuela en relación con esta tarea; pero por el otro desconocen, que en el marco de una sociedad desigual como la nuestra, las formaciones y valoraciones éticas no pueden separarse de los intereses presentes en el paradigma dominante, en este caso, actuante a través de la institución educativa.

V. A MANERA DE CIERRE

Hemos intentado mostrar -dibujar- la manera cómo las concepciones cognitivas del aprendizaje interactúan en la práctica escolar con las tecnologías disciplinarias y las tecnologías del yo; y cómo estas tecnologías de poder aludidas son el soporte para que se pueda dar el aprendizaje entendido como puramente cognitivo. Este aprendizaje, tal como el que se realiza en la escuela, no podría sostenerse, si al mismo tiempo no se articulara y se apoyara en diversas prácticas realizadas sobre el cuerpo/sujeto del alumno, derivadas de una tecnopolítica del cuerpo, tal como lo plantea Foucault. Así mientras a un nivel explícito se pone el acento en la transmisión y distribución de conocimientos socialmente válidos -los cuales son considerados objetivos, universales y por lo tanto científicos-, la escuela está produciendo y reproduciendo una forma de ser sujeto separado de su cuerpo y por lo tanto fragmentado, empobrecido en su capacidad significante; un cuerpo separado de su mente; un sujeto que debe dejar lo que siente afuera de lo que piensa; un cuerpo que debe ser disciplinado para realizar la tarea; un sujeto cuya mente está fragmentada de sus actitudes y de sus responsabilidades.

Por ello afirmamos tal como lo expresa la pedagogía crítica que las escuelas son verdaderos lugares de *encarnamiento*, es decir de construcción de la subjetividad hegemónica en cuanto producción de un sujeto sujetado y fragmentado. Pero también queremos traer de la misma pedagogía crítica su enfoque acerca de que no tiene sentido el análisis crítico si no abre el interés - en el sentido habermasiano del término- hacia una tarea a realizar y con ella, abre la esperanza de una construcción de prácticas contrahegemónicas:

¿Cómo podemos llegar a entender el aprendizaje fuera de los límites de la racionalidad, como una forma de compromiso que moviliza y a veces reconstruye el deseo? [...] la pedagogía no está tan claramente acomodada en la producción del discurso [...] constituye también una coyuntura en la que el cuerpo aprende, se mueve, desea y anhela afirmación (Giroux 1997: 229)

BIBLIOGRAFIA

- Benbenaste, Narciso. Singularidad psíquica y sus formas operativas. Mimeo. UNLZ. 1996.
Sujeto igual a política por tecnología sobre mercado. Buenos Aires: UBA - CBC. 1995.
- Braunstein, Néstor. Psicología: ideología y ciencia. Siglo Veintiuno Editores. 15ª. Edición. México. 1990.
- Busani, Marta. La escuela y los deberes. Revista Aprendizaje Hoy N° 39, AÑO XVIII, Edit. Alejandro Morgantini, Buenos Aires. 1998.
Propiciar el aprendizaje, evaluar y ¿evaluarse?. Memorias del Congreso de Evaluación de la Función Docente. Temuco, Chile. www.edu.ufro.cl/ciefd 2003.
- Busani, Marta; Rodríguez, Lidia; Marrón, Fernando. Evaluar sí... ¿Pero qué? Revista Aprendizaje Hoy N° 53, AÑO XXII, Edit. Alejandro Morgantini, Buenos Aires. 2002.
- De Lajonquière, Leandro. De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. Nueva Visión, Buenos Aires. 1996.
- Fossati, María Cristina. El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo. De la actuación de la resistencia a la elaboración de prácticas contrahegemónicas. UNC. Facultad de Ciencias de la Educación. 2003.
- Fossati, María Cristina y Oyola, Carlos A. La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación - Su aplicación al ámbito educativo. Revista Pilquen Nro. 5. Viedma, Universidad Nacional del Comahue - CURZA. 2003.
- Foucault, Michel. Historia de la sexualidad, Madrid, Siglo XXI. Volumen I: Introducción. 1980.
Vigilar y castigar. México, Siglo veintiuno. 1988.
El sujeto y el poder. EN: Dreyfus, Hubert L y Paul Rabinow, Michel Foucault; más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires, Nueva Visión. 2001.
- Freud, Sigmund. Tres ensayos para una teoría sexual. Obras Completas. Biblioteca Nueva. Madrid, España. 1910.
- Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación; una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI. 1992.
Cruzando límites; trabajadores culturales y políticas educativas. Buenos Aires, Paidós. 1997.
- Haraway, D. Situated knowledges: the science question feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective, 1988. En: McLaren, P., Op. Cit.. 1997.
- McLaren, Peter y Giroux, Henry. La pedagogía radical como política cultural; más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós. 1997.
- McLaren, Peter. Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Re-Aique-IDEAS. 1994.
Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós. 1997.
Pedagogía, identidad y poder; los educadores frente al multiculturalismo. Rosario: Homo Sapiens. 1998.
- Oyola, Carlos y Fossati, María Cristina. El cuerpo/sujeto en las prácticas escolares; ausencia y exclusión en la investigación de la calidad educativa. Revista Pilquen, N° 3. Viedma: UNC - CURZA. 2000.
- Sanjurjo, Liliana. Aportes de la Psicología genética y del psicoanálisis a la pedagogía. En: El sujeto del aprendizaje en la institución escolar. Homo Sapiens Edic. Rosario. 1997.
- Tamarit, José. Educación, conciencia práctica y ciudadanía. Buenos Aires, Miño y Dávila. 2004.