

# Del encierro al control

## El rol de la máquina cultural en la transformación contemporánea de la educación institucionalizada

Autor:

Meo Galazzi, Lucía Laura

Tutor:

Cerletti, Alejandro A.

2016

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DOCTORADO (ÁREA FILOSOFÍA)



DEL ENCIERRO AL CONTROL: EL ROL DE LA MÁQUINA  
CULTURAL EN LA TRANSFORMACIÓN CONTEMPORÁNEA DE  
LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA

Tesis presentada para la obtención del título de Doctora en  
Filosofía

*Autora:* Lucía Laura Meo Galazzi

*Director:* Alejandro Ariel Cerletti

*Directora de Estudios:* Ana Claudia Couló

*Mail de contacto:* laugalazzi@gmail.com

Abril, 2016

## Agradecimientos

Los años de trabajo, que empiezan mucho antes de que imaginara que iba a escribir una tesis de doctorado, implican numerosos encuentros, colaboraciones e intercambios con colegas, amigos, maestros y familiares. Quiero agradecer y recordar a Mario Heler, quien en un seminario de grado me abrió el marco teórico y los problemas que marcan esta tesis. A Alejandro Cerletti, por el acompañamiento minucioso y paciente, así como por la agudeza filosófica en la lectura de mis avances. A Ana C. Couló, por guiar mis primeros pasos en la investigación. A Gastón Beraldi, Noelia Billi, Natalia Cantarelli, Alejandra Castagna, Damián Canali, Diana Gomez, Javier Freixas, Renata Lima Aspis, Rafael Mc Namara, Carolina Mamilovich, Juan Nesprías y Mariana Santangelo, que con sus lecturas, discusiones y los intercambios compartidos enriquecieron este trabajo. Especialmente a Guadalupe Lucero, amiga y colega incondicional, cuyo aporte de lectura, corrección y bibliografía resulta invaluable. También a todos los alumnos, que en distintos cursos de varias instituciones me ayudaron a pensar y a problematizar lo que estaba escribiendo. A Miguel Dao por presentarme y facilitarme las historietas que uso, y a Pablo Sapia por aportarme datos respecto de ellas. A mi familia y en especial a mi compañero Omar Cabaña: sin su apoyo, aliento y enorme compañía en el cuidado de nuestra hija, no hubiera sido posible culminar este proyecto.

## Lista de abreviaturas

Con el objeto de facilitar las referencias, los textos de Gilles Deleuze y Félix Guattari se citan en el cuerpo del texto utilizando abreviaturas y siguiendo la paginación de las traducciones castellanas indicada en la columna de la derecha. Las ediciones de clases se citan siempre de acuerdo con la edición argentina de la editorial Cactus.

	Edición francesa	Traducción castellana
DR	<i>Différence et répétition</i> , PUF, 1993. (1968)	<i>Diferencia y repetición</i> , Trad. María Silvia Delpy y Hugo Beccacece, Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
LS	<i>Logique du sens</i> , Minuit, 1969.	<i>Lógica del sentido</i> , Trad. Miguel Morey, Barcelona, Paidós, 1994.
AE	<i>Capitalisme et schizophrénie. L'anti-Œdipe</i> , (con Félix Guattari), Minuit, 1973. (1972)	<i>El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia</i> , Trad. Mauricio Monge, Barcelona, Paidós, 1985.
K	<i>Kafka. Pour une littérature mineure</i> , (con Félix Guattari), Minuit, 1975.	<i>Kafka. Por una literatura menor</i> , Trad. Jorge Aguilar Mora, México, Era, 1978.
D	<i>Dialogues</i> , (con Claire Parnet), Flammarion, 1996. (1977)	<i>Diálogos</i> , Trad. José Vázquez, Valencia, Pre-textos, 1980.
MP	<i>Capitalisme et schizophrénie, t. II. Mille Plateaux</i> (con Félix Guattari), Minuit, 1980.	<i>Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia</i> , Trad. José Vázquez Pérez, Valencia, Pre-Textos, 2002.
SPP	<i>Spinoza. Philosophie pratique</i> , Minuit, 1981.	<i>Spinoza. Filosofía práctica</i> , Trad. Antonio Escotado, Barcelona, Tusquets, 1984.
FB	<i>Francis Bacon. Logique de la Sensation</i> , Minuit, 1981.	<i>Francis Bacon. Lógica de la sensación</i> . Trad. Isidro Herrera, Madrid: Arena Libros, 2002.

IM	<i>L'image-mouvement. Cinéma I</i> , Minuit, 1983	<i>La imagen-movimiento. Estudios sobre cine I</i> , Trad. Irene Agoff, Barcelona, Paidós, 1984.
IT	<i>L'image-temps. Cinéma II</i> , Minuit, 1985	<i>La imagen-movimiento. Estudios sobre cine II</i> , Trad. Irene Agoff, Barcelona, Paidós, 1986.
LP	<i>Le Pli. Leibniz et le Baroque</i> , Minuit, 1988.	<i>El pliegue. Leibniz y el Barroco</i> , Trad. José Vázquez y Umbertina Larraceleta, Barcelona, Paidós, 1989.
PP	<i>Pourparlers</i> 1972-1990, Minuit, 1990.	<i>Conversaciones</i> , Trad. José Luis Pardo, Valencia, Pre-textos, 1995.
QP	<i>Que'est-ce que la philosophie?</i> (con Félix Guattari), Minuit, 1991.	<i>¿Qué es la filosofía?</i> , Trad. Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama, 1993.
ID	<i>L'île déserte et autres textes. Textes et entretiens 1953-1974</i> , Minuit, 2002.	<i>La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)</i> , Trad. José Luis Pardo, Valencia, Pre-textos, 2005.
DRF	<i>Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995</i> , Minuit, 2003.	<i>Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)</i> , Trad. José Luis Pardo, Valencia, Pre-textos, 2008.
DCE		<i>Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia</i> , Trad. Equipo Editorial Cactus, Buenos Aires, Cactus, 2005.

# ÍNDICE

Agradecimientos	2
Lista de abreviaturas	3
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
a) Principales antecedentes	12
b) Aspectos metodológicos	20
c) Propósitos de la investigación	23
d) Principales hipótesis de trabajo	25
e) Organización de la tesis	27
<b>PRIMERA PARTE: FETICHE, MÁQUINA CULTURAL Y ESCUELA</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo 1: La configuración maquínica del capitalismo</b>	<b>34</b>
a) Fetichismo de la mercancía e inmanencia de la subjetivación	36
b) Del fetiche a la máquina	41
c) Máquinas sociales, máquinas deseantes	53
Bibliografía	55
<b>Capítulo 2: La máquina cultural</b>	<b>57</b>
a) Nuevamente, Marx	60
b) Consideraciones respecto del concepto de “industria cultural”	64
c) Una máquina ambivalente	67
d) Tensiones conceptuales alrededor de la máquina cultural	75
Bibliografía	77
<b>Capítulo 3: Educación y máquina cultural</b>	<b>79</b>
a) Figuras de lo escolar	82
a. I. La escuela-máquina de educar en Pi-pío: una disputa entre linyeras y sheriffs	82
a.II. Sarlo y Rosa del Río: la máquina productiva	86
a.III. La máquina cultural: Integrando alienígenas	89
b) Los legados del reproductivismo y la pedagogía crítica	93
b.I. La escuela como agente de reproducción	95
b.II. La perspectiva de la pedagogía crítica	100
Bibliografía	107

## SEGUNDA PARTE: INDIVIDUOS, TRABAJADORES Y CIUDADANOS \_\_\_\_\_ 110

### Capítulo 4: El “triángulo pedagógico” como axioma de la máquina de educar: las dos caras del sujeto de la educación \_\_\_\_\_ 113

- a) El triángulo pedagógico como axioma de la escuela-máquina de educar \_\_\_\_\_ 114
- b) Los vínculos entre sujeto y educación \_\_\_\_\_ 121
- c) Pedagogías y sujetos \_\_\_\_\_ 127
- d) El desdoblamiento de la subjetividad y sus vínculos con la organización taylorista/fordista del trabajo fabril \_\_\_\_\_ 130
- Bibliografía \_\_\_\_\_ 136

### Capítulo 5: Elementos para delinear un agenciamiento maquínico \_\_\_\_\_ 139

- a) *Los Imaginadores*: una ficción toyotista \_\_\_\_\_ 140
- b) La reestructuración de la educación contemporánea \_\_\_\_\_ 148
- c) El concepto de proyecto en la escuela \_\_\_\_\_ 153
  - c.I. El proyecto como conexión con el mundo del trabajo \_\_\_\_\_ 156
  - c.II. El proyecto como construcción del lazo social \_\_\_\_\_ 159
  - c.III. El proyecto como experiencia \_\_\_\_\_ 164
- d) Subjetivación, producción deseante y máquina \_\_\_\_\_ 168
- Bibliografía \_\_\_\_\_ 175

### Capítulo 6: Individuación y escuela en el agenciamiento “máquina cultural” \_\_\_\_\_ 178

- a) La máquina cultural considerada como agenciamiento \_\_\_\_\_ 179
- b) La teoría de la individuación de Simondon \_\_\_\_\_ 185
- c) Individuación y máquina cultural \_\_\_\_\_ 191
- d) Máquina cultural y escuela, posibilidades y puntos de conexión \_\_\_\_\_ 199
- Bibliografía \_\_\_\_\_ 209

## TERCERA PARTE: LOS MODOS DE LO COLECTIVO \_\_\_\_\_ 211

### Capítulo 7: La dimensión de lo colectivo en la educación: ¿qué es un sujeto colectivo? \_\_\_\_\_ 215

- a) Gobernar la multiplicidad \_\_\_\_\_ 216
  - a.I. Las “comunidades escolares libres” \_\_\_\_\_ 218
  - a.II. La comunidad de investigación en Filosofía para Niños \_\_\_\_\_ 221
- b) Los problemas de la resistencia \_\_\_\_\_ 225
- c) Alternativas al modelo de la resistencia \_\_\_\_\_ 230
- d) Otras figuras del sujeto colectivo \_\_\_\_\_ 233
- e) ¿Sujeto educativo o sujeto en la educación? \_\_\_\_\_ 241
- Bibliografía \_\_\_\_\_ 245

<b>Capítulo 8: Educación, Estado, política</b>	<b>247</b>
a) La figura del Estado en la inmanencia	251
a.I. El Estado respecto de las líneas de segmentaridad molar	251
a.II. El Estado y las líneas de segmentaridad molecular	255
a.III. Estado y líneas de fuga	258
b) La escuela como institución en el contexto del control mundializado	262
c) Evaluaciones nacionales, PISA y estrategias micropolíticas	263
d) Proyectos institucionales, tensiones entre invención y reproducción	269
e) La escuela como experiencia, la fuga como cliché	272
f) Tendencias inscriptoras, posibilidades políticas	278
Bibliografía	283
<b>Capítulo 9: Balance-Programa para una educación nómada</b>	<b>287</b>
a) El peligro del rostro	288
b) Fascinaciones metodológicas	293
c) La evaluación estadística como axiomática	296
d) La operación <i>Yomango</i>	299
e) Tensiones entre lenguajes mayores y menores en educación	302
f) Por una educación nómada	304
g) Devenir animal, devenir molecular, devenir imperceptible	308
g.I. Devenir animal	308
g.II. Devenir molecular	310
g.III. Devenir imperceptible	313
Bibliografía	315
<b>CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS</b>	<b>319</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</b>	<b>323</b>
<b>ANEXO: RECURSOS GRÁFICOS</b>	<b>338</b>





# INTRODUCCIÓN

La historia de la escritura de un texto suele resultar una buena introducción para comprender las líneas de tensión que lo subtienden. En el caso de esta tesis, la historia que la precede es a la vez personal y colectiva, pues se gesta en una época de fuerte preocupación respecto del sentido de la educación escolarizada. En este contexto, se encarna en el propio malestar respecto de la experiencia como alumna de una escuela secundaria pública de la provincia de Buenos Aires en los años 90, en medio de la reforma que se efectúa con la Ley Federal de Educación. Luego, en el paso por la Universidad de Buenos Aires durante el agitado inicio del siglo XX. Finalmente, en el ejercicio de la docencia media y superior en un período de nueva reforma, de fuerte crítica a una concepción de la educación que involucra la propia escolaridad y de unos procesos de resignificación colectivos que todavía permanecen inciertos.

Que la tesis surja de un “estado de malestar” es el síntoma de época que hace de la escritura, de la búsqueda de la autora y de la tesis en particular un problema colectivo. En efecto, la vivencia *en* y *de* las instituciones educativas como subsumidas en un estado de crisis crónica es un tópico de la experiencia escolar de los últimos 60 años, al menos. Un tópico que, como tal, tiene múltiples expresiones y ninguna en particular, y cuyo abordaje requiere mucho pensamiento. Malestar y crisis, entonces, forman parte de la génesis de las problemáticas que vamos a tratar.

Por otra parte, la cuestión del malestar suele asociarse con la búsqueda de soluciones, recetas e instrucciones para “salir de la crisis”. Esas instrucciones también se han convertido en tópico, de la incomodidad con ellas surge la otra cara de la búsqueda de esta tesis. Desde el inicio de mi trabajo como auxiliar docente en la Cátedra de

Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, indagué acerca del uso del cine como recurso en la enseñanza de la filosofía. En el recorrido encontré que muchos docentes e investigadores confían en que el cine, los video-juegos, las TICs o el arte en general pueden ofrecerse como válvula de escape para el aburrimiento y la desidia que parece reinar en la escuela. La tecnificación y la “diversión” que proveen los medios de comunicación masivos parecen constituir un nuevo hechizo, que solucionará mágicamente los problemas de la enseñanza. Por otra parte, al analizar experiencias escolares de trabajo con disciplinas artísticas, me impactó que ciertas prácticas problemáticas del arte en el capitalismo –como el trabajo alrededor del actor como “estrella”, la esquematización en fórmulas de las narraciones, la búsqueda de la espectacularidad y el efectismo, el trabajo jerárquico y poco colaborativo– se trasladaran a las prácticas escolares de manera acrítica. Malestar, entonces, en pos de evitar constituirme en una herramienta de este “tecnicismo mágico”, que esperaba de los resultados de mi investigación fórmulas para no aburrir en clase. Ese estado de alerta me llevó a observar cómo la escuela se vincula con los medios masivos de comunicación y las mercancías culturales, haciendo de un proceso presente de mercantilización del arte, la apertura de un devenir artístico de la escuela.

Desde un punto de vista institucional, la investigación que da lugar a la tesis comenzó en el año 2006<sup>1</sup>, explorando en el ámbito de la educación formal las hipótesis que propone Deleuze respecto del paso del encierro al control en la *Posdata sobre las sociedades de control* (PP: 150-155), con especial atención tanto a las transformaciones identitarias asociadas a los ámbitos del trabajo y el consumo, como a la influencia de los medios de comunicación masivos. Durante el primer período de la indagación, pude constatar que la transición mentada por la dupla Foucault/Deleuze reaparece como una constante en el abordaje del mundo contemporáneo desde distintas ciencias sociales (sociología, antropología, ciencias de la educación). En seminarios de posgrado, intercambios con especialistas y en la compulsión bibliográfica pude recoger diversos matices y enfoques para la formulación de lo que consideré un problema común. Esta

---

1 El proyecto de investigación se gestó considerando la solicitud de una Beca de Posgrado Tipo I en el CONICET, con la dirección de Mario Heler y la co-dirección de Carlos Cullen. El título tentativo de aquel proyecto era “Educar para la autonomía en el contexto de las sociedades de control: un análisis a la luz de las transformaciones identitarias asociadas al ámbito del trabajo y la influencia de los medios masivos de comunicación”.

tarea inicial me permitió organizar posibles complementaciones o confrontaciones con el planteo deleuziano, así como referencias y usos explícitos de ello para pensar la cuestión.

La segunda etapa de la investigación comienza en 2009<sup>2</sup>, signada por el cambio en la dirección de la tesis y, especialmente, por la lectura en profundidad de *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político* (Cerletti, 2008a). En ese libro se encuentran formulados, en diálogo con la obra de Badiou, variados elementos que me permitieron clarificar un enfoque de trabajo y la construcción conceptual de una serie de categorías filosóficas con las cuales dialogar. Específicamente, hallé un marco para plantear, a partir de una lectura ontológica de la educación, problemáticas referidas a la subjetivación y política educativa, es decir, un enfoque ontológico/metafísico que abra la posibilidad de desplegar cuestiones de filosofía práctica que resultan fundamentales en el contexto del primer planteo problemático de la tesis. Por otra parte, el trabajo con el concepto de multiplicidad que realiza Cerletti permitió tender puentes con la filosofía de Deleuze, haciendo que tomara una centralidad mayor la cuestión del modo de abordaje de lo educativo –necesariamente inmanente– y del uso que se realizaba de la categoría de máquina.

En esta nueva formulación detecté y distinguí, entonces, una serie de conceptos que constituyeron la impronta filosófica del enfoque y permitieron delimitar el eje referido al sujeto que organiza la segunda y tercera parte de este trabajo. También se hizo patente, en este período y a partir de las discusiones con el director de la tesis, que resultaba fundamental abrir los problemas al diálogo explícito con el reproductivismo, no sólo recogiendo la herencia de esta corriente (algo que se había realizado parcialmente) sino estableciendo también cuáles eran las contribuciones que el enfoque deleuziano realizaba frente a la formulación reproductivista. En suma, el segundo período consolidó la elección de una perspectiva filosófica, terminó de delimitar el marco teórico y resolvió la detección de una serie de conceptos –originados en las obras de Cerletti y de Deleuze– a partir de los cuales circunscribir los problemas explorados en la primera etapa y con los que establecer un diálogo en adelante.

El tercer período, en el que se aborda la redacción final de la tesis y la organización de los diferentes avances parciales realizados en los años anteriores, comienza en 2012.

---

<sup>2</sup> En ese año se solicitó y obtuvo la Beca de Posgrado Tipo II del CONICET, bajo la dirección de Alejandro Cerletti. Se propuso un nuevo título: “La multiplicidad en lo educativo: un abordaje inmanente a través del concepto de máquina”.

El trabajo estuvo signado por la necesidad de encontrar el eje de la propia impronta, de conjugar la perspectiva y los conceptos seleccionados como marco, con ciertas intuiciones acerca del problema que tenían que terminar de cristalizar. En efecto, resultaría contradictorio pretender escribir una tesis en filosofía estableciendo un vínculo con la obra de Deleuze y Guattari que se limitara a la aplicación o la exégesis. Si la filosofía se hace en la creación de conceptos, tal como proponen los autores, resultaba necesario construir algunas categorías propias que permitieran abrir devenires respecto de las cuestiones trabajadas. La formulación de dichas categorías permitió el hallazgo de una expresión del problema que considero satisfactoria y que permite organizar el índice utilizando centralmente el concepto de *máquina cultural* (objeto principal de rastreo en este último período). Fue también en esta etapa que pude equilibrar los aportes tomados de diversos autores y escuelas con la construcción de un campo eminentemente filosófico-problemático que fue, desde el inicio, la meta de la búsqueda emprendida.

### **a) Principales antecedentes**

La tesis constituye la conceptualización de una línea de mutaciones que efectúa la escuela contemporánea en pos de adecuarse a los nuevos parámetros que surgen en las *sociedades de control* (cfr. PP: 150-155). Los cambios en la institución escolar se efectivizan, según postulamos, en la anexión de la escuela a lo que denominaremos *máquina cultural*, un tipo de *máquina* (cfr. AE y MP) que se configura en la conjunción entre el circuito de la producción artística y el de la producción mercantil, delimitando nuevos modos de ser, hacer y pensar que subjetivan en el ámbito del trabajo, el consumo y también en el ámbito educativo. Respecto de este último, encontramos que las claves centrales para comprender la conexión se hallan en el énfasis discursivo acerca de la personalización, el valor de la diversidad, de las diferencias y de la multi e interculturalidad, por un lado, y en la confianza metodológica en la realización de proyectos y experiencias, por otro. La *máquina cultural* constituye un cambio de paradigma respecto de los modos en que lo escolar se organiza como dispositivo de subjetivación en el modelo de la *escuela máquina de educar* (Pineau y otros, 2007), mutando de una perspectiva fuertemente modelizante y compartimentada (el triángulo pedagógico) a una descentralizada e inmanente. Consideramos necesario sopesar los efectos políticos de esta línea de mutación de la escuela, en pos de tensarla hacia un devenir nómada.

Las principales hipótesis de la tesis se construyen en diálogo con la obra de Gilles

Deleuze, como autor individual y en co-autoría con Félix Guattari. Los antecedentes de utilización de la obra de estos autores en el estudio de lo educativo se acrecentaron en los últimos años. En lo que sigue, mencionamos una serie de publicaciones destacadas en distintas tradiciones que referimos en la tesis, para realizar finalmente una síntesis del campo con referencias más globales a los trabajos que hemos compulsado.

En el marco iberoamericano, las contribuciones brasileras se cuentan entre las que con mayor frecuencia visitaron el vínculo entre la filosofía de Deleuze y Guattari y la educación. A tal punto resulta fuerte esta tradición que, aun en publicaciones de la especialidad que no explicitan la influencia teórica, aparecen utilizados conceptos como *rizoma*, *línea de fuga*, *cuerpo sin órganos*, etc. que surgen inicialmente en discusiones de este marco. Los trabajos inaugurales son *dossiers* de dos revistas especializadas en educación: *Educação & Realidade* en 2002 y *Educação e Sociedade* en 2005. Algunos trabajos del *dossier* de la primera revista son especialmente importantes para la presente tesis: el artículo de Tomaz Tadeu titulado “A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze” (2002) y el de Sandra Corazza llamado “Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido” (2002) que proponen considerar el currículo escolar desde una perspectiva deleuziana, propugnando por una concepción no universalista del mismo (Corazza) y en discusión con las categorías de sujeto y objeto (Tadeu). También el de Guillermo Ríos, “A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano” (2002), que revisa los modos de captura propios de la escuela moderna y presenta un descentramiento del aparato de captura escolar conectándolo al ámbito de la cultura popular y la política. Por último, el artículo de Tadeu “Identidade e diferença: impertinências” (2002b), que retoma la tensión identidad/diferencia para pensar la educación institucionalizada. Esta línea de estudios que profundizan luego otras publicaciones (Carneiro Silva, 2014; Machado Oliveira y Galli Fonseca, 2006) aborda una problemática central de nuestra investigación, que se puede sintetizar en la tensión entre repetición y novedad (Cerletti, 2008a) en el ámbito educativo. Por otra parte, nos interesa sopesar el lugar preponderante de la noción de *diferencia* en lo que llamamos “máquina cultural” y su incidencia en la consideración del sentido de lo escolar.

Del número especial de *Educação e Sociedade* (2005) retomamos la discusión acerca de la cuestión de la literalidad en la obra de Deleuze y Guattari, en los artículos del mismo Tadeu, François Zourabichvili y Peter Pál Pelbart. Esta discusión resulta fundamental para explicitar la metodología de la tesis. De otro número de la misma revista

utilizamos un artículo de Andréia Machado Oliveira y Tania Galli Fonseca (2006) que explora la idea de comprender la escuela como un territorio múltiple, poniendo especial atención en los procesos de individuación subjetiva que ocurren en el mismo.

A partir de estos trabajos que inauguran el campo se abren dos líneas bibliográficas (cfr. Vinci y Ribeiro, 2015): una vinculada a los conceptos de *infancia* y *experiencia* centrada principalmente en la región sur, con foco en la Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS) y otra en la región sudeste, ligada al estudio de la enseñanza de la filosofía y la relación entre educación y sociedades de control, con un centro importante en la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ya que los contenidos de esta tesis están ligados a la segunda línea de trabajo, nos hemos concentrado en los aportes, realizados por el grupo *Transversal*<sup>3</sup>, de la UNICAMP. Silvio Gallo, director de este grupo, ha publicado un libro llamado *Deleuze & Educação* (2003) y varios artículos (2015, 2010, 2000, 1999) donde se desarrollan vínculos con diferentes conceptos deleuzianos como los de *creación conceptual*, *rizoma*, *control* y *lenguaje menor*. El aporte más desarrollado por este autor consiste en plantear las condiciones para concebir una “educación menor” en el contexto de las sociedades de control (2014), que tenemos en cuenta en la tesis, además de valernos en algunos aspectos del abordaje metodológico y de su aplicación de las categorías deleuzianas para delimitar el ámbito de la filosofía de la educación. Otra integrante de este equipo, Renata Lima Aspis, realizó su tesis doctoral (2012) acerca de la enseñanza de la filosofía planteando problemáticas muy cercanas a las de nuestra investigación. La autora propone explorar la construcción de sub-versiones respecto de las versiones “mayores” predominantes en el contexto escolar.

En lengua inglesa, las publicaciones de Inna Semetsky (2015, 2014, 2013, 2008, 2006) trazan constantes relaciones entre Deleuze y algunos autores de la corriente pragmatista, sobre todo John Dewey y Charles S. Peirce, para pensar algunos problemas de la filosofía de la educación. Si bien el planteo resulta un tanto forzado en su intento por conciliar dos corrientes de pensamiento en muchos aspectos incompatibles, en sus publicaciones encontramos varias líneas de trabajo que resultan sugerentes para nuestra investigación. La primera vía de abordaje, presente sobre todo en *Deleuze, Education and Becoming* (2006), resulta indicativa de una perspectiva de la filosofía de la educación que retoma el pensamiento de Deleuze principalmente como una teoría del conocimiento. Conceptos como *rizoma*, *devenir* – (*otro, niño*), se vuelven herramientas para tratar en

---

<sup>3</sup> El sitio web de este grupo es: <http://www.fe.unicamp.br/dis/transversal/>

profundidad la cuestión del aprendizaje, asociando a él algunos aspectos de la teoría de la enseñanza. No se visualiza, en estos planteos, el eje institucional e histórico, que consideramos fundamental para el abordaje de nuestra tesis y presente, por otra parte, en la genealogía de estos conceptos deleuzianos. En trabajos posteriores –tanto los capítulos de los libros en que también es editora (2013, 2008) como en sus artículos (2014, 2015)– se retoma la cuestión de la filosofía del aprendizaje con un énfasis creciente en la relación pensamiento-cuerpo y la adopción del giro “edusemiótica” (*edusemiotics*) para observar la educación desde una perspectiva peirciana. A la vez se acentúa la necesidad de hacer de la filosofía de Deleuze –específicamente a través de los conceptos de *cartografía* y *rizoma*– una matriz metodológica para las investigaciones en filosofía de la educación, enfoque que retomamos parcialmente. Estas líneas de trabajo se verifican y amplían en los artículos compilados por la autora en su rol de editora (2013, 2008), siendo de nuestro especial interés los aportes de David Cole (2008, 2013) y Julie Allan (2013). En su artículo “Deleuze and the narrative forms of educational otherness” (2008), Cole refiere la necesidad de pensar la comunicación en el contexto educativo a través de la tensión conceptual entre lenguajes mayores y lenguajes menores, y los conceptos de consigna/orden y fuga. Profundiza aspectos de este estudio en “Affective literacies: Deleuze, discipline and power” (2013). También lo hace Allan en su artículo “Staged interventions: Deleuze, art and education” (2013) agregando algunos vínculos entre *happening* y educación que retomamos en el desarrollo y el capítulo final de la tesis. A estos trabajos se suma la compilación que realiza Diana Masny (2013), organizando una “cartografía del devenir en educación” a través de los aportes de docentes de diversas latitudes y variadas disciplinas –literatura, ciencias naturales, música, cine–. La compilación es rica en sugerencias que permiten imaginar cuáles son las derivas de los proyectos escolares desde un marco deleuziano. Otra autora que retomamos y plantea explícitamente la cuestión político-institucional para pensar la educación con categorías deleuzianas es Debra Kidd (2015). Sus planteos constituyen un punto de partida para la presentación de las conclusiones del capítulo final de la tesis.

En cuanto a las publicaciones periódicas, la revista *Educational Philosophy and Theory* dedicó un número a Deleuze en 2004 y a partir de allí ha publicado periódicamente artículos que utilizan categorías deleuziano-guattarianas. De allí tenemos en cuenta el trabajo de Noel Gough (2004) que inquiriere sobre el lugar del sujeto en una pedagogía deleuziana, Charles Tocci (2010) que emplea el concepto de *máquina* para problematizar las clasificaciones evaluativas y las distinciones jerárquicas que se efectúan en la



institución escolar y el de Heather Greenhalgh-Spencer (2014) que revisa las implicaciones del pensamiento de Guattari para la pedagogía. Además, un reciente número de *Deleuze Studies* (2015) se dedicó a los temas “Educación. Esquizoanálisis” y en su presentación se enfatiza la necesidad de repolitizar los estudios deleuziano-guattarianos sobre educación, considerando las transformaciones en el contexto de las sociedades de control y los análisis de los autores respecto del capitalismo (cfr. Savat y Thompson, 2015).

En francés se destacan los libros de Gilles Boudinet (2012) *Deleuze et l’anti-pédagogue. Vers une esthétique de l’éducation*, Sébastien Charbonnier (2009) *Deleuze Pédagogue. La fonction transcendante de l’apprentissage et du problème* y el de Yves Amyot (2003) *Le marcheur pédagogue: amorce d’une pédagogie rhizomatique*. El primero analiza una serie de conceptos clásicos de filosofía de la educación –sujeto de la educación, saberes, pensamiento– para abordarlos críticamente desde la filosofía de Deleuze-Guattari, utilizando principalmente una perspectiva estética. El segundo se concentra en el uso del aparato conceptual de Deleuze respecto del proceso de aprendizaje, retomando la figura del “idiota”. El tercer libro utiliza el concepto de rizoma y estudia diversas experiencias que resultan relevantes para considerar los temas de esta tesis desde una perspectiva práctica. En la misma línea, es de especial interés el artículo de Antoine Janvier (2013), que realiza un balance de la experiencia efectuada en una escuela media francesa, fundada bajo el concepto de una pedagogía nómada.

En síntesis, podemos distinguir diferentes líneas de trabajo que se repiten en tradiciones teóricas diversas:

*a)* aquellas que retoman el pensamiento de los autores para plantear cuestiones metodológicas en el campo de las ciencias y la filosofía de la educación, ya sea respecto del tipo de lenguaje con que se plantean estas publicaciones (Zourabichvili, 2005; Tadeu, 2005; Pelbart, 2005; Gallo, 1999) como del abordaje de lo real que se realiza, donde en varios casos se propone trabajar sobre cartografías (Díaz, 2015; Oliveira de Oliveira y Poletti Mossi, 2014; Rutter-Jensen et al., 2012; Fabre, 2006; Barros de Barros, 2000);

*b)* aquellas que relatan experiencias a través del aparato conceptual deleuziano-guattariano (Janvier, 2013; Masny, 2013; Amyot, 2003);

*c)* aquellas que proponen transformar y discutir las formas en que se concibe el vínculo con el conocimiento, ya sea respecto de la concepción del aprendizaje (Semetsky, 2015, 2014, 2013, 2008, 2006; Charbonnier, 2009), el sujeto (Gough, 2004; Adams St. Pierre, 2004), el currículo escolar (Kidd, 2015; Kaustuv, 2005; Tadeu, 2002; Corazza,

2002) o todos estos aspectos en conjunto (Boudinet, 2012). En estos casos los conceptos de rizoma y creación suelen estar en primer plano;

d) aquellas que abordan cuestiones relacionadas a la enseñanza y a las metodologías utilizadas en el aula, en general en vínculo con aspectos institucionales de la educación (Greenhalgh-Spencer, 2014; Go, 2007; Ríos, 2002) o tomando como eje la tensión diferencia-repetición (Carneiro Silva, 2014; Machado Oliveira y Galli Fonseca, 2006; Tadeu, 2002b) así como el concepto de máquina (Tocci, 2010);

e) aquellas que optan por una lectura política de los textos, retomando la concepción del capitalismo y las sociedades de control para pensar la educación institucionalizada, con el recurso a la tensión entre lenguajes mayores-menores para considerar derivas posibles (Savat y Thompson, 2015; Gallo, 2014, 2003; Lima Aspis, 2012, 2009; Cole, 2013, 2008; Allan, 2013).

Si bien aspectos de todas las líneas de trabajo aparecen mencionados en la tesis, nuestro interés se vincula con las últimas dos.

En esta síntesis resulta evidente que no hemos recalado en los antecedentes en castellano. Esto se debe a que el campo actual que vincula filosofía con educación en esta lengua recoge aportes de muy diversas corrientes teóricas y procedencias disciplinares, caracterizándose por su eclecticismo, al ser un campo signado por objetivos de aplicación más que por una especialidad teórica (Tello y Mainardes, 2012). De hecho, es frecuente encontrar piezas conceptuales provenientes del aparato teórico forjado en la filosofía de Deleuze-Guattari pero amalgamadas con elementos de otras filosofías como ha sido en el último tiempo la influencia de la obra de Jacques Rancière o un poco antes las de Michel Foucault, Jean-François Lyotard o Jacques Derrida. De este campo hemos retomado tres líneas principales, que se hallan fuertemente presentes a lo largo del texto. En primer lugar los trabajos de nuestro director de tesis Alejandro Cerletti (2015, 2012, 2010, 2009, 2008a, 2008b, 2004, et al.), construidos a su vez en diálogo con la filosofía de Alain Badiou, constituyen un poderoso foco de conceptos que invita a lecturas cruzadas. En segundo lugar, los trabajos recopilados fruto de los diferentes seminarios del CEM (Frigerio y Diker, 2010, 2010b, 2008, 2007) donde se sintetizó la influencia de la filosofía francesa en la filosofía de la educación argentina de los últimos tiempos. En tercer lugar, los aportes de varios autores nucleados en los equipos de investigación argentinos de FLACSO (Duschatzky, 2010a, 2010b, 2005a; Duschatzky et al., 2013, 2010, 2005b; Dussel, 2014; Toranzos, 2014) que con un vínculo muy cercano a nuevos grupos militantes, como el *Colectivo Situaciones* (2008), abrieron la discusión acerca de

experiencias y búsquedas de transformación del sistema escolar que resultan muy significativas para nuestro planteo.

Fuera de estas tres líneas fuertes de aportes, retomamos trabajos específicos por diferentes motivos, a saber: por compartir elementos del marco teórico (Obando Castillo, 2008; Corea y Lewkowicz, 2007), para introducir cuestiones históricas o conceptuales (Pineau, 2012, 2008, 2007; García-Vera, 2012; Rubio, 1995), o para contrastar posiciones diferentes o contrarias a la propia (Böhm, 2009, 2003; Prieto Navarro, 2007; Díaz, 2001; Fenstermacher, 1997).

Por otra parte, recogimos una serie de antecedentes que si bien no provienen del campo de la filosofía de la educación hacen al estado de la cuestión en tanto que consolidan la lectura del contexto socio-histórico en el que se inscribe la línea de mutación escolar que analizamos. En efecto, la denominación “sociedades de control” ha tenido una fuerte pregnancia en las publicaciones contemporáneas y resulta uno de los tópicos más mentados a la hora de dar cuenta de la mutación actual del capitalismo (Gilbert y Goffey, 2015). Se la retoma desde muy diversos ámbitos tanto para reformularla mediante otras denominaciones –como por ejemplo “sociedad de la información” (Da Silva Ferreira, 2014), “sociedad de la transparencia” (Byung-Chul Han, 2013) o “del cansancio” (2012), “sociedad líquida” (Bauman, 2003)– cuanto para confrontar con ella señalando que no se trata de una nueva etapa de mutación del capitalismo sino de una profundización de la disciplina (cfr. Kelly, 2015). En cualquier caso, esta diferenciación temporal resulta una referencia ineludible. Por lo demás, durante toda la tesis se dialoga acerca de la tensión entre control y disciplina, siendo esta misma pergeñada por Deleuze en diálogo con la obra de Foucault, que resulta una referencia constante.

Respecto del contexto socio-histórico general, hemos sido especialmente cuidadosos a la hora de relevar la concepción del capitalismo que provee el aparato conceptual deleuziano-guattariano (Ferreira, 2014, 2010ab), así como los cambios en el ámbito del trabajo y la producción, uno de los vectores de investigación que ha seguido la tesis desde su inicio. Para la primera etapa de dicha tarea hemos tomado en cuenta, principalmente, los abordajes que realiza de la obra de Deleuze y Guattari la tradición del post marxismo italiano, de la que hoy son herederos autores de diversas lenguas y procedencias. Si bien no tematizan específicamente la educación en sus escritos (pues realizan una aplicación de conceptos como los de *inmanencia* y *máquina* para pensar el trabajo en el capitalismo contemporáneo), han sido tenidos en cuenta debido a que

pretendemos adoptar un enfoque similar en la reflexión sobre nuestro campo temático. Además, en los puntos específicos en que relacionamos educación, trabajo y consumo este *corpus* sirve como bibliografía específica. De esta extensa tradición<sup>4</sup>, sólo mencionamos como antecedentes los aportes de Paolo Virno (2006, 2004, 2003) y Gerald Raunig (2008, 2009). El último se centra en el concepto de máquina tal como aparece en los textos de Deleuze y Guattari, contrastándolo con el modo en que es utilizado por Karl Marx, y analizando la lectura y uso que de este término realizan los nuevos movimientos sociales.

En cuanto al análisis de las mutaciones del capitalismo contemporáneo, hemos sumado a las lecturas provenientes de esta tradición el estudio de las estrategias de producción y sus transformaciones que realiza Benjamin Coriat (1990, 1982) y las concepciones del trabajo que esto supone (Gorz, 1998), las fuentes primarias respecto del fordismo/taylorismo y luego del toyotismo (Ohno, 2000; Taylor, 1947) y a una serie de estudios que vinculan los distintos modelos de producción con los cambios educativos. Para el vínculo entre educación en el contexto disciplinario y trabajo nos basamos en fuentes ya consideradas canónicas (Foucault, 1975; Bourdieu y Passeron, 1970; Willis, 1977) y para los últimos cambios recurrimos a bibliografía reciente (Colella y Díaz-Salazar, 2015; Takeuchi Nozaki, 2015; Almeida Ciodaro y Ribeiro de Mello, 2015; Mueller, 2013; Do Pico, 2013; Jacinto, 2013, 2007).

En cuanto al concepto de *máquina cultural* ha sido necesario rastrear lecturas alternativas respecto del vínculo entre mercancías culturales y escuela, en varios sentidos. En principio aquellas que retomamos parcialmente en la parte inicial –como la perspectiva de Theodor Adorno y Max Horkheimer (1998) acerca de la *industria cultural*– y discutimos –utilizando las tesis de Walter Benjamin (2003) y Susan Buck-Morss (2005)– proponiendo nuestra propia impronta a través del concepto de “máquina cultural”. Retomamos también diversos aportes (Romeiro y Gomes, 2012; Souza Bandeira y Da Rosa Oliveira, 2014) que abren vías para pensar la educación actual a través la categoría de industria cultural. Luego, aquellas que la vinculan con el fetichismo de la mercancía (Araya Briones y Yuli, 2006).

En síntesis, situamos nuestra investigación en la confluencia de aportes de varias

---

4 Ya que se trata de una tradición con una intensa participación en el activismo político sus trabajos se hallan en su mayoría disponibles en línea en páginas tales como: <http://www.brumaria.net>; <http://republicart.net>; <http://eipcp.net/institute>; <http://multitudes.samizdat.net/>; <http://www.ucm.es/info/nomadas>, entre otras.

vertientes. Los provenientes del campo específico de la filosofía de la educación que utilizan la filosofía de Deleuze y Guattari para pensar lo educativo permiten enriquecer nuestro análisis, así como situar su especificidad respecto de la consideración preponderante de los aspectos institucionales y políticos. Consideramos crucial participar de aquellas líneas de trabajo que retoman los conceptos forjados en la obra común de estos pensadores –sobre todo en los dos tomos de *Capitalismo y esquizofrenia* (AE y MP)– para acompañar la empresa de dilucidación del presente que emprenden los autores. En cuanto a los aportes de campos teóricos que no tematizan centralmente lo educativo, refuerzan la argumentación y permiten precisar e iluminar el sentido y los riesgos de diversas conexiones que la educación institucionalizada realiza en las sociedades de control, en pos de participar de un nuevo *ethos* signado por la producción, consumo y circulación de mercancías culturales.

### **b) Aspectos metodológicos**

La metodología de trabajo es en sí misma un problema filosófico, y por ello resulta problemático establecer parámetros rígidos de investigación en una tesis de esta disciplina. Sin embargo, seguimos algunos principios que constituyen las coordenadas metodológicas de la tesis. En principio, se propone un abordaje que observa *lo educativo* como un ámbito estructurado teóricamente a través del cruce de diferentes perspectivas cuyos conceptos se fusionan, se intersectan y se redefinen en función de la construcción de una matriz básica. En ese sentido, resulta fundamental examinar y proponer *categorías filosóficas* que contribuyan a reconocer las *situaciones educativas* como multiplicidades, esto es, como realidades donde la norma es la diversidad y la complejidad (Cerletti, 2008a). Sostenemos que es condición necesaria para que esto ocurra realizar un tipo de planteo que permita descifrar el objeto de estudio sin pretender totalizaciones trascendentes que legislen sobre su esencia o prescriban su supuesta normalidad, siendo estériles para detectar procesos radicales de transformación y cambio. A este tipo de abordaje le llamamos *inmanente*, utilizando el concepto en el sentido que le otorga Deleuze en distintos pasajes de su obra individual y en co-autoría con Guattari (cfr. Antonelli, 2014, 2013). Así, se buscan *categorías filosóficas* que no pretendan ser *representativas* (intentando dar cuenta completa de *lo que hay*) sino que sean *productivas*, es decir, que establezcan conexiones, destaquen parcialidades y acompañen el constante devenir de lo educativo.

Es en este marco que, en cuanto al enfoque de nuestra investigación, retomamos

de diversos referentes de la teoría de la educación una disputa que concierne al privilegio eminentemente científicista de las perspectivas empiristas, orientadas hacia la estadística en el campo y, frente a ellas, la necesidad de sostener la importancia de un abordaje filosófico-crítico, especialmente la de mantener vigente la reflexión acerca del sentido y los fines de la educación escolarizada (Gil Cantero y Reyero, 2014; Amilburu, 2014; Fabre, 2006). Tal como afirman estos autores, existe una problematicidad inherente al posicionamiento en esta disputa: mientras los métodos de análisis cuantitativos están fuertemente delimitados y estandarizados y se organizan en función de ciertos acuerdos básicos, resulta necesario construir perspectivas filosófico-metodológicas alternativas que, necesariamente, variarán en cada investigación que siga estos derroteros.

En este sentido, se han realizado variados intentos de retomar aspectos de la obra de Deleuze y Guattari para delimitar una metodología en la teoría social (Díaz, 2015; Grossberg, 2014) y específicamente en el área de filosofía de la educación. Una línea de trabajo fuerte al respecto es la que utiliza principalmente el enfoque epistemológico, haciendo de los conceptos de cartografía o rizoma ejes de la perspectiva de investigación, delimitando con ellos un abordaje inmanente y que da cuenta de la complejidad y multiplicidad de elementos implicados en el estudio, así como de las variaciones que éste sufre constantemente (cfr. Semetsky, 2015; Oliveira de Oliveira y Poletti Mossi, 2014; Barros de Barros, 2000). Compartimos con dichos estudios la preocupación por sostener estas particularidades del análisis y también por construir un tipo de enfoque afirmativo, que no se limite a describir en detalle una estructura en su aspecto inscriptor, sino que también propicie la observación de líneas que abren a la transformación y a la producción de nuevas posibilidades. En este contexto se justifica, por un lado, la elección del concepto de *máquina* para pensar lo educativo y, por otro, la discusión que llevamos adelante con el reproductivismo y la teoría crítica en educación (Bourdieu y Passeron, 1970; Giroux, 2003ab, 1997; McLaren, 2003; Giroux y McLaren, 1998), considerando que la dicotomía dominación/resistencia que estos autores sostienen resulta pobre en sugerencias para articular nuevas realidades.

Tal como señalan Oliveira de Oliveira y Poletti Mossi (2014), la ventaja de retomar la perspectiva deleuziano-guattariana para pensar la educación consiste en que estos autores, en el propio contexto de producción de su obra, estaban forjando una mirada alternativa tanto al científicismo como a abordajes no cuantitativos que resultan todavía hoy vigentes, como el estructuralismo, el psicoanálisis, la hermenéutica, etc., lo cual conduce a que –en vista de nuevos objetos– puedan establecerse discusiones similares.

Hemos evitado, sin embargo, que el lenguaje y el estilo de escritura de la tesis estuviesen expresados, por así decirlo, en la jerga deleuziano-guattariana. Resulta esta una característica frecuente en los estudios que trabajan la filosofía de los franceses para pensar la educación, solapando las narrativas de la experiencia posible o anterior en el aula con la metodología de escritura o investigación, lo cual a nuestro entender limita la visualización de diferencias fundamentales entre el uso de las categorías que realizan los pensadores franceses y el objeto de estudio –la educación escolarizada– al que frecuentemente se trasladan los conceptos. De hecho, en la última parte de la tesis realizamos varias apreciaciones al respecto que permiten sopesar ciertos límites que observamos en la utilización del marco elegido. Es por ello también que decidimos trabajar metodológicamente a partir de un concepto recortado –el de máquina– y de su inscripción en un plan(o) de inmanencia, utilizándolo en el marco de nuestras propias reflexiones, frente a la opción de signar el trayecto con la fuerte impronta que podían implicar una escritura pretendidamente rizomática o cartográfica.

De todos modos, creemos que el enfoque es metodológicamente deleuziano-guattariano en una cuestión fundamental: los autores afirman en repetidas ocasiones que cuando escriben acerca de la realidad, no lo hacen apelando a metáforas. El concepto de máquina, por ejemplo, que pudiera entenderse simplemente como la afirmación de que la realidad “funciona como si fuera” una máquina, es concebido en su literalidad: *lo que hay son máquinas*. Para pensar esta tensión, retomamos la lectura que hace Zourabichvili (2005), quien luego de dar cuenta de la paradoja de estas afirmaciones propone a) que no pueden ser leídas en clave ontológica, es decir, que la asignación de *ser* a la realidad no constituye una descripción de cómo es lo real, en el sentido de atribución de un accidente a una sustancia, sino que b) el “es” debe ser leído en términos de relaciones a sus términos, como condición de una experiencia posible “pero como condiciones temporarias, móviles, manejables”, transformando “es” en “y” y que c) esa vinculación “estructura un campo problemático y recibe el nombre de “creencia”, en el sentido humeano de la asociación fundante entre creencia y hábito: en ese punto “creer es un acontecimiento, una síntesis pasiva, un acto involuntario, que se confunde con la apertura de un nuevo campo de inteligibilidad” (Zourabichvili, 2005). El autor lo ejemplifica a través de la concreción de una nueva forma de ver, más allá de nuestra voluntad, que se abre a partir del establecimiento –experiencial y conceptual– de una vinculación hasta el momento impensada. Partiendo de estas premisas, sostenemos que la conjunción entre *máquina* y *cultura* en el concepto de “máquina cultural” y el vínculo que establecemos entre esta

máquina y las transformaciones educativas, deben ser leídos literalmente. Esta literalidad es la que permite, por una parte, abrir un campo de afecciones conceptuales que motoriza el pensamiento y, por otra, propiciar la creación de conceptos que tensan la experiencia a nuevos devenires colectivos. Los dos aspectos, el de construcción problemática y el de creación conceptual, instauran lo que podemos llamar una metodología deleuziano-guattariana (Gallo, 2013, 2015), que trasciende el uso de un estilo de escritura.

### **c) Propósitos de la investigación**

Teniendo en cuenta los malestares descriptos al inicio y las distintas etapas de trabajo de la tesis, podemos sintetizar la búsqueda que la guía en *dos líneas de trabajo fundamentales*. La primera consiste en examinar y proponer *categorías filosóficas* que contribuyan a percibir lo educativo desde un *abordaje inmanente*. Ello implica introducir conceptos que permitan tanto describir los principales aspectos estructurales que configuran lo educativo, como visualizar perspectivas de transformación y fuga. En este sentido, se buscan *categorías filosóficas* que no pretendan ser *representativas* sino *productivas*, a saber, que establezcan conexiones y acompañen las derivas históricas de la educación institucionalizada.

La segunda línea de trabajo reside en verificar el funcionamiento de estas categorías como herramientas de análisis y configuración de perspectivas de acción en los procesos de reforma que se están efectuando en la educación institucionalizada occidental contemporánea. Para ello resulta relevante emprender la ponderación de las posibilidades –sobre todo las políticas– que se abren en estos procesos de mutación y cambio, y nuestro lugar como docentes e investigadores en estos procesos.

Estas líneas de trabajo son amplias y se hallan exploradas en distintas perspectivas de indagación filosófico-pedagógicas contemporáneas. En el caso de esta tesis adquieren una materialización particular, instanciándose en diferentes objetivos puntuales.

Respecto de la primera línea, realizamos un abordaje crítico de la presentación del *triángulo pedagógico* y sus variantes como posibles candidatos a *categorías filosóficas* que habiliten a pensar las situaciones educativas concebidas como multiplicidades en el capitalismo contemporáneo. En efecto, argumentamos que el desarrollo y aplicación de este modelo descriptivo, que tiene el objeto de captar estructuras fundantes, ha resultado productivo en el contexto de la educación disciplinaria. Allí ha permitido capturar lo educativo en esquemas fijos de circulación entre figuraciones subjetivas y saberes. En el contexto actual, a pesar de que existe un cierto consenso en las teorías pedagógicas acerca



del carácter de fundamento de este modelo, encontramos que no brinda un nivel de inteligibilidad aceptable de los dispositivos de subjetivación y reconfiguración de lo escolar en marcha. La discusión de este principio de la pedagogía otorga la posibilidad teórica de clarificar en qué consiste la propuesta de un *abordaje inmanente de lo educativo*.

A cambio, introducimos una categoría alternativa a la figura del triángulo: la de *máquina*, tal como la proponen Deleuze y Guattari en AE y MP. Concebir lo educativo como un plan(o) de inmanencia surcado por máquinas contingentes abre la posibilidad de establecer relaciones múltiples entre elementos que pueden variar en su rol e importancia en cada espacio/tiempo, posibilitando al ejercicio de reflexión teórica una dinamización signada por objetivos de transformación. Proponemos que, a diferencia del triángulo, las máquinas proveen una perspectiva de lo escolar que no obtura la observación de la diferencia y permite a la reflexión teórica ejercer un rol productivo, más que descriptivo o prescriptivo, en el actual contexto histórico.

En este contexto, ponderamos el rol que se le puede otorgar al concepto de *sujeto* en un estudio inmanente de las situaciones educativas en el contexto del capitalismo contemporáneo. Resulta importante explorar este problema, ya que se puede constatar que las teorías que parten del triángulo educativo como axioma –aún aquellas de raigambre muy disímil, como pueden ser corrientes de cuño positivista o psicoanalítico– coinciden en reconocer como motivo último de lo educativo al *sujeto pedagógico* comprendido como *un individuo*. Un abordaje inmanente que recurre al concepto de máquina, en cambio, concibe los procesos de *individuación* como eminentemente *colectivos* y *despersonalizados*. En este sentido, nuestro punto de partida es el estudio que realiza Cerletti (2008) acerca de la configuración de *sujetos colectivos en la educación*. Siguiendo ese antecedente, revisamos los tipos de subjetivación colectiva que se podrían producir en lo educativo cuando es conceptualizado desde una perspectiva inmanente.

En cuanto a la segunda línea de trabajo, en la ponemos en funcionamiento las categorías teóricas en el análisis de lo contemporáneo enfatizando los aspectos políticos de estas lecturas, exploramos las *conexiones* puntuales que se establecen entre los nuevos dispositivos de *producción, intercambio y consumo de mercancías culturales* y los recorridos de transformación y reforma que emprende la educación institucionalizada en el contexto de lo que Deleuze (PP) llama “sociedades de control”. En el nuevo capitalismo ha cobrado importancia paradigmática la posibilidad de incorporar al ámbito de las mercancías el proceso de producción y los productos del arte y el pensamiento. En ese

sentido, sostenemos que se podrán establecer conexiones inéditas entre la escuela como ámbito tradicional de transmisión cultural y una sociedad atravesada en todas sus instancias por el paradigma de la producción cultural. Explorar esta conexión de la escuela con lo que llamamos *máquina cultural* nos permite encontrar nodos que *tensionan lo escolar hacia la desarticulación de las estructuras disciplinarias y la articulación de nuevos dispositivos de control*, avizorando nuevas formas instituidas de segmentarización.

En referencia a esta transformación, estimamos las consecuencias políticas – promesas y peligros– de la anexión de la educación institucionalizada y la *máquina cultural* en dos sentidos complementarios: respecto de la pérdida de centralidad del rol del Estado en su función de articulador de saberes socialmente válidos y metodologías de transmisión apropiadas en el contexto escolar, y respecto de la constatación de nuevas modalidades de subjetivación colectiva ligadas al paradigma productivo de la máquina cultural. Este aspecto de la tesis es parte de una exploración instituyente, porque ayuda a vislumbrar perspectivas de fuga, mecanismos de tensión desterritorializante de los agenciamientos escolares y posibles estrategias de micropolítica o pensar menor, con el fin de configurar el programa para una educación nómada.

### **d) Principales hipótesis de trabajo**

La presente tesis realiza una exploración de las características del paso de las *sociedades de encierro* a las *sociedades de control* en el ámbito de la *educación formal*, desde una perspectiva inmanente y teniendo en cuenta la configuración múltiple de lo educativo. La conexión y el punto de corte, en este caso, están signados por la categoría de *máquina*, tal como la introducen Deleuze y Guattari en AE y MP. Conexión, en cuanto concibe lo educativo desde la perspectiva de la inmanencia, ordenado en función de máquinas que se reconfiguran, trazando recorridos siempre cambiantes, con lo cual se permite considerar las situaciones educativas como formas abiertas y en devenir, en las que se efectúan conexiones entre parcialidades de objetos, de sujetos, de afectos, de símbolos, de deseos, de espacios y tiempos. En este sentido, el concepto de *máquina* proporciona una perspectiva inmanente, dando cuenta de la infinita variedad de enlaces y cortes, fallas y reconexiones entre parcialidades. Corte, en cuanto la *máquina cultural* – en la relación específica entre producción deseante y producción social que propone– es la que permite delimitar el plan(o) de trabajo de la tesis. Teniendo en cuenta este planteo contextual sustentamos algunas hipótesis, que contribuyen a diagramar la intervención y

configurar los derroteros del análisis.

Sostenemos que en el contexto de las *sociedades de control* las *mercancías culturales* adquieren centralidad paradigmática respecto de cualquier otro tipo de producción, intercambio y consumo, configurando así nuevos dispositivos de subjetivación. A esta transformación del capitalismo la llamamos *máquina cultural* y consideramos que en la educación institucionalizada se están llevando a cabo diversos procesos de reforma y transformación, en pos de conectarse a ella y dejar atrás, a su vez, el dispositivo propio de la *escuela máquina de educar* (Pineau, 2007).

La *máquina cultural* como agenciamiento (des)territorializante reapropiado en el contexto de la educación institucionalizada adquiere modalidades específicas. En su *segmento de expresión*<sup>5</sup> se caracteriza por lo que llamamos *discursividad de la diferencia* que retoma eclécticamente aspectos de las teorías pedagógicas constructivistas, interculturalistas, cognitivistas, etc., abogando por una escuela “centrada en el niño” que ponga su expresión e intereses en el centro de la escena. En este segmento, la tensión entre *territorialización* y *desterritorialización* está dada por la oposición entre un *vector diferencial* que tiende a enfatizar lo singular y propio de cada individuo, situación, contexto, etc. y un *vector normal* que funciona como contracara normalizadora y homogeneizadora de las individualidades. En el *segmento de contenido* se caracteriza por lo que llamamos *productividad del intercambio*, que hace de la noción de *proyecto* el centro aglutinante de lo escolar. En este segmento la tensión entre *territorialización* y *desterritorialización* está dada por la oposición entre un *vector inmaterial* que fuerza los proyectos a convertirse en experiencias de intercambio de afectos, saberes, pensamientos e identidades y el *vector cósmico* que tiende a materializar en resultados, logros, objetivos y mediciones estadísticas los procesos de (re)producción colectiva.

Respecto del tipo de dispositivo de subjetivación asociado a la máquina cultural como agenciamiento escolar, la interacción entre la *discursividad de la diferencia* y la *productividad del intercambio* propicia campos de tensión que llamamos *singularidades preindividuales*, dando lugar a un tipo de subjetivación novedoso. En él se efectivizan variadas *individuaciones impersonales* que se inscriben en el contextos del *socius del control* en carácter de *dividuos* (es decir, como aspectos parciales pasibles de ser

---

<sup>5</sup> Estos segmentos, de expresión y de contenido, son los que constituyen lo que Deleuze y Guattari llaman “agenciamiento”: “se dirá que estamos en presencia de un agenciamiento cada vez que se puede identificar y describir el acoplamiento de un conjunto de relaciones materiales y de un régimen de signos correspondiente” (Zourabichvili, 2007:16).

inscritos en contextos específicos considerados relevantes estadísticamente) e implican una auto-percepción fuertemente *rostrificante* (es decir, personalizan un *yo* narcisista, que se percibe como auto-engendrado, excepcional respecto del entorno, etc.).

Con estas coordenadas, la línea de transformaciones que se despliega en la anexión de la escuela y la máquina cultural resulta fecunda y tiene fuerte pregnancia en el sistema educativo, ya que se enlaza simbólicamente con las propuestas de las pedagogías de vanguardia del siglo XX, forjadas en resistencia a las pedagogías disciplinarias. En las transformaciones que sufre el sistema escolar pierde relevancia y fuerza la clásica conexión ideológica entre escuela y Estado-Nación, propias de la “máquina de educar”, mientras se disponen, en cambio, múltiples conexiones con organismos internacionales de evaluación y fomento de la educación, así como de los Estados Nacionales resignificados como monitores de la calidad educativa. En ese sentido, el sistema mundializado de estadística y evaluación escolar se instituye como axioma de los sistemas educativos contemporáneos.

Afirmamos, entonces, que la coincidencia entre el proceso de descodificación escolar llevado adelante por las vanguardias pedagógicas anti-disciplinarias y el tipo de configuración propio del agenciamiento (des)territorializante que llamamos *máquina cultural* produce un panorama político incierto en la educación institucionalizada, que puede conducir a los distintos agentes educativos a visualizar como líneas de fuga aspectos segmentarizantes y territorializantes de las nuevas modalidades y pedagogías vigentes.

Por ello creemos que para inscribir una *máquina abstracta* que tense a la desterritorialización de la educación institucionalizada en el contexto de la escuela-máquina cultural es necesario, en primer lugar, favorecer individuaciones impersonales diferenciadas que eludan constantemente los mecanismos de *dividucción* y *rostrificación* (devenir molecular); en segundo lugar, inscribir la tarea de enseñanza-aprendizaje en el paradigma de los *lenguajes menores* (devenir animal); y, en tercer lugar, emprender procesos de producción institucional colectiva que se rehúsen a ser axiomatizados por los mecanismos nacionales e internacionales de evaluación y control de calidad educativos (devenir imperceptible). Estas tres características propician, desde nuestra perspectiva, una educación nómada.

### **e) Organización de la tesis**

La tesis se organiza en una introducción, tres partes que constan de tres capítulos

cada una y una conclusión.

La primera parte constituye el marco general. En el primer capítulo se presentan los principales rasgos contextuales de las sociedades de control vinculando la concepción del *fetichismo de la mercancía* que propone Marx con la configuración maquínica del capitalismo que introducen Deleuze y Guattari.

El segundo capítulo sitúa el concepto de *máquina cultural* en la tensión entre la concepción de la *industria cultural* de Adorno y Horkheimer y el análisis de los alcances de la reproductibilidad técnica de la obra de arte que realiza Benjamin. Se argumenta que el concepto de *máquina cultural* da cuenta de un vínculo entre dos aspectos de la realidad que hasta hace poco más de un siglo se hallaban desconectados: el arte –con su impronta respecto de los tipos de pensamiento y modos de vida valorados, la puesta en juego de la afectividad y el tipo de *praxis* que lo sostienen– y la mercancía –entendida desde la tradición marxista como estructurante de la realidad en carácter de objeto de fetichismo (cfr. Huyssen, 2006; Dikie, 1984). Se sostiene allí que la instauración de la *mercancía cultural* en el centro de la máquina cultural propicia un proceso de radicalización del *fetichismo de la mercancía*.

Dispuestas estas coordenadas teóricas, en el tercer capítulo se despliega el problema de la tesis, en una primera instancia a través del análisis de representaciones estéticas de lo escolar y luego considerando la discusión entre reproductivismo clásico y pedagogía crítica. Se afirma que en las mutaciones que realiza la educación institucionalizada en el contexto del control resultan valoradas positivamente una serie de modos de ser, hacer y pensar que conectan a la *máquina cultural* con reivindicaciones tradicionales de la resistencia a la escuela disciplinaria: defensa de la diversidad, de la creatividad, de los afectos, del cuerpo, tolerancia a la incertidumbre, la pregunta, la ruptura de los códigos, valoración de la experiencia, el ocio, el placer, el intercambio comunicacional con otros, aceptación de la multiplicidad, etc., todo lo cual genera nuevas y variadas problemáticas en la educación institucionalizada.

La segunda parte introduce como eje la cuestión de la individuación en los dispositivos educativos a modo de clave de revisión de las principales implicancias del paso del encierro al control en la educación institucionalizada. En el cuarto capítulo se considera el clásico esquema del *triángulo pedagógico* (Ibáñez Bernal, 2007; Houssaye, 2003, 1999, 1988; Bertrand, 1980, 1999; Albero, 1999; Fabre, 1999) constatando la productividad teórica que, para las pedagogías clásicas, tiene el concepto de *sujeto individual* con su doble función universalizante e individualizante (cfr. DRF) y las

posibilidades que brinda respecto de la vinculación de la escuela con el trabajo y la vida social en el contexto de las sociedades disciplinarias.

Las modificaciones en el ámbito del trabajo son las que, en el quinto capítulo, conducen a considerar que la profunda ligazón entre las funciones clásicas de la concepción moderna del sujeto, las pedagogías vigentes en ese contexto y los esquemas de subjetivación socialmente relevantes se halla agotada en su fecundidad teórica. Se describen, en cambio, una serie de mutaciones que operan coincidentemente en el ámbito laboral y en el ámbito de la educación institucionalizada, haciendo hincapié en el carácter aglutinante que proveen los *proyectos* y *experiencias* a las nuevas formas de lo escolar. Un recorrido por distintas modalidades de trabajo escolar que tienen como principio estas modalidades metodológicas (García Vera, 2012; Rubio, 1995) visibiliza la tensión entre territorialización y desterritorialización que se produce en cada una de ellas.

En el sexto capítulo se reconstruyen los vínculos que lo escolar establece con la máquina cultural, esquematizándolos bajo el concepto de agenciamiento y resignificando el modo en que opera como dispositivo de subjetivación. Se considera que las líneas de mutación de lo escolar se instituyen en dos sentidos complementarios, siguiendo los segmentos del agenciamiento “máquina cultural”: a) el *segmento de expresión* se modaliza a través de una profusa *discursividad de la diferencia*, que valora negativamente todo aquello que pueda aparecer como homogeneizador, normalizador, etc. y b) en el *segmento de contenido* se instituye como principio la *productividad del intercambio*, que se encarna en la escuela a través del concepto de “proyecto”. Estos dos segmentos, *discursividad de la diferencia* y *productividad del intercambio*, operan en las tendencias de transformación del entorno escolar actual dando lugar a devenires desterritorializantes pero, también, a fuertes territorializaciones de la educación en el contexto del control, propiciando formas de auto-sometimiento y adaptación al capitalismo tardío mucho más radicalizadas que las que ocurrían en la escuela disciplinaria. Este último aspecto constituye una contracara poco relevada en los estudios que vinculan los conceptos de Deleuze y Guattari a la educación, así como en los trabajos que propician desde otras perspectivas teóricas cambios educativos en el sentido antes señalado. Recogiendo una sugerencia de Deleuze respecto de la necesidad de pensar la subjetividad de un nuevo modo para comprender la contemporaneidad, se profundiza en la presentación de los vectores que el autor señala fundantes para esta transformación conceptual: los conceptos de *singularidad preindividual* e *individuación impersonal*. Para ello se recurre a la teoría de la individuación de Gilbert Simondon (2009), que permite reformular el abordaje,

considerando dispositivos de subjetivación colectivos.

En la tercera parte se retoma la cuestión del paso de la disciplina al control desde la perspectiva de los sujetos colectivos, para sopesar los posibles efectos políticos que plantean estas transformaciones en el ámbito de la educación formal. En el séptimo capítulo se realiza la indagación desde un abordaje micropolítico, revisando diferentes concepciones de lo colectivo con las que clásicamente se resistió a la escuela disciplinaria. Recogiendo las tesis de Rancière (2007a), se considera que estas alternativas cancelan la posibilidad política y se las compara con una concepción alternativa de lo colectivo, que surge a partir de la complementación de las categorías de *sujeto educativo* y *sujeto en la educación* propuestas por Cerletti (2008a) y las tesis acerca de la individuación presentadas por Simondon (2009).

En el octavo capítulo se revisan las macro-transformaciones ligadas a la vinculación de los sistemas educativos con la máquina cultural, signadas por la aparición de axiomatizaciones transnacionales asociadas a procesos de “control de calidad” (pruebas de desempeño, sistemas crediticios, etc.) que disminuyen el peso relativo de la figura del Estado Nacional en el control de los sistemas educativos (Noguera-Ramírez, 2013; Barroso, 2005). En este punto se explora el tipo de concepción del Estado que surge en la exégesis de la obra de Deleuze-Guattari (Pagotto, 2014; Zarka, 2010) y luego, a partir de las dos líneas de abordaje micro y macro –que responden a la tensión agenciamiento/dispositivo (Heredia, 2014)–, se reflexiona acerca de la politicidad acontecimental en el ámbito educativo contemporáneo y los problemas en torno a la construcción de lo común en el contexto de las sociedades de control.

El noveno capítulo constituye a la vez un cierre de la tercera parte y un balance conclusivo filosófico-político de los principales aspectos de la tesis, donde se exploran las posibilidades desterritorializantes que puede tener la escuela en el presente y se proponen líneas de tensión que propicien estrategias micropolíticas configurando el programa para una educación nómada. La conclusión aporta, finalmente, una síntesis de las principales perspectivas que se permanecen abiertas para el abordaje en futuras indagaciones.

## **PRIMERA PARTE: FETICHE, MÁQUINA CULTURAL Y ESCUELA**

Los tres capítulos que corresponden a la primera parte de la tesis sitúan, definen y demarcan las coordenadas teóricas y socio-históricas a partir de las cuales trabajamos. En ellos se introduce la categoría de *máquina*, central para nuestro análisis, a través de la conceptualización del capitalismo contemporáneo que realizan Deleuze y Guattari. Ahora bien, para efectuar esta contextualización del concepto de máquina es necesario referir brevemente algunas decisiones teóricas. En principio, la de periodizar el capitalismo contemporáneo situando su punto de inicio en la segunda mitad del siglo XX e identificando ese período como el contexto de instauración de las sociedades de control. Optamos por esta periodización, que Deleuze se niega a datar con precisión, considerando que diversos autores<sup>6</sup> posteriores acuerdan en marcar transformaciones en el modo de producción, las características del trabajo, el consumo, la configuración de las subjetividades, etc. en este período, aun cuando los diagnósticos y descripciones resulten diferentes y hasta contradictorios entre sí.

En efecto, en las diversas perspectivas existen posiciones de todo tipo. Algunos autores consideran a las sociedades de control como una etapa novedosa del tardo capitalismo (Hardt y Negri, 2000; Lazzarato y Negri, 2001). Otros consideran necesario

---

<sup>6</sup> La literatura respecto de este punto es muy variada, se presenta desde perspectivas filosóficas, políticas, económicas, sociológicas, etc. y se constituye con diferentes hipótesis y enfoques de un problema general en común. Algunas de las obras consultadas que pueden resultar útiles para pensar este cambio son: Amin, 1997; Bauman, 2000, 2002, 2003; Byung-Chul Han, 2012, 2013; Guattari y Negri, 1990; Gorz, 1998; Hardt y Negri, 2000; Lazzarato y Negri, 2001; Sennett, 2000, 2006; Schumpeter, 1996; Virno, 2002.



introducir denominaciones alternativas como “sociedad de la información” (Da Silva Ferreira, 2014; Castells, 1999, 2009), “sociedad de la transparencia” (Byung-Chul Han, 2013) o “del cansancio” (2012), “sociedad líquida” (Bauman, 2003) que constituyen una síntesis y/o reformulación de la relación entre disciplina y control. Algunos más proponen que no existe una transformación significativa del capitalismo que justifique la distinción de etapas diferentes (Kelly, 2015). En cualquier caso, la discusión está abierta y la filosofía de Deleuze y Guattari constituye una referencia ineludible para pensar el problema del cambio de época.

El enfoque filosófico que utilizamos para caracterizar el capitalismo y su transformación en el período mencionado se enmarca en el contexto de la definición que desarrollan Deleuze y Guattari en sus obras en coautoría, así como en lo que plantea Deleuze en la *Posdata* (PP: 150-155). Para introducir esta caracterización utilizamos un derrotero particular, que permite acotar la perspectiva a las cuestiones relevantes para la tesis. Partimos en el Capítulo 1 del concepto de “fetichismo de la mercancía”, tal como lo retoma Balibar (2006) como clave para una lectura materialista de la obra de Marx. Lo vinculamos con la reapropiación que realizan Deleuze y Guattari de esta tradición para proponer su propia interpretación del *socius* capitalista. En este capítulo se despliegan algunas categorías claves para el resto del trabajo, como la tensión entre producción deseante y producción social y la distinción entre codificación y axiomatización. En este contexto situamos la determinación del concepto de *máquina*.

En el Capítulo 2 nos concentramos en la caracterización del concepto de *máquina cultural*, argumentando en pos de evidenciar la centralidad del *proceso de producción, consumo y reproducción de mercancías culturales* en el contexto del capitalismo contemporáneo, que se constituye en paradigma para transformaciones en variados ámbitos de la realidad, entre ellos las instituciones educativas. Para profundizar en el alcance y modalidad de esta transformación recurrimos a dos miradas filosóficas que la han puesto en el centro de su análisis: la conceptualización de la *industria cultural* que realizan Adorno y Horkheimer y los análisis de las transformaciones del arte frente a la posibilidad de su reproductibilidad técnica que realiza Benjamin. Considerando estas perspectivas es posible vislumbrar cómo aspectos de la experiencia artística ligados a la invención, la estética, los lazos afectivos y el ocio creativo ingresan en diversos ámbitos de la vida cotidiana y abren tensiones inquietantes en la producción de realidad contemporánea.

El Capítulo 3 articula el problema de la tesis, analizando la transformación de la

escuela en el paso del encierro al control desde dos perspectivas diferentes. La primera aproximación se realiza a través del análisis de objetos estéticos, transitando “desde afuera hacia adentro” las conexiones que el ámbito cultural realiza con la escuela. Esta aproximación permite caracterizar una forma de percibir lo escolar que no necesariamente surge de la escuela misma, pero que instituye imperativos de transformación, expectativas de experiencia, recogiendo a su vez representaciones compartidas en el imaginario colectivo. La segunda aproximación se articula “desde adentro hacia afuera”, señalando el particular derrotero que adquiere esta transformación en la obra de algunos teóricos de la pedagogía crítica. Hacemos especial hincapié en la obra de Paul Willis, ya que este investigador hace de la categoría de “mercancía cultural” un nodo central para su cambio de perspectiva.

El trayecto de los primeros tres capítulos demarca, entonces, un campo problemático, postula las principales tensiones a explorar y propone al lector las coordenadas conceptuales que encauzan estos problemas en el resto de la tesis.

## Capítulo 1: La configuración maquina del capitalismo

*Posdata sobre las sociedades de control* (PP: 150-155) es un texto sugerente y provocativo de Deleuze, que se gestó en diálogo con la obra de Foucault y en el contexto de un intercambio con Negri<sup>7</sup>, quien será uno de los mayores continuadores de las temáticas que allí se abordan. Se trata de un texto-proclama, a la vez que de la construcción de un problema (Gilbert y Goffey, 2015) en cuya lectura se puede palpar la urgencia por proponer un programa de trabajo en vistas a pensar y desarticular los modos de sujeción contemporáneos. La tesis principal de esta *Posdata* consiste en señalar que la época de las disciplinas y de las instituciones de encierro, tal como Foucault la ha conceptualizado en *Vigilar y Castigar* (1975), tuvo su momento más alto en la primera mitad del siglo XX y está llegando a su fin. Esta tesis responde más a los desarrollos que estaba realizando Foucault en sus cursos alrededor de los conceptos de gubernamentalidad y biopolítica<sup>8</sup>, que a su obra publicada y conocida por aquel entonces.

7 “Pos-scriptum sur les sociétés de contrôle” (traducido al castellano alternativamente como “Posdata a las” o “Sobre las” sociedades de control) fue publicado en mayo de 1990 en *L'autre journal*, N° 10. En ese mismo año se publicó también como segunda parte del capítulo de política de PP, la primera parte consiste en una entrevista realizada por Negri a Deleuze, en la que el tema de las sociedades de control surge de la lectura que Negri hace del *Foucault* (1986) de Deleuze. Allí se adelantan algunos de los temas de la *Posdata*. La entrevista había sido publicada en el N° 1 de la revista *Futur Antérieur*, en marzo de 1990. El antecedente de la entrevista y la sintonía de algunos de los señalamientos de la *Posdata* respecto del mundo del trabajo hacen suponer que el intercambio entre ambos fue relevante para la construcción del texto.

8 Desde el año 2000 tenemos acceso a la edición castellana de estos cursos en el Collège de France, claves para comprender una serie de aspectos de las tesis de Foucault que complementan su obra escrita: *Il faut défendre la société*, (1976) (Trad. *Defender la sociedad*, Buenos Aires: FCE, 2000); *Sécurité, territoire, population*, 1977-1978 (Trad. *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires: FCE, 2006); *Naissance de la biopolitique*, 1978-1979 (Trad. *Nacimiento de la Biopolítica*, Buenos Aires: FCE, 2007). A principios de la década del 80 estos temas adquirirán un nuevo giro en la obra de Foucault, a través de la noción de

En la *Posdata* se afirma que los mecanismos disciplinarios de subjetivación están siendo reemplazados por un sistema que Deleuze, tomando la formulación de William Burroughs, llama “control”. A mediados del siglo XX se producen importantes procesos que marcan el cambio hacia la nueva etapa: movimientos de lucha obrera respecto de las condiciones de trabajo y las concepciones que se despliegan alrededor de él; resistencia juvenil a las imposiciones de la familia, la religión y el sistema escolar; vigorización de la militancia política con epicentro en América, África y Asia; a lo que se añade que en los países centrales se comienza a verificar el agotamiento de las posibilidades de producción propias del modelo de la fábrica. Múltiples y variados emergentes, que permiten visibilizar los límites del encierro y la disciplina, generan el marco para una recomposición del capitalismo, que retoma esas demandas configurando a través de ellas su propia reproducción. El artículo de Deleuze es un intento de hacer un recuento rápido y sugerente de este proceso de recomposición<sup>9</sup> señalando, entre otros, algunos cambios producidos en los modos de concebir la educación. Es nuestro interés profundizar en estas transformaciones del campo educativo que Deleuze menciona al pasar, no tanto para clarificar un texto que resulta suficientemente explicativo por sí mismo, sino para seguir el camino de análisis que allí se inicia y una de las consignas que se proponen: “no se trata de temer o de esperar, sino de buscar nuevas armas” (PP: 151).

Para realizar esta tarea, el capítulo se estructura en tres apartados: el primero recoge como antecedente fundamental una tradición de lectura de la obra de Marx, que retoma el concepto de fetichismo de la mercancía en desmedro del de ideología. En efecto, esta tradición se aparta de las lecturas humanistas de Marx, que recalcan en una mirada psicológica y voluntarista respecto de los caminos de análisis/transformación de las condiciones sociales, para abordarlo en clave inmanentista, haciendo del “fetichismo de la mercancía” un factor central del dispositivo de producción social y subjetiva. El segundo revisa la reapropiación que Deleuze y Guattari hacen de esta tradición de lectura de Marx, para proponer su propia interpretación del *socius* capitalista. En este punto, se definen algunas categorías claves del marco teórico, que se retoman en toda la tesis,

deseo y su vinculación con los dispositivos de subjetivación, en el segundo y tercer tomo de *Historia de la sexualidad (Histoire de la sexualité II: L'usage des plaisirs y III: Le souci de soi*, Gallimard).

9 “El estudio socio-técnico de los mecanismos de control, captados en su aurora, debería ser categorial y describir lo que está instalándose en vez de los espacios de encierro disciplinarios, cuya crisis todos anuncian. [...] Son ejemplos bastante ligeros, pero que permitirían comprender mejor lo que se entiende por crisis de las instituciones, es decir la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación.” (PP: 152)

sistematizando (a) la tensión entre producción deseante y producción social y (b) la distinción entre codificación y axiomatización. El tercer apartado introduce el concepto de máquina caracterizándolo y vinculándolo con los desarrollos anteriores.

#### **a) Fetichismo de la mercancía e inmanencia de la subjetivación**

Al menos brevemente, nos interesa resaltar algunas cuestiones respecto de la lectura del concepto de *fetichismo de la mercancía* en la teoría de Marx. No es nuestro objetivo establecer la comparación de la obra de este autor con la propuesta de Deleuze y Guattari, ni entrar en los múltiples problemas que surgen al respecto<sup>10</sup>, sin embargo resulta fundamental referir algunos elementos centrales. El punto nodal que exploraremos surge de la lectura de Marx<sup>11</sup> realizada por Balibar, proponiendo como tesis central que en la maduración de la obra del filósofo alemán el concepto de *ideología* se sustituye por el concepto de *fetichismo* (Balibar, 2006: 49).

El concepto de ideología dio lugar a múltiples malentendidos y críticas –que Balibar repone y, en algunos casos, disipa– respecto de la letra de la obra de Marx anterior a *El capital*, que pueden resumirse en las consabidas objeciones respecto de la división base/superestructura, conciencia /falsa conciencia o alienación, etc. En la descripción de estas críticas y las diferentes respuestas que podrían darse en el desarrollo de la obra de Marx, propone alternativamente tres lecturas que reconvierten el concepto de ideología para acercarlo progresivamente al de fetichismo. En primer lugar una lectura psicológica (propia de los críticos de Marx y de la que no encuentra asidero en la obra misma), luego una lectura de psicología social que se verificaría parcialmente en aquellos escritos que vinculan la ideología con el pensamiento de las clases dominantes, hegemónico por la fuerza de su posesión de los medios de producción. Por último, una lectura de la antropología política, que permitirá dar el salto al fetichismo. Esta antropología política parte de la división del trabajo entre manual e intelectual, división que Balibar interpreta como la “diferencia intelectual” por sí misma (2006: 57). Aquí es donde aparece el carácter novedoso de la ideología:

---

10 Para ello se pueden consultar Zarka et al. (2010), Choat (2009), Tynan (2009), Thoburn (2003).

11 Elegimos abordar la lectura de Marx desde lo que se ha llamado “marxismo estructural” (cfr. Ritzer, 1997: 176-188) porque estos desarrollos son el punto de partida para los análisis de Deleuze y Guattari acerca del capitalismo. La relación de Deleuze y Guattari con el estructuralismo, sobre todo en una primera etapa, es compleja, ya que reconocen en este movimiento principios importantes de sus pensamientos pero construyen nuevos conceptos en confrontación con esta línea teórica. Para revisar parte de estos diálogos iniciales con el estructuralismo se puede revisar “Machine et structure” en Guattari (1972: 240-248) y “A quoi reconnaît-on le structuralisme?” en Deleuze (ID: 223-249).

El análisis de la diferencia intelectual nos hace superar la temática instrumental de una ilusión o mistificación puesta al servicio del poderío material de una clase. Ese análisis plantea el principio de una dominación que se constituye en el campo de la conciencia y la divide de sí misma, produciendo efectos materiales. La diferencia intelectual es a la vez un esquema de explicación del mundo (del que procede la noción de un espíritu, una razón) y un proceso coextenso con toda la historia de la división del trabajo (Balibar, 2006: 57)

La diferencia intelectual culmina en la forma-Estado, ya que éste se realiza como instancia universal de representación que regula los mecanismos de educación, investigación y administración de lo meramente “manual” que queda fuera de su égida (cfr. Balibar, 2006: 59). En suma, la diferencia intelectual dispone un sistema de instituciones que, en tanto prescriben un tipo tajante de división del trabajo y asignan lugares fijos a individualidades predeterminadas, dan lugar a una configuración antropológica, un modo de “ser humanos” dentro de una sociedad dada. Sin embargo, por varios motivos históricos y teóricos que Balibar se encarga de detallar, el esquema de la diferencia intelectual continúa siendo insuficiente y sigue dando lugar a distintos equívocos. Por ello el pensamiento de Marx deviene en otro camino teórico que desembocará en el concepto de fetichismo de la mercancía.

Acompañemos, para revisarlo, el movimiento que realiza Marx al inicio de *El capital*. Este libro comienza con un análisis de la mercancía y lo hace con una impronta fenomenológica: el capitalismo se presenta como un “enorme cúmulo de mercancías” (Marx, 2004: 43). Se define a la mercancía como: “un objeto exterior, una cosa que merced a sus propiedades satisface necesidades humanas del tipo que fueran” (p. 43). Una definición abierta, general, que posiciona a las mercancías en el ámbito de las “cosas”, de los “objetos”. Este carácter “cósico” será fundamental para las lecturas posteriores del pasaje.

Luego de la presentación general, Marx señala el carácter abierto de las necesidades, que pueden originarse “en el estómago o en la fantasía” y satisfacerse de múltiples maneras, lo cual abre al infinito la posibilidad de aparición de mercancías a la vez que universaliza el concepto, dejando sin efecto las posibles observaciones que pudiera aportar a la teoría la consideración de las diferentes modalidades de necesidad o la variedad de modos de satisfacción. El paso argumentativo final consiste en la revisión de las nociones de valor de uso y valor de cambio. Este último es una medida cuantitativa, enlazada al intercambio y a la expresión de la mercancía entendida como una proporción que la vincula en sistema con otras mercancías. Es la categoría que le permite a Marx

enlazar el análisis con los campos del trabajo y la producción, así como con el del dinero<sup>12</sup>, ámbitos en los que finalmente encuentra el meollo de su teoría<sup>13</sup>. Por su parte, el valor de uso es una cualidad portadora de valor de cambio. Se sustancia en el cuerpo de la mercancía y se vincula directamente con las necesidades que esa mercancía satisface, por tanto, con el ámbito del deseo. Es en el análisis de este valor del que pueden surgir los problemas antes mencionados respecto de los distintos tipos de necesidad y los variados modos de satisfacción. Respecto de él se puede plantear, en última instancia, el problema del consumo.

En una breve mención, Marx relega a la *merceología* el análisis cualitativo de las mercancías y su valor de uso específico (p. 44), dejando sentado que no es este el camino que resultará útil para la reflexión que pretende llevar a cabo. Aún más, en la ironía de la nota al pie acerca del conocimiento enciclopédico que se supone en la sociedad burguesa acerca de las mercancías, desprecia sarcásticamente esta línea de trabajo. Para Marx resulta fundamental relevar la disimetría que existe entre el ámbito de las necesidades y el consumo y el ámbito de la producción. Adjudicarles una equivalencia significaría, en definitiva, negar la noción de plusvalía. Esto último se verifica en el apartado final, donde se desenmascara el “carácter fetichista de la mercancía”. Este “objeto endemoniado” y la lógica de su intercambio son los encargados de objetivar y desapropiar la producción humana, constituyendo un epifenómeno del intercambio y la división social del trabajo:

Lo misterioso de la forma mercantil consiste sencillamente, pues, en que la misma refleja ante los hombres el carácter social de su propio trabajo como caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, como propiedades sociales naturales de dichas cosas y, por ende, en que también refleja la relación social que media entre los productores y el trabajo global, como una relación social entre los objetos, existentes al margen de los productores. Es por este *quid pro quo* como los productos del trabajo se convierten en mercancías, en cosas sensorialmente suprasensibles o sociales. (Marx, 2004: 88)

Marx propone una comparación: así como los dioses, que son pura invención humana, en el devenir histórico se independizan de sus creadores y terminan por regular y dar sentido a sus experiencias, las mercancías parecen adquirir vida autónoma. La efectivización de esa autonomía es lo que Marx denomina “fetichismo de la mercancía”. Balibar señala la fundamental relación que se puede establecer entre este “fenómeno” (el

---

12 “Si ponemos a un lado el valor de uso del cuerpo de las mercancías, únicamente les restará una propiedad: la de ser productos del trabajo” (Marx, 2004: 46).

13 Junto con la división social del trabajo, que está relacionada con la producción de valores de uso (cfr. Marx, 2004: 52).

modo en que las cosas aparecen) y la conceptualización del dinero, como momento último y estilizado del fetiche. En efecto, el dinero cumple a la perfección el carácter alienado del fetiche, ya que permite visualizar el valor alternativamente como su causa (esta mercancía es valiosa porque equivale a mucho dinero) o como su efecto (esta mercancía es valiosa y por ello cuesta mucho dinero). Esta mutua implicación entre valor de las mercancías y dinero es la que genera las “sutilezas teológicas” o el “carácter místico” del que habla Marx.

El fetichismo de la mercancía, tal como el concepto de ideología, permite deslindar un ámbito de las apariencias y un ámbito de la realidad. En el caso del fetichismo, la apariencia es la mercancía como fetiche y la realidad la producción material de estas mercancías. Sin embargo, varios equívocos a los que el concepto de ideología daba lugar pueden ser disipados. El primero, al contrario que con la ideología, no es posible caer en el error de atribuir a la categoría de “fetiche” carácter psicológico, ni siquiera podría ser una categoría de la psicología social. Es la manera en que las cosas se hacen, el carácter mismo de las mercancías como tales, lo que produce esta disociación y el fetichismo correspondiente. No se trata de una “ilusión” subjetiva, sino de una disociación histórica, fruto de un modo de producción<sup>14</sup>. El fetichismo es tan material como el modo de producción, solo que es un efecto de este, tal como lo serán las subjetivaciones asociadas al fetichismo.

En segundo lugar, resulta más problemático adelantar qué operaciones teóricas se pueden realizar frente al fetichismo: una interpretación de la ideología, aun cuando evite caer en el psicologismo individualizante, termina siempre por revelar el carácter de ilusión de lo ideológico y remitiendo al plano de la “verdad” material, sea esta cual fuere. En cambio, es discutible entender los efectos del fetichismo como meras ilusiones, puesto que se trata de un modo de ser de las cosas en un contexto dado y con un origen material específico. En ese sentido, el fetichismo forma parte del plano de lo real que es necesario analizar. En suma, es un elemento de producción tanto como de reproducción. En cuanto a Marx, tal como señala Balibar, la formulación de este aspecto de su teoría presenta algunas ambigüedades: en algunos pasajes de *El capital* parece que el análisis del fetichismo de la mercancía fuera un momento crítico, la *pars destruens*, que permitiría

---

14 “A esto llamo el fetichismo que se adhiere a los productos del trabajo no bien se los produce como mercancías, y que es inseparable de la producción mercantil. Ese carácter fetichista del mundo de las mercancías se origina en la peculiar índole social del trabajo que produce mercancías” (Marx, 2004: 89).



llegar al verdadero fondo de la cuestión que será objeto de análisis<sup>15</sup>. Sin embargo, Balibar argumenta:

El fetichismo no es un fenómeno subjetivo, una percepción falseada de la realidad, como lo serían, por ejemplo, una ilusión óptica o una creencia supersticiosa. Constituye antes bien la manera en que la realidad (una cierta forma o estructura social) no puede dejar de aparecer. Y esa “apariencia” activa (a la vez *Schein* y *Erscheinung*, es decir, un embuste y un fenómeno) representa una mediación o función necesaria sin la cual, en condiciones históricas dadas, la vida de la sociedad sería sencillamente imposible. Suprimir la apariencia es abolir la relación social. (2006: 69)

Es por este carácter necesario de la apariencia que Marx sigue indagando respecto del intercambio, la función del monetarismo, etc., en los siguientes capítulos y libros de *El capital*. En todo caso, como afirma Balibar, se trata de una profundización de Marx respecto de la economía política. Por otra parte, el concepto de “fetichismo de la mercancía” ha tenido autonomía filosófica, dado que en su exposición se realiza una inversión que marcará el pensamiento posterior:

Al repensar la constitución de la objetividad social, Marx virtualmente revolucionó, al mismo tiempo, el concepto de “sujeto”. Introdujo en consecuencia un nuevo elemento en la discusión de las relaciones entre “sujeción”, “subyugamiento” y “subjetividad”. (Balibar, 2006: 73)

El fetichismo como “apariencia” constituye a la vez una objetividad necesaria en cierto modo de producción y, por cierto, ella es también productora de realidad (aun cuando esta realidad pueda ser considerada una ilusión social). Una apariencia tan poderosa que puede configurar las formas viables de ser humanos en cierto contexto histórico, el modo en el que los sujetos se “dan en la experiencia junto a las ‘cosas’, a las mercancías, y en relación con ellas” (Balibar, 2006: 76), en este sentido, la modalidad en que la disposición de la producción se asocia con la percepción y la construcción del mundo. De hecho, da lugar a una forma de conceptualizar la subjetividad que no es individual<sup>16</sup>. Entonces la distinción misma entre apariencia y realidad se desdibuja para dar lugar a lecturas donde ya no resulta tan claro el carácter meramente ilusorio de la mercancía como fetiche y donde no se puede distinguir fácilmente la apariencia como

---

15 “Entonces, ¿cuál es el objetivo de Marx? Es un objetivo doble. Por un lado, mediante un movimiento que se emparenta con una desmitificación o desmitización, se trata de *dissolver* ese fenómeno, de mostrar en él una apariencia que, en último análisis, se apoya en un ‘equivoco’. En consecuencia habrá que reducir los fenómenos a una causa real que está enmascarada o cuyo efecto se ha invertido” (Balibar, 2006: 69).

16 “El único ‘sujeto’ del que habla Marx es un sujeto práctico, múltiple, anónimo, y por definición no consciente de sí mismo. De hecho, un *no sujeto*: a saber, ‘la sociedad’, es decir, el conjunto de actividades de producción, intercambio, consumo, cuyo efecto combinado cada uno percibe fuera de sí, como propiedad ‘natural’ de las cosas” (Balibar, 2006: 75).

efecto de un modo de producción que sería su causa.

Balibar, luego de analizar las principales líneas teóricas que retomaron el concepto marxiano de fetichismo, propone una síntesis sugerente de lo que significa el deslizamiento entre la ideología y el fetichismo, punto nodal que señalamos en el inicio:

Resumámoslas esquemáticamente diciendo que lo esbozado por *La ideología alemana* es una teoría de la constitución del poder, en tanto lo que describe *El capital* por medio de su definición del fetichismo es un mecanismo de sujeción. Naturalmente, ambos problemas no pueden ser totalmente independientes, pero nos llaman la atención sobre procesos sociales distintos. (Balibar, 2006: 86)

Las tradiciones teóricas que adoptan como objeto la problemática del poder derivarán en una teoría del Estado<sup>17</sup>. Las tradiciones que retoman al fetichismo como mecanismo de sujeción se abocarán a revisar la producción, el mercado y el consumo como dispositivos de subjetivación e instauración de sentidos culturales. En todo caso, nuevamente, no se trata de una disociación de ambas líneas, sino de enfoques diferentes para la revisión de un *socius* complejo. Nos interesa, en el próximo apartado, revisar en profundidad en qué resulta la reapropiación que Deleuze y Guattari hacen de los núcleos teóricos desarrollados e indicar lo que pretendemos hacer con ellos.

## **b) Del fetiche a la máquina**

En principio, podemos señalar que el vínculo que establecen Deleuze y Guattari con Marx es una apropiación filosófico-política, es decir, es una lectura que no tiene pretensiones de exégesis sino que más bien pretende hacer vivas y productivas las ideas de Marx en el presente de la escritura. Se trata, además, de una lectura rigurosa, que acompaña todos los momentos clave de presentación de conceptos políticos de *El anti-edipo*<sup>18</sup>. Por otra parte, ninguna de las referencias a Marx que aparecen en la obra mencionada plantea una confrontación con su teoría o una discusión con sus conceptos, sino que este autor siempre funciona como un aliado a la hora de sostener las propias ideas<sup>19</sup>.

Retomando el movimiento teórico del concepto de ideología al de fetichismo de la mercancía que detecta Balibar, podemos observar que se trata de una línea fundamental

---

17 Balibar menciona a Althusser como principal continuador.

18 Por ejemplo, los conceptos de deseo, producción, máquina, en la descripción de los distintos modos históricos de codificación y en el paso de la codificación a la axiomatización, etc.

19 Para ampliar los problemas concernientes a los modos de lectura de Marx por parte de Deleuze y Guattari, así como los problemas que surgen en la exégesis de la obra de Deleuze particularmente respecto de esta cuestión, referimos a Choat, 2009; Tynan, 2009; Thoburn, 2003; Jain, 2009.

para revisar la operación que Deleuze y Guattari procuran hacer con el pensamiento de Marx<sup>20</sup> en función de pensar el capitalismo contemporáneo. Se trata sin duda de hacer un Marx aún más materialista que sí mismo, recusando todas las categorías idealistas y haciendo inmanentes los procesos que se hallaban desdoblados o esquematizados de acuerdo con relaciones de causa y efecto<sup>21</sup>.

En principio, la elección del Marx de *El capital* permite una lectura no humanista del autor. Como ya señalamos, el cambio de conceptos implica evitar el psicologismo e invita a una lectura estructuralista (que también será parcialmente discutida), en la cual la subjetividad es un derivado del modo de ser de las cosas. En varias oportunidades Deleuze y Guattari enfatizan un Marx combativo del humanismo y priorizan esta línea frente a las lecturas dialécticas, que recalcan en la cuestión de la alienación, la relación del hombre con el trabajo, la necesidad de resistencia, la sustancialización del proletariado, etc. Por otra parte, Marx resulta el paradigma, frente a la economía política clásica y el psicoanálisis, de la posibilidad de abordar los procesos de producción sin la remisión a un núcleo de subjetividad propietaria y delimitada dentro del triángulo familiar, tal como desarrollaremos en las próximas páginas<sup>22</sup>.

Marx constituye, entonces, una referencia omnipresente en la exposición que Deleuze y Guattari realizan del capitalismo. Ellos extreman la sucesión marxista de los sistemas de producción, para definir el capitalismo como la disolución de todos los sistemas, como la forma que la sociedad se ha dado para vérselas con la pérdida de los fundamentos. Justamente, uno de los conceptos que aparecerá más frecuentemente para

---

20 Observar solo esta línea de análisis significa además centrarnos en algunas referencias o conexiones que se establecen exclusivamente con *El capital*. Sin embargo, hay comentaristas que resaltan fuertes vínculos con los primeros textos de Marx, sobre todo con los manuscritos de 1844 respecto de la temática de la producción y el deseo (cfr. Mejat, 2012: 113-124).

21 En este sentido afirma Thoburn: "Instead of moving away from the question of production, Deleuze's engagement with Marx is completely traversed by it. Deleuze has no truck with a vulgar Marxist distinction between 'base' and 'superstructure', but rather he follows Marx into an immersion in the realm of the production of life, a production which is the plane of all of the processes, flows, and constraints of politics, economics, ideas, culture, desire, and so on. This is so much so that Donzelot (1997) calls Deleuze's work—at least in *Anti-Oedipus*—a kind of 'hyper-Marxism': less a post than an intensification of Marx" (Thoburn, 2003: 11).

22 Un ejemplo adicional en que se puede encontrar la lectura de un Marx anti-humanista se puede ver en el siguiente pasaje: "Recordemos la gran declaración de Marx: el que niega a Dios solo hace 'algo secundario', pues niega a Dios para plantear la existencia del hombre, para colocar al hombre en el lugar de Dios (teniendo en cuenta la transformación). Pero el que sabe que el lugar del hombre está en otro lugar, en la coextensividad del hombre y la naturaleza, ese ni siquiera deja subsistir la *posibilidad de una cuestión* 'sobre un ser extraño, un ser colocado por encima de la naturaleza y el hombre': ya no necesita de esta mediación, el mito, ya no necesita pasar por esta mediación, la negación de la existencia de Dios, pues ha alcanzado las regiones de una autoproducción del inconsciente, donde el inconsciente es tan ateo como huérfano, inmediatamente huérfano, inmediatamente ateo" (AE: 64).

caracterizar el capitalismo es la descodificación: la destrucción de los códigos, su remoción<sup>23</sup>.

Demos un rodeo que permita fundamentar esta lectura global. En el inicio de *El Antiedipo*, Deleuze y Guattari distinguen dos conceptos que consideran estrechamente conectados y a la vez opuestos: por un lado el concepto de producción (las máquinas deseantes) y por otro el de antiproducción, el cuerpo sin órganos. En el desarrollo del texto, al anclar estas dos fuerzas en lo social, el concepto de cuerpo sin órganos es relevado por el de *socius*<sup>24</sup>. El concepto de *socius* resulta de la presentación de cada sociedad como un cuerpo lleno<sup>25</sup>: “puede ser el cuerpo lleno de la tierra, o el cuerpo despótico, o incluso el capital” (AE: 18-19). Luego dirán que en el capitalismo es el dinero el que opera como cuerpo lleno. El *socius* aparece como un plan(o) de inmanencia donde se distribuyen diferentes fuerzas y agentes de producción, y donde circulan flujos de toda naturaleza, de modo análogo al que ocurre con la mercancía fetichizada. Su carácter esencial radica en ser una superficie de inscripción, de anti-producción, el lugar donde se efectúan las marcas sociales<sup>26</sup>. Es un elemento antiproductivo porque cumple, además, una función mistificante: tal como Marx afirma del capital, no se muestra como el producto del trabajo sino como “su presupuesto natural o divino” (AE: 19). Sintéticamente: “El *socius* como cuerpo lleno forma una superficie en la que se registra toda la producción que a su vez parece emanar de la superficie de registro” (AE: 19). Es una operación de reapropiación de la producción, en la que el elemento de anti-producción se auto-postula como causa de la producción, y esta operación se efectúa bajo la forma del registro y la distribución (AE: 19-20). La existencia de la reapropiación por parte del cuerpo lleno no debe hacernos olvidar, proponen los autores, que toda

23 “Nuestras sociedades sienten un vivo placer por todos los códigos, los códigos extranjeros o exóticos, pero es un placer destructivo y mortuorio. Aunque descodificar quiere decir, sin duda, comprender un código y traducirlo, es sobre todo destruirlo en tanto que código, asignarle una función arcaica, folklórica o residual” (AE: 253).

24 Los autores introducen el concepto de *socius*, en un primer momento, como sinónimo de *cuerpo sin órganos*, oponiendo producción deseante y producción social. Para revisar las principales diferencias entre ambos conceptos cfr. AE: 38-40. Por nuestra parte, ya que nos interesa sobre todo la relación entre producción deseante y producción social (y no la de producción deseante/cuerpo sin órganos, ligada a la discusión con el psicoanálisis que efectúa el libro), utilizaremos sin más la categoría de *socius* o cuerpo lleno.

25 El concepto de *cuerpo lleno* se asocia al de *cuerpo sin órganos*, al tratarse de una superficie indeterminada sobre la que se despliega el plan(o) de inmanencia. Cfr. MP: 155-171 y Zouravichvili, 2007: 38-41.

26 “La sociedad no es, en primer lugar, un medio de intercambio en el que lo esencial radicaría en circular o en hacer circular; la sociedad es un *socius* de inscripción donde lo esencial radica en marcar o ser marcado. Solo hay circulación si la inscripción lo exige o lo permite” (AE: 148).

producción social es en sí misma producción deseante, solo que en condiciones determinadas y, por tanto, que “solo hay el deseo y lo social, y nada más”<sup>27</sup> (AE: 36).

Entonces, lo que Deleuze y Guattari llaman *socius*, la superficie de registro que constituye el elemento para la anti-producción, opera en el capitalismo como el fetichismo de la mercancía en Marx. La función es idéntica –borrar el carácter producido de la producción para erigirse en principio y causa aparente de la misma–, pero el modo de conceptualizarla es más amplio y resulta menos “cósico” que en Marx. No se trata de la mercancía, sino del *socius* como fetiche, superficie de inscripción anti-productiva que muta y se metamorfosea constantemente capturando las producciones deseantes. El *socius* funciona como mercancía, extendiendo este concepto hasta alcanzar límites inimaginables. En ambos casos se trata de formas de producción y anti-producción, concepto clave que en el primer capítulo de *El Anti-Edipo* vuelve una y otra vez y que se filia en la filosofía de Marx. El concepto de producción que se construye en estos textos es una categoría omniabarcante, que incluye en sí mismo, sin jerarquías, múltiples elementos que se interrelacionan. Revisemos un pasaje emblemático:

Esta relación distintiva entre hombre-naturaleza, industria-naturaleza, sociedad-naturaleza, condiciona, hasta en la sociedad, la distinción de esferas relativamente autónomas que denominaremos “producción”, “distribución”, “consumo”. Sin embargo, este nivel de distinciones, considerado en su estructura formal desarrollada, presupone (tal como lo demostró Marx), además del capital y de la división del trabajo, la falsa conciencia que el ser capitalista necesariamente tiene de sí y de los elementos coagulados de un proceso conjunto. Pues en verdad –la brillante y negra verdad que yace en el delirio– no existen esferas o circuitos relativamente independientes: la producción es inmediatamente consumo y registro, el registro y el consumo determinan de modo directo la producción, pero la determinan en el seno de la propia producción. De suerte que toda producción es: producciones de producciones, de acción y de pasiones; producciones de registros, de distribuciones y anotaciones; producciones de consumos, de voluptuosidades, de angustias y de dolores. (AE: 12)

Según Tynan (2009: 30) se trata, por parte de Deleuze y Guattari, de dar cuenta de un proceso de inmanentización del capital operado durante el siglo XX, y para ello resulta necesario profundizar la teoría de Marx. La relevancia de la producción y su vínculo con el deseo están originados en el gesto inaugural de Marx que desplaza el foco

---

<sup>27</sup> Lo que se expuso ya puede recordarnos que la propuesta teórica es una relectura de la obra de Spinoza. Los autores explicitan la referencia, remitiendo a la pregunta de Spinoza para delimitar el problema central de la filosofía política: “¿Por qué combaten los hombres por su servidumbre como si se tratase de su salvación?” (AE: 36). Por otra parte, esta configuración del deseo y lo social juntos va a tomar cuerpo con características más específicas y concretas en MP, a través de la noción de *agenciamiento*. A fin de no sobrecargar la exposición en esta parte de la tesis introduciremos el concepto de agenciamiento en el Capítulo 6.

de análisis de las mercancías a la producción como lugar del sentido, pero también –como lo mencionamos– pone en primer plano al fetichismo como productor o, más bien, en los términos de Deleuze y Guattari, como un factor de anclaje antiproductivo que opera la axiomatización de los flujos deseantes. Estos distintos aspectos de la producción y la reproducción en el contexto de un *socius* determinado están interconectados y no permiten deslindar esferas tales como el “circuito del consumo” o el “circuito de la producción misma”, dado que estas esferas se retroalimentan y son interdependientes.

En este punto, vale realizar una aclaración: una de las críticas más frecuentes a la concepción del capitalismo de Deleuze y Guattari consiste en hacer de su filosofía una legitimación, antes que una crítica, del estado de cosas actual. Esta objeción, que se formula respecto de diferentes aspectos y conceptos, podría aplicarse al caso de borramiento de la distinción entre consumo y producción que realizan Deleuze y Guattari en su lectura de la obra de Marx. En efecto, Marx defiende, frente a la economía política clásica, la importancia de distinguir y jerarquizar la producción respecto de la circulación de los bienes en el mercado y su consumo. Esta distinción resulta la clave principal para la explicación del concepto de fetichismo de la mercancía. Así las cosas, tal como afirma Tynan “si el fetichismo de la mercancía posee una función mistificadora, esta es que otorga expresiones equivalentes a relaciones desiguales” (2009: 31). En tanto que el trabajo constituye el momento de producción del valor (y por tanto, también resulta ser la fuente del plusvalor), el circuito del intercambio es meramente el de la equivalencia entre los valores. Por ello, confundir ambos circuitos parecería ser un modo de desvirtuar a Marx.

Sin embargo, podemos observar cómo Deleuze y Guattari transforman esta cuestión, haciendo que las distinciones puedan reconfigurarse. Para los autores, Marx desarrolla dos argumentos fundamentales: a) que el orden social que habitamos está fundado en la producción, que se constituye esencialmente sobre la base de procesos productivos múltiples y b) que hay instancias productivas de segundo grado (reproductivas o antiproductivas), de carácter cósmico para Marx pero que podríamos pensar simplemente como mucho más estables que las anteriores, que se hallan íntimamente relacionadas con las instancias de producción primarias y que tienen el poder de restringirlas, transformarlas, inscribirlas en un orden determinado. Empíricamente, esta tensión entre lo productivo y lo anti-productivo puede verificarse en múltiples aspectos, conectando diferentes superficies, y no implica aislar un “modo de producción” de base que se vincule solo en segunda instancia con el circuito del consumo y del

intercambio o con el circuito de los significados y las leyes, como si estuvieran claramente delimitados. Se trata, en cada caso, de situar las conexiones entre las producciones deseantes descodificadas (es decir, los flujos de producción y deseo) y sus “capturas” en los distintos *socius* (en cualquier *socius*, puesto que el deseo es reconfigurado por todas las sociedades)<sup>28</sup>.

Tenemos entonces que cada tipo de *socius* regula los flujos deseantes realizando operaciones de registro, distribución, inscripción, corte, canalización, taponamiento, etc., de acuerdo a su propia conformación. Los autores distinguen básicamente dos grandes grupos de operaciones sociales sobre los flujos: la codificación y la axiomatización. Esta diferenciación conduce a marcar la divergencia radical del *socius* capitalista con los sistemas que llaman territoriales o despóticos. El capitalismo es una nueva forma de *socius* que se constituye en un período largo de tiempo, asentándose lentamente sobre el deterioro de todos los códigos, su desterritorialización y su descodificación<sup>29</sup>:

Flujo de propiedades que se venden, flujo de dinero que mana, flujo de producción y de medios de producción que se preparan en la sombra, flujo de trabajadores que se desterritorializan, será preciso el encuentro de todos estos flujos descodificados, su conjunción, su reacción unos sobre otros, la contingencia de este encuentro para que el capitalismo nazca. (AE: 230)

La conjunción determina un nuevo proceso de producción por la producción, de multiplicación de la cadena de la producción y el consumo, con el modelo de la multiplicación del dinero y la instauración de la axiomática como nueva forma de marcación.

¿Por qué esta recodificación capitalista es, para los autores, una axiomática y no, simplemente, otra forma de código? o, más claramente ¿en qué se diferencian un código de una axiomática? En principio, el capitalismo ha sido una posibilidad siempre presente para los anteriores modos sociales (territoriales, despóticos), pero funcionando como contracara, como el Otro temido que se conjura a través de mecanismos de inscripción y sobre-inscripción de las posibilidades de circulación y conformación de los cuerpos<sup>30</sup>. Es

---

28 Como se señalará extensamente en lo que sigue, es el dinero el que mejor puede expresar estos dos aspectos de la producción, haciendo excluyentes e inconmensurables sus dos tipos de flujo: pago/financiación, activo-tangible/crédito, mercado/innovación tecnológica, etc. (DCE: 380-384).

29 La fuerte asociación entre capitalismo y liberalismo se funda, según Deleuze, en este carácter del capitalismo que se constituye sobre la pérdida de la codificación. Sin embargo, agrega, el liberalismo es solo una apariencia, ya que el capitalismo es, también y sobre todo, un mecanismo de conjugación de flujos y, en ese sentido, está estrechamente ligado a la figura del Estado. Todo capitalismo es capitalismo de Estado (cfr. DCE: 45).

30 “Flujos descodificados corriendo sobre el *socius* ciego y mudo, desterritorializado, ésta es la pesadilla que la máquina primitiva conjura con todas sus fuerzas y con todas sus articulaciones segmentarias. La

el negativo que permitiría revelar el secreto de estas formaciones (el secreto de la arbitrariedad última de todo código). El capitalismo se asienta sobre este inicio abstracto al construirse alrededor del flujo de dinero, un código que no oculta su carácter de tal<sup>31</sup>. En el capitalismo no hay secreto, todas las posibilidades están sobre el tapete. Por ello, si a la territorialidad primitiva le correspondía la crueldad como afecto predominante y al despotismo bárbaro el terror, el estrato capitalista será la edad del cinismo<sup>32</sup> (cfr. AE: 232). Con este carácter estará relacionada la axiomática como pseudo-código: el capitalismo, opera remisiones y reconducciones temporarias y *ad hoc* que fijan el límite más acá del límite absoluto (la esquizofrenia, descodificación completa de los códigos)<sup>33</sup>. La posibilidad de la remisión axiomática y del cinismo se muestran en el carácter dual del dinero, lo que los autores llaman sus “dos inscripciones”: por un lado el dinero como poder de pago, el que recibe el asalariado como salario, que tiende a agotarse, fijado en referencia a un *stock* de bienes de consumo. Por otro, el dinero como sistema de financiamiento, potencia del capital que se multiplica a sí mismo abstractamente, el dinero como crédito o el dinero como plusvalía (AE: 234-236). Este carácter dual permite el solapamiento de las dos inscripciones, dado que siempre parecen remitir una a la otra. Según Deleuze y Guattari se trata de un proceso de “disimulación”:

Esta disimulación no depende de un desconocimiento sino que expresa el campo de

máquina primitiva no ignora el intercambio, el comercio y la industria, los conjura, los localiza, los cuadricula, los encastra, mantiene al mercader y al herrero en una posición subordinada, para que flujos de intercambio y producción no vengán a romper los códigos en provecho de sus cantidades abstractas o ficticias” (AE: 159). Para revisar en profundidad el modo de codificación de la máquina primitiva o territorial y la recodificación que opera la máquina despótica bárbara, a través de la figura del Estado, cfr. AE: 145-229.

31 Al respecto resulta esclarecedora la lectura que hace G. Agamben de “El capitalismo como religión” de W. Benjamin, a partir de la consideración del momento en que se declara oficialmente que el dólar no tiene más convertibilidad a oro (1971). Este hecho le permite resignificar y extremar la tesis de Benjamin, pues lo considera la consagración del capitalismo como religión. En los términos de Deleuze y Guattari, este es un paso crucial para la descodificación capitalista, en el que el dinero ya no necesita esconder su carácter convencional. Véase el original en italiano del texto de Agamben en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=168119> (consultado por última vez el 9/3/2016).

32 Al cinismo se suma, afirman los autores, una “extraña piedad”. Ambos son las claves del humanismo. Abordaremos algunos aspectos del vínculo entre la filosofía de Deleuze y Guattari y el humanismo en el Capítulo 4.

33 “En primer lugar, la producción deseante está en el límite de la producción social; los flujos descodificados en el límite de los códigos y de las territorialidades, el cuerpo sin órganos en el límite del *socius*. Se hablará de límite absoluto cada vez que los esquizo-flujos pasen a través del muro, mezclen todos los códigos y desterritorialicen el *socius*: el cuerpo sin órganos es el *socius* desterritorializado, desierto por el que corren los flujos descodificados del deseo, fin del mundo, Apocalipsis. En segundo lugar, sin embargo, el límite relativo no es más que la formación social capitalista, ya que máquina y hace correr flujos efectivamente descodificados, pero substituyendo los códigos por una axiomática contable aún más opresiva. De tal modo que el capitalismo, de acuerdo con el movimiento por el que se opone a su propia tendencia, no cesa de aproximarse al muro al mismo tiempo que lo echa hacia atrás. La esquizofrenia es el límite absoluto, pero el capitalismo es el límite relativo” (AE: 182).



inmanencia capitalista, el movimiento objetivo aparente en el que la forma inferior y subordinada es tan necesaria como la otra (es necesario que el dinero esté en los dos cuadros) y en el que ninguna integración de las clases dominadas podría efectuarse sin la sombra de este principio de convertibilidad no aplicado, que sin embargo basta para hacer que el Deseo de la criatura más desfavorecida invierta o cargue con todas sus fuerzas, independientemente de cualquier conocimiento o desconocimiento económico, el campo social capitalista en su conjunto. (AE: 237)

La dualidad del dinero, cuyas dos inscripciones son inconmensurables y no resultan equivalentes entres sí, origina sin embargo la posibilidad de la inscripción deseante en el régimen capitalista, el modo en que el deseo se “engancha” al cuerpo lleno del capital. Justifican lo que Deleuze y Guattari proponen en varias oportunidades, discutiendo con las líneas “ideológicas” del marxismo: que el deseo forma parte de la infraestructura.

Deseo del asalariado, deseo del capitalista, todo palpita en un mismo deseo basado en la relación diferencial de los flujos sin límite exterior asignable y en la que el capitalismo reproduce sus límites inmanentes a una escala siempre ampliada, siempre más abarcante [...] Es al nivel de los flujos, y de los flujos monetarios, no al nivel de la ideología, que se realiza la integración del deseo. (AE: 247)

El capitalismo funciona en la dualidad monetaria, es esa dualidad. El énfasis puesto en el señalamiento de estos dos componentes de la infraestructura –dualismo monetario y anclaje deseante– es clave para la relación que los autores pretenden establecer con la teoría marxista, ya que las relaciones de producción se hallan asociadas a las categorías de consumo y mercancía fetichizada. Volviendo a la cita, la dualidad monetaria permite pensar la producción y reproducción social, en cuanto subsiste bajo la promesa siempre aplazada de una posibilidad (irrealizable) de conversión entre los dos aspectos del flujo del dinero. En este sentido, opera como una axiomática y no como un código: la promesa se posterga incorporando toda desviación bajo un nuevo postulado. Al contrario del código que funciona delimitando un afuera y un adentro, la axiomática permite correr siempre el límite, ampliarlo abarcando lo que se corre de la lógica del gasto, lo que desliga la energía del cuerpo del capital inscribiéndose en el derrotero de la producción descodificada<sup>34</sup>. Funciona de un modo esquizofrénico, lo que descodifica por un lado lo axiomatiza por el otro y puede incorporar todo a su estadística. El capital como *socius* refiere a sí mismo como “instancia directamente económica y se vuelca sobre la producción sin hacer intervenir factores extra-económicos que se inscribirían en un

---

34 “Ahí radica la potencia (y el poder) del capitalismo: su axiomática nunca está saturada, siempre es capaz de añadir un nuevo axioma a los axiomas precedentes. El capitalismo define un campo de inmanencia y no cesa de llenar ese campo” (AE: 258).

código. Con el capitalismo el cuerpo lleno se pone verdaderamente desnudo, como el propio trabajador enganchado a este cuerpo lleno” (AE: 258).

Finalmente, resta introducir un aspecto de la axiomatización que resulta particularmente relevante para nuestros objetivos, pues vincula la cuestión de la axiomatización con la subjetivación, eje que atravesará la segunda y tercera partes de esta tesis. En sus clases<sup>35</sup>, Deleuze ejemplifica la axiomatización a través de la consideración de dos interpretaciones filosóficas: la que realiza él mismo respecto del psicoanálisis freudiano y la que efectúa Marx respecto de la obra de Smith y Ricardo. Consigna que se trata en ambos casos de un mismo movimiento de descodificación y desterritorialización. En la economía política se pasa del análisis de los bienes, las riquezas, las objetividades, a la consideración central de la capacidad de producir (trabajo abstracto). Es decir, un proceso de desterritorialización en el que el análisis de la riqueza no está esencialmente ligado a un anclaje en cosas y geografías específicas, sino que se liga a una capacidad de producción abstracta, cuantificable. En la psicología, con Freud, ocurre según Deleuze un proceso similar: este autor dejaría atrás la caracterización objetual y las tipologías de la locura propias de la psicología de los siglos XVII a XIX, para pasar a considerar la centralidad de la libido como actividad productiva del deseo (podríamos decir, como pura potencia de obrar). Al mismo tiempo, a estas dos descodificaciones, a estos dos procesos de abstracción, hace corresponder sendos realineamientos operados por sus propios autores: en la economía política Smith y Ricardo reconducen el trabajo abstracto descodificado al estudio del trabajo en las condiciones de producción capitalista, es decir, a las condiciones que impone la propiedad privada. En la psicología, Freud inscribe la libido como capacidad deseante en general en la libido edípica y, por tanto, en la triangulación familiarista del deseo. Estos dos procesos ejemplifican la forma que tiene el capitalismo de tratar con los flujos descodificados: se asienta sobre ellos y los lleva hasta su límite, pero en el mismo movimiento los reterritorializa, aunque sea de modo precario o transitorio; los deja pasar, pero inmediatamente estructura un pseudo-código que los reconfigura. Y la reconfiguración opera siempre en el mismo sentido: remitiendo a la figura del individuo y sus condiciones inmediatas como centro de gravedad de la propiedad o del deseo. En el mismo momento en que se rompe con la representación

---

35 En lo que sigue nos basamos sobre todo en las siguientes clases: 14 de diciembre de 1971, 21 de diciembre de 1971, 15 de febrero de 1972 y 7 de marzo de 1972 (DCE).

objetiva, se “restaura una nueva forma, la representación subjetiva” (DCE: 143)<sup>36</sup>.

¿Por qué la propiedad privada y el familiarismo edípico son sistemas de representación subjetiva? Justamente, porque son un modo de encuadrar la potencia indiferenciada del trabajo abstracto –su capacidad multiplicadora de las riquezas– y la potencia productiva del deseo en general, en estructuras que oponen poseedores y desposeídos, sistemas yo-otros, pertenencia y no-pertenencia, relaciones primarias y secundarias, etc. En última instancia, configuran una codificación de esas potencias restringiéndolas a un núcleo centralizado: la subjetividad burguesa y su función nodal respecto de la familia y la propiedad privada. Un modo de anclar el flujo de dinero y riquezas y de hacer correlativa la reproducción de capital con la reproducción humana.

Ahondemos en este punto, puesto que la escuela como dispositivo constituye uno de los nodos de anclaje entre ambas series. Deleuze realiza un largo desarrollo argumentativo para mostrar que en el capitalismo se deslinda la *reproducción social* de la *reproducción humana*, básicamente logrando que el flujo de las riquezas introduzca dentro de sí el flujo de las alianzas y las filiaciones propio de las sociedades primitivas. Para ello recurre a los análisis de Marx, realizando una jerarquización de tres tipos de capital: el capital industrial en el centro, como punto de conjunción del flujo descodificado del dinero y el flujo desterritorializado del trabajo. Complementándolo, el capital mercantil y el capital bancario. Esta conjunción hace que el capital devenga filiativo (con la plusvalía en el centro, clave para que el dinero engendre dinero) y que, a través del capital mercantil, se actualice en capital de alianza. Este proceso deslinda, reiteramos, la *reproducción social* de la *reproducción humana*, haciendo que el derecho de posesión del capital o su intercambio no dependan en principio del lugar dentro de una estructura de castas o familias. En ese sentido es que, para Deleuze, la propiedad privada y el familiarismo edípico constituirían dos formas de vinculación (capitalistas) de lo humano con lo social (cfr. DCE: 61-69, 141-150; también AE: 145-160). La escuela, tal como la piensa el reproductivismo por ejemplo, cumple una función en la instauración de este vínculo: legitimar la distribución de las funciones humanas en vínculo con la reproducción social, en un contexto en el que los lugares sociales no se consideran dados por naturaleza.

---

36 Cacciari propone una interesante discusión acerca de la lectura que Deleuze realiza de Freud y de Marx, en la que se afirma que la teoría de Deleuze culmina en una reconducción como las que critica, fetichizando el deseo (cfr. Cacciari, 1979).

Se distinguen entonces dos capas. Si se considera la forma de la reproducción social en el régimen capitalista, es necesario que ella se aplique a un material de la reproducción humana. Que las familias provean los seres humanos cuyo lugar no determinarán, sino que estará determinado en función del lugar de la familia misma en la reproducción social: “Tú, a tu capital. Tú, a tu fuerza de trabajo”. Al pasar la reproducción social por otros medios y teniendo su propia forma en el capital mismo, surge forzosamente con el capitalismo una cuestión en torno de la igualdad abstracta. Por esa razón, la familia puede ser considerada abstractamente como producción de individuos que equivalen entre sí, puesto que reciben su lugar social –su desigualdad social fundamental– de la otra forma de reproducción, de la reproducción social como tal o de la reproducción del capital (DCE: 145-146).

La descodificación genera la desarticulación de los sistemas de castas y parece con ello dejar totalmente librados los lugares sociales a una deriva impredecible<sup>37</sup>, empujando incluso al capitalismo hacia su límite y hacia la posibilidad de su propia disolución (AE: 145). Al mismo tiempo se instituyen procesos de oposición, de reconstitución de límites que impiden la llegada de este límite último. Siempre se realiza una segunda remisión, que se verifica como un movimiento de reterritorialización y de recodificación de los flujos al modo axiomático:

El capitalismo no cesa de contrariar, de inhibir su tendencia al mismo tiempo que se precipita en ella; no cesa de rechazar su límite al mismo tiempo que tiende a él. El capitalismo instaura o restaura todas las clases de territorialidades residuales y facticias, imaginarias o simbólicas, sobre las que intenta, tanto bien como mal, volver a codificar, a sellar las personas derivadas de las cantidades abstractas. Todo vuelve a pasar, todo vuelve de nuevo, los Estados, las patrias, las familias. (AE: 40-41)

Como señala la cita y referíamos anteriormente, la recodificación siempre tiene algún tipo de relación con la representación subjetiva y personalista. El sujeto es el postulado de una axiomática, un puro lugar abstracto de la propiedad o centro de acción indeterminado, en el que solo importa “tu capital, tu fuerza de trabajo”.

Recapitulando: el capitalismo opera como un régimen de disolución de códigos que inscribe la producción deseante en el proceso de multiplicación abstracta del capital financiero, del dinero que produce dinero. Esta primera inscripción es remitida a través de una segunda inscripción, asociada con la contracara del dinero como gasto y ligado al

---

37 “La descodificación de los flujos, la desterritorialización del *socius* forman, de este modo, la tendencia más esencial del capitalismo. No cesa de aproximarse a su límite, que es un límite propiamente esquizofrénico” (AE: 40).

mundo de las mercancías, lo cual da cuenta de un mecanismo axiomático que reenvía la producción deseante maquínica a configuraciones transitorias (siempre cambiantes) que coinciden y se resuelven alrededor de la figura de la subjetividad y su entorno (propiedad, familia), circunscriptas siempre a la configuración del deseo como carencia. En este sentido, el capitalismo es un régimen diacrónico, que se desenvuelve en una temporalidad larga, ya que la axiomática impone transformaciones inmanentes que permiten la permanencia en el cambio, la reinscripción constante del deseo en el cuerpo del capital.

Lo que hemos descripto hasta ahora es lo que los autores postulan como la ontología del capitalismo. Esa ontología se encarnará en distintas formas de aplicación de la axiomática, en diferentes momentos históricos. El concepto de *máquina* será el encargado, en cada caso, de sintetizar y vincular el *socius* y el deseo, y la variedad de máquinas sociales es la que permite reconstruir las múltiples formas en las que se produce ese vínculo históricamente. A partir de las máquinas se podrá relevar cada proceso de producción como una conjunción particular de diversos flujos y como un rechazo puntual de otros (conexión y corte), sin por ello tender a una totalización. Es factible configurar cómo operan a cada momento las distintas producciones sociales porque es posible captar las distintas “máquinas sociales” en juego:

El concepto de *máquina social* permite a Deleuze y Guattari repensar el concepto de Marx de modo de producción en varios sentidos. Una máquina se compone de las conexiones de flujos: selecciona, conecta y combina diferentes elementos, interrumpiendo y organizando los flujos –flujos de personas, de riqueza, creencias, deseos, etc. Por tanto, la máquina deleuziana es más dinámica que el “modo de producción” marxista o la “estructura” althusseriana: una máquina es un proceso más que una combinación estática de determinados elementos. La terminología de las máquinas también permite a Deleuze y Guattari superar ciertos binarismos tradicionales. Identifica los diferentes elementos y niveles de análisis, sin depender de un modelo base-superestructura simplista por el que hay que bucear bajo la superficie para encontrar la instancia escondida y determinante, la esencia interior que impulsa a la totalidad. (Choat, 2009: 21. Traducción propia)<sup>38</sup>

En este punto es necesario volver a referir la objeción respecto de que la obra de Deleuze y Guattari trata de igual modo todos los procesos de producción, sin distinguir

---

38 “The concept of a social machine enables Deleuze and Guattari to rethink Marx’s concept of a mode of production in various ways. A machine is made up of fluid connections: it selects, connects and combines different elements, interrupting and arranging flows – flows of people, of wealth, beliefs, desire, and so on. The Deleuzian ‘machine’ is therefore more dynamic than the Marxian ‘mode of production’ or the Althusserian ‘structure’: a machine is a process rather than a static combination of determined elements. The terminology of machines also allows Deleuze and Guattari to overcome certain traditional binaries. It identifies different elements and levels of analysis without depending on a simplistic base–superstructure model whereby one needs to dive beneath the surface to find the hidden, determining instance, the inner essence that drives the whole.” (Choat, 2009: 21).

producción de reproducción o mero intercambio, y desvirtuando con ello la potencia de las tesis de Marx. La respuesta a la objeción reside en señalar la singularidad de las máquinas sociales. Su función social es atraer y a la vez rechazar los flujos deseantes, es capturar la producción para distribuirla en una superficie determinada, pero en cada máquina se puede distinguir una distribución específica del elemento productivo y el elemento distributivo o de reapropiación, el deseo como creador de la puesta en equivalencia de su potencia. Estas son las facetas de la máquina que es necesario localizar en cada caso, y que obligan a reintroducir en todos los análisis la consideración de la dualidad básica entre producción e intercambio, entre trabajo y mercancía que señala Marx. Las máquinas sociales constituyen modos de organizar la carencia, para un deseo desconfigurado que es esencialmente productivo, fecundo, creador. Como indicamos en la introducción, nos importa particularmente en este contexto pensar la reconfiguración maquínica del capitalismo que ocurre alrededor de los años 60, período en el que se ha efectivizado, según Deleuze, el paso del encierro al control.

### **c) Máquinas sociales, máquinas deseantes**

Revisemos con más detalle el concepto de máquina y sus implicancias teóricas. Su historia es compleja y rica en posibilidades de lectura. La voz griega *mechané* se concatena con la latina *machina* y tiene dos usos, uno abstracto que la asocia a “medio”, “camino”, “recurso”, “remedio”, “creación”, “dispositivo”, “ardid” y otro concreto materializado en dos tipos de máquinas técnicas: las de guerra y la teatral (el arnés y la grúa que introducían el recurso del *deus ex machina* del teatro griego). Respecto de estos dos últimos Gerald Raunig afirma:

En el griego y el latín antiguos [máquina] se expande fundamentalmente hacia dos campos: designa por un lado, el uso militar del aparato destinado a sitiar, conquistar o defender las ciudades, en otras palabras, la máquina de guerra; y, por otro, designa la maquinaria teatral. Esta bifurcación hacia los campos de la guerra y del teatro no implica, con todo, una separación de los significados material e inmaterial del concepto que se corresponderían con cada uno de esos campos. En ambos casos el término mantiene el significado técnico de aparato, marco, dispositivo, así como el significado psico-sociológico de truco, artificio, engaño. (2008: 40)

Tenemos entonces que tanto en su aspecto abstracto como en el concreto, el uso de máquina puede ser adscripto a dos campos semánticos diferentes: uno relacionado con la exacta ingeniería de los dispositivos de fabricación y otro relacionado con la especulación en pos de crear ardidés eficaces para el engaño y la ilusión. Raunig propone que se pueden anclar estos dos sentidos en la palabra “invención” y nosotros a su vez en

la palabra “artilugio”, dado que “maquinar” puede aplicarse tanto a la ideación de una cuestión determinada recortada y distinguible como a la construcción de una fabulación, de un relato engañoso (Raunig, 2008, 2009). El caballo de Troya es una máquina en ambos sentidos. Tenemos entonces múltiples posibilidades para las máquinas: desde la estructura y construcción bien concreta de una máquina de guerra, a la maquinación de maneras creativas de desarticular la ingeniería de cualquier dispositivo.

Para Deleuze y Guattari la máquina funciona en los dos sentidos, tanto en la realidad como en el lenguaje. Cuando se trata de este último, la máquina constituye un diagrama: no representa lo real, ni lo refiere, sino que –atribuyéndose a lo real– lo interviene (MP: 91). La máquina es pensada siempre como conexión de un cuerpo social, sobre el que se configuran y dibujan sujetos y cosas. Es un lugar de creación de subjetividad y de sentido. Observar máquinas o crear máquinas es identificar posibles conexiones, vincular cosas entre sí (y al hablar de cosas hablamos de animales, herramientas, personas, deseos, signos, etc.), seguir el flujo que da lugar a las partes y verificar cuáles son los puntos de obstrucción y el corte que impide que se jueguen o inserten ciertos elementos al flujo deseante. La máquina no determina, porque integra en sí misma la fuerza creativa del poder deseante y la fuerza axiomatizadora del *socius*; es, entonces, un mecanismo de inscripción tanto como un artilugio de fuga. Y aunque imponga una disimetría de partida entre el deseo y su axiomatización en el capitalismo, siempre resulta imposible predecir el poder que pueden desplegar los flujos deseantes que mueven sus mecanismos.

En una situación educativa, por ejemplo, hablar de máquinas consiste en revisar entre qué cosas hay una circulación, un flujo, y entre cuales esa circulación (deseante) está cortada, impedida, u obstruida. Se trata de pensar a través de la idea de máquina las concatenaciones que se dan entre elementos participantes de la situación, que son muchos más (o menos, según el caso) que el típico esquema triangular que vincula en toda circunstancia a uno que sabe, otro que no sabe y el saber<sup>39</sup>. Más bien se trata de establecer conexiones entre el alumno inmigrante, el repitente, el aplicado, el profesor cansado, feliz, aburrido, las tizas o su falta, los pizarrones, los bancos, el espacio de aula, los libros de texto, las fotocopias, el programa de televisión de moda, facebook, los celulares, la diferencia de vestuario, las netbooks, las imágenes circulantes, etc. La situación educativa puede ser abordada, entonces, a través de este concepto de máquina, recurriendo a una

---

39 En la segunda parte de la tesis trabajaremos en detalle la figura del triángulo pedagógico.

forma de pensamiento que es a la vez estructural y concreta –“lo que hay son máquinas” equivale a “lo que hay son triángulos”– al tiempo que abierta y configurable de acuerdo con la cartografía que se trace de la situación educativa en cada momento, sus lugares de producción de deseo, sus puntos de corte del deseo, las conexiones que están en funcionamiento, las que se hallan obstruidas, el sentido en que se quiera intervenir.

De este modo, considerar la existencia de máquinas educativas requiere un pensar inmanente que permita conceptualizar mientras se deviene ya otra cosa. En esta modalidad nos interesa explorar el devenir de la educación en el capitalismo contemporáneo, desde la exploración situada de una máquina de control que está todavía en formación, que interrelaciona, reconfigura, conecta y desconecta viejas y nuevas piezas. Pensar sobre esas conexiones significa, también, involucrarse para que las conexiones no resulten meras reinscripciones en el contexto del capital.

### **Bibliografía**

- Balibar, E. (2006) *La filosofía de Marx*, Buenos Aires: Nueva visión.
- Cacciari, M. (1979) “Poder, teoría y deseo” en *Cuadernos Políticos*, N° 27, México: Ediciones Era.
- Choat, S. (2009) “Deleuze, Marx and the politicisation of Philosophy” en *Deleuze Studies*, Vol. 3.
- Ferreira, J. (2010a) “Representación orgánica: la ontología de Leibniz en el capitalismo deleuziano” en *Praxis Filosófica*, Universidad del Valle de Cali, Colombia, N° 31.
- Gilbert, J. y Goffey, A. (2014/2015) “Control societies: notes for an introduction” en *New Formations*, N° 84/85.
- Guattari, F. (1972) *Psychanalyse et transversalité*, Paris: Maspéro.
- Jain, D. (2009) “Capital, crisis, manifestos, and finally revolution” en *Deleuze Studies*, Vol. 3.
- Marx, K (2004) *El capital. Tomo I/ Vol. 1. Libro Primero: El proceso de producción del capital*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marx, K. y Engels, F. (2003) *Manifiesto comunista*, Buenos Aires: Clásicas.
- Mejat, G. (2012) “Gilles Deleuze et Félix Guattari lecteurs de Marx: l'inspiration marxiste de la conception du désir développée dans l'Anti-Œdipe” en *Philosophique*, N° 15.
- Raunig, G. (2009) “Machinae et orgia. Post-Revolutionary theatre machines in the Soviet Union of the early twentieth century” en *Third Text. Critical perspectives on contemporary art and culture*, Vol. 23, N° 1.
- Raunig, G. (2008) *Mil máquinas. Breve filosofía de las máquinas como movimiento social*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- Ritzer, G. (1997) *Teoría sociológica contemporánea*, México: McGraw – Hill.
- Thoburn, N. (2003) *Deleuze, Marx and politics*, New York: Routledge.



Tynan, A. (2009) "The Marx of Anti-Oedipus" en *Deleuze Studies*, Vol. 3.

Zarka, Y. et al. (2010) *Deleuze Político. Nueve cartas inéditas de Gilles Deleuze*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Zourabichvili, F. (2007) *El vocabulario de Deleuze*. Buenos Aires: Atuel.

## Capítulo 2: La máquina cultural

Luego de la presentación de los principales núcleos teóricos que nos permiten situar el capitalismo contemporáneo dentro de un determinado marco de lectura que encuadra el trabajo siguiente, volvemos por un momento al inicio de nuestro recorrido para preguntar: ¿qué características diferenciales podemos detectar respecto de lo educativo en lo que Deleuze llama *sociedades de control*? En el breve texto de la *Posdata* hay, como observábamos, algunas sugerencias generales respecto de este proceso: crisis generalizada de las instituciones, reformas agónicas, disolución de la familia nuclear, paso de la fábrica a la empresa, de la escuela a la formación permanente, del examen a la evaluación continua... ¿Qué máquinas sociales se han puesto en funcionamiento y operan las nuevas inscripciones de los flujos deseantes ligadas a lo educativo? ¿Cómo sobreviven y se complementan con ellas las viejas máquinas disciplinarias? ¿Dónde podemos observar esos nuevos funcionamientos y esas nuevas complementaciones? Estas preguntas son el material de los próximos capítulos. Antes de realizarlas, presentamos algunos elementos que configuran la perspectiva rectora de esta tesis: *la conceptualización del proceso de producción, consumo y reproducción de las mercancías culturales como paradigma a partir del cual pensar la educación en la sociedad contemporánea*. En lo que sigue elaboramos los elementos clave para pensar dicho proceso.

Cuando proponemos analizar el proceso de producción, intercambio y consumo de *mercancías culturales* estamos eligiendo una categoría cargada de sentidos, abordada teóricamente desde diferentes ámbitos, pero por ello también amplia y ambigua: las mercancías culturales pueden ser productos de la industria del entretenimiento, software

de todo tipo incluyendo Internet y las redes sociales, pero también *obras de arte* en su sentido más clásico. En efecto, actualmente las diferentes artes consideran un problema intrínseco a su lenguaje la relación entre “arte elevado” y “cultura de masas” (aunque solo fuera para establecer una distancia)<sup>40</sup> y el modo de producción del arte y su institucionalización presenta un entramado complejo en el que no resulta simple detectar si existe un “afuera” del mercado (cfr. Dickie, 1984). El análisis del terreno de lo que se considera arte no masivo resulta clave, pues este juego “en el borde” del circuito más tradicional y conocido de las mercancías, permite pensar hasta su límite los corrimientos en el modo de axiomatización vigente en las sociedades de control y las maneras en que las máquinas sociales producen realidad en el presente.

No nos interesa clasificar las mercancías culturales en sí mismas –esto sería hacer merceología, al decir de Marx– sino observar su proceso de producción, intercambio y consumo; además, nos importa hacer especial hincapié en el tipo particular de *disimetría* respecto del anclaje que este proceso opera con los flujos deseantes. Por ello volvemos aquí a la elección de la categoría de máquina y su carácter sintético: llamamos *máquina cultural* al circuito de producción, intercambio y consumo de las mercancías culturales<sup>41</sup>.

Creemos que es dable observar un proceso –que se evidenció particularmente a partir de la segunda mitad del siglo XX– en el que las *máquinas culturales* comenzaron a tener una importancia preponderante en el modo de configuración de la realidad, pasando de la periferia al centro de la escena. Indicios de ello pueden observarse en el

---

40 En este punto seguimos la tesis de Huyssen (2006), quien propone que aun las primeras vanguardias del siglo XX (expresionismo, dadaísmo, futurismo y constructivismo), y desde allí las distintas expresiones del arte “elevado” del siglo XX, deben ser pensadas teniendo en cuenta el modo en que se relacionan con la cultura de masas y con el arte popular, un modo incómodo sin dudas, regado por la “angustia de contaminación”. En su libro discute lo que llama “La gran división”, un tipo de discurso teórico que tiene como eje la férrea distinción entre arte elevado y cultura de masas. Ya que para el autor Adorno es un ícono de este tipo de discurso, retomaremos las tesis de Huyssen en el apartado correspondiente a la industria cultural.

41 Beatriz Sarlo utiliza este sintagma en *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas* (1998). Sin embargo, en el texto no se presenta una formulación clara de lo que se mienta a partir de este concepto, aunque parece tener ecos deleuzianos, y en ellos reconocemos un suelo común para el uso que estamos proponiendo. El párrafo más informativo al respecto dice “Este libro intentó mostrar el funcionamiento de una máquina cultural, que produjo ideas, prácticas, configuraciones de experiencia, instituciones, argumentos y personajes. No es una máquina perfecta, porque funciona dispendiosamente, gastando muchas veces más de lo necesario, operando transformaciones que no están inscriptas en su programa, sometiéndose a usos imprevistos, manejada por personas no preparadas especialmente para hacerlo. Me he ocupado de una maestra, de una traductora y de un grupo de jóvenes vanguardistas. Cada uno de ellos estableció con la máquina cultural relaciones diferentes: de reproducción de destrezas, imposición y consolidación de un imaginario (la maestra); de importación y mezcla (la traductora); de refutación y crítica (los vanguardistas).” (p. 273). En el próximo capítulo utilizaremos el apartado de este libro referido a educación y allí tendremos ocasión de puntualizar nuestros desacuerdos con la postura de la autora.

modo en que los discursos acerca de la producción cultural se volvieron nodales para abordar el trabajo en general y la estrategia preferida de legitimación de las empresas de servicios. También en el aumento exponencial de la cantidad y variedad de mercancías culturales, articuladoras de esquemas perceptivos y de sensibilidad, y fuente de características identitarias y culturales. Por otra parte, el abordaje teórico propuesto por la estética<sup>42</sup> ha pasado a ocupar un lugar de privilegio en las disciplinas humanísticas, habiendo sido por varios siglos una disciplina menor dentro del pensamiento filosófico. Por último, el consumo de mercancías culturales adquirió una relevancia importante respecto del consumo de otro tipo de mercancías, hasta alcanzar un extremo casi siniestro, esto es, la tendencia cada vez más efectiva de que todo el tiempo que el trabajador no pasa trabajando o realizando las tareas necesarias para su supervivencia más básica (sueño, aseo, etc.) esté consumiendo, ya sea mercancías al estilo más clásico (objetos que se compran y venden en el mercado) o mercancías culturales (televisión, cine, Internet, consolas de juegos, etc.).

Es por ello que, como es evidente en la mayoría de los estudios educativos actuales, considerar la educación contemporánea implica, necesariamente, observar el afincamiento y triunfo de las máquinas culturales. Ellas son en sí mismas formativas, puesto que los procesos de subjetivación están íntimamente vinculados con su proceso de producción y, además, *es al lado de las máquinas culturales, en medio de ellas, en contra y con ellas*, que la escuela como institución se reconfigura en la actualidad.

Hemos elegido mediar la presentación de lo que llamaremos *máquina cultural* a través del análisis del concepto de *mercancía cultural* siguiendo el siguiente orden: en principio, consideramos el lugar que podrían tener las mercancías culturales en las coordenadas teóricas que propone Marx para el análisis de la mercancía en general. Este examen nos sirve para presentar de modo más acabado el campo problemático al que nos estamos enfrentando. Luego, retomamos una discusión que ya se ha tramado en diferentes enfoques de la teoría de la comunicación, a partir de la realización de distinciones entre la lectura que realizan Adorno y Horkheimer de la industria cultural, por un lado, y de las consideraciones de Benjamin acerca de la relación entre cultura y mercancía, por otro. Ya

---

42 Entendemos aquí la estética de un modo muy amplio, incluyendo en ella desarrollos que no podrían ser catalogados como “filosóficos”. Esta amplitud se justifica en la raigambre etimológica, a partir de la palabra *aisthesis*, que mienta la experiencia sensorial de la percepción. En este sentido, la estética, como pensamiento o reflexión acerca de los modos de percepción y la experiencia sensorial, resulta un capítulo crucial en los discursos históricos, sociológicos, políticos, antropológicos, artísticos y, por supuesto, filosóficos.

que la comparación entre estos dos abordajes se ha utilizado en estudios antecedentes para distintos fines teóricos, en cada caso hacemos algunas acotaciones al respecto para situar las coordenadas del planteo de la presente tesis.

### a) Nuevamente, Marx

En el análisis de las mercancías que aparece al inicio de *El capital* resulta claro que el paradigma de mercancía que el filósofo alemán tiene en mente son los productos de la producción fabril o agrícola a gran escala: relojes, lienzo, hierro, trigo, chaquetas. Es por ello que en la definición de la mercancía y su producción que propone Marx hay varios elementos que nos pueden hacer dudar del estatuto que adquieren en este contexto lo que llamamos mercancías culturales. De acuerdo a ciertos pasajes, incluso, podríamos considerar que no se las podría tratar como mercancías.

Marx propone que, por ejemplo, puede haber cosas útiles que no sean mercancías<sup>43</sup>, mencionando el caso de quien produce para satisfacer sus propias necesidades. Engels, en una nota a la cuarta edición, agrega que también es el caso de quien produce para otro específico y con una finalidad que no es el intercambio<sup>44</sup>. Estas dos posibilidades (producir para sí y producir para otro sin finalidad de intercambio) son formas de entender la producción que tradicionalmente se han asociado al proceso de creación artística: se justifica la producción de obras como la satisfacción de una necesidad propia (el deseo de crear o expresarse), considerando un derivado secundario de la expresión la vinculación con otros sujetos sociales. Por otra parte, cuando el intercambio se hace efectivo y la obra pasa a ser leída, oída o apreciada, aun cuando medie el dinero, se lo conceptualiza como una “donación”, una relación de comunicación que rebasa el mero intercambio mercantil y no puede encuadrarse en el paradigma de la equivalencia.

Marx introducirá una excepción más problemática aún: “Ninguna cosa puede ser valor si no es un objeto para el uso. Si es inútil, también será inútil el trabajo contenido

---

43 “Una cosa puede ser útil, y además producto del trabajo humano, y no ser mercancía. Quien, con su producto, satisface su propia necesidad, indudablemente crea un valor de uso, pero no una mercancía. Para producir una mercancía no solo debe producir valor de uso, sino valores de uso para otros, valores de uso sociales” (Marx, 2004: 50).

44 “Y no solo, en rigor, para otros. El campesino medieval producía para el señor feudal el trigo del tributo, y para el cura el del diezmo. Pero ni el trigo ni el diezmo se convertían en mercancías por el hecho de ser producido para otros. Para transformarse en mercancía, el producto ha de transferirse a través del intercambio a quien se sirve de él como valor de uso” (he introducido este texto porque su omisión motiva el frecuentísimo error de creer que para Marx es mercancía todo producto consumido por quien no sea su productor)” (Nota de F. Engels en Marx, 2004: 50).

en ella; no se contará como trabajo y no constituirá valor alguno” (2004: 51). Este argumento, el de la inutilidad, también ha eximido históricamente a algunos ámbitos de la producción humana de la “caída” en el mundo de las mercancías. El arte –también el trabajo teórico-educativo en ámbitos como la filosofía– ha sido declarado “inútil”, dándole a este rasgo un cierto carácter de superioridad y jerarquía respecto de todas las cosas con un valor intercambiable en el mercado. En general, todo lo ligado a la industria del entretenimiento se inscribe en el límite de lo que se puede usar pero que sin embargo resulta inútil, ya que se hace solo por diversión o parece atentar contra la vida productiva y enfáticamente útil del capitalismo. Sin embargo, resulta evidente que en el contexto del capitalismo contemporáneo “conquistar lo inútil”<sup>45</sup> ha sido un axioma que permitió ampliar hasta el infinito el ámbito de las mercancías.

En el *Capítulo VI* (2009) Marx distingue trabajo productivo e improductivo, y al definir “trabajo productivo” indica que se trata de un tipo de trabajo que se realiza en relación directa con el proceso de valorización del capital (2009: 77), estableciendo vínculos específicos: es un trabajo cuyo fruto –una mercancía– se intercambia por dinero. Este dinero, por un lado, es la fuente de reproducción de la fuerza de trabajo a través del salario y, por otro, es la fuente de acrecentamiento del propio capital a través del retorno de la plusvalía. Es decir, es un trabajo que “valoriza al capital” (2009: 78). El trabajo improductivo, en cambio, es aquel que no puede ser encuadrado en este esquema, por un motivo básico: no produce plusvalía, aun cuando pueda estar rentado por un salario. A este tipo de trabajos Marx los engloba bajo el concepto de “servicios” dado que el dinero que insumen se agota en su mismo pago. El motivo que los hace improductivos es uno, pero los tipos de trabajo que implica son muy variados: servicios contratados por el Estado, profesionales como abogados y médicos, “desde la prostituta hasta el rey” (2009: 81) y se complementan con los del *Manifiesto Comunista*<sup>46</sup>: sacerdote, poeta y sabio. Todos estos trabajos, que anteriormente se hacían simplemente por la “aureola” que implicaban (menos el de la prostituta, creemos) o tenían un pago indirecto, pasan a la

---

45 Tomamos esta expresión de Herzog (2008). Justamente, se trata aquí de la doble reflexión sobre la épica (que involucró peligro de muertes y varios heridos) desplegada para hacer una película –solo una película, parece decir el título. Y a la vez la historia que la película cuenta, en la que un representante del primer capitalismo –un barón del caucho– emprende la titánica misión de vencer a la naturaleza para la *inútil* tarea de llevar la ópera a la selva.

46 Marx vuelve a hablar aquí de profesiones que anteriormente tenían “una aureola”, como en el Capítulo I del *Manifiesto Comunista*: “la burguesía ha despojado de su aureola a todas las profesiones que hasta entonces se tenían como venerables y dignas de piadoso respeto. Al médico, al juriconsulto, al sacerdote, al poeta, al sabio. Los ha convertido en sus servidores asalariados” (2003: 21).

condición de trabajo asalariado y el monto de ese salario se rige por la media del mercado, bajo el contexto del capitalismo. El punto que los hace improductivos es que no acrecientan el capital con el flujo de dinero que reciben, por tanto pertenecen a la esfera del intercambio y no a la esfera de la producción.

Marx se extiende en dos ejemplos que sirven para explicar que no se trata de que “en esencia” el trabajo sea o no productivo, sino que la diferencia reside en la relación que liga a ese trabajo con el capital:

El mismo género de trabajo puede ser productivo o improductivo. Así Milton, que escribió *El paraíso perdido*, era un trabajador improductivo. Por el contrario, el escritor que trabaja para su editor como un asalariado de la industria, es un trabajador productivo. Milton hizo *El paraíso perdido* como el gusano de seda hace seda. Era una manifestación de su naturaleza. Vendió más tarde su producto por 5 libras esterlinas. Pero el escritor proletario de Leipzig que, bajo la dirección de su editor, fabrica libros (por ejemplo, manuales de economía política), es un obrero productivo, ya que su producción es, desde el comienzo, subordinada al capital y sólo se cumple para su provecho. Una cantante que vende su voz por cuenta propia, es un trabajador improductivo. Pero la misma cantante, contratada por un empresario que la hace cantar para ganar su dinero, es un trabajador productivo. Porque produce capital. (Marx, 2009: 84)

El escritor o la cantante, realizando el mismo trabajo, e incluso cobrando por él, pueden estar o no realizando un trabajo productivo (productivo para el capital, volvemos a aclarar). Nuevamente aparece la ambigüedad estructural del trabajo propio del arte y la literatura (como vimos, también los sabios, los sacerdotes, las prostitutas...) pues el modo en que se produce puede estar o no en el contexto del capital. La figura de los “servicios” (de ser serviles, de eso se trata) es la que los aúna. Por otra parte, resulta interesante revisar la distinción que introduce Marx entre los dos ejemplos (2003: 88): el trabajo del escritor (así como el del pintor, el escultor, etc.) tienen una obra como resultado. Esta puede ser una mercancía circulante, aun cuando tiene que haber modos de reproducción técnica elaborados para que esta circulación resulte significativa (como sabemos, posteriormente se desarrollaron esos medios de reproducción). El trabajo de la cantante, en cambio (así como el de los músicos, los maestros, médicos, etc.) no tiene un producto que intercambiar, sino que se realizan en sí mismos. Son trabajos cuya obra es una “ejecución virtuosa” (Virno, 2003: 48). En ambos casos, pero sobre todo en el segundo, la posibilidad de incorporación al trabajo productivo es, para Marx, tan escasa que no vale la pena hacer ingresar su consideración en el análisis del modo de producción capitalista:

En suma, los trabajos que sólo se disfrutan como servicios no se transforman en productos separables de los trabajadores —y por lo tanto independientemente de ellos como mercancías autónomas—, y aunque se les puede explotar de manera directamente capitalista, constituyen magnitudes insignificantes si se les compara

con la masa de la producción capitalista. Por ello se debe hacer caso omiso de esos trabajos y tratarlos solamente a propósito del trabajo asalariado, bajo la categoría de trabajo asalariado que no es al mismo tiempo trabajo productivo. (Marx, 2009: 85)

Esta importancia marginal es la que afirmamos se trastoca en la segunda mitad del siglo XX y da lugar a la preponderancia de la máquina cultural como axiomatizadora del *socius*. El corrimiento se realiza por múltiples motivos, pero sin dudas el más relevante radica en la aparición de los medios técnicos que permiten reproducir las obras a escala masiva, así como las nuevas tecnologías que dan lugar a artes nuevas (primero la fotografía y luego el cine) y medios de comunicación masivos (radio, televisión, informática, etc.). Esto le otorga al arte y la comunicación la posibilidad de obtener la escala de producción requerida para ingresar plenamente al modo de producción capitalista, generando trabajo que resulta fuente de plusvalía. Por el momento, podemos señalar que esta transformación resulta perfectamente compatible con la obra de Marx. Lo que él observaba marginal por no existir los medios técnicos para ser incorporado en el proceso de producción, se agrega a partir de la existencia de los mismos y puede ser tratado con idénticas coordenadas que cualquier otro proceso de producción en el contexto capitalista. Este será justamente el enfoque que adoptan Adorno y Horkheimer, que abordamos en el próximo apartado.

Sin embargo, como adelantamos, nos interesa señalar algo más. Resulta importante revisar cómo trastocó la *producción de realidad* en las sociedades capitalistas esta novedosa centralidad de la máquina cultural. En este sentido, los problemas comienzan a partir de lo que Marx deja sin tratar, en los límites o paradojas que deja planteadas en su teoría. Enunciar y considerar estas paradojas marca los bordes que la máquina cultural descodifica, para reinscribir los flujos deseantes desterritorializados. Las máquinas culturales tienen entonces un carácter anfibio, se inscriben entre las tensiones planteadas por Marx. Las enunciaremos, ya que establecen núcleos problemáticos que abordamos en lo que sigue. Las máquinas culturales se inscriben en la tensión entre:

a) *Lo útil, lo inútil; lo productivo, lo improductivo*. Resulta fundamental preguntar cómo se valoriza lo inútil en la máquina cultural, que tipo de utilidades inesperadas adquiere. El modo en que el trabajo improductivo se vuelve productor de plusvalía, aun cuando se resista de mil maneras a entrar en relación directa con el capital. Los modos en que las distintas “aureolas” de las profesiones y los servicios se conectan en la máquina para reconfigurarse en un nuevo orden social.

b) *La producción de mercancías, la creación de obras y la realización de*



*ejecuciones virtuosas de acción y de comunicación*. El “objeto” producido por la máquina cultural, alrededor del cual se configura y organiza, es problemático, puesto que puede presentarse a la vez como mercancía intercambiable en el mercado, como “obra” (de arte, de diseño, de ingeniería o arquitectura) y como *performance* que se realiza en el solo intercambio comunicativo que propone. Es posible que el objeto presente o refiera a todas estas facetas, indistinguibles y solapadas entre sí.

c) *La auto-satisfacción creativa, el servilismo, la donación y el intercambio*. El tipo de necesidades que satisfacen las máquinas culturales, es decir, los flujos de deseo que hacen circular, tanto respecto del ámbito del trabajo como respecto del ámbito del consumo, se tensiona alrededor de estas categorías y abren interrogantes de funcionamiento ¿qué expresión se vehiculiza en la máquina, es decir, cómo “opera el gusano con su seda”? ¿Qué servilismos se efectúan respecto de las demandas del capital? ¿En qué términos se establecen las relaciones con el objeto? ¿En términos de intercambio? ¿En términos de donación?

Las máquinas culturales producen realidad montadas en estas ambigüedades, conectando estos elementos, sintetizando y volviendo productivo lo que todavía en la época de Marx eran las anomalías, los límites insignificantes del proceso de reproducción del capital. Es justamente el carácter anfíbio, su ligazón con el tipo de producción que maniobra en los márgenes, lo que vuelve eficaces a las máquinas culturales en su rol axiomatizador cuando pasan a ocupar el centro de la escena.

### **b) Consideraciones respecto del concepto de “industria cultural”**

La máquina cultural resulta, entonces, aquello que observamos en su funcionamiento y en sus conexiones. Al respecto, exploramos dos perspectivas que surgen en una discusión en el contexto de la Escuela de Frankfurt<sup>47</sup>: la de Adorno y Horkheimer por un lado, y la de Benjamin por otro. Ambas intentan pensar el momento de surgimiento de los medios técnicos para que el lenguaje del arte ingrese plenamente a la producción seriada, y con ello comience a producir plusvalía a gran escala. La presentación que opone en algunos puntos estas dos posiciones tiene variados antecedentes (Barbero, 1987; Gándara, 2007).

---

47 Si bien W. Benjamin no puede ser considerado miembro de la escuela de Frankfurt *strictu sensu*, su correspondencia con Adorno, las discusiones que tienen respecto de estos puntos y los parciales financiamientos que recibió en su vida del instituto que nucleaba a la escuela, hacen que se pueda considerar su pensamiento como parte de este contexto histórico-institucional. Para revisar las discusiones entre Adorno y Benjamin se puede consultar Buck-Morss (1981).

El concepto de “industria cultural” que desarrollan Adorno y Horkheimer hace extensiva la teoría de Marx a las nacientes mercancías culturales. Los autores realizan un análisis pormenorizado de las consecuencias de la aparición de los medios de comunicación de masas, cine, radio, revistas y televisión en la escena mundial, a partir de una constatación respecto de la configuración de un universo estético sospechosamente homogéneo (Horkheimer y Adorno, 1969: 165). Eligen la expresión “industria cultural” frente a “cultura de masas” en pos de enfatizar que lejos de tratarse de una cultura que “emana” de las masas, son artefactos culturales pensados y ofrecidos para el consumo de masas (Adorno, 2008: 295). En este sentido, lo primero que observan es que allí donde debería haber una multiplicidad de expresiones culturales diferentes, comienza a reinar una monotonía que se revela en el carácter seriado y masificado de los productos. De ello coligen que el modo de producción que se pone en juego adopta el paradigma de la industria fordista y no del arte:

Por el momento, la técnica de la industria cultural ha llevado solo a la estandarización y producción en serie y ha sacrificado aquello por lo cual la lógica de la obra se diferenciaba de la lógica del sistema social. Pero ello no se debe atribuir a una ley del desarrollo de la técnica como tal, sino a su función en la economía actual. (Horkheimer y Adorno, 1969: 166)

Los autores analizan como el modo de producción es homogéneo, articulado a partir de “fórmulas” tendientes a lograr un efecto rápido y pasatista<sup>48</sup>. Cada uno de estos productos responde, entonces, a un modelo fabril fordista y encuentra la clave para su clarificación en él<sup>49</sup>. Por otra parte, señalan una tendencia hacia la concentración y la constitución de oligopolios en el campo de la cultura que ha sido ampliamente confirmada por el desarrollo posterior del negocio mundial de los medios masivos de comunicación (Schweppenhäuser, 2011; Gándara: 2007). En cuanto a los efectos o los modos de subjetivación que se despliegan a partir de la industria cultural, los autores la analizan siguiendo la misma línea: la *alienación* como categoría del trabajo se traduce en clave cultural, verificándose en el hábito de la “contemplación dispersa”, el “silenciamiento”

---

48 “La industria cultural se ha desarrollado con el primado del efecto, del logro tangible, del detalle técnico sobre la obra, que una vez era la portadora de la idea y fue liquidada con ésta” (Horkheimer y Adorno, 1969: 170).

49 “Cada uno de los productos de la industria cultural es un modelo de la gigantesca maquinaria económica que mantiene a todos desde el principio en vilo: en el trabajo y en el descanso que se le asemeja. De cada película sonora, de cada emisión de radio, se puede deducir aquello que no podría atribuirse como efecto a ninguno de ellos tomado aisladamente, sino al conjunto de todos ellos en la sociedad. Inevitablemente, cada manifestación particular de la industria cultural hace de los hombres aquello en lo que dicha industria en su totalidad los ha convertido ya” (Horkheimer y Adorno, 1969: 172).

de las diferencias, la construcción del par “diversión/aburrimiento” como categorías estéticas rectoras de la relación del espectador con la industria cultural<sup>50</sup>. La experiencia ligada a los objetos de la industria cultural es un espejo, una continuación del mundo fabril de la producción seriada, de la cadena de montaje:

Se sienten contentos cuando pueden emplear el tiempo durante el que no están atados a la cadena en dejarse llevar. [...] La diversión es la prolongación del trabajo bajo el capitalismo tardío. Es buscada por quien quiere sustraerse al proceso de trabajo mecanizado para poder estar de nuevo a su altura, en condiciones de afrontarlo. (Horkheimer y Adorno, 1969: 180-182)

El planteo de los autores, entonces, ilumina objetos nuevos o menos trabajados para la época en que surge el texto, con categorías ortodoxas: la economía y, dentro de ella, el modelo de producción fabril con el trabajo organizado al modo de la cadena de montaje son modélicos respecto a otras esferas de la sociedad y permiten develar sus mecanismos de funcionamiento, ya que impregnan todos los estratos de la cultura. El planteo, además, resulta sugerente en un punto poco explorado para la época: el señalamiento de la tendencia a la totalización de la esfera de la cultura, lo que la pone en consonancia con el momento político y económico. Volvemos a señalar el gesto teórico: dónde está la matriz de análisis –en la producción y el trabajo– y dónde el ámbito derivado o fenoménico –la industria cultural. La elección misma del concepto de “industria” para hablar de la cultura es expresiva de esta elección teórica.

El hecho de ser “mercancías culturales”, los modos de su consumo y los mecanismos de sujeción que generan no parecen aportar para los autores nuevos problemas teóricos por resolver, es decir, el carácter reproductor de la mercancía como fetiche, según creemos no se halla suficientemente explicitado. En principio, no queda claro por qué para los autores el par diversión/aburrimiento o la atención dispersa serían complementos ideales para la experiencia de la cadena de montaje fordista. Parecen subyacer dos supuestos complementarios: el primero, que se sustenta en una analogía entre la continuidad de la cadena y el consumo de productos estandarizados y seriales, el mismo hábito de “dejarse llevar”<sup>51</sup> repetida en ambos ámbitos; el segundo supone una

---

50 “Ello no obstante, la industria cultural sigue siendo la industria de la diversión. Su poder sobre los consumidores está mediatizado por la diversión” (Horkheimer y Adorno, 1969: 181).

51 Habría que revisar si este “dejarse llevar” es efectivamente el vínculo que el cuerpo establece con la cadena de montaje. En el clásico texto de Robert Linhart, *De cadenas y de hombres*, hay algunos pasajes sugerentes respecto de los múltiples vínculos que se establecen con la cadena. El primer día escribe: “La cadena no se parece a la imagen que me había hecho de ella. Me imaginaba una alternancia neta de desplazamientos y detenciones ante cada puesto de trabajo [...] La primera impresión es, por el contrario, la de un movimiento lento pero continuo de todos los coches. Las operaciones me parecen realizadas con

compensación entre estímulos opuestos (monotonía y atención en el trabajo por un lado, diversión y dispersión en el descanso, por otro). En ambos casos, parece una mirada discutible respecto del modo en que se reproduce la fuerza de trabajo y se revierte –o continúa– la alienación que implica. Como atestigua Rancière en un bello libro, la *noche de los proletarios* puede ser insospechadamente más rica y variada y las relaciones entre esta “noche” y los vínculos con el ámbito del trabajo, pueden no restringirse a la mera reproducción.

Son estos elementos teóricos, que no encontramos suficientemente visualizados en la conceptualización de Adorno y Horkheimer, los que queremos retomar del pensamiento de Benjamin, quien en el mismo momento que ellos y con un enfoque también marxista, está intentando abordar las mismas cuestiones<sup>52</sup>. Sus resultados son de otro tenor, situados en la tensión entre las posibilidades de emancipación que guardan los medios de reproductibilidad técnica y los nuevos peligros que entrañan.

### c) Una máquina ambivalente

Benjamin recorre en algunas de sus obras un camino similar al de Adorno y Horkheimer, reuniendo el arte con la industria, en vistas a pensar las implicancias políticas de esta conjunción. Nos centramos en un texto, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (2003), que tiene el mérito de sintetizar estos conceptos de

una especie de monotonía resignada, sin la precipitación que esperaba. Es como un largo deslizamiento glauco que después de un rato produce cierta somnolencia ritmada por ruidos, golpes, chispas, cíclicamente repetidos pero regulares. Me siento progresivamente atrapado, anestesiado, por la música monocorde de la cadena” (Linhart, 1978: 9-10). Luego de varios días observa: “A veces, si se ha trabajado rápido, quedan unos segundos de respiro antes de que se presente un nuevo coche: el obrero puede aprovecharlos para descansar un poco o bien, por el contrario, intensificar el esfuerzo y “remontar la cadena” para acumular así un poco de adelanto [...] Y después de una hora o dos, cuando haya reunido el fabuloso capital de dos o tres minutos de adelanto, consumirá ese tiempo fumando un cigarrillo, voluptuoso rentista que mira pasar su carrocería ya soldada con las manos en los bolsillos mientras los demás trabajan. [...] Si por el contrario, el obrero es demasiado lento, “se hunde” [...] entonces tienen que forzar el ritmo para tratar de remontar. Y el lento desplazamiento de los coches, que me parecía tan próximo a la inmovilidad, aparece tan implacable como la precipitación de un torrente imposible de controlar” (p. 12-13). “Algo en el cuerpo y en la cabeza se yergue, tensa, contra la repetición y la nada. La vida se insinúa en un gesto más rápido, un brazo que cae fuera de ritmo, un paso más lento, una pizca de irregularidad, un falso movimiento, “remontarse”, “hundirse”, la táctica de cada puesto. Todo eso por lo cual, en ese ridículo punto de resistencia contra la eternidad vacía que es el puesto de trabajo, hay aún acontecimientos, aunque sean minúsculos, hay todavía un tiempo, aunque sea monstruosamente estirado” (p. 14). En todo el libro hay múltiples reflexiones para pensar la variedad y diversidad de la experiencia de la cadena de montaje, que nos alejan bastante de las ideas que podemos hacernos *a priori* sobre este vínculo.

52 No olvidamos aquí que Benjamin no había tenido la oportunidad de leer a Adorno y Horkheimer cuando escribió el texto con el que mayormente trabajaremos (*La obra de arte...*), por ello resulta imposible pensar que haya sido escrito en respuesta o discusión con estos autores. Este punto fue mencionado frecuentemente en la polémica latinoamericana, por ello cabe aclarar que no se trata de la búsqueda de una oposición teórica, sino más bien de una profundización y complementación al menos de algunos aspectos de ambas lecturas.

manera provocativa, abriendo múltiples posibilidades para la construcción de las máquinas culturales. Como bien señala Buck-Morss (2005: 169) el texto de esta obra es complejo porque comienza con un tono optimista<sup>53</sup> y termina con un llamado alarmado frente a la fuerte ligazón entre estética y fascismo.

La tensión se verifica en la ontología misma del nuevo modo de producir arte y, por ello, Benjamin elige como paradigma el cine, un lenguaje surgido de las nuevas posibilidades técnicas. Nosotros lo acompañamos en este recorrido, dado que acordamos con el privilegio atribuido al cine y consideramos que las características que lo identifican pueden amplificarse respecto del funcionamiento del agenciamiento *máquina cultural*.

Benjamin alega que la reproductibilidad técnica convierte en un sinsentido la afirmación de “autenticidad” de las obras, con todo lo que ella conlleva: la existencia de un original, el afincamiento en un aquí y un ahora concretos, la propiedad de la misma, el efecto de autoridad que genera. Este fenómeno es el que Benjamin refiere como la pérdida del aura (Benjamin, 2003: 44), que funda la desvinculación de la obra de arte del ritual. El filósofo ve en esta caída una enorme oportunidad: el arte se desvincula de la tradición religiosa, tiene una aparición masiva, democratiza el acceso a los objetos estéticos, encuentra su fundamento en la política (p. 51). Por ello es el cine el paradigma de esta liberación del aura<sup>54</sup> y, lejos de discutir si el cine puede ser adscripto o no al terreno del arte, propone delimitar cuáles son los efectos que puede producir en el modo heredado de hacer y comprender el arte (p. 41).

Más allá de las consecuencias de este cambio de paradigma en el arte en sí mismo, nos interesa rescatar las bases teóricas que delimita Benjamin para analizar las máquinas culturales, estudiando el proceso social que va de la obra constituida en el valor ritual a la obra cuyo único valor es exhibitivo, articulando el mundo del arte con el mundo de la mercancía. Política y mercancía, entonces, se ligan estrechamente al arte al mismo tiempo.

Este proceso genera cambios en la percepción humana y en la relación del hombre con la técnica. La percepción sensorial humana, que está condicionada natural e históricamente, se halla imbuida en un proceso social de masificación en el que las masas

---

53 “Los conceptos nuevos que se introducen a continuación en la teoría del arte se diferencian de los usuales por el hecho de que son completamente inutilizables para los fines del fascismo. Son en cambio útiles para formular exigencias revolucionarias en la política del arte” (Benjamin, 2003: 38).

54 El cine es “la forma artística que corresponde al acentuado peligro de muerte en que viven los hombres de hoy” (Benjamin, 2003: 112).

demandan “acercarse a las cosas”, “apoderarse de los objetos en su más próxima cercanía, pero en imagen, y más aún en copia, en reproducción”. La percepción ya no se relaciona con cosas unitarias y durables, sino que se vincula con apariciones fugaces y repetibles. Hay un *sentido de lo homogéneo* que se aplica tanto al campo de la estadística como al del arte (p. 47-48). El cine cumple con este cometido porque la visión maquínica que construye puede operar como un cirujano<sup>55</sup>, despedazando fríamente el mundo, rearmándolo, haciendo grande lo pequeño, iluminando detalles que pasarían inadvertidos para la percepción natural, deteniendo el tiempo, acelerándolo, etc. Con estas posibilidades abre el mundo, “asegurándonos un campo de acción inmenso e insospechado” (p. 85). Significativamente, Benjamin encuentra que gracias a esta ampliación de las posibilidades perceptivas el cine rompió los espacios en que nos hallábamos enclaustrados “haciendo saltar por los aires este mundo carcelario, de tal manera que ahora podemos emprender sin trabas viajes de aventuras en el amplio espacio de sus ruinas” (p. 86). Romper la cárcel, estructura típicamente disciplinaria, otorga la posibilidad de viajar en las ruinas, entre las ruinas. El viaje es una aventura, más no parece una huida, sino más bien una exploración situada de los restos de un mundo carcelario. Es en este sentido que la máquina cultural funciona como gozne entre el encierro y el control.

Otro cambio que acompaña la aparición de la reproductibilidad técnica se basa en que la humanidad ha pasado de las técnicas rituales mágico-sacrificiales –que no distinguían entre hombres, naturaleza y técnica– a la distinción de estas tres áreas y, por consiguiente, a la búsqueda de distinto tipo de experiencias que permitan construir nuevos lazos. Los modos de reconstrucción de los lazos son variados para Benjamin y no pueden reducirse a la idea de “dominio de la naturaleza”: el experimento, el juego, la ejercitación, la repetición son formas de inventar posibilidades para este vínculo deshecho. En este sentido, el cine es un modo de articular ambas demandas: la demanda de la percepción homogeneizante, la demanda de la experimentación de modos de vínculo con el mundo (2003: 56). Al menos sus posibilidades técnicas le permiten a Benjamin vaticinar (como lo hicieron muchos de los primeros cineastas, por otra parte) que las características de producción del cine nos permiten delimitar un rumbo para sus historias y relatos<sup>56</sup>. A

---

55 Para un análisis muy interesante y pormenorizado respecto de la oposición que realiza Benjamin entre mago y cirujano, y el despliegue a partir de ello de una serie de reflexiones en torno a la estética contemporánea, se puede consultar “Estética y anestésica” en Buck-Morss (2005).

56 Por eso cita irónicamente a Gance. El director cinematográfico francés, que quiere hacer resucitar la

partir de las características técnicas y de producción, Benjamin atribuye una función preferentemente pedagógica al arte cinematográfico<sup>57</sup>:

El cine sirve para ejercitar al ser humano en aquellas percepciones y reacciones que están condicionadas por el trato con un sistema de aparatos cuya importancia en su vida crece día a día. Al mismo tiempo, el trato con este sistema de aparatos le enseña que la servidumbre al servicio del mismo solo será sustituida por la liberación mediante el mismo cuando la constitución de lo humano se haya adaptado a las nuevas fuerzas productivas inauguradas por la segunda técnica (2003: 56-57).

Nuevamente, resaltamos la ambivalencia general del planteo: el devenir mercancía de la obra de arte es una instancia necesaria porque la obra funciona didácticamente en el presente estadio de la técnica humana. Enseña a percibir un nuevo mundo y a vincularse con él, propone instancias variadas de articulación entre el hombre y la tecnología y da lugar a una pedagogía materialista (Buck-Morss, 2005: 13). También se trata de una instancia transitoria, que depende del éxito de la empresa cultural. Es interesante destacar el rol que juega el entretenimiento en este punto. Lejos de lanzarse a condenar al cine por su capacidad de “entretener” o proponer un tipo de recepción “distráida” y por ello restarle toda potencialidad, Benjamin le encuentra un sentido acorde con la pedagogía cinematográfica que está proponiendo<sup>58</sup>. Recurre para pensarla a una analogía con el tipo de recepción que propone la arquitectura: en ella no se trata tanto de la contemplación, como de una búsqueda de conjugar el edificio con la propia experiencia a través de un sistema de exploración visual y táctil, donde la percepción tiene que acostumbrarse al espacio, adaptarse a su configuración, aprehenderlo: “es a través de una distracción como la que puede ofrecer el arte donde se pone a prueba subrepticamente en qué medida nuevas tareas se le han vuelto solucionables a la percepción” (Benjamin, 2003: 94). Tal como el conductor que comprueba que sabe manejar justo en el momento en que puede hacerlo pensando en otra cosa, distraerse puede ser un modo de demostrar

historia monumental de los grandes hombres en el nuevo lenguaje cinematográfico, se encontrará, parece que indefectiblemente para Benjamin, con la “liquidación” de esta gran historia (Benjamin, 2003: 45). Será, como afirma Deleuze, la utilización altamente eficaz que el fascismo hará del cine lo que haga caer este optimismo frente al nuevo arte de masas.

57 Esta línea de trabajo la continúa Baudry (1974) al realizar un análisis marxista del circuito de producción maquínica de las imágenes cinematográficas y sus efectos ideológico-pedagógicos.

58 En el texto discute explícitamente con Duhamel, pero los argumentos bien podrían aplicarse a las tesis de Adorno y Horkheimer que presentábamos anteriormente. Básicamente, encuentra que la condena al entretenimiento siempre esconde una nostalgia por el recogimiento religioso frente a la obra de arte, que resulta conservadora. Este punto de diferenciación fundamental de la obra de Benjamin también lo señala Martín-Barbero (1987: 54) respecto de la obra estética de Adorno particularmente, observando en ella la defensa de un arte sacralizado, alejado del goce y que lo acerca peligrosamente a algunas posiciones que parecen resultar contradictorias con sus propias posiciones filosóficas.

la experticia en el manejo de los estímulos maquínicos. El cine propone entonces un vínculo táctil, un “shock físico” (Benjamin, 2003: 91) que produce impacto a la vez que distracción<sup>59</sup>.

En cuanto a la pedagogía misma del vínculo con las máquinas, Benjamin propone un ejemplo interesante para observar este movimiento, comparando al actor de cine con el obrero industrial: las acciones de ambos están mediadas por un sistema de aparatos (en el caso del actor la cámara, la repetición de las escenas, los dispositivos de luz, de sonido, etc.), ambos “hacen de sí mismos” (el actor de cine, a diferencia del actor de teatro que representa un papel) y sobre todo son juzgados por un “gremio de expertos” que pueden intervenir y modificar el desempeño (el director de actores, el cámara, la repetición de escenas con distintos tipos de expresividad, el montajista que elige entre las distintas versiones de las escenas, los distintos planos disponibles, etc.). Se trata, según Benjamin, de una “prueba de desempeño” donde el hombre se mide con la técnica. Sin embargo, en la obra cinematográfica hay un paso más: lo que se exhibe es un resultado final que conjuga la prueba de desempeño del actor –siempre exitosa, ya que es finalmente reproducida– con el trabajo de los especialistas que lo juzgan, lo cual vuelve exhibible el propio trabajo de selección de los expertos. El obrero, en cambio, es sometido a prueba y si falla es desconectado de la máquina. En el cine la prueba misma es objeto de exhibición, y el que juzga el resultado es el espectador. Por ello, se verifica un proceso redentor de figuras que son cercanas al modo de producción industrial pero que implican un aporte distinto respecto de ese proceso, esencialmente igualitario:

Representar esta prueba de desempeño significa mantener la humanidad ante el sistema de aparatos. El interés en este desempeño es inmenso puesto que es ante un sistema de aparatos ante el cual la mayor parte de los habitantes de la ciudad, en oficinas y en fábricas, deben deshacerse de su humanidad mientras dura su jornada de trabajo. Son las mismas masas que, en la noche, llenan las salas de cine para tener la vivencia de cómo el intérprete de cine toma venganza por ellos no solo al afirmar su humanidad (o lo que se les presenta así) ante el sistema de aparatos, sino al poner esa humanidad al servicio de su propio triunfo. (Benjamin, 2003: 62)

En definitiva, son las masas las que juzgan el desempeño de los ejecutantes, y los propios ejecutantes saben que ésta es su condición cuando confeccionan la obra.

---

59 En este sentido Benjamin encuentra en el cine una realización cabal de programa del Dadaísmo y, parcialmente, del futurismo y el cubismo, pues sus obras estaban pensadas para desligarse de la mirada recogida y respetuosa del arte y generar otro tipo de emociones en el público, ligando lo alto con lo bajo, lo artístico con lo no artístico, etc. El cine los supera ya que hace desaparecer “la envoltura moral” que todavía sostenían estos movimientos, con su afirmación del arte por el arte, por ejemplo. Estas líneas acompañan lo que señalábamos en la nota 40 *ut supra* respecto de las tesis de Huyssen (2006).



Resaltamos nuevamente, lo que se está aboliendo en este modo de recepción del arte es la jerarquía misma que el arte clásico imponía respecto de los espectadores, y entre los espectadores mismos clasificándolos en instruidos o no instruidos, “sensibles” o “brutos”, etc. Aquí la masa es a la vez espectadora y especialista, cualquiera puede juzgar la obra y sentirse con derecho a opinar. Este es el escándalo de los planteos de Benjamin y una de las líneas que resulta poderosa en el pensamiento contemporáneo: la constatación de que un paso indispensable para generar una política igualitaria es desarticular en todos los ámbitos la existencia de la figura del especialista.

Por otra parte, en este punto podemos apreciar lo que señalábamos en el capítulo anterior respecto de la instauración del paradigma de ejecución del artista virtuoso como modelo para el trabajador contemporáneo (Virno, 2006), en este caso, como prototipo de una relación exitosa con las máquinas. El capital puede crear un axioma que permita inscribir ese proceso en el modo de producción imperante, pero para eso tiene que transformarse (estas es una de las líneas de transformación que van del modelo de la fábrica al modelo de la empresa) y, por otra parte, se debe transformar también el modo en que se percibe la experiencia del trabajo. Que esto sea un nuevo paso en la sofisticación de la servidumbre humana o en su liberación, depende, en gran medida, de qué se haga con estas novedades. Es por ello que no debemos olvidar –como sucede frecuentemente en la lectura de la obra de Benjamin– que liberar el potencial político de estos preceptos del cine, por caso, es una tarea que se realizará en la medida que este arte pueda desvincularse del modo de producción capitalista, rompiendo, por ejemplo, con el mecanismo compensatorio que crea la industria cinematográfica al configurar el “sistema de estrellas” y la constitución del “culto al público” (Benjamin, 2003: 74).

Este es, en efecto, el punto en que la discusión de la recepción de las tesis de Benjamin en Latinoamérica se hace álgida. En efecto, en los años 80 Jesús Martín-Barbero hace una presentación de esta oposición entre el concepto de industria cultural de la escuela de Frankfurt y las ideas de Benjamin, celebrando a este último. Sin embargo, en ningún momento hace mención a las condiciones bastante específicas que Benjamin propone para poder liberar el potencial revolucionario de la industria cultural. Más bien se festeja la apertura de la posibilidad teórica de considerar a las masas como posibles sujetos políticos aun estando inmersas en las relaciones que propone la industria cultural, dejando abierta la consideración de los modos concretos en que se darían las intervenciones políticas. Incluso se permite pensar el consumo de mercancías culturales en términos de “resistencia” sin especificar de algún modo cuáles serían las condiciones

de la misma (cfr. Martín-Barbero, 1987: 63). Extremando esta línea, posiciones como la de Néstor García Canclini (1995) hacen del consumo algo que potencialmente “sirve para pensar” (p. 41) y configuran a la esfera del consumo como productiva<sup>60</sup>, operando el deslizamiento que señalamos en los apartados anteriores que deberían conjurarse a la hora de observar los vínculos con las mercancías culturales: olvidar la disimetría entre producción deseante y reinscripción, haciendo de la máquina cultural exclusivamente una máquina deseante. La máquina cultural, volvemos a recordar, es social y por tanto opera una inscripción de los flujos deseantes que los remite necesariamente al orden capitalista. Luego, claro, la máquina puede tener fallas y tiene aristas, puede ser sabotada y reconfigurada, pero ello no implica caer en la celebración de lo que hay, tal cual se presenta. En fin, estas lecturas un tanto ingenuas que enfrentan a los miembros de la escuela de Frankfurt, responden a un período muy peculiar –las décadas del 80 y 90– en la que rondaba la idea del fin de la historia y los planteos teóricos se satisfacían con un conformismo crítico del capitalismo contemporáneo, resultando funcionales al mismo.

Repasemos otras transformaciones en el modo de construcción y percepción de lo real que propone el cine como paradigma de la máquina cultural. Ya mencionamos la masificación del acceso a la reproducción del mundo y de las obras de arte, la posibilidad de ensayar vínculos nuevos con la tecnología y experimentar con el sistema de máquinas, la potencialidad política de juicio masivo al desempeño de los ejecutantes. A esto se suma una promesa de “entrada al cine”, invitando a la representación y exhibición de sí mismo a través de procesos maquínicos (algo que se acentúa en los últimos tiempos con la tecnología casera disponible y las redes sociales), inimaginable con el antiguo sistema de las artes. Benjamin habla del “derecho a ser filmado” (2003: 75). Así como ha sucedido con la palabra escrita, que ha pasado de ser prerrogativa de unos pocos a posibilidad para muchos, Benjamin afirma que ocurre con la propia imagen filmada. El autor ve esta posibilidad realizada sobre todo en el cine ruso de su tiempo, donde los intérpretes son personas que se auto-exhiben realizando su proceso de trabajo. Benjamin piensa este “derecho legítimo que tiene el hombre a ser objeto de reproducción” como una

---

60 La posición de García Canclini es un tanto más compleja que lo que relevamos en esta breve referencia, sin embargo, aún en su complejidad, es una posición marcadamente condescendiente con el capitalismo tardío. En efecto, las condiciones que propone para que el consumo “sirva para pensar” son muchísimo más laxas que las que está señalando Benjamin. Por ejemplo, propone que haya más oferta de productos culturales con acceso equitativo, que haya información acerca de la calidad de los productos para que los consumidores puedan estar informados, participación civil en el control de calidad y en el control de circulación de productos, etc. (cfr. 1995: 52-53), condiciones para que se produzca un “ascenso del consumidor a ciudadano”. Este ascenso tiende a ajustar y “mejorar” el modo de funcionamiento actual.

oportunidad para el autoconocimiento y para el conocimiento de las características de la propia clase social, en vistas, por supuesto, a una conformación del proletariado como clase revolucionaria. Nuevamente, como una posibilidad pedagógica. Sin embargo, también observa cómo se sustituye y tergiversa ese derecho: los concursos de belleza, la consulta de opinión acerca de la vida de las estrellas, incluso la sustitución de la propia representación por la representación de la vida privada de un núcleo restringido de personas (2003: 78). Se trata de sustituir la necesidad legítima de auto-reconocimiento colectivo por la necesidad de habitar individual y privadamente el rol de la estrellas cinematográfica. Todas estas formas de axiomatizar un flujo de saberes, autoconstitución y autoconocimiento de clase que todavía quedan por explorar<sup>61</sup>, de hecho operan de la misma forma que analizamos más extensamente en el capítulo anterior respecto del psicoanálisis y la economía política: la descodificación de los flujos deseantes se axiomatiza mediante una reconducción a la figura de la subjetividad individual y la de la propiedad privada.

Por último, el cine también propone una revinculación con el mundo de la fantasía y el sueño, abriendo “una brecha en la antigua verdad heracliteana: los que están despiertos tienen un mundo en común, los que sueñan tienen uno cada uno” (Benjamin, 2003: 87). El cine es la construcción de sueños colectivos que no necesita “representar” el mundo onírico, sino crear figuras adecuadas a esos sueños<sup>62</sup>. La concepción de “sueño” en Benjamin es compleja y recoge varios significados, sumamente sugerentes para pensar la mercancía cultural<sup>63</sup>. En este pasaje se está apelando al sueño en el sentido psicoanalítico, observando que las masas sometidas a tensiones psicotizantes logran aplacarlas a través de fantasías sádicas o alucinaciones masoquistas. El cine, en este caso, tiene una función catártica<sup>64</sup>. Pero, además, el autor habla de sueño en otro sentido, entendido como un legado histórico en relación con la utopía y con el deseo de felicidad.

---

61 Benjamin observa muchas posibilidades y lo hace en un momento en que el cine incluso tenía recursos técnicos muy incipientes. Por ejemplo, no se podía todavía tomar sonido directo. Esas posibilidades se han multiplicado enormemente en la tecnología contemporánea, desplazando incluso al cine como paradigma: su lugar lo ocupan hoy las tecnologías interactivas de Internet, consolas de juegos, etc.

62 La figura del sueño colectivo que aparece en este texto es el ratón Mickey. Pero también se menciona al pasar a un antecesor: Chaplin, en el rol de “el excéntrico”. En este punto se introduce la ambivalencia que trabajaremos a continuación.

63 Es también uno de los puntos centrales de las discusiones entre Benjamin y Adorno, como puede observarse en la correspondencia entre ambos. Para un desarrollo pormenorizado de esta discusión y las posibles lecturas de la noción de sueño en Benjamin, véase Buck-Morss (2005: 9-78).

64 “La carcajada colectiva representa un estallido anticipado y bienhechor de psicosis colectivas de este tipo” (Benjamin, 2003: 88); “las películas de Disney producen una voladura terapéutica del inconsciente” (Benjamin, 2003: 88).

En efecto, se niega a vincular el marxismo con la ética del trabajo o el rechazo al hedonismo. En este movimiento ve una caída en el fascismo. En cambio, reivindica la potencia de los sueños de felicidad, incluso los de felicidad material (Buck-Morss: 2005: 31). Se trata de evitar que esos sueños colectivos sean cooptados por el consumo de masas y se realicen en el fetichismo de la mercancía. Es aquí nuevamente donde el cine como pedagogía materialista podría operar, transformando los deseos de felicidad individuales en un proyecto colectivo revolucionario<sup>65</sup>.

Todas las líneas de la pedagogía materialista propuestas por Benjamin son miméticas, tienen que ver con recobrar el vínculo entre percepción y acción, que está cortado en los modos tradicionales de contemplación del arte. En este sentido, la exploración distraída, los vínculos con los sueños propios, el impacto y su reacción concomitante, además de la diversión y el juego, tienen su papel y es a través de medios técnicos nuevos como se puede dar lugar a esta pedagogía. Con todas las salvedades que fuimos desarrollando en el recorrido respecto de las reinscripciones que pueden realizarse de estas posibilidades –de las que Benjamin era consciente por otra parte, ya que constantemente está alertando por las maneras en que el fascismo se apropia de ellas–, éstas siguen allí, abiertas a usos liberadores y revolucionarios.

### **d) Tensiones conceptuales alrededor de la máquina cultural**

Quedan abiertas, entonces, varias tensiones, sobre las que se diagraman las máquinas culturales. Tal como señalamos desde el primer planteo de Marx respecto de las mercancías culturales, estas tensiones se hallan en estado irresuelto. El camino tomado por Adorno y Horkheimer para pensarlas da cuenta, creemos, de una perspectiva macroestructural que, si bien aporta claridad respecto de grandes tendencias y procesos, no permite revisar en profundidad la ambivalencia propia de la máquina social de control vigente, así como las tensiones que ocurren en su seno. Permite vislumbrar el orden, pero no las posibilidades de fuga. Los atolladeros y contradicciones que formula la obra de Benjamin, en cambio, proveen menos claridad respecto de las grandes líneas macropolíticas de transformación pero, a cambio, otorgan la posibilidad de maquinarse artilugios de escape. La máquina cultural es, de hecho, una forma de axiomatización que permite inventariar nuevas reconfiguraciones y líneas de fuga.

---

<sup>65</sup> Buck-Morss señala que esta reacción, para ser revolucionaria, no debe ser gobernada por Benjamin, sino que debe ser un impulso creativo concomitante al impulso receptivo (2005: 63).

Ya que esta tesis pretende revisar la transformación de la escuela en torno de la noción de máquina cultural, la postura de Benjamin resulta clave, porque lejos de intentar mirar una época con sus diversas aristas, nuestro análisis recorta un ámbito concreto de lo real para establecer en él una mutación de los modos de ser y hacer. Nos interesa revisar cómo la escuela, una institución típicamente disciplinaria, estalla sus estructuras más básicas y se convierte en un espacio en ruinas para explorar, tal como propone la cita de Benjamin que analizamos anteriormente.

Creemos que para entender este proceso resulta fundamental revisar la fuerte impronta que imprime a la escuela el ingreso del modo de producción del arte al centro del capitalismo. Un proceso que es tanto de subsunción del arte al capitalismo –tal como lo afirma el concepto de industria cultural– como de transformación del capitalismo a partir de la posibilidad y despliegue de las mercancías culturales –tal como lo afirma Benjamin. Pero, sobre todo, creemos que en la observación de este proceso de transformación y afinamiento de lo que llamamos máquinas culturales podremos hallar algunas claves novedosas para el hacer político en el contexto educativo. Es por ello que resulta fundamental transitar las ruinas del encierro, para experimentar los efectos – y las posibilidades de intervención– en el control.

Es necesario medir el alcance pedagógico y político de la hibridación entre cultura y mercancía en las máquinas culturales, donde la reivindicación de lo inútil, el aprendizaje mimético del uso del sistema de máquinas, la atención dispersa que garantiza el desempeño virtuoso, la conjunción entre producción, obra y performance, la experimentación que pone en juego el dominio de lo real, la valoración de lo lúdico y lo placentero, y otros sistemas de afectos típicamente improductivos forman parte fundamental de los dispositivos de subjetivación sociales exitosos. Un tipo de productividad de la realidad que está siempre en peligro de subsumirse a la organización dominante, habiendo sido incluso pergeñada para ello; pero a la vez, una posibilidad de producción siempre abierta a la autotransformación. La axiomática de la propiedad privada y de la subjetividad individuante acechan constantemente para reinscribir estos flujos, cada vez más descodificados.

La escuela, por su parte, teje su propia tela: flexibiliza su rol disciplinario y observa con beneplácito la nueva alianza posible con la productividad cultural. De hecho, esta alianza la reenvía a la reivindicación histórica de la lucha anti-disciplinaria, desplegada a principios del siglo XX por variadas corrientes, desde el cientificismo hasta el anarquismo. En ese sentido, la necesidad de desarrollo cultural y de innovación a partir

de una *praxis* relacionada con lo creativo, parece tener ecos inesperados en el nuevo orden. Entre estas tensiones es que ocurre la débil fuerza mesiánica de nuestro instante de peligro.

### **Bibliografía**

- Adorno, T y Horkheimer, M. (1969) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid: Trotta, 1998.
- Adorno, T. (2008) “Resumen sobre la industria cultural” en *Crítica de la cultura y la sociedad I*. Madrid: Akal.
- Baudry (1974) “Cine: los efectos ideológicos producidos por el aparato de base” en *Lenguajes. Revista de Lingüística y Semiología*, Ed. Nueva Visión, Año 1, N° 2.
- Benjamin, W. (2003) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, México: Ítaca.
- Buck-Morss, S. (2005) *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, Buenos Aires: Interzona.
- (1981) *Origen de la dialéctica negativa*, México: Siglo XXI.
- Dickie, G. (1984) *El círculo del arte. Una teoría del arte*, Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Gándara, S. (2007) “Cultura y mercancía. La teoría crítica en los estudios latinoamericanos de comunicación” en *Cuadernos críticos de comunicación y cultura*, Buenos Aires, N° 2.
- García Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México: Grijalbo.
- Herzog, W. (2008) *Conquista de lo inútil: diario de filmación de Fitzcarraldo*, Buenos Aires: Entropía.
- Huyssen, A. (2006) *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Linhart, R. (1978) *De cadenas y de hombres*, México: Siglo XXI, 2000.
- Martín-Barbero, J. (1987) “Industria cultural: capitalismo y legitimación” en *De los medios a las mediaciones*, México: Gustavo Gili.
- Marxists Internet Archive (2012) *Carlos Marx y Federico Engels: Sobre el arte y la literatura*, <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm> (consultado 19/12/2013).
- Marx, K. (2009) *El capital: Libro I. Capítulo VI (inédito): Resultados del proceso inmediato de producción*, México: Fondo de Cultura Económica.
- (2004) *El capital. Tomo I/ Vol. 1. Libro Primero: El proceso de producción del capital*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marx, K. y Engels, F. (2003) *Manifiesto comunista*, Buenos Aires: Clásicas.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2007) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.

Pineau, P. (2012) “Estética e historiografía de la educación: la construcción de un dispositivo temprano de intervención duradera” en Taborda de Oliveira, M. *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, Paraná: UFPR.

——— (2008) “Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa”, Documento del *Seminario Permanente de Discusión sobre Estética Escolar*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Romeiro, A. y Gomes, L. (2012) “Indústria cultural, barbárie estética e educação” en *Impulso*, Piracicaba, Vol. 22, N° 53.

Sarlo, B. (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires: Ariel.

Schweppenhäuser, G. (2011) “Industria cultural, cultura popular y la economización de la formación” en *Constelaciones. Revista de teoría crítica*, N° 3.

Souza Bandeira, B. y Da Rosa Oliveira, A. (2014) “Filosofía e formação humana: a constelação e o desmoronamento da identidade en Theodor Adorno” en *Impulso*, Piracicaba, Vol. 24, N° 60.

Virno, P. (2006) *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*, Buenos Aires: Tinta Limón.

——— (2003) *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Buenos Aires: Colihue.

## Capítulo 3: Educación y máquina cultural

El concepto de máquina adquiere fuertes connotaciones cuando se lo asocia al sistema educativo. La picadora de carne gigante que despliega su poder en *The Wall* es una de las imágenes que podría sintetizar el imaginario en torno a la escuela como máquina. Máquina de homogeneizar, de borrar las diferencias, de normalizar, de reprimir, de castigar. Máquina productiva, con una fuerte incidencia social en la formación de trabajadores y ciudadanos. La escuela moderna se impone como una gran *máquina de educar* (Pineau, Dussel, Caruso, 2007).

La escuela se erige en la cultura occidental como máquina técnica que se expande fuertemente en un período muy corto de tiempo –a mediados del siglo XIX– y ejerce su poderío casi sin fisuras hasta las primeras décadas del siglo XX, donde sus funciones comienzan a ser puestas en crisis. A la escuela-máquina de educar solemos caracterizarla como:

Una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de población, similares a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa. Aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en la metáfora industrial o tecnológica para hablar de la escuela (para muchos humanistas, “máquina” era una mala palabra), sin embargo todos compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o una invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil. (Pineau, Dussel, Caruso, 2007: 22)

En Latinoamérica la máquina escolar jugó un papel fundamental para integrar un territorio y una población que debían entrar en el orden capitalista mundial partiendo de una diversidad y atomización de las costumbres aún mayores que las que se podían observar en los países centrales. Por ello la escuela fue clave en la puesta en marcha de:

Potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones



que le fueron asignadas. [...] Logró fraguar el futuro mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados “cánones civilizados”. Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y “sentido común” escolares no son casuales, ingenuos y universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. (Pineau, 2008: 1)

De hecho, la marcación fue exitosa, aun cuando la escuela ya no pueda ser entendida exclusivamente en los términos de las citas anteriores. El poderío que –para bien y para mal– se había adjudicado a los sistemas educativos, las pedagogías y los métodos, se diluye en la comprobación cotidiana de la eficacia de otros modos de aculturación, subjetivación, homogeneización, estetización, etc. Como ya mencionamos varias veces, nos interesa reflexionar acerca de la transformación contemporánea de esta institución. Revisar el proceso por el cual esta máquina presuntamente auto-sustentada se vuelve adyacente y concomitante de otras máquinas sociales, específicamente, de lo que llamamos anteriormente la máquina cultural. Este proceso de reconfiguración de las máquinas sociales y la red de conectividad que se genera entre ellas se verifica en el paso del encierro al control: cada institución de encierro arma sus códigos y, aun cuando el lenguaje compartido es analógico, conserva la aparente autonomía de lo “cerrado”. El control, en cambio, es fluido y procede por modulaciones<sup>66</sup>. Esta transformación es lo que, casi hasta el hartazgo, se enuncia como “crisis de la educación”<sup>67</sup>. En efecto, la máquina educativa en su brío moderno es una institución en crisis, pues ha perdido visiblemente la hegemonía formadora, pasando a integrar una constelación más grande

66 La distinción entre *moldeado* y *modulación* que realiza Deleuze tiene su fuente en la obra de Simondon. El autor define en primer lugar el moldeado, utilizando como ejemplo el trabajo sobre la arcilla, donde el material se vuelca en un molde cerrado y allí adquiere su forma estable. Propone luego pensar la modulación bajo el paradigma de lo que ocurre con la luz en una lámpara o el aire comprimido, donde la forma se reactualiza de manera continua. Sostiene finalmente que todos los procesos, incluso los que tradicionalmente asociaríamos al esquema del moldeado, pueden ser considerados desde el punto de vista de la modulación, lo cual implicaría, retomando el primer ejemplo, poner en juego toda una historia de la identidad de la arcilla, las distintas etapas de su procesamiento y las posibilidades de transformación que se operan incluso luego de su moldeado estable. En ese sentido, sostiene: “El molde y el modulador son casos extremos, pero la operación esencial de adquisición de forma se cumple en ellos de la misma manera; consiste en el establecimiento de un régimen energético, durable o no. Moldear es modular de manera definitiva; modular es moldear de manera continua y perpetuamente variable” (Simondon, 2009: 60).

67 Acordamos con Gabriela Diker cuando afirma que el cambio en educación se conceptualiza bajo tres perspectivas: la del *deterioro*, que añora nostálgicamente lo que había “antes” (sin una referencia demasiado precisa a una temporalidad determinada), la de la *promesa*, que surge como necesidad utópica luego del diagnóstico apocalíptico, y la de la imposibilidad, cada vez que se constata que las características del sistema escolar persisten con una marcada homogeneidad a través del paso de los años. La autora propone que es necesario asumir que las escuelas “ya han cambiado” y analizar este cambio con una mirada que evite la perspectiva normativa y mistificadora (cfr. Diker, 2010a: 127-137).

de opciones.

Para revisar este pasaje adoptamos dos caminos diferentes. En una primera instancia nos concentramos en el análisis de tres objetos estéticos que tienen como protagonistas a la escuela. Estos objetos nos ayudan a situar a la escuela dentro de un ideario social más amplio que el que puede proponer la teoría de la educación, y permiten detectar con mayor énfasis los aspectos productivos no necesariamente explicitados racionalmente que despliega la escuela como dispositivo de subjetivación. Los dos primeros tematizan la escuela argentina de la primera mitad del siglo XX, en períodos diferentes. Se trata de objetos muy disímiles: el primero, una historieta de los años 50 publicada en *Billiken*, una revista de distribución masiva destinada a escolares. El segundo, una narración ensayística que relata peculiarmente la transformación conflictiva que atravesó el sistema educativo argentino desde finales del siglo XIX hasta los años 20, desde la perspectiva contemporánea de los muy cercanos años 90, destinado a un público adulto con formación académica y editado en forma de libro. Ambos objetos resultan significativos, creemos, pues se hallan permeados por la doble cara de la escuela como *máquina de educar*: reproductora, inscriptora, homogeneizadora, por un lado; vehículo de flujos deseantes, productora de formas de ser y hacer, configuradora de nuevas sensibilidades, por otro. Ambos operando en el límite entre lo escolarizado, lo escolarizante y lo no escolar; y montados en la tensión que implica considerar a la escuela como una máquina esencialmente ambigua. El tercer objeto estético es también una historieta sobre la escuela, del año 2013, a través de cuyo análisis podremos revisar algunas problemáticas que se abren en el pasaje de la escuela-máquina de educar a la vinculación de la escuela con la máquina cultural.

En una segunda instancia de trabajo observamos el pasaje problemático que estamos construyendo en la reconstrucción de dos etapas diferenciadas de las teorías acerca de la educación de raigambre marxista, situándolo en la discusión entre las teorías reproductivistas tal como surgieron en los años 60 y 70 y las apuestas teóricas de la llamada *pedagogía crítica* desde los años 80 hasta la actualidad, sobre todo en la figura de Willis. Este autor resulta particularmente relevante para nuestro trabajo ya que cifra este pasaje en el concepto de “mercancía cultural”, haciendo de esta nueva forma de la mercancía una clave para comprender los procesos de formación y producción de subjetividad contemporáneos. Este último recorrido es el que articula, entonces, el campo problemático en que situamos la presente tesis.

## a) Figuras de lo escolar

### a. I. La escuela-máquina de educar en Pi-pío: una disputa entre linyeras y sheriffs

Tal como afirmamos anteriormente, nos interesa revisar el corrimiento que significa para la escuela su anexión a la máquina cultural. Dos historietas entre las que median cincuenta años nos sirven para observar algunas de las características de este proceso. En este apartado, tomamos como punto de partida el trabajo sobre una de las primeras historietas de Manuel García Ferré, que tuvo como personaje principal a un pollito llamado “Pi-pío” y apareció en *Billiken* a partir de 1952 con dos títulos: *El linyerita Pi-pío* y *Las aventuras de Pi-pío*. Del primer título se computan ocho entregas entre abril de 1952 y julio de 1954, mientras que el segundo comienza en 1952 y continúa con constantes reediciones en *Antejito* hasta 1960.

Las entregas de *El linyerita...* tienen la particularidad de ser autoconclusivas, con un formato que oscila entre la historieta narrativa y las viñetas moralizantes. Todas ocupan una página completa y tienen autonomía de lectura, sin continuaciones ni referencias a episodios anteriores (cfr. Anexo). La estructura presenta pocos diálogos y las ilustraciones se anclan generalmente en los versos que narran la historia. *Las aventuras...* en cambio, toman el formato de una historieta moderna, con narraciones basadas en la acción de los personajes y entregas de una sola carilla, con el clásico “continuará...” en el final y que se referencian mutuamente. En *Las aventuras...* nacieron muchos de los personajes que luego se hicieron famosos y protagonizaron sus propias historietas: Calculín, Hijitus, Oaky, etc. Es de notar que *El linyerita...* deja de aparecer (sin reediciones posteriores) a poco de comenzar la saga más larga –“Justicia en el Fart West” (*sic*) que tiene más de cien entregas–, donde el personaje de Pi-pío se consolida como Sheriff del pueblo luego de un curso rápido por correspondencia, adoptando en adelante el nuevo rol. Este corrimiento social, de linyerita a Sheriff, es el que nos interesa trabajar, puesto que parece estar mediado por la educación.

En el primer capítulo de *El linyerita...* (*Billiken*, 18 de febrero de 1952, N° 1679)<sup>68</sup> Pi-pío anda “sin miedo al calor ni el frío” y se presenta orgullosamente como linyera a unos pollitos más pequeños. Les enseña “con salero” a jugar al balero. En las apariciones subsiguientes se muestra que es un pollito elegante que usa linyera, bastón, pañuelo y un sombrero que encontró. Vive en una casa fabricada bajo una higuera que “entusiasmaba

---

68 Cfr. Anexo Figura 1.

a cualquiera” (*Billiken*, 14 julio 1952, N° 1700)<sup>69</sup> y canta canciones populares en italiano y castellano por unas monedas<sup>70</sup> (*Billiken*, 20 de abril de 1953, N° 1740). Sueña con viajar en velero a todos los países del mundo y además de desear aventuras en el mar, espera cazar animales feroces y comerciar ostras, bacalao, especias, relojes, faroles japoneses, porcelana china, dátiles y todo tipo de productos exóticos desde los distintos continentes (*Billiken*, 13 de Julio de 1953, N° 1752)<sup>71</sup>. Pi-pío es un pollito que sabe muchas cosas, que no padece su condición de linyera y que se las arregla bastante bien para tener aventuras y divertirse. Pero esta vida de juegos, amigos, despreocupación y sueños dura solo algunos capítulos. Rápidamente Pi-pío se incorpora a los cánones sociales, incursionando primero en un intento como lustrabotas (*Billiken*, 24 de noviembre de 1952, N° 1719)<sup>72</sup> y fundamentalmente, en el anteúltimo capítulo, decide entrar a la escuela (*Billiken*, 20 de noviembre de 1953, N° 1772)<sup>73</sup>.

Los motivos que lo llevan a tomar la decisión de “ser un pollo instruido” son dos: el éxtasis que le producen los guardapolvos blancos de los colegiales y los insultos que estos le propinan, llamándolo “vago”. Para entrar al colegio, el pollito deberá pasar por sendas mediaciones: la de su abuela (personaje desconocido hasta entonces y que tampoco volverá a aparecer en las aventuras) y la del vigilante de la dirección escolar (¿policía? ¿portero?) que obliga al pollito a dejar su linyera y su bastón en la puerta. La estadía en la escuela resulta bastante penosa en un principio: burlas de los compañeros porque “no sabe hacer la O ni con un canuto”, roturas de su pluma y manchas de tinta en su immaculado guardapolvo. Sin embargo, con la ayuda de un compañero, la maestra y los libros, el pollito parece salir adelante. Tan adelante que confía y un día se hace la rabona. Esto agota la paciencia del director, que lo reta y le impone un castigo físico humillante, con orejas de burro incluidas. Gracias a este sufrimiento el pollito aprende y no reincide. Se convence “de que el aula no era prisión ni era jaula”, juega a la rayuela en

69 Cfr. Anexo Figura 2.

70 Las canciones son ampliamente conocidas en la época, incluso para el público infantil: “Linyera soy” de Antonio Tormo, *La donna è mobile* (aria de la ópera *Rigoletto* de G. Verdi) y “Salí al balcón, mi querida mariposa” popularizada por Pepe Iglesias, ídolo radial del momento. Cfr. Anexo Figura 3.

71 Cfr. Anexo Figura 4.

72 Cfr. Anexo Figura 5.

73 Teniendo en cuenta que el guionista y dibujante, García Ferré, asistió a la escuela primaria en España, durante los albores del franquismo, no creemos adecuado desplegar una hipótesis histórica respecto de las referencias concretas a la educación argentina contemporánea a la historieta, ni a la de las décadas anteriores. Más bien el ejemplo funciona como prototipo de un modo de funcionamiento escolar ampliamente tematizado, que podía resultar verosímil para un lector de *Billiken* de la época. Cfr. Anexo Figura 6.

los recreos pero nunca en clase, donde no charla ni grita y obtiene una distinción logrando finalmente pasar de grado (cfr. Anexo Figura 6).

No hace falta mucho para observar en esta institución que recibe a Pi-pío la escuela-máquina de educar que mencionamos al inicio. En principio, para ingresar tiene que abandonar la vida nómada, encuadrarse en una familia y dejar sus complementos de vestuario máspreciado –todo lo que lo hacía sentir elegante– en la puerta. Apenas ingresa es objeto de burlas porque, a pesar de ser habilidoso para jugar al balero por ejemplo, no tiene las habilidades específicas que la escuela requiere y valora: saber utilizar la pluma y el tintero, escribir correctamente, mantenerse limpio, etc. La escuela desancla la experiencia del pollito de su cotidianeidad, se esfuerza por imponer sus parámetros institucionales a través del borramiento de los atributos específicos del sujeto y de sus saberes propios. Demuestra que en realidad no se sabía nada, e impone reglas de funcionamiento hacia afuera respecto del modo correcto de vivir y los vínculos a establecer.

Esta imposición se inviste discursivamente a través de la legitimidad del saber letrado pero se termina de hacer efectiva cuando exhibe su cara más violenta: en el momento en que el pollito cree que ha comprendido el código, cuando incluso puede permitirse transgredirlo parcialmente (solo parcialmente, ya que hacerse la rabona no es desertar de la escuela), la institución sobrecodifica e impone su ley. Se pasa de la figura de la maestra a la del director, de la paciencia femenina al despotismo masculino y del reto al castigo físico.

Por otra parte, la escuela-máquina de educar se revela en estas narraciones como una máquina eficaz. Pi-pío acepta, rodeado de mariposas, que la escuela no es una cárcel ni una jaula. Descubre la dialéctica entre el permitido descanso reparador (la rayuela en el recreo) y el concentrado trabajo silencioso del aula, dejando ya fuera de las posibilidades el ocio dispendioso de “la rabona” y de su antigua vida. Gracias a ello, recibe la medalla y pasa de grado. No solo eso. Contemporáneamente en *Las aventuras...* toma el lugar de Sheriff del pueblo. Pi-pío, de linyera a Sheriff, recorre dócilmente el camino de la máquina de educar que opera con él –el elemento nómada más marginal de la sociedad– con la máxima eficacia.

Sin embargo, esta máquina no es eficaz sólo por sus elementos represivos. En efecto, no funciona porque castiga y reprime, sino que *puede hacerlo porque funciona*. El por qué funciona es, aquí, más difícil de especificar y sin embargo permite avizorar las fugas de la máquina: esto es, resulta necesario hallar el punto en el que su funcionamiento

es fuente de placer e inductor de flujos deseantes, lo cual permite configurar exitosamente las subjetividades y lograr la modernización a través de la “unificación sensible de las poblaciones” (Pineau, 2012: 74).

En el caso de Pi-pío, se menciona el éxtasis por los guardapolvos: el anclaje parece ser de índole estética (la blancura, la pulcritud, lo limpio y ordenado) y se relacionan con valores como la llamada “cultura del trabajo”, el esfuerzo, el progreso, etc. Por eso también el pollito se ofende orgulloso ante las risas de los niños que lo tildan de vago. Se podría encontrar además una necesidad de hacer masa con ese núcleo de niños igualados por su delantal, frente al cual Pi-pío descubre algo del orden de lo colectivo que hasta ahora no había vivenciado en sus aventuras de linyera. El registro corporal del estar con otros, igualados por la vestimenta y hermanados por una experiencia común, proporciona un tipo de vivencia que las solitarias aventuras de linyerita no proveían. Exposición a la intemperie romántica, peligrosa y bárbara, frente a una cómoda agregación, sofocante y previsible, el paso de una a otra experiencia parece ser un recorrido corporal anhelado en la primera mitad del siglo XX, atravesado por la violencia y necesitado de la consolidación del Estado de bienestar.

Por otra parte, la inscripción de la historieta en una revista de distribución masiva para la época conexas a Pi-pío con la máquina escolar también de otro modo. No se trata ya de cómo la representa, sino cómo diagramatiza –es decir, cómo interviene y ordena lo real– y con ello qué tipo de subjetivación propone a los pequeños lectores. Tenemos, claro, el aspecto moralizante. El capítulo de la escuela se recorta especialmente como una serie de viñetas para introducir una lección ejemplificante. Pero el solo gesto moralizador no basta para explicar la constancia de la zaga de Pi-pío en el tiempo y las múltiples repeticiones de las mismas historietas, lo que nos lleva a pensar que en ese acto moralizador había aspectos que resultaban atractivos para los lectores. Si bien queda fuera de nuestro alcance establecer en qué residía ese placer de la lectura, podemos hipotetizar que podría tratarse de la identificación con el sufrimiento del personaje o incluso en el sadismo de ver a otro sufrir *lo que ya uno sufrió* o lo que pende como una amenaza de sufrimiento, pero también el compartir un sistema de códigos en el que se aceptan como logros y valores aquellas vivencias que vienen después de superar el sufrimiento, adaptándose al sistema escolar. La medalla, las felicitaciones, el cuadro de honor, las buenas notas, la pulcritud del guardapolvo y, sobre todo, el dejar de ser una individualidad para formar parte de una agregación mayor, resultan beneficios eficaces que parecen “valer la pena” para los niños y padres contemporáneos a la publicación. Este aspecto es,

sin duda, la clave del funcionamiento de la máquina: no sólo el aspecto represivo, sino también la épica de pasar por la represión y transformarse ejemplarmente en guardián del nuevo orden, salir del estado de bárbaro linyera para volverse Sheriff. Pero será en nuestro segundo objeto de análisis donde más estarán enfatizados estos aspectos productivos.

### **a.II. Sarlo y Rosa del Río: la máquina productiva**

Entre la ficción y el ensayo, Beatriz Sarlo (1998) decide reconstruir las memorias de Rosa del Río, maestra normal, quien va a la escuela en los últimos años del siglo XIX y forma parte de la transformación de la misma durante la primera parte del siglo XX. Resulta de esta reconstrucción un texto complejo, ya que no pretende constituirse en un documento fidedigno del testimonio de la maestra pero, por otra parte, asegura ser fiel a los dichos y representaciones del personaje. En todo caso, se juega en un doble registro de voces, donde la voz ficcional (del Río) y la voz autoral (Sarlo) se recubren, creando un entramado de autorreferencialidades, conflictos y reforzamientos. Nuevamente, no se trata de estudiar el objeto estético como una fuente de *representación* de lo real, sino más bien como un engranaje más de la *máquina estetizante*, una intervención diagramática a través del corte y la conexión de flujos deseantes, articulando los preceptos y los afectos sociales circulantes acerca de la institución escolar, esta vez en el contexto de los años 90.

Nuevamente, el rasgo inscriptor es evidente en el relato: la maestra normal se enorgullece de no saber qué creencias religiosas tienen sus alumnos, de imponer prácticas higiénicas y valoraciones estético-políticas al raparles las cabezas o regalarles las cintas celestes y blancas para el pelo. Incluso, la escuela puede disciplinar a los padres enseñando a través de los libros de texto o ajustando la experiencia del tiempo al rígido horario escolar. La escuela se auto-percibe (en el caso de Rosa) y también es percibida (como en el caso de Pi-pío) como un mecanismo que se impone centralmente y rige la vida de los sujetos dentro y fuera de la institución. Lleva adelante su tarea civilizatoria, contribuyendo a la conformación de la nacionalidad y las buenas costumbres, y resulta potente porque se configura alrededor de un “eros burocrático” que tiñe la experiencia extrema de la disciplina, el orden y la pulcritud (Guattari, 2011:68-69).

Tal como sucede en la historieta, donde la escalada de violencia resulta, en última instancia, el elemento estructurante del avance épico de la trama, el relato de Sarlo se construye –según lo que la autora afirma al final– en un *in crescendo* que culmina en el episodio de las cabezas rapadas. Todo lo demás parece ser una gran construcción

argumentativa en pos de justificar esa intrusión violenta. Allí, la escuela es finalmente presentada como una institución total, una sobrecondición despótica.

Sin embargo, este relato no es tan sencillo como su autora se empeña en afirmar. La operación de ocultamiento y desocultamiento sobre la que se estructura, se despliega en la voz final de la autora que analiza el relato. Se trata de mostrar que la escuela-máquina también provee elementos para la identificación y la vehiculización de los flujos deseantes. La reconstrucción del relato de Rosa del Río está intencionadamente<sup>74</sup> plagada de ellos: lecturas edificantes, ilustraciones bellas, modales finos, poesías, bombones, sombreros, idioma francés, cintas de *taffeta*.

Es de notar que los enfoques de la historieta y la ensayista difieren en un punto crucial. En ambos casos hay una reconstrucción ficcional pormenorizada de la vida del personaje *antes* de su ingreso a la máquina escolar, sin embargo, la valoración es de signo contrario en cada caso. En la historieta, la vida fuera de la escuela es variada y rica, el rasgo saliente es la abundancia. Pi-pío *sabe y hace* muchas cosas. Su mundo es amplio, tiene la posibilidad de viajar empíricamente y con su imaginación, jugar, divertirse, cantar, etc. Por ello resulta bastante abrupta su escolarización y posterior abandono de la vida de linyera (suponemos, poco adecuada para el perfil de *Billiken* o posteriormente de *Anteojito*), sus lectores seguramente también estaban en el medio de ambos mundos. Sarlo, en cambio, enfatiza la carencia en la vida de Rosa, y puede hacerlo porque comparte con el lector un verosímil de los años 90, en el que se dificulta percibir la riqueza de un mundo sin medios audiovisuales de comunicación masivos, por ejemplo. La autora justifica ese énfasis señalando que resulta evidente que a las memorias de la maestra se le podrían “adosar algunas citas de Foucault y mandarla directamente al infierno” (1998: 277). El desafío teórico, para Sarlo, consiste en revisar cuáles son los beneficios que el personaje defiende de la máquina de educar y los justifica a través de la construcción de un relato biográfico<sup>75</sup>. En ese sentido se encarga de enfatizar hasta lo inverosímil ciertos recuerdos supuestamente referidos oralmente por Rosa que pintan su vida fuera de la

---

74 Subrayamos este “intencionadamente” ya que Sarlo se encarga de explicar en el último capítulo de su libro (1998) que luego de haber escuchado muchas veces el relato de Rosa del día en que rapó a los alumnos para erradicar los piojos, intentó indagar en la vida de ella antes de ese momento y, sobre todo, en los elementos que a ella la habían fascinado de su propia escolaridad. En ese sentido, el relato hace énfasis en los elementos que Rosa defiende de la escuela, en vistas a enmarcar el “exceso” (p. 276) de las cabecitas rapadas.

75 Esto está, supuestamente, justificado por una afirmación de Rosa respecto del origen de su pedagogía: “La verdad, no tenía mucha más filosofía que esa: lo que era bueno para mí y mis hermanos, podía llegar a servir a los demás” (1998: 31).



escuela como despojada de elementos culturales significativos<sup>76</sup>. Por ejemplo, se reitera la cuestión del silencio respecto de la patria de origen. El personaje de Rosa refiere que su madre se había olvidado completamente del italiano (1998: 13) y que ninguno de los dos padres hablaba de Europa con sus hijos (p. 23), además, no hay rastros en el relato de prácticas culturales del pasado integradas al presente en Argentina. Sarlo rubrica estos elementos al final del capítulo (cuando abandona la voz de Rosa y toma su propia voz), al deslizar la hipótesis de que esto ocurrió por ser de procedencias diferentes (italiana y español), lo cual “neutralizaba” (*sic*) la nacionalidad.

Esta misma operación enfática (relato en primera persona de Rosa y reafirmación analítica en el final) ocurre respecto de la ausencia de libros, e incluso de papeles y lápices, aun cuando al mismo tiempo se tome nota de la existencia del papel de molde, el lápiz y la tiza que exigía el trabajo del padre, que era sastre. ¿Qué impedía a la “salvaje” Rosa robar una porción de papel y dibujar, como se robaba los chorizos colgados en la cocina? El énfasis en la “pobreza simbólica” (1998: 62) por fuera de la máquina-escuela permite a Sarlo concluir que “es ciertamente *patético*, pero esa chica, en 1890, no conoce un lugar culturalmente más poblado que el escenario de una escuela en Belgrano” (1998: 65-66. Subrayado nuestro). Lo *patético* no es la aculturación a la que invita la escuela, ni la jerarquía que impone respecto de los saberes del origen social, lo patético es que el epítome de la cultura para esa joven sea de vuelo tan corto<sup>77</sup>. Queda para otro contexto pensar a qué otra empresa civilizatoria estaba entroncado este texto en los años 90.

En todo caso, la ambivalencia respecto de la escuela-máquina puebla las dos ficciones si las observamos globalmente. Los capítulos de Pi-pío en los que se celebra o considera atractiva la vida del pollito como linyera son muy pocos. En general se trata de una fábula con moraleja edificante, rodeada de un contexto de enunciación que disuelve

---

76 Lo inverosímil no radica en la inexactitud histórica de la reconstrucción de Sarlo, sino en la operación de énfasis y rúbrica que detallamos seguidamente en el texto. En efecto, la autora no se detiene a considerar si las elecciones de vida de Rosa respecto de la cultura que resultaba deseable y valorable adoptar hubieran podido contribuir a borrar o menospreciar recuerdos vinculados con saberes surgidos de la cultura popular, de la transmisión de sus padres, parientes y vecinos, etc., sino que ficciona el relato del personaje (supuestamente basándose en los dichos reales de este) y luego intensifica y reafirma su propia ficción, creando a partir de ello hipótesis históricas. Resulta inverosímil, además, respecto de otra obra posterior de la autora, en la que se hace una crítica del testimonio como fuente privilegiada para la construcción del discurso sobre la historia reciente, señalando justamente las limitaciones de este recurso (cfr. Sarlo, 2005).

77 Podemos reponer aquí una crítica que realiza Willis al reproductivismo tal como lo formulan Bourdieu y Passeron. Willis señala que en este planteo “cultura” significa cultura burguesa y “capital cultural” refiere a la posesión de esa cultura. En ese sentido los dominados son siempre *desposeídos* de cultura y no portadores de una cultura relativamente independiente que pueda entrar en conflicto con la cultura burguesa (cfr. Willis, 1993: 443-444).

las posibles ambigüedades del mensaje<sup>78</sup>. En la representación específica de la escuela, el acontecimiento violento queda coronado en el final por el orgullo de la medalla y la alegría de pasar de grado. En cuanto a Sarlo, el recurso de dar por sentado lo criticable del asunto le permite insertar una nota discordante y un gesto de simpatía, no ya con su personaje sino con su ideología, que resulta al menos inquietante. En todo caso, este camino de discusión que intenta situar las “ventajas” y “desventajas” de la escuela-máquina de educar ya ha sido recorrido hasta el hartazgo. Continuar hoy en esta línea de trabajo sólo tiene sentido si se ejerce alguna nostalgia respecto de una institución que ya no existe con estas características.

En efecto, hay un punto del señalamiento de Sarlo en el que acordamos: si bien la escuela nunca fue el único transmisor de cultura, sí resultó en un período histórico el transmisor más poderoso y eficaz de la cultura y los valores hegemónicos. La posibilidad de acceso a los medios masivos de comunicación, el contacto con diarios, revistas, cine, televisión y radio cambió radicalmente el panorama y obligó a la escuela a desterrar para siempre la idea –ficcional o real– de que por fuera de ella sólo había, para las clases populares, “pobreza simbólica”. En un mundo plagado de imágenes, símbolos, relatos y palabras, en cambio, la escuela ha tenido que desplegar estrategias que le permitan situarse y pensarse respecto del resto de la cultura.

### **a.III. La máquina cultural: Integrando alienígenas**

*Alienígena* es una historieta escrita por Alejo Valdearena y dibujada por Diego Greco que se publica más de cincuenta años después que Pi-pío, en 2013. Su protagonista, Zaz Pez, es un joven de 15 años nacido en la tierra, pero hijo de extraterrestres del planeta Zóngor. La saga comienza en el momento en que Zaz vivencia un cambio fundamental de la pubertad alienígena (la “eclozión” (*sic*) de un “pimpollo” en su cabeza, durante un sueño erótico) justo el día anterior a su incorporación a una nueva escuela, el Instituto Godofredo P. Rufián (El Capi). La historia de Zaz y su adaptación a las nuevas circunstancias resulta sugerente para pensar los guiños a los jóvenes lectores de la escuela media contemporánea, en varios sentidos (cfr. Anexo Figuras 7.1 a 7.3). En principio, porque la escuela espera ansiosa al alienígena. Lejos de temerle o despreciarlo, pedirle

---

<sup>78</sup> Por ejemplo, *Billiken* solía publicar sentencias a pie de página, enmarcando cualquier nota con ellas y sin vínculo necesario con lo que se estaba tratando en la parte central de la hoja. Algunos ejemplos de sentencias que acompañan la publicación de las *Aventuras de Pi-pío*: “sin tu propio esfuerzo no adelantarás” (N° 1859); “no te dejes llevar por un mal consejero” (N° 1860), “la conciencia siempre nos aconseja lo mejor” (N° 1862), etc.

que deje sus atributos propios en la puerta o incluso lejos de fingir o proponerse ignorar su cualidad diferente (gesto también propio de la escuela normal, tal como cuando Rosa del Río afirma no saber qué religión tenían sus alumnos), la escuela tramita formas de integrarlo con bombos y platillos. Todos planean el gran acto de bienvenida y la directora ya ha enviado una circular indicando la importancia de recibir amablemente al nuevo alumno y el modo correcto de llamarlo: “ser proveniente de otro planeta” (cfr. Anexo Figura 7.1).

La clave del entusiasmo compartido se devela pronto: con la incorporación de Zaz el colegio puede aspirar a un subsidio que otorga el Ministerio de Educación para instituciones “integracionistas” y con este dinero se espera terminar la obra largamente postergada de la pileta de natación. La pileta es el proyecto que convoca y aúna a gran parte de la comunidad escolar durante el desarrollo de la saga: las profesoras anhelan la vigilancia de los ojos azules del ministro que gerencia la entrega del dinero y su aparición en zunga en la inaugurada pileta, la directora y el vicedirector están nerviosos y preocupados por el cumplimiento del proyecto institucional clave de su gestión. Hasta los “capos del capi” (los “tipos duros” del colegio), reprimen sus impulsos violentos y se comportan correctamente, a la espera de las bikinis veraniegas.

La escuela de *Alienígena* no es una escuela-máquina de educar. Podemos recurrir para pensarla al camino de la nostalgia, repasando todo lo que le falta respecto de la escuela disciplinaria. Ese es, como mencionamos, un camino agotado. Nos interesa, en cambio, intentar desentrañar la lógica de funcionamiento de la máquina-escuela tal como aparece en la historieta y para ello dos elementos en tensión parecen configurar el mapa de su distribución: el alienígena y la pileta de natación. Creemos que se condensan en ellos varios sentidos que permiten diagramar las conexiones de la máquina escolar contemporánea.

En la entrada de la máquina, entonces, el alienígena. En la página inicial de la historieta, antes de que comience la narración de la historia, se presenta a los personajes principales. De Zaz Pez se puntualiza: “Es hijo de extraterrestres pero nació en la tierra”. Zaz preferiría pasar desapercibido en la escuela, ser recibido como un cualquiera. Sin embargo, el día anterior al ingreso ocurre el evento que lo marca en su diferencia y que lo inscribe corporalmente como alienígena. A eso se suma la ropa que su padre le otorga (legado de su bisabuelo y que pasó de generación en generación) para vestirse en ese momento especial. Es así como él llega a la escuela, aun a su pesar, inscripto en una cultura determinada, que no termina de ser la suya. Como señalamos, la escuela se

encarga de subrayar y arraigarlo en esa diferencia, anunciando con bombos y platillos que está preparada para aceptarlo. Sin embargo, la institución no vuelve a intervenir luego del acto inaugural. Los posibles peligros que esta diversidad entraña (ser un blanco ideal para la violencia de “los capos”, por ejemplo) deben ser conjurados por los jóvenes librados a sus propias fuerzas. Por otra parte, la escuela tampoco tiene nada interesante para proponerle, ni para plantearse a sí misma frente a esa identidad de origen que el alienígena<sup>79</sup> trae consigo. Se limita a recibirlo y poco más que eso. En capítulos posteriores abordaremos en profundidad estas cuestiones. Por lo pronto, podemos recordar la imagen de la “escuela galpón” que propone Lewkowicz (en Corea y Lewkowicz, 2007): una institución cuyas funciones disciplinarias están agotadas y que no puede sostenerse ni en un vínculo significativo con el Estado, ni en vínculos fraternos con otras instituciones, que vive un clima de fragmentación y anomia en que no es posible producir ordenamientos de ningún tipo. Los distintos elementos –subjetividades, códigos, saberes– permanecen juntos en una mera convivencia material, sin posibilidad de instituir significaciones compartidas (p. 30-34).

Salvo, claro está, la pileta. Ella es la que da cohesión final a la máquina, su producto y razón de ser. Es fruto de un subsidio y funciona como “premio” por la realización de un *proyecto*<sup>80</sup> “integracionista”. Resulta el corolario de una serie de eventos “escolares” pero no tiene vínculo directo con ellos, inscribiéndose en otra serie. Clarifiquemos esto utilizando como ejemplo la escuela de Pi-pío: la medalla que gana el personaje es un premio simbólico ligado a la cantidad de estudio y, sobre todo, al que se considera un efecto inmediato del esfuerzo. La medalla resulta el equivalente a pasar de grado. En general el significante “medalla” remite necesariamente a una competición anterior ganada, que le otorga un valor particular cada vez. La medalla no tendría el mismo valor si Pi-pío la encontrara en la calle y la portara en su ropa de linyera, es decir, carece de sentido sin la acción particular que la origina. En la escuela de *Alienígena*, en cambio, la pileta está absolutamente desligada como significante de la serie de acciones que la concretaron. Forma parte de una operación de descodificación de los premios

---

79 Green y Bigum (1998) proponen la imagen del alienígena para pensar la relación entre la escuela contemporánea y las subjetividades que llaman pos-modernas. Plantean que la diferencia entre los jóvenes que ingresan a las escuelas y la cultura escolar es radical y exploran la categoría de “curriculum cyborg” en función de pensar una escuela que pueda dialogar con los “alienígenas”.

80 Señalamos particularmente el concepto de “proyecto” ya que es un elemento en boga del vocabulario pedagógico del momento. Las escuelas tienen proyectos institucionales, realizar proyectos con los alumnos resulta una metodología muy común, etc. En capítulos posteriores retomaremos la cuestión del proyecto escolar.

escolares. Funciona como un fetiche porque es una mercancía, pero anexada a un contexto escolar. La mediación del dinero, que en el caso de Pi-pío no era pertinente, aquí se hace relevante. La escuela necesita dinero para hacerse de una mercancía, pero este dinero no puede ser generado por los medios usuales dentro del mercado (dinero fruto del salario o fruto de la plusvalía) y tiene que lograrse enganchándose a la máquina de la escuela disciplinaria<sup>81</sup>, utilizando la premiación al mérito por la realización de logros. Sin embargo, la operación se revela a nivel institucional como una impostura cínica: el ministro es un paracaidista, las autoridades y profesores no disimulan el vínculo directo del acto de recepción de Zaz con la pileta, etc. En suma, no hay secreto y la conexión dinero-mercancía está a la vista de todos.

Además la pileta tiene el poder del fetiche pues su llegada borra las condiciones bajo las cuales tuvo lugar su aparición. En efecto, una serie de microfascismos se despliegan al momento que la escuela deja librados a los jóvenes a su suerte. La organización de un “ejército de la diversidad” debe enfrentarse en primer lugar al despotismo de “los capos” y luego a las codificaciones que surgen en su seno, donde ya no se puede soportar que alguno no se caracterice como “diferente”. Al concretarse finalmente la pileta, no solo Zaz, que tuvo que pasar por varias batallas y adoptar un rol central para llegar al final de la trama, pasa a ser el sirviente de la escuela (ocupando finalmente su lugar subordinado de “diferente”), sino que “los capos” vuelven a ser poderosos, la revolución de la diversidad resulta vencida y el conflicto que estaba a punto de estallar se esfuma.

La pileta ejerce, entonces, su poder axiomatizador inscribiendo los diversos flujos deseantes dispersos en lo escolar. Y esta axiomatización se realiza al borde de la institución, justo en el lugar donde el deseo escolar se había descodificado y producía máquinas diversas que funcionaban dislocadas, cada una girando en su propio eje (el deseo sexual de las profesoras, el sadismo de los capos, el fervor intelectualista de los clubes de ciencias, etc.). La pileta organiza las prácticas institucionales siendo a su vez periférica a lo escolar: nadie justifica su pedido, ni espera usarla para una finalidad curricular, en la enseñanza/aprendizaje de deportes acuáticos por ejemplo. Es, en cambio, un centro de ocio, donde los docentes juegan a las cartas, los alumnos toman refrescos y

---

81 De tal modo, las máquinas nunca se reemplazan, sino que se superponen y reconfiguran, siendo “máquina de máquina” y conviviendo en la misma superficie: “toda máquina es corte de flujo con respecto a aquella a la que está conectada, pero ella misma es flujo o producción de flujo con respecto a la que se le conecta. Esta es la ley de la producción de producción.” (AE: 42).

todos pasan el rato divirtiéndose despreocupadamente. En este sentido, es además periférica del tiempo dedicado a lo tradicionalmente escolar. La pileta será utilizada sobre todo en verano, cuando la escuela como tal esté cerrada.

Así, encontramos que la escuela se organiza alrededor de un elemento que se sitúa a la vez dentro y fuera de ella. Una máquina conectada a otra, que se configura alrededor del ideario del ocio, el placer, la diversión, el contacto con el cuerpo propio y los cuerpos ajenos, la imaginería de la belleza estética, la oportunidad para el juego y el intercambio abierto, el sinsentido, la sexualidad, y el consumo de mercancías. Retomando una de las paradojas que construíamos en el capítulo anterior respecto de la teoría de Marx, lo que resultaba simplemente inútil e improductivo para el modelo precedente –el linyerita que tiene que borrar su modo de vida juguetón y nómada– adquiere una impensada utilidad y moviliza las fuerzas productivas agotadas en el marco de la escolaridad clásica<sup>82</sup>. Así se revela, caricaturescamente y por tanto de forma exagerada, una de las conexiones posibles que la escuela establece en la máquina cultural: la introyección del ideario ligado a los significantes del ocio y la diversión, y la necesidad de hacer algo con ellos<sup>83</sup>. La escuela ya no funciona sola, ni tiene elementos para pensarse a sí misma desconectada de la gran máquina cultural en la que comparte (y disputa) su lugar con otra serie de máquinas inscriptoras del *socius*. Este complejo conglomerado maquinico merece ser mirado con detenimiento. Qué tipo de engranaje resulta ser la escuela en él, cuáles son las funciones que cumple con exclusividad, cuáles ha delegado y, sobre todo, qué *posibles* puede imaginar para intervenir la máquina cultural, trabajar en su sabotaje, en su reconfiguración, en sus fallas.

#### **b) Los legados del reproductivismo y la pedagogía crítica**

La transformación del espectro de lo educativo que intentamos visualizar a través del análisis de las historietas se puede rastrear en lo que consideramos un corrimiento fundamental en las teorías de la educación de raigambre marxista, realizado a partir de la década del 80. Específicamente lo observamos en la transformación de perspectivas y diversidad de objetos de estudio que se da entre las teorías *reproductivistas* (desarrolladas

---

82 En capítulos siguientes trabajaremos sobre la peculiaridad que tiene esta forma de pensar el ocio. No se trata, evidentemente, de aquel ocio que podíamos asociar a la “industria cultural” adorniana, donde se continúa la alienación del trabajo en el ocio, sino que se configura más bien en torno de la ocupación del tiempo contemporánea que parece borrar el antiguo vínculo entre trabajo y ocio.

83 Desde luego, la aceptación acrítica de este ideario por parte de “El capi” no es la única ni la más extendida posibilidad. Solo señalamos que la escuela contemporánea establece vínculos con este ideario y entabla diversas relaciones con él.

entre los años 60 y 70) y la *pedagogía crítica*<sup>84</sup> (a partir de los 80). En efecto, la primera etapa hace fuerte énfasis en la escuela como institución estatal, acentuando su carácter reproductivista y su lugar central respecto de la conformación del orden social existente. Althusser con *Los aparatos ideológicos del Estado* (1969), Bourdieu y Passeron con *La Reproducción* (1970), Baudelot y Establot con *La escuela capitalista en Francia* (1971), Bowles y Gintis con *La instrucción escolar en la América capitalista* (1976) y Bernstein con la serie de trabajos que forman parte del estudio *Clases, códigos y control* (1958-1977) dan cuerpo a esta corriente y, desde muy variadas perspectivas, hacen de la escuela el mecanismo social por excelencia para la constitución y legitimación del modo de producción capitalista. Ellos son los que desguazaron la escuela-máquina, detallaron sus engranajes, sus funciones, sus producciones.

Los autores que reconocemos pertenecientes a la *pedagogía crítica*, tales como Henry Giroux, Michael Apple, Paul Willis y Peter McLaren entre otros, parten de un cuestionamiento a las lecturas deterministas y pesimistas de las tesis reproductivistas y consideran necesario recurrir a otros elementos conceptuales para pensar las formas en las que se educa en el mundo contemporáneo. El corrimiento se produce en varios sentidos, pero se verifica fácilmente si damos cuenta de sus objetos de estudio, ya que toman en consideración fenómenos tan diversos como la cultura callejera, la producción cinematográfica de Disney, la industria editorial de manuales y recursos de enseñanza o los concursos de belleza para niños. Urdir caminos de salida, ampliar la máquina, inventar sus fallas, promover configuraciones alternativas enganchándola a otros agenciamientos, ha formado parte de la búsqueda constante de estas teorías.

Dos ejemplos paradigmáticos al respecto, que en capítulos posteriores abordaremos con más detalle<sup>85</sup>, se pueden verificar en el derrotero teórico de la obra de Giroux y Willis. Ambos vinculados en una primera etapa de su trabajo al reproductivismo, realizan en la década del 80 una ampliación y reconfiguración de sus objetos de análisis, para dejar de tener a la escuela como único centro de atención. En el caso de Willis, publica en 1977 *Aprendiendo a trabajar*<sup>86</sup> y a finales de los 80 expande sus estudios a la

---

84 Si bien dentro de las “pedagogías críticas” se suelen agrupar autores muy disímiles (cfr. Gadotti, 1998; McLaren, 2003) podemos reconocer un horizonte amplio de discusiones entroncadas en el marxismo y en la teoría crítica.

85 En el caso de P. Willis seguimos trabajando su propuesta en este capítulo, en el caso de Giroux retomamos la discusión con su teoría en la última parte de la tesis.

86 *Aprendiendo a trabajar* es una investigación etnográfica que resultó clave para la instanciación de las teorías reproductivistas y funcionó como su fundamento empírico, haciendo de la experiencia escolar un lugar fundamental para la conexión con el mundo del trabajo.

observación de las “culturas urbanas” y a las posibilidades identitarias que ellas otorgan (de un modo bastante optimista, según él mismo refiere; cfr. Willis, 1990a, 1990b). En 1994 realiza un intento de síntesis y reconsideración teórica de este cambio de foco proponiendo como eje de sus estudios el concepto de mercancía cultural. Por la misma época Giroux afirma en un prólogo:

Los diversos ensayos que aparecen en este libro representan un cambio tanto en mi actividad política como en mi trabajo teórico. A lo largo de la pasada década todos mis escritos se han ocupado específicamente de la escolarización. Dentro de este contexto trabajé en un proyecto político encaminado principalmente a reformar los lugares donde recibe su educación el profesor, las escuelas públicas, la educación superior y ciertos aspectos de la educación comunitaria. Aunque sigo creyendo que esos lugares son determinantes para una ciudadanía crítica [...] ya no creo que la lucha relativa a la educación se pueda reducir a tales lugares. (1997: 10)

Giroux se ocupará, de aquí en más, de visualizar un sujeto más indeterminado que el profesor –el “trabajador de la cultura”– y de detectar una pedagogía informal pero sumamente potente en variados aspectos de la cultura contemporánea. En síntesis, nos interesa acompañar este movimiento teórico que va de la escuela-máquina *autopoiética* a la escuela enganchada de la máquina cultural, intentando clarificar cuál es el lugar que el sistema educativo formal ha ido adquiriendo e inventando en conexión con la nueva máquina. También nos interesa, retomando la discusión que proponíamos en el capítulo anterior respecto de los modos de conceptualizar la máquina cultural (sobre todo la posición problemática que aparecía a partir de las teorías de Benjamin), desplegar una mirada que no se concentre solamente en sus aspectos reproductivos. Por esta vía, y volviendo a los múltiples sentidos del concepto de máquina, nos interesa rescatar la doble cara –estructural, determinante y reproductiva, por un lado, y situacional, indeterminada e inventiva por otro– que posee este concepto cuando lo utilizan Deleuze y Guattari. Esa conceptualización que recorre el camino entre la picadora de carne y la maquinación del esquizofrénico. Emprendemos nuevamente el análisis de esta mutación considerando y observando algunos puntos de la discusión entre las teorías de la reproducción y la pedagogía crítica.

### **b.I. La escuela como agente de reproducción**

Hace ya más de cuarenta años<sup>87</sup> que las discusiones educativas tienen que vérselas

---

87 Si tenemos en cuenta el año de publicación de *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (Althusser, 1969) y *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Bourdieu y Passeron, 1970).



con las “teorías de la reproducción”. En este lapso, la bibliografía que se produjo sobre el tema es profusa y, solo con observar su variedad y complejidad, se puede vislumbrar la potencia teórica del pensamiento reproductivista, así como los límites que ha presentado para el análisis de la educación. En nuestro caso, tomamos como antecedente una sistematización de las cuestiones teóricas neurálgicas, así como de los principales análisis críticos de los que fueron objeto, que realiza Cerletti en *Repetición, novedad y sujeto en la educación* (2008), dado que tiene la virtud de ser una síntesis que logra recoger los elementos esenciales de las teorías de la reproducción.

Partiendo del trabajo sobre las fuentes primarias del reproductivismo, Cerletti construye una versión depurada o básica, a la que también considera una “versión fuerte” (p. 130), que denomina *reproductivismo primario*. Considera que esta versión básica de los postulados reproductivistas tiene un potencial crítico aún vigente, convicción que compartimos y razón por la cual es esta versión el punto de partida para nuestras reflexiones acerca del tema. El *reproductivismo primario* se concreta en la formulación de seis postulados que citamos *in extenso* para trabajar sobre ellos:

I. El reproductivismo primario opera como una teoría o hipótesis teórica que no tiene como finalidad la explicación directa de los fenómenos del aula, sino que constituye parte del marco de supuestos que podrán dar lugar, eventualmente, a una teoría local o hipótesis empírica que intente explicar la escuela en contextos socio-históricos definidos. (p. 130)

II. La institución educativa mantiene con el orden sociocultural una relación básica de exterioridad. En función de ello, de alguna forma, el entramado social diferenciador ingresa a la institución, donde es recreado y/o legitimado. (p. 131)

III. La institución educativa aparece como una estructura alienante (y alienada). (p. 133)

IV. La escolarización naturaliza una asignación de lugares en nombre del bien común, por lo que se los acepta acríticamente. (p. 134)

V. El Estado cumple un papel estratégico en la generación y garantía de las condiciones de reproducción. (p. 134)

VI. La educación institucionalizada promueve una subjetividad débil. (p. 135)

El *postulado I* refiere al estatuto epistemológico del *reproductivismo primario* y lo circunscribe al ámbito de la teoría, aseverando a su vez que serán necesarias mediaciones y confrontaciones con otros marcos para su aplicación en el análisis de sistemas educativos o situaciones educativas concretas. Esta operación lo desliga, por un lado, de los contextos específicos a los que los diferentes teóricos lo han vinculado en su origen y lo sustrae, por otro, de las críticas que conciben al reproductivismo como una operación auto-verificatoria que conmina a todos los análisis situados a ser una mera

aplicación tautológica de los postulados de la teoría.

Este primer postulado implica límites muy fuertes a las presentaciones usuales de la teoría reproductivista, ya que la circunscribe a la posibilidad de visualización de algunos aspectos de las situaciones educativas pero no la erige como la clave teórica desde la cual observar *la totalidad* de las cuestiones a analizar. La hipótesis básica del reproductivismo estaría centrada en la idea de que todo orden (político, social, económico, cultural) tiende a generar mecanismos para perpetuarse (cfr. p. 131, 137). Estos mecanismos no excluyen en sí mismos la existencia de contra-mecanismos disolutorios, es decir, el reproductivismo primario no se ocupa de observar las organizaciones que pueden contribuir a disolver o a socavar las estructuras reproductivas. Se trata de dar cuerpo teórico a la intuición que está en la base del reproductivismo, lo que Deleuze y Guattari llaman el aspecto incriptor del *socius*, la axiomatización. En este sentido, resulta importante volver a revisar dicho aspecto a través del concepto de máquina, en sus dos dimensiones antes señaladas: las formas específicas de reproducción que se dan en el capitalismo contemporáneo en vínculo con la institución escolar y también las fugas, resignificaciones, resistencias y derivas por fuera de los axiomas que se dan en los mismos contextos. Explorar los nuevos roles que podemos vislumbrar en este orden para la institución escolar, diferentes a los que tenía la educación masificada durante su primer período (lo que llamamos la escuela-máquina de educar), y también los nuevos agenciamientos que surgen con, en contra y al margen de estos roles en el capitalismo contemporáneo.

En cuanto a los postulados II a IV sintetizan el lugar del sistema educativo dentro de la vocación general de perpetuación del orden, debido a lo cual son particularmente relevantes para nuestro análisis. En efecto, la escuela moderna en su concepción clásica se auto-representa como una exterioridad que distribuye, desde esta posición liminar, los lugares en el orden social. Se piensa a sí misma como una variable de ajuste de las desigualdades de origen familiar, compensándolas con herramientas que permiten un acceso equitativo a la vida social, erigiéndose promotora del ascenso social. Sin embargo, el reproductivismo revela que opera secretamente como legitimadora del orden dado, como una estructura alienante que naturaliza los lugares sociales jerarquizados (Postulado III). Traza un recorte que permite comprender la composición estructural de lo educativo. Ahora bien, tal como sostiene Guattari (1972), la noción de máquina permite hacer ingresar la variable tiempo a esta descripción estructural y, con ello, nos invita a ver las modalidades de funcionamiento del campo de fuerzas que propone el reproductivismo.

En este sentido, podemos constatar que la máquina que dinamiza la estructura funciona con una arquitectura dual, en la que siempre se puede detectar una apariencia y una esencia, una superficie y un fondo, una mentira y un secreto<sup>88</sup>. Como señalamos, este esquema funciona para pensar la dinámica temporal de la escuela-máquina de educar a la que asiste Pi-pío, por ejemplo. Allí la abuela, el portero, el maestro, el director, los compañeros y también el dibujante y la revista que lo cobija actúan bajo la adscripción creyente al discurso normalizador. En esta escuela la función legitimante que recubría la alienación reproductiva se cumplía eficazmente. En la escuela de *Alienígena*, en cambio, la función reproductiva parece cumplirse (al menos parcialmente, puesto que al final el orden es restaurado) pero no resulta perceptible cuál es la estrategia por la que la escuela interviene para que esto ocurra. Parece ser la ausencia de intervención, y no la sobre-codificación, la que hace que todo siga como está. Por otra parte, todo el recubrimiento discursivo que legitima las prácticas reproductivas está totalmente desacreditado. Esta escuela no se concibe como exterior al orden social –muy por el contrario, desea enormemente pertenecer a él incorporando la piletta–, los personajes poco se preocupan por la escuela en sí misma, no perciben sus reglas como alienantes, no se sienten oprimidos ni disciplinados. Es una escuela en la que aparentemente no hay secreto que descubrir, que se muestra sin veladas intenciones que ocultar, que anhela funcionar como una superficie plana. La repetición de lo mismo ocurre a la luz del día, a la vista de todos, como un mero dejar que las cosas queden como están. ¿Qué podría develar aquí el reproductivismo más que lo que es evidente para cualquiera? Partiendo de este punto cero, de esta escuela-galpón sin secreto ni ocultamiento, podemos seguir preguntando: ¿es este vacío un acta de defunción de la institución escolar tal como la conocemos?<sup>89</sup> Como indicamos al introducir el concepto de máquina cultural, la escuela ha comenzado por ser uno más entre otros poderosos mecanismos de reproducción social, pero también parece tener funciones específicas que no pueden ser reemplazadas por otros dispositivos existentes. En ese sentido, es importante preguntar ¿qué dispositivos disputan su lugar,

---

88 Volveremos sobre esta constitución dual en el próximo capítulo al revisar el esquema del triángulo pedagógico y la subjetivación en la escuela moderna.

89 Esta parece ser la hipótesis de Deleuze en la *Posdata*. También Willis, que retomaremos más adelante, se inscribe en esta línea cuando dice “Las fuerzas de la modernidad-tardía están, por supuesto, invadiendo la escuela en todo momento, pero se reconocen solo como problemas no como soluciones (contradictorias) en potencia porque las escuelas son instituciones inflexibles de la modernidad-temprana capaces, solamente, de respuestas culturales y comunicación newtoniana unidireccional, no dialéctica bidireccional” (1994: 169). Nosotros plantearemos un recorrido diferente, ya que observamos una recomposición al menos parcial de la institución escolar en los últimos años, a partir de la configuración de nuevos roles sociales.

en qué campos, cómo lo llevan a cabo? ¿Cómo se reconfigura respecto de ellos la institución escuela? ¿Qué nuevos discursos se están urdiendo para recubrir qué nuevas reproducciones? ¿Bajo qué condiciones la escuela como agente de reproducción puede resultar eficaz en el presente? ¿Bajo qué condiciones se puede disputar esta eficacia para generar nuevas condiciones sociales y nuevos vínculos?

Volviendo al análisis de los postulados, el V y el VI identifican dos figuras centrales en este proceso estructural: el Estado, por un lado, como lugar estratégico para la configuración de las distintas variantes de la reproducción y el *sujeto*, por el otro, como altamente determinado y “subjetivamente débil” frente a estas estructuras de orden. La figura del Estado no había aparecido hasta el momento en nuestro análisis y la hemos evitado adrede. El vínculo entre Estado y educación ha sido largamente estudiado y nos interesará volver a él para construir las aristas de otras relaciones, menos visualizadas o solo parcialmente, con las mercancías culturales y la máquina cultural<sup>90</sup>. En efecto, las tesis reproductivistas permiten ver estos objetos solo en parte, ya que reúnen bajo la figura del Estado procesos diversos que creemos necesario diferenciar. Respecto de su relación con los postulados mencionados, solo señalaremos aquí una cuestión: como es evidente, se trata de la configuración de un eje vertical de análisis, absolutamente determinante para las teorías clásicas de la reproducción. La escuela es uno de los aparatos ideológicos del Estado, que tiene un poder fuertemente centralizado como *generador* y *garantía* del funcionamiento. En el otro extremo del eje se halla el sujeto, que es débil porque debe encuadrarse bajo este poder omnívoro y aplastante.

En los años 80 y 90, en Latinoamérica sobre todo, con Estados nacionales muy debilitados y un mercado internacionalizado con mayor poder relativo que cualquier Estado, esta configuración verticalista de la relación entre Estado y escuela ha perdido su centralidad. La figura del inspector paracaidista de *Alienígena* habla de esta disolución. En las últimas décadas, algunos Estados nacionales americanos han verificado un proceso de recomposición (Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, Uruguay, Venezuela) y resulta necesario considerar cuál es el rol de estos Estados respecto de los sistemas escolares. Nuevamente, el vínculo entre Estado y escuelas es fundamental para comprender el fenómeno educativo, pero nos interesa enfocar la atención en el vínculo horizontal que se tiende entre las esferas de la producción, el consumo y las instituciones escolares. Lo que

---

90 La relación de las instituciones escolares contemporáneas con el Estado es retomada en la tercera parte de la tesis y pensada en vínculo con la cuestión del sujeto colectivo.

mentamos como un abordaje inmanente requiere visualizar micropoderes descentralizados, que no ordenan explícitamente sino que operan en la distribución del poder en los distintos roles e instituciones que conforman la sociedad. Los mecanismos de enlace implicados en los nuevos agenciamientos sugieren y seducen, intervienen e intercambian, generando circuitos de sujeción a la vez menos visibles y más eficaces en su función reproductiva.

### **b.II. La perspectiva de la pedagogía crítica**

Como señalamos, los teóricos de la pedagogía crítica han tomado nota –con diferentes estrategias– de los cambios radicales que ha sufrido la escuela respecto de su relación con el contexto cultural y ampliaron el núcleo de dispositivos sociales a observar respecto de la primera etapa del reproductivismo. Se ha complejizado con ello el campo de trabajo de la pedagogía y, recíprocamente, incorporado a esta disciplina como una dimensión fundamental para los estudios culturales. Nos interesa dar cuenta brevemente del enfoque de Willis, quien desde la sociología de la educación propone algunos conceptos que nos interesa retomar desde la filosofía.

A partir de las lecturas que se han realizado de *Aprendiendo a trabajar* (1977), este autor progresivamente ha identificado, aclarado y construido un esquema teórico que permite no solo situar las coordenadas para su interpretación, sino avizorar un cambio de época respecto de los planteos que allí se realizaban. En principio, Willis se ha encargado de construir una serie de distinciones teóricas respecto de los conceptos de *producción* y *reproducción* (1993) que resultan útiles para una reapropiación de las tesis reproductivistas. En concreto, es significativa la distinción que realiza entre *producción cultural* y *reproducción cultural*, diferenciándolos de los procesos de *reproducción social* clásicamente mentados por las tesis reproductivistas. La *producción cultural* es, según Willis, una forma de auto-construcción colectiva y creativa de las clases sociales pues “cada generación, cada grupo, cada persona, vive las producciones culturales colectivas de la existencia realizadas en diálogo con lo que es percibido como heredado e impuesto como si fueran nuevas” (1993: 433-434). En el proceso de reconstrucción de la cultura que se realiza de generación en generación en las clases sociales se pueden captar patrones comunes reiterados –de género y raza, distinciones entre trabajo manual e intelectual, formas de entender lo público y lo privado, etc.–, formas de repetición que constituyen el aspecto de la *reproducción cultural*. Pero estos patrones son encarnados y vivenciados con variaciones múltiples respecto de sus posibilidades, “permaneciendo libres” (p. 434)

de los rígidos procesos reproductivos. Por otra parte, la *reproducción social* es un nivel de abstracción mayor, que tiene que ver con la reproducción en general (biológica, material) y con la interacción *entre* los procesos de *reproducción cultural* de las clases sociales, en los que también se producen desfases derivados de las luchas entre clases. Nuevamente, por fuera de esta repetición pueden quedar muchas cosas. Así lo expresa el autor:

El capital no puede “conocer” realmente cuáles son las condiciones fundamentales, tanto sociales como culturales, de su dominación, en parte porque estas condiciones son siempre cambiantes –y ello gracias a las categorías, los significados y las realidades que aportan los de abajo, a menudo a través de la lucha–. El capital siempre estará dispuesto a aceptar las ordenaciones novedosas que le permitan funcionar; y a este respecto podemos muy bien decir que en la actualidad, por ejemplo, las escuelas, en conjunción con otros establecimientos, están fraguando “a ciegas” y por medio del “sentido común” nuevas ordenaciones que serán tomadas por una generación subsiguiente de teóricos de la reproducción como las condiciones rígidas para el funcionamiento del trabajo capitalista. (1993: 435)

El rol de las escuelas, como enclaves de la producción y la reproducción cultural, es ambiguo e impredecible y está abierto a ambos aspectos, ya que pueden formar parte de los procesos de producción y reproducción cultural dominante y también subordinada (Willis, 1993: 455). Estas categorías son muy cercanas al marco conceptual de Deleuze y Guattari que querríamos utilizar. En primer lugar, el énfasis está puesto en la *producción* más que en el *poder*. La producción, como multiplicidad de flujos descodificados, se combina con la aseveración de que solo una parte de esos flujos pueden ser capturados o, en los términos de los pensadores franceses, axiomatizados. La máquina funciona entonces en esta asimetría entre la producción de variaciones infinitas y la captura parcial de una porción de ellas.

En segundo lugar, hay una fuerte apuesta en la teoría de Willis a favor de la *creación* de los lugares sociales, aun los que reproducen lo dado, frente a la presentación usual de las teorías reproductivistas en que estos lugares parecen ya emplazados y los sujetos solo pasan a ocuparlos. Dicho énfasis también es compartido por los trabajos de Deleuze y Guattari, y tiene su epítome en la repetida aseveración de que el capitalismo es un orden contingente que apareció por una suma de conjugaciones de flujos descodificados y que puede desarticularse, de forma más o menos azarosa (cfr. AE: 410-413). Es este aspecto el que origina la pregunta acuciante de por qué funcionan los axiomas capitalistas, qué hace que de algún modo el deseo disperso pueda ser encauzado por ellos, cobijado por la máquina. Acaece una inversión de la pregunta: más que inquirir acerca de cómo liberarse de los poderes aplastantes que nos imponen roles prefijados, el

interrogante es por qué elegimos recrear esos órdenes cada vez, qué compele a la repetición, en cuáles de los eventos que están fuera de lo repetido podríamos asentarnos para poder fugar, qué hay en las estructuras heredadas que satisface el impulso de los flujos deseantes, en suma, la puesta al día de la pregunta spinocista de por qué los hombres persiguen su esclavitud como si fuera su libertad.

En tercer lugar, la perspectiva de Willis se asienta en la distinción entre las clases sociales. La producción y reproducción cultural se realiza intra-clases y solo en un proceso más amplio de reproducción social estos desarrollos se vinculan entre sí. Willis elige este recorte, al menos en parte, porque su teorización está ligada a la tarea etnográfica y, por tanto, la distinción entre clases permite observar más concretamente y situar los sujetos, contextos, etc. Deleuze y Guattari en cambio, desde una perspectiva filosófica, realizan varias críticas a la noción de clase social como categoría y construyen otras alternativas, que cortan de forma oblicua al *socius* (cfr. AE: 260-264)<sup>91</sup>.

Estos son los términos en que Willis se sitúa respecto del reproductivismo y también los elementos que podemos retomar de su perspectiva para construir nuestro propio punto de vista. En efecto, compartimos esta búsqueda orientada a la observación y conceptualización de los procesos de producción cultural, pero con una mirada que evita la ingenuidad de pensarlos como absolutamente novedosos. Más bien es necesario considerar siempre el modo en que estos procesos se hallan ligados a la reproducción cultural y la reproducción social. Es decir, los modos en que las máquinas sociales fallan, pero también los modos en que funcionan y logran capturar las energías necesarias para el funcionamiento del *socius*.

No obstante, todavía hay más elementos de la teoría de Willis que querríamos retomar. Este autor trabaja con la categoría de *mercancía cultural* en un artículo de 1994, en pos de revisar en ese entonces sus investigaciones de los 80 acerca de la formación de subjetividades en la cultura contemporánea. En el artículo, Willis constata la pérdida de importancia de las escuelas en la formación de la clase obrera respecto del momento en que se escribió *Aprendiendo a trabajar*, y luego se pregunta qué las reemplaza. El candidato es sintetizado bajo el nombre de “mercancías culturales”, categoría elegida para abordar la formación contemporánea.

---

91 La distinción entre lenguas menores y lenguajes mayores en la obra de Deleuze y Guattari, transversal a las clases sociales y a los individuos, permite repensar algunos de los problemas que se plantea Willis respecto de la clase obrera y sus vínculos con las formas culturales hegemónicas.

La primera formulación que realiza del problema puede ser remitida a la perspectiva que ilustramos anteriormente en referencia a la obra de Adorno y Horkheimer:

De la misma manera que una de las grandes preguntas centrales de la modernidad-temprana tenía que ver con si la escolarización era una fuerza para la emancipación o para la reproducción de la clase obrera, una de las grandes preguntas de la modernidad-tardía tiene que ver con los nuevos *mass-media* culturales, electrónicos y comerciales. ¿Son nuevos *media* para la renovada, más sutil y más completa dominación de una cada vez más pacificada clase obrera, o a través de las creatividades de las clases dominadas pueden, de hecho, funcionar como nuevas redes de posibilidad semiótica y liberación? (Willis, 1994: 169)

El modo en que Willis se pregunta acerca de estas cuestiones es en sí mismo problemático, dado que lo hace en términos clásicos (opresión/liberación, emancipación, etc.), ubicando la investigación teórica en la perspectiva de un juez que puede dirimir de una vez y para siempre si las mercancías culturales son buenas o malas, convenientes o inconvenientes, etc. Sin embargo, Willis revisa esta posición a lo largo del artículo y de otras de sus obras, hasta concluir que es preciso dejar de lado estos términos. Si no hay un “afuera” desde el cual resistir ni evitar la opresión, debemos explorar las amenazas de lo que podríamos llamar una auto-opresión. Propone que los espacios de ocio, consumo y la mercancía misma se constituyen, en el contexto contemporáneo, en marcos de referencia para la formación y la vida humana:

Ahora el mercado cultural es el propio terreno de la negociación creativa de las condiciones de vida. Es hacia adentro, con, no opuesto a, la “cultura como una forma de vida”. La experiencia no es contra, sino a través de la mercancía. La mercancía no es el enemigo sino un amigo inquieto, circunstancial y traidor. (Willis, 1994: 172)

Esta tesis, en lugar de llevarlo a la completa decepción, lo conduce a una reconsideración del concepto de “mercancía cultural”, en la que se construye una mirada compatible con el análisis que nos propone Benjamin. Intenta encontrar cuáles son los rasgos propios de las mercancías culturales que las distinguen de cualquier otra mercancía en el mercado y allí arriesga algunas tesis que, si bien son discutibles, permiten volver a constatar lo ambivalente y contradictorio que puede ser este objeto de estudio. Por ejemplo, se anima a afirmar que el fetichismo de la mercancía cultural “es preferible, en muchas formas o, por lo menos, no es peor que el fetichismo que rodea los objetos de arte producidos en circuitos no económicos sino estéticos” (Willis, 1994: 148). Si bien creemos que lo referido a partir de la obra de Benjamin contiene –y en muchos puntos supera– la propuesta de Willis, queremos rescatar algunos elementos ligados al vínculo con la formación que resultan novedosos.



Sobre todo, resulta revelador que detecte en el valor de uso de las mercancías culturales una especificidad respecto de las otras mercancías y con ello la potencia de la formación que proponen. En efecto, señala que es difícil encontrar cuál es específicamente el valor de uso de estas mercancías (punto que señalamos de la definición de mercancía de Marx) e indica además que son mercancías de resultado incierto, ya que, por ejemplo, en el mercado cinematográfico solo el 10% de las películas obtiene los réditos comerciales esperados. Por ello, encuentra que las mercancías culturales, para ser efectivamente consumidas, deben poder establecer un código comunicacional, una “comunidad” con el consumidor que hace que el jeroglífico se proponga como un código abierto. Si bien acepta que este “común” no es una “auténtica comunidad”, no puede dejar de señalar que esta creación de códigos comunes, esta oferta de conexión social, tiene un cariz digno de ser observado. Dicha conexión puede ser fuente de nuevas conexiones sociales, que no terminan al finalizar el consumo de la mercancía.

En un estudio de los 80 que trabaja sobre la vida de un gran porcentaje de jóvenes de clase baja que no tienen trabajo, podemos ver en acción estas nociones. Detecta que el centro comercial, por ejemplo, resulta para ellos un lugar de reunión y encuentra allí varios significados contradictorios y con potencial político. Por un lado, la necesidad de consumir sin poder hacerlo, que genera impotencia, pero por otro el desarrollo de una estrategia para participar del mundo del consumo sin comprar. Por un lado, la fascinación por el mundo de las mercancías del que paradójicamente son segregados, pero por otro la apropiación del espacio, la obstaculización de las previsiones respecto de la circulación y utilización del mismo, y la vivencia de esas estrategias como mecanismos de contra-segregación (o segregación de los “verdaderos consumidores”). En suma, el autor termina observando al shopping como un lugar indeterminado, donde la creación de un entorno artificial altamente cargado de signos con el solo fin de la venta de unas mercancías mucho menos semiotizadas que el entorno mismo, puede producir la distinción de los dos aspectos y la apropiación del sistema de signos en sí mismo sin intercambio monetario de por medio. Willis sintetiza:

Quizá el capitalismo haya descubierto, en contra de su voluntad, algo sobre el campo de los signos. Las representaciones e imágenes del deseo y del placer bien pueden producir “nuevas” necesidades, pero en propiedad, pertenecen a la conciencia y a la cultura: una zona de relativa libertad, impredecible y con algún control y elección humanos. (1986a: 123)

Frente a esto, puede decir que es entonces en el valor de uso donde radica la diferencia de las mercancías culturales con las otras mercancías, pues éste excede en

mucho lo que podría ser generalizable bajo la sola idea de “consumo”. El vínculo que se establece con las mercancías culturales se afina en la expresión y construcción de la personalidad, generando un tipo de trabajo que se realiza “artesanalmente” respecto de la producción del sí mismo. Las conexiones culturales se establecen en el consumo, se reproducen luego en prácticas y abren vinculaciones y conexiones con otros ámbitos culturales, así como retroalimentan el ámbito de la producción de mercancías culturales. En este sentido, el tiempo fuera del trabajo comienza a ser parte del tiempo de la producción capitalista puesto que genera códigos que son reapropiados y circulan en la esfera de la reproducción del capital (Willis, 1994: 184).

Reafirmando estas aseveraciones de Willis, desde el ámbito de la publicidad, por ejemplo, se advierte acerca de la necesidad de sustituir una “publicidad referencial” por una “publicidad de significación”, pues en esta última “la producción semiótica de la marca lleva a cabo una función constructiva de imaginarios que persiguen la adhesión emocional del consumidor” (Vidal Auladell, 2014). Este circuito de producción nos permite pensar a las mercancías culturales como un modo de axiomatización de flujos deseantes descodificados, que siguen allí latiendo, aunque asimétricamente. En este “latido” (¿una débil fuerza mesiánica?), el vector estético resulta fundamental porque se construye como un verdadero *artilugio*, seduciendo para la inscripción pero permaneciendo “suelto” (por así decirlo) como invitación a la fuga: en efecto, el gusto por lo blanco, por lo pulcro o el deseo de vincularse con mundos coloridos, la necesidad de unir los cuerpos para hacer masa, las ganas de nadar, de disfrutar, de jugar, no anclan, necesariamente, la producción de subjetividad en el orden establecido. En torno a esas posibilidades inquietantes, podemos retomar el análisis del valor de uso de las mercancías culturales que Willis revisa en su rol formativo y las conclusiones a las que llega. Afirma:

Las mercancías culturales tienen que tratar de significados sociales y conexiones pero no imponer un significado particular. Están completamente desprovistas de vigilancia semiótica organizada (aparte de los imperativos de la forma-mercancía misma). Proponen ofertas humanas pero no contactos. Ofrecen comunicación pero no “con autoridad”. Ofrecen la oportunidad privada de escuchar algo sin el tono público de mando que le acompaña. Todas las demás comunicaciones llevan algún autoritarismo contextual incluso, o quizá especialmente, cuando intentan mejorar o educar. (1994: 185-186)

El punto resulta lo suficientemente sugerente como para ahondar en él. Willis dice que las mercancías culturales carecen de vigilancia semiótica organizada, restringiéndose *solo* a los “imperativos” de la forma mercancía. Es decir, no resulta ya necesario organizar la vigilancia semiótica porque basta con los mandatos que están inscriptos en la mercancía

misma. Si recordamos la tendencia a la descodificación, que señalamos en el Capítulo 1, como característica esencial del capitalismo y el proceso de axiomatización de los movimientos culturales que lo desterritorializan, encontramos que se ha llegado a un estadio minimalista, en el que el *socius* puede darse el lujo de dar realmente pocos mandatos<sup>92</sup>. El mandato por excelencia –se puede hacer y ser lo que se quiera, pero en vínculo con alguna mercancía– es pasible de ser expresado al modo provocativo de la publicidad: “sé lo que quieras ser” (siempre habrá una mercancía que cumpla con tus expectativas). Como lo señala la cita, el contraste con la escuela es brutal, ya que ella emite enunciados sobrecargados de mandatos, que no pueden ocultar su voluntad de poder.

Varias de las conexiones que se proponen desde el pensamiento metodológico-didáctico respecto de la máquina cultural tienen que ver con este problema: pensar cómo hace la escuela para edulcorar los mandatos, cómo transformarlos en mercancía, cómo lograr que las órdenes suenen a sugerencia, a escucha, a oportunidad<sup>93</sup>. En suma, se problematiza el modo de hacer atractivos y menos evidentemente imperativos los enunciados pedagógicos. La respuesta suele ser llevar al aula las mercancías culturales: usar el cine, los video-juegos, las historietas, la música y todo “recurso” atractivo que suavice el mandato a través de mecanismos de pedagogización estética. El proyecto de la piletta de “El capi”, menos caricaturesco.

Como se encarga de señalar Willis, no se trata de convertir a la escuela en una mercancía cultural sino de pensar este nuevo modo de mando, tan eficaz y persuasivo que convierte a los sometimientos en auto-sometimientos y delata como autoritarios a los antiguos códigos. En ese sentido, quizá, la operación de conexión de la escuela con las mercancías culturales pueda ser inversa: no adoptar su tono edulcorado sino más bien mostrar cómo en ese tono también se imparten órdenes y, más importante aún, los mecanismos afectivos, identificatorios y cognitivos por los cuales nos constituimos al aceptar el mandato de esas órdenes. Trabajar bajo la idea de que, tal como afirman Deleuze y Guattari, el lenguaje nunca es primordialmente informativo ni comunicativo, sino *imperativo* y su unidad elemental es la *consigna*.

---

92 En el primer capítulo señalábamos que para Deleuze y Guattari el mecanismo podría reducirse a la doble inscripción del dinero y, con ello, su promesa de satisfacción del deseo humano transformándolo de potencia en carencia, y la concomitante invitación a la individuación al modo de la mercancía como fetiche.

93 Es interesante en este sentido revisar la construcción de técnicas didácticas “no directivas”, que basan su capacidad de encauzamiento en el solapamiento entre mandato y deseo.

Resulta particularmente relevante que el paradigma de la *consigna* sea el enunciado pedagógico<sup>94</sup> porque nos remite a dos cuestiones fundamentales: a) que la violencia simbólica y la arbitrariedad del mandato son constitutivas del aparato escolar, tal como afirma Bourdieu por ejemplo, pero b) que la consigna como centro del lenguaje no es una prerrogativa exclusiva del enunciado pedagógico, sino que se extiende a todos los enunciados en todos los contextos. Elementos constituyentes del sistema de la redundancia como “modo de existencia y propagación de las órdenes” (PP: 28), los mandatos nos atraviesan en todos los niveles del *socius*.

En correspondencia, dos niveles más de enunciados: la información-rostro que constituye “el mínimo requerido para la comprensión de las órdenes” (PP: 28), es decir, el lenguaje en su cualidad de lazo que permite vincularnos y “más abajo aún, algo que correspondería tanto al grito como al silencio, también al tartamudeo, y que sería algo así como la línea de fuga del lenguaje, hablar en su propia lengua como extranjero, hacer un uso minoritario del lenguaje” (PP: 28). Estos tres aspectos, indisociables, se configuran en todos los enunciados y, en ese sentido, la escuela se halla en un lugar privilegiado. En su carácter de máquina de consignas, resulta también un espacio fundamental para la exploración de qué hacer con ellas, de cómo realizar agenciamientos colectivos de enunciación que nos permitan desterritorializar las consignas, sobre todo en un contexto en que ellas se hallan subsumidas en la forma mercancía. Cómo hacer de la “sentencia a muerte” un “grito de alarma” o un “mensaje de fuga” (MP: 109).

### **Bibliografía**

Althusser, L. (1969) *Para leer El capital*, México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2012) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Buenos Aires: Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, J-C (1970) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Laia, 1988.

---

94 Así lo sitúan Deleuze y Guattari que, para introducir la consigna como elemento central del lenguaje, comienzan por la escuela: “La maestra no se informa cuando pregunta a un alumno ni tampoco informa cuando enseña una regla de gramática o de cálculo. ‘Ensigna’, da órdenes, manda. Los mandatos del profesor no son exteriores a lo que nos enseña, y no lo refuerzan. No derivan de significaciones primordiales, no son la consecuencia de las informaciones: la orden siempre está basada en órdenes, por eso es redundancia. La máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordinadas semióticas con todas las bases duales de la gramática (masculino-femenino, singular-plural, sustantivo-verbo, sujeto del enunciado-sujeto de la enunciación, etc.). La unidad elemental del lenguaje –el enunciado– es la consigna.” (MP: 81).

Diker, G. (2010) “Los sentidos del cambio en educación” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Serie Seminarios del CEM, Paraná: Fundación la hendija.

Gadotti, M. (1998) *Historia de las ideas pedagógicas*, México: Siglo XXI.

García Ferré, M. (2014) *Las aventuras de Pi-pío*, Buenos Aires: La editorial común.

——— “El linyerita Pi-pío” en <http://www.rphaven.org/gs/pi-pio/>

Giroux, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Greco, D. y Valdearena, A. (2013) *Alienígena*, Buenos Aires: Comic-ar.

Green, B. y Bigum, C. (1998) “Alienígenas na sala de aula” en Tadeu, T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação 2*, Petrópolis: Vozes.

Guattari, F. (2011) *Lignes de fuite. Pour un autre monde de possibles*, Paris: Éditions de l’Aube. (Ed. castellana: *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*, Trad. Pablo Ires, Buenos Aires: Ed. Cactus, 2013).

Guattari, F. (1972) *Psychanalyse et transversalité*, Paris: Maspéro.

McLaren, P. (2003) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Pineau, P. (2012) “Estética e historiografía de la educación: la construcción de un dispositivo temprano de intervención duradera” en Taborda de Oliveira, M. *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, Paraná: UFPR.

——— (2008) “Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa”, Documento del *Seminario Permanente de Discusión sobre Estética Escolar*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2007) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.

Rancière, J. (2007b) “Pensar entre disciplinas” en Frigerio G. y Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires: Del Estante.

Sarlo, B. (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Buenos Aires: Siglo XXI.

——— (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires: Ariel.

Simondon, G. (2009) *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*, Buenos Aires: La cebra y Cactus.

Vidal Auladell, F. (2014) “De la marca-función a la marca-emoción y la experiencia de consumo Una aproximación a la mercantilización de experiencias en la publicidad de significación” en *Revista de Comunicación*, Universidad de Piura, Perú, Vol. XIII, N° 13.

Willis, P. (1994) “La metamorfosis de las mercancías culturales” en AAVV, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós.

——— (1993) “Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción”

en A. Díaz de Rada Brun, H. Velasco Maíllo, F. García Castaño (coord.): *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta.

——— (1990b) *Moving Culture*, London: Gulbenkian Foundation.

——— (1986a) “Paro juvenil: pensando lo impensable” en Fernandez Enguita, M. (Ed.) *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid: Akal.

——— (1986b) “Juventus a medio camino de la utopía juvenil” en Fernandez Enguita, M. (Ed.) *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid: Akal.

——— (1977) *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal, 2005.

Willis, P. et al. (1990a) *Common Culture*, Milton Keynes: Open University.

## **SEGUNDA PARTE: INDIVIDUOS, TRABAJADORES Y CIUDADANOS**

En la primera parte describimos globalmente un cambio radical en torno a la educación: el paso de la disciplina al control y de la escuela como máquina de educar a una institución que se reconstituye con el fin de vincularse con una máquina mucho mayor, que llamamos máquina cultural. Los tres capítulos iniciales ofician de marco para el planteo de unas encrucijadas teóricas y sientan los principales antecedentes sobre los que basamos las premisas de nuestro trabajo. Ya que el problema, tal como está planteado, supone la consideración amplia de un campo de estudio, introducimos a partir de aquí un eje que atraviesa este campo para observar desde alguna perspectiva los aspectos clave de este corrimiento.

En el tercer capítulo pudimos vislumbrar algunas cuestiones que aportan a la construcción de este eje, que gira en torno a las disputas relativas a los dispositivos de subjetivación que surcan lo escolar y su vinculación con el contexto. En efecto, observamos que mientras la escuela disciplinaria se constituía en la narrativa de la transformación radical del yo, la escuela contemporánea parte de una mirada celebratoria de la diferencia de los yoes y se aglutina en torno de la consecución de proyectos o experiencias compartidas. Creemos que es necesario seguir profundizando en estas dos características relevadas, que abren nuevas perspectivas para considerar la transformación escolar que estamos analizando.

Si bien para Deleuze y Guattari el sujeto individual es simplemente un precipitado de la máquina, que se configura en su adyacencia como un corte-resto o un residuo (cfr. AE: 46), todo el aparato discursivo escolar está montado alrededor de esta figura. En este

sentido, al tratar con un tipo de estructura social que se referencia a sí misma como dispositivo de subjetivación, creemos que la noción de sujeto resulta central, al menos como punto de partida. Proponemos enfocar el modo en que se cristalizan figuras subjetivas en el contexto del encierro y en el del control. Comenzamos recogiendo la alusión de Deleuze (en la *Posdata*, PP: 150-155) a la pérdida de centralidad de la noción de individuo frente a la de *dividuos*, aspectos individualizantes que se constituyen fragmentariamente en diversos vínculos con las cosas y las situaciones.

Así pues, el eje de la segunda parte se enfoca en los modos de subjetivación tal como se presentan en el contraste entre en la escuela-máquina de educar y la escuela en tiempos de control anexada a las máquinas culturales. Consideramos que el concepto de sujeto individual funciona como un tipo de plegamiento (cfr. LP: 11-55) cuya modalidad varía de acuerdo a los contextos. En el contexto del encierro, el pliegue que organiza lo subjetivo resulta compartimental, estableciendo dos caras indisociables y a la vez en tensión, que se remiten una a la otra. Instaura un arriba y un abajo, un interior y un exterior y prescribe un *despliegue* secuenciado y metódico. En el contexto del control, la configuración subjetiva se organiza sobre la multiplicación y diversificación, “dividiéndose hasta el infinito en pliegues cada vez más pequeños que conservan siempre una cierta cohesión” (LP: 14). Este es su carácter “dividual”. Posponemos para la última parte de la tesis considerar el tipo de conceptualización del sujeto colectivo vinculada a estas dos etapas, en función de recuperar allí algunas consideraciones que se realizan en esta segunda parte. Mientras tanto, el vínculo de lo educativo con el concepto de sujeto individual es el eje que permite pensar la figura del trabajador y la del consumidor. También es, tangencialmente, una forma de abordar la figura del ciudadano. Por su parte, el concepto de sujeto colectivo da lugar al tratamiento específico del vínculo de la educación con el Estado y la política en general, como así también de la educación contemporánea con la noción de proyecto educativo.

La segunda parte está estructurada en tres capítulos. En el Capítulo 4 se aborda la figura del sujeto de la educación en el contexto de la escuela-máquina de educar, recurriendo para ello al análisis del triángulo pedagógico entendido como un axioma de los abordajes clásicos de lo educativo. A través del análisis del triángulo se evidencia el plegamiento compartimentado del sujeto moderno, sosteniéndose en la tensión entre lo particular y lo universal. Consideramos la función de este concepto en la aplicación de las *pedagogías disciplinarias* y las *correctivas* (Varela, 1995) para, finalmente, estudiar las correlaciones entre sujeto de la educación y sujeto trabajador en el contexto del *socius*



disciplinario.

En el Capítulo 5 realizamos una primera aproximación al modo en que la máquina cultural se constituye en dispositivo de subjetivación. A tal fin, recurrimos a una contraposición con la figura del sujeto trabajador (objeto del capítulo anterior). Ello nos da la oportunidad de revisar cómo la *dividucción* recurre a la multiplicación de pliegues equivalentes, que reduplican sin oponer las características subjetivas. Mostrar la redundancia que se establece, en el contexto del control, entre las figuras del obrero, el consumidor, el ciudadano, el artista y el sujeto de la educación (entre otras) es uno de los objetivos del capítulo. En vistas a ello, indagamos en las aporías ínsitas al modo de comprender la subjetividad en las *pedagogías psicológicas* (Varela, 1995) y en la consolidación de una metodología de aglutinamiento que se instituye como candidata a conjurar esas aporías: la categoría de proyecto. El análisis de los proyectos escolares nos permite visualizar el alcance de la reconfiguración de la escuela en el contexto del control, descentrada de la figura de la subjetividad moderna, y muestra la necesidad de un nuevo tratamiento de la cuestión.

En el Capítulo 6 introducimos la categoría de *agenciamiento* para delimitar las principales coordenadas de la escuela-máquina cultural. Realizamos una sistematización de los principales vectores que organizan al agenciamiento máquina cultural en la escuela, tanto en lo referido a su segmento de expresión como a su segmento de contenido. Delimitadas estas coordenadas maquínicas, nos abocamos al estudio del tipo de individuación que se le asocia. Para ello, apelamos a la teoría de la individuación de Simondon, que nos permite explicitar el sentido de los conceptos de *singularidad preindividual* e *individuación impersonal*, que caracterizarán lo *dividual*. Finalmente, resignificamos el campo problemático que habíamos prefigurado en la primera parte de la tesis, profundizando en él a través de los nuevos términos conceptuales desplegados en la segunda parte.

## Capítulo 4: El “triángulo pedagógico” como axioma de la máquina de educar: las dos caras del sujeto de la educación

En este capítulo nos concentramos en subrayar, desde diferentes ángulos, la centralidad del concepto de *subjetividad individual* en la escuela-máquina de educar<sup>95</sup> y su doble función –universalizante e individualizante– en la narración de un proceso de transformación radical mediado por la educación. Partimos del análisis de un esquema básico para comprender la educación moderna –el triángulo pedagógico– que permite detectar supuestos fundamentales respecto de cómo se estructura la realidad educativa desde la teoría. En el recorrido por este esquema axiomatizador revisamos la importancia (re)productiva del concepto de sujeto de la educación y, parcialmente, sus funciones.

Desplegamos las distintas facetas de ambas categorías –la de triángulo y la de sujeto de la educación– a los fines de mostrar cómo se estructuran de forma similar alrededor de un pliegue compartimentado que permite axiomatizar los flujos descodificados en el contexto del *socius* disciplinario. El orden de la argumentación es el siguiente: en primer lugar, abordamos la categoría de *triángulo pedagógico* y la consideramos como elemento central de la axiomática escolar. En segundo lugar, revisamos la categoría de *sujeto de la educación*, utilizando el concepto de “persona” como ejemplo arquetípico. En tercer lugar, revisamos las *pedagogías disciplinarias* y las

---

95 Tal como trabajamos en capítulos anteriores, se trata de la institución escolar masiva surgida a finales del siglo XIX y que, aun con movimientos de resistencia y la creación más o menos contemporánea de formas institucionales alternativas de enseñanza y aprendizaje, funcionó exitosamente hasta mediados del siglo XX.

*pedagogías correctivas* en pos de observar el tipo de uso y función que se otorga a estas nociones en la concepción metodológica de la enseñanza. Por último, recurrimos a una analogía con los modos en que se configura la subjetividad en el trabajo fabril, para reconsiderar a partir de ello el concepto de *sujeto de la educación* y abrir la problemática a la contracara que estas categorías suponen: la descodificación de los flujos deseantes en el *socius* capitalista.

#### a) El triángulo pedagógico como axioma de la escuela-máquina de educar

La *escuela-máquina de educar* opera a través de un esquema que nos resulta muy útil para comprender su configuración y para revisar el modo en que sitúa la cuestión de la subjetividad: *el triángulo pedagógico*. En efecto, este es el modo en que la teoría educativa esquematiza la actividad que considera central: la tarea de enseñanza-aprendizaje. El concepto se inspira en lo que podríamos detectar como una idea de sentido común respecto de lo educación, lo que Gary Fenstermacher denomina “significado básico” o “concepto genérico” de enseñanza, esquematizándolo del siguiente modo:

Hay una persona, P, que posee cierto  
contenido, C, y  
trata de transmitirlo o impartirlo a  
una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que  
P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C. (Fenstermacher,  
1997: 151)

En este esquema hay dos personas (P y R) mediadas por un contenido (C), con el que establecen una relación (una lo posee, la otra carece de él) y que a su vez entablan un vínculo entre sí para que una *transmita* o *imparta* ese contenido a la otra. En suma, alguien que sabe, alguien que no sabe y un contenido que pasa de uno a otro. El autor señala que, en virtud de su simpleza, el esquema pasa por alto algunos aspectos que podrían ser importantes. Por ejemplo, no toma en cuenta si es necesario que R quiera aprender, ni si se aplica si P y R son la misma persona. Tampoco toma en cuenta si es relevante la diferencia entre explicar y enseñar, ni explicita si P debe “poseer el contenido” o con tener acceso a él es suficiente, etc. (cfr. p. 151-152). Sin embargo, sostiene que “estas cinco características constituyen un concepto genérico de enseñanza. Cualquier añadido a estas cinco características será simplemente una extensión o elaboración de este concepto genérico” (p. 152), rescatando así su potencial para explicar las intuiciones básicas a las

que apelamos a la hora de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nótese que Fenstermacher sitúa este significado genérico del concepto de enseñanza en el plano de la “filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, es decir, en el de los fundamentos de toda investigación sobre la cuestión educativa, sean estos de una vertiente cualitativa o cuantitativa<sup>96</sup>. Siguiendo esta sugerencia, tomamos ese concepto como punto de partida para pensar la escuela moderna, observando que el significado básico es el que subyace como supuesto en el modo de abordar la cuestión de la enseñanza-aprendizaje, describiéndola a través de diferentes versiones del denominado *triángulo pedagógico* o *triángulo didáctico*<sup>97</sup>, los que se constituyeron en una premisa usual y frecuentemente utilizada.

Jean Houssaye<sup>98</sup> realizó una indagación extensa y detallada sobre este modelo, vigorizando nuevamente el esquema que ha servido de referencia para varios trabajos posteriores. El autor relata que, luego de muchos años de experiencia educativa en la enseñanza de la filosofía y de observaciones realizadas durante este tiempo sin hipótesis fuertes que orientaran la observación (Houssaye, 1988: 20-30), adoptó el modelo del triángulo como una forma de ordenar y sistematizar los datos empíricos múltiples, dotándolos de una estructura teórica que daría cuenta de ellos. En ese sentido, afirma el autor, el triángulo funciona como un *modelo explicativo*, incluso como una *metáfora*, que permite pensar juntos todos aquellos eventos que en la realidad aparecen dispersos. En artículos posteriores precisa más esta idea proponiendo el triángulo como una *formalización* cuya finalidad consiste en entender el funcionamiento de la institución educativa. El modo en que esta explicación convence al lector pretende ser, según el

---

96 A lo largo de su argumentación, Fenstermacher agrega algunos presupuestos que parecen acompañar frecuentemente esta idea genérica, como la cuestión del éxito o no del proceso de enseñanza-aprendizaje y el supuesto de la existencia de una conexión causal entre la primera y el segundo. Para los fines de este capítulo, es suficiente con la descripción del concepto genérico y el señalamiento de su categoría de supuesto para todas las investigaciones educativas.

97 El triángulo ha tenido múltiples y variadas formulaciones respecto de sus términos. La más usual es la que se expresa con los términos que introdujimos con Fenstermacher (un sujeto que enseña, otro que aprende, mediados por un saber), pero luego, según el contexto de investigación, se presentan variaciones. Algunas opciones son: las personas, las comunidades y el medio biofísico; el educando, el educador y la sociedad; el individuo, la escuela y la sociedad; el individuo, la sociedad y la naturaleza; el contenido, el sujeto y la sociedad; el ecosistema, la cultura y la persona (reseñado por Bertrand, 1999:15); el profesor, el grupo de alumnos y los objetos de estudio (Terrisse, 1999: 66), el aprendiz, los recursos materiales y humanos y el contenido de los aprendizajes (Albero, 1999: 105-114). Para un repaso pormenorizado de estas opciones, así como un desarrollo más completo de las críticas posibles al modelo y sus supuestos, remitimos al artículo sobre el que se basa parcialmente el desarrollo que sigue: Galazzi (2015).

98 Las reflexiones de Houssaye surgen de su experiencia como docente de filosofía en la escuela media, sin embargo, su estudio y sus conceptualizaciones del triángulo pretenden dar cuenta de toda situación de enseñanza-aprendizaje.

francés, más parecido al de la retórica que al de la ciencia: “la retórica busca la eficacia por la acumulación de argumentos y nuestros capítulos teóricos funcionan así; ya que no podemos pretender forzar una administración apodíctica de la prueba” (p. 24. Trad. propia)<sup>99</sup>. Resulta interesante esta apelación a la retórica, porque nos permite visualizar que el triángulo resulta convincente más allá de los argumentos y, por ello, responde, como propone Fenstermacher, a algún tipo de intuición compartida entre autor y lector.

El triángulo se origina así en la búsqueda de un esquema sintético que permita dar cuenta de todo lo que *hay* en el ámbito educativo, incluyendo dentro de ello las distintas alternativas de prácticas y enfoques. Permite realizar, según el autor, una “teoría de la situación pedagógica” (p. 27). Para desarrollar la figura del triángulo, Houssaye toma como punto de partida la teoría de los *modelos pedagógicos* propuesta por Yves Bertrand (1980), quien distingue tres niveles de modelos para abordar los fenómenos educativos. Dos niveles de modelización son de fuerte carácter empírico y, con distinto grado de generalidad, intentan dar cuenta de las prácticas y de los mecanismos vigentes en el sistema educativo. En un tercer nivel, llamado paradigmático, los modelos se construyen con un grado de abstracción y generalidad mayor, recogiendo por un lado prácticas y estructuras vigentes en el sistema educativo pero, sobre todo, proponiendo con un fuerte carácter especulativo modelos alternativos de estructuración y acción. Houssaye sitúa al modelo del triángulo en este último nivel paradigmático, haciendo énfasis en su carácter a la vez *descriptivo* y *prescriptivo* de las prácticas. El nivel de generalidad pretendido es el máximo, dado que se espera que este paradigma sea pertinente para *toda* situación educativa (Houssaye, 1988: 39-40)<sup>100</sup>.

Al analizar la concepción triangular de la situación pedagógica propuesta por Houssaye, Bertrand (1999) observa que se trata de un modelo que resulta atractivo porque posibilita el desarrollo de tres abordajes teóricos diferentes: funciona como una

---

99 “La rhétorique recherche l’efficacité par l’accumulation des arguments, et nos chapitres plus théoriques fonctionnent bien ainsi; mais nous ne pouvons prétendre à la force d’une administration apodictique de la preuve.”

100 En este sentido funciona al modo de una institución, tal como afirma Cerletti: “La concepción unificadora ‘natural’ de la institución educativa (en el aquí y el ahora de la escuela) no suele resultar visible porque queda oculta por la función integradora que la institución educativa explícitamente reconoce como una de sus funciones básicas (esto es, integrar social y culturalmente a la población a través de la transmisión de ciertos conocimientos y valores) [...] Desde este punto de vista destaquemos que las diferencias son una trivialidad de lo existente (ya que se trata siempre de multiplicidades) y no, como se las ve usualmente, una excepcionalidad que irrumpe en la homogeneidad para producir ruidos en la integración o en el orden. La consideración de las multiplicidades como constitutivas tiene una consecuencia política crucial: en las situaciones educativas hay un forzamiento permanente para que lo heterogéneo sea homogéneo” (Cerletti, 2008: 33).

*estructura*, una *regulación dinámica* y una *narración* (1999:7). Como *estructura*, permite recoger los elementos dominantes dentro de la complejidad de la situación educativa y realizar clasificaciones de los tipos de relación entre esos elementos. Podríamos decir que, en este aspecto, el triángulo es un modo de teorizar y desarrollar un abordaje abstracto de la complejidad educativa tal como Houssaye se lo propone. Bertrand equipara esta elección teórica con la elección de Freud cuando hace de la relación edípica una relación triangular (1999: 9). Como *regulación dinámica*, el triángulo permite pensar diferentes formas de interrelación entre los elementos, evitando la fijeza que producen las oposiciones dicotómicas y posibilitando la observación del cambio. Sin embargo, a través de la exigencia del principio del tercero excluido, prescribe la reducción a dos elementos y regula las formas de intercambio en cada una de las formas modélicas variables. En este sentido, la lectura de Bertrand hace hincapié en un aspecto que Houssaye elige relegar en pos del carácter descriptivo desde el cual concibe el modelo, reconstruyendo el matiz prescriptivo que todo modelo ejerce sobre lo real. Esto se refuerza cuando introduce el aspecto narrativo: en efecto, como *narración*, el modelo se sitúa al nivel de las creencias acerca de la vida institucional y, como creencia estructurada a través de una narración, se complejiza y multiplica en la medida en que surgen discursos (investigaciones, publicaciones, etc.) que se la apropian. De este modo, para Bertrand el triángulo pedagógico se ha convertido en un *paradigma*<sup>101</sup>.

El comentarista hace especial hincapié en el carácter contingente y a la vez necesario del modelo del triángulo, señalando que se requiere un paradigma de algún tipo que excluya elementos, simplifique, ordene y ayude a decodificar la información que nos brinda la realidad, protegiéndonos del “desorden mental” (Bertrand, 1999:19). Subraya la utilidad de la figura para este fin ordenador, ya que permite concebir una realidad dinámica, hurtándose a las rígidas oposiciones binarias. En suma, Bertrand propone en su artículo que, si bien el triángulo pedagógico desconoce posibles elementos que no entren en su estructura, simplifica interacciones que pueden ser reconocidas con formas diferentes y regula modos de acción de una manera esquemática y uniforme, constituye la mejor herramienta para conceptualizar los fenómenos educativos y captar su complejidad. En ese sentido, los autores consideran que el triángulo presenta la

---

101 “Cette narration sur les triangles s’auto-alimente avec le temps; elle se complexifie au fur et à mesure des recherches, des publications, des colloques, au point de devenir un paradigme, c’est-à-dire une façon incontournable d’analyser la réalité” (Bertrand, 1999: 18).

oportunidad de reflexión más rica y potente que se puede ofrecer para estructurar lo real.

Resulta pertinente indagar aquí qué imagen del pensamiento<sup>102</sup> se supone con ello. En primer lugar, se presupone la realidad como caos, como infinitud de eventos pero, renglón seguido, se postula el pensamiento como soberano ordenador, como buscador de leyes trascendentes que dan con la esencia de lo real, con su verdad, al menos parcial. El pensar busca y detecta el modelo que más se ajusta a lo que hay para describirlo, o más bien, para *representarlo*. Esta ilusión sostenida de la representación como una nueva aparición sin pérdidas significativas de lo real en las estructuras del pensamiento, se presenta en la forma del “todo el mundo sabe...”, y resulta verosímil porque responde a lo que Deleuze llama “imagen dogmática o moral del pensamiento” (DR: 202). Ella supone que el pensamiento se halla asociado a la verdad y esto a partir de la presunción del *reconocimiento*, que dispara su doble cariz dogmático y moral. Por un lado, *dogmático*, porque se asienta en el postulado de que accedemos a los objetos y a las intuiciones llamadas naturales que son la base para la construcción del pensamiento, asegurándole la trasmisión de su verdad. En este sentido se utilizan los verbos *ordenar*, *sistematizar*, *explicar*, *formalizar*, *describir*, *estructurar* e incluso *metaforizar* que recogimos anteriormente respecto de las funciones del triángulo pedagógico. Por el otro lado, *moral*, ya que al vincular el pensamiento con los “objetos” y las “intuiciones naturales” se articula también con una serie de supuestos valorativos asociados directamente con estos objetos e intuiciones, que se adoptan acríticamente y se consideran a partir de allí *naturales* y por tanto exigibles a las nuevas situaciones de análisis. En este sentido podemos leer las funciones *prescriptivas* y *regulativas* que adopta el modelo representativo del triángulo. En resumidas cuentas, se trata de un modelo de pensamiento complaciente con “los poderes establecidos, que jamás causará la menor dificultad” (DR: 203), dado que garantiza la reproducción de lo dado.

Por tanto, podemos sostener que el triángulo pedagógico es un modo de captura de la multiplicidad que funciona como un *axioma*. Tal como afirmamos en el primer capítulo, los axiomas son la modalidad por la cual las máquinas sociales inscriben los flujos deseantes descodificados en el *socius* capitalista. Lo hacen porque constituyen un

---

102 Utilizamos el concepto de “imagen del pensamiento” en referencia a Deleuze, que realiza un trabajo minucioso en *Diferencia y repetición*, en función de definir una imagen genérica del pensamiento asentada principalmente en la vinculación entre pensamiento y verdad (capacidad para, búsqueda de, etc.). Cfr. el cap. 3 “La imagen del pensamiento” en DR.

*estrato* que permite “aprisionar intensidades o fijar singularidades en sistemas de resonancia y redundancia” (MP: 48), operando remisiones que fijan la repetición. Además, tal como indicábamos en el Capítulo 1 respecto de la lectura que Deleuze realiza de los inicios de la economía política y del psicoanálisis, el triángulo como axioma opera una reinscripción de la situación educativa en dos estratos fundamentales: el de la subjetividad y el de la propiedad. De modo análogo al triángulo edípico, el pedagógico esquematiza la multiplicidad de lo escolar en el vínculo asimétrico entre sujetos (aun cuando dos que aprenden se puedan enseñar entre sí, aun si alguien aprende solo, aun si es un grupo el que aprende y/o enseña, aun si el intercambio es tan fluido que no podemos distinguir quién(es) enseña(n) y quién(es) aprende(n), etc.), remitiendo eventos muy diferentes a la figura rígida de dos sustancias puestas en vínculo. En analogía con la conceptualización de la economía política que proponen Ricardo o Smith, la producción que se efectiviza en lo educativo se retraduce a los términos de la propiedad privada: el saber es cosificado, sustancializado, uno lo posee, el otro no, se puede intercambiar, traspasar, repartir, etc.

Por lo dicho, el triángulo pedagógico es un axioma clave. Su afirmación y utilización ha acompañado con éxito toda una primera etapa del pensamiento de lo educativo institucionalizado, por cuanto resulta efectivo para conjurar descodificaciones con las que la máquina de educar tiene que lidiar. En efecto, la escuela moderna surge en el período de instauración del capitalismo y es concebida como una institución de transición entre el proceso de reproducción humana (familia) y el proceso de reproducción social (capital), que se hallan escindidos en este *socius*<sup>103</sup>. En esta función conectiva tiene que vérselas, por un lado, con la *igualdad abstracta* descodificada que supone la reproducción humana, recurriendo respecto de ella a un mecanismo al que también acude la axiomatización familiarista: la apelación a la materialidad biológica de la diferencia etaria como elemento de subjetivación individual. Por otro lado, tiene que lidiar con la *diferencia intrínseca* que supone la inscripción al capital, anticipando y distribuyendo futuros lugares en la reproducción social.

El sistema educativo se sitúa fuera del capital pero, como mecanismo de reparto de las desigualdades, tiene que lidiar con la evidencia de la igualdad y disponer de la desigualdad futura, sin contar con la posibilidad de recurrir a posesiones materiales (riquezas) para establecerlas. En este sentido apela a un segundo mecanismo: la

---

103 Estos temas fueron trabajados en el primer capítulo, remitimos a él para su profundización.



abstracción lingüística de la asimetría de saberes (capital simbólico). Los dos mecanismos son convergentes y se hallan expresados en el triángulo, aunque uno de ellos encuentre su anclaje en la materialidad biológica de la distribución de los cuerpos y tenga su expresión en la constitución del saber biológico, y el otro se sustancie en el nivel abstracto del lenguaje a través de enunciados que reafirman una posesión o desposesión de aquello que llamamos *saber*<sup>104</sup>. Su solapamiento y el tipo de pliegue compartimentado que imprime es lo que convierte al triángulo en un axioma eficaz.

Lejos de *representar*, entonces, el triángulo como acto de lenguaje *interviene* doblemente: tanto en la cadena de enunciados que constituyen la teorización sobre la educación, ordenando y encuadrando la multiplicidad de lo real, como en la estratificación de la materialidad de los cuerpos en las situaciones educativas. En esta atribución podemos encontrar una buena ejemplificación de la teoría que Deleuze y Guattari elaboran respecto de los vínculos entre los enunciados y los objetos materiales, ya que la resonancia recíproca se establece en todas las direcciones. El triángulo se monta sobre una materialidad biológica (la diferencia etaria) que ya está articulada a través de una cierta cantidad de discursos y de prácticas. Sobre ella construye una asimetría abstracta respecto de la posesión o no de los saberes, volviendo a intervenir en la materialidad corporal, imponiendo efectos altamente pregnantes respecto de la jerarquía entre las distintas etapas de la vida en función de la posesión simbólica. Esta conjunción, a su vez, se proyecta a todos los ámbitos de la sociedad. La cadena significante, que pretende ser abstracta, en la expresión “P, que posee cierto contenido” es intervenida e interviene en referencias veladas a otras cadenas que son a la vez significantes y materiales: P hace conexión con una serie de representaciones: *adulto, educado, maestro, poseedor*. Y en el sistema de resonancias P también se extiende a *blanco, varón* (aun cuando se trate de un rol frecuentemente encarnado por mujeres) *de clase media o alta* según el nivel del sistema educativo en que consideremos el triángulo, etc. Simétricamente, “R, que carece de un contenido” adquiere resonancias en las representaciones de un *desposeído, niño o joven*, muy probablemente de piel más oscura que P, muy probablemente de otra clase social, etc. El axioma funciona porque remite a

---

104 Frente al modelo de la *representación* que desarrollamos anteriormente, suponemos una resolución del problema de la relación entre el lenguaje y el mundo distinta, en consonancia con la que propone Deleuze sobre todo en *Lógica del sentido y Diferencia y Repetición*, y también en la obra con Guattari, principalmente en *Mil mesetas*. Ya que nos desviaría de los contenidos propios de esta tesis reponer los elementos teóricos en este punto, nos limitamos a utilizarlos. Remitimos para una síntesis de esta teoría, de raigambre estoica, a la Meseta 4 “20 de noviembre 1923. Postulados de la lingüística” en MP: 81-116.

esta diversidad recubriéndola, la ordena mientras la oculta haciéndola abstracta<sup>105</sup>. Siguiendo, entonces, las pistas que nos brinda esta configuración triangular acerca de la constitución moderna del sistema educativo, abordaremos la cuestión del sujeto en la educación desde la perspectiva de las diferentes pedagogías asociadas al triángulo.

### **b) Los vínculos entre sujeto y educación**

Si atendemos al esquema del triángulo pedagógico como un axioma, abordar la cuestión del sujeto en educación implica aceptar dos supuestos fundamentales: a) que “el sujeto” se enuncia en singular y sin embargo tiende siempre a lo plural, a lo múltiple. Se trata de un sujeto plegado, de dos en relación aun cuando se acepte que la distinción puede ser simplemente una abstracción<sup>106</sup>; b) que cada uno de esos dos sujetos debe ser entendido a su vez en la tensión entre la delimitación de un rol abstracto que asigna una *función* (maestro, alumno, “el que enseña”, “el que aprende”) y el señalamiento de una *individualidad* concreta que encarna ese rol (la persona P, la persona R). Cuando el rol está encarnado por un grupo, éste es pensado de todas maneras como *un* individuo. Estos dos supuestos generan una tensión que permite el movimiento hacia la multiplicidad (dos enfrentados, cada lugar puede ser ocupado por varios, etc.) operando a su vez reconducciones constantes a la unicidad, ya que identificamos rápidamente ambas posiciones como ocupadas por representaciones de individuo (el maestro, el alumno, por ejemplo). Por otra parte, siguiendo lo que señala Cerletti, entendemos que se pueden vincular estas tensiones en las figuras subjetivas con la dualidad y equívocidad que alberga el sintagma “sujeto de la educación”:

La construcción *de la educación* puede tener una doble significación de acuerdo al sentido que se otorgue a la preposición *de*. Si hace referencia a que *el sujeto de la educación* es, por ejemplo, el sujeto que la educación produce o al que da lugar, diremos que sujeto tiene un sentido objetivo (es objeto del sujeto *la educación*). Si se refiere a que la educación es, por ejemplo una construcción, una consecuencia o una obra del sujeto, ahora *sujeto* funciona como sujeto, por lo que adquiere un sentido subjetivo. (Cerletti, 2008a: 75)

El autor llama *sujeto-objetivo* al sujeto que es objeto de la educación y *sujeto-*

---

105 Paradójicamente, Semetsky adopta también el concepto de triángulo respecto del vínculo enseñanza-aprendizaje cuando asimila los conceptos del filósofo francés al modelo semiótico planteado por Pierce (cfr. Semetsky, 2014), obviando por completo las fuertes críticas que Deleuze y Guattari realizan acerca de esta esquematización. Creemos que no es casual esta contradicción pues, como se señaló en la introducción, la autora hace de la filosofía de Deleuze principalmente una teoría del conocimiento, obviando la trama político-histórica que contextualiza los conceptos.

106 Como es el caso del autodidacta, por ejemplo, que Fenstermacher considera perfectamente encuadrable bajo el esquema básico que propone.

*subjetivo* a aquel que es sujeto de ella. Dejando de lado el *sujeto-subjetivo*, que retomamos en próximos capítulos<sup>107</sup>, nos interesa aquí recoger la significación también dual respecto del *sujeto-objetivo*. Éste es un *objeto* de las prácticas pedagógicas –quien está siendo educado– y de las diferentes teorías involucradas en la configuración de las propuestas educativas (psicología, sociología, antropología, etc.) y, a la vez, es un *objetivo* de la educación puesto que implica un ideal de hombre (ciudadano, sujeto moral, etc.) (Cerletti, 2008a: 76-77). Es, a la vez, los dos vértices subjetivos del triángulo. Los solapamientos y cruces que se generan entre estos dos aspectos cumplen un rol productivo, que no difiere de las funciones que cumplió el concepto de *sujeto* en la modernidad.

En efecto, Deleuze afirma que los conceptos cumplen funciones inscriptos en campos de pensamiento específicos y que son las variables internas de estos campos las que definen su productividad (cfr. DRF: 313). Tal ocurre, señala Deleuze, con la noción de *sujeto* en la modernidad, que delimita un campo problemático cumpliendo a la vez dos funciones. La primera es de *universalización*, pues configura una categoría trascendental que permite aunar características humanas en distintos aspectos (metafísicos, cognitivos, éticos, etc.) librando a la reflexión de consecuencias relativistas referidas al contexto, la historia, etc. En este sentido, permite pensar una *naturaleza humana*. La segunda es una función de *individualización*, en la medida en que permite plantear las particularidades que ese sujeto trascendental adquiere en sus instanciaciones personales, históricas, sociales. Este individuo debe ser entendido en el sentido que indica la etimología del término “persona”: aun cuando sea un compuesto de al menos dos, debe ser abordado como una figura unitaria. Las filosofías del sujeto se nutren, según Deleuze, del campo fecundo de preguntas que surge al poner en relación estas dos funciones y al definir las de diverso modo (DRF: 313).

Como bien señala Larrosa, en la configuración de la escuela moderna este campo problemático resulta central, siendo vehículo de dos creencias pregnantas de las prácticas pedagógicas:

La primera es su fuerte dependencia de un modo de pensamiento antropológico o, lo que es lo mismo, de la creencia arraigada de que es una “idea de hombre” y un proyecto de “realización humana” lo que fundamenta la comprensión de la idea de educación y el diseño de las prácticas educativas. La segunda es la ocultación de la

---

107 La visualización de este matiz le permite a Cerletti concebir la posibilidad de un cambio y de la aparición de un sujeto político en educación. Sin embargo, como el autor también señala, a la hora de hablar de “sujetos de la educación” no es el matiz subjetivo el que se mienta más frecuentemente, sino el objetivo (en la doble significación que desarrollaremos luego).

pedagogía misma como una operación constitutiva, en rigor, productora de personas, y la creencia arraigada de que las prácticas educativas son meras “mediadoras” donde se disponen los “recursos” para el “desarrollo” de los individuos. Esas inercias, en definitiva, en las que el papel productivo de la pedagogía en la fabricación activa de los individuos, en este caso de los individuos en tanto que dotados de una cierta experiencia de sí, queda sistemáticamente elidido. (Larrosa, 1995: 261)

Estas dos creencias que podemos sintetizar como un *ideal de hombre (sujeto-objetivo)* y una *preexistencia de la identidad individual ya configurada (sujeto-objeto)* por fuera de las instituciones subjetivantes resultan tan fuertemente arraigadas, sin dudas, porque en su combinación producen un campo conceptual fecundo para el pensamiento educativo. La primera delimita un universal al cual aspirar, la segunda propone un ente empírico desde el cual partir, y en el hiato entre ambos se pueden conceptualizar –con todos los matices, diferencias y perspectivas que imaginemos posibles– pedagogías que se propongan como facilitadoras del tránsito desde un lugar al otro. De hecho, se suele considerar que toda pedagogía implica, en primer lugar, una toma de posición respecto del significado de término “hombre”<sup>108</sup>, por tanto, que toda pedagogía está asociada y tiene su base indefectiblemente en una antropología (cfr. Fullat, 1996: 74). Esa antropología adopta diferentes conceptualizaciones que se proyectan en múltiples planos del discurso pedagógico, dando lugar a distinciones y preferencias respecto al modo de nombrar el sujeto a educar. Los conceptos de *sujeto*, *individuo*, *persona* y *hombre* construyen un campo semántico sumamente dinámico según el contexto de su uso y dan lugar a una extensa bibliografía de disquisiciones cruzadas respecto de la preferencia de una denominación sobre otra, de la oposición o asimilación de algunas de ellas, etc. Estas discusiones constituyen una parte importante del desarrollo del campo de la pedagogía.

A los fines de revisar uno de estos posibles recorridos, tomemos como concepto modélico el de *persona*, utilizado por Fenstermacher. Dicho concepto es muy utilizado en distintas pedagogías y es, sin duda, el preferido de las corrientes pedagógicas de raigambre cristiana. Fullat sitúa su uso dentro de lo que denomina *pedagogías de la esencia* (Fullat, 1996: 122) y, en efecto, se trata de pensar la estructura de lo humano en términos de una distinción entre ser y esencia, entre lo dado naturalmente y lo que se proyecta como búsqueda y realización de un ideal universal. La fuente filosófica que se menciona más frecuentemente es el personalismo de Emmanuel Mounier<sup>109</sup>, pero también

---

108 Este tipo de afirmaciones resultan sospechosas desde el inicio, en cuanto cifran el problema antropológico como el problema de “El hombre”, pretendiendo englobar bajo esta abstracción a las mujeres, los niños, los viejos, los blancos, los negros... etc.

109 Por ejemplo, Böhm afirma que el personalismo “al rechazar todas las tendencias que rebajan y cosifican

son mentados algunos textos de Paul Ricoeur y Jacques Maritain, entre otros.

Podemos estudiar la exposición y uso de estas fuentes filosóficas en la pedagogía refiriendo a la presentación que realiza Winfried Böhm (2003) de la vinculación entre persona y educación. Para el autor, este concepto constituye “la esencia de la pedagogía”:

En referencia a la estructura dialéctica del pensamiento pedagógico y el accionar educativo, la idea de una comprensión del hombre en tanto *persona* se revela como el punto de Arquímedes más adecuado y más claro para una orientación de lo pedagógico en cuanto a su sentido y en cuanto a su fin. (2003: 179)

Según este autor, el concepto tiene unos rasgos específicos y una historia que hacen de él un pilar particularmente interesante para pensar la cuestión pedagógica. Permite distinguir entre las condiciones naturales y socio-culturales dadas y la posibilidad de cada uno de ser principio fundante de sí mismo. En tanto que “el hombre *es* persona, no aprende a serlo”, se abre para él la posibilidad de decidir, de responsabilizarse por sus actos y recorridos vitales. Ser persona forma parte de la esencia del hombre (2003: 181). Caracteriza a la persona a través de una estructura triádica: “pensamiento reflexivo, capacidad de expresión verbal y posibilidad de acción autónoma” (p. 185). Retoma de Ricoeur la conformación narrativa de la identidad para recuperar la noción de historicidad en el concepto de persona. *Persona* quiere decir, principalmente, establecer la posibilidad de una identidad que se extienda en el tiempo, se proyecte sobre toda una vida y establezca en ella un desarrollo lineal orientado al cumplimiento de metas y valores.

Tenemos, entonces, un concepto que parece resultar muy fructífero para la pedagogía y, como afirmamos anteriormente, es preferido por las de raigambre cristiana. Se considera incluso que a través suyo se pueden atacar la mayoría de los males contemporáneos: el mercado y su reducción del hombre para ponerlo al servicio de la economía, borrándolo como ser espiritual (Böhm, 2009), el cientificismo y su reducción de la idea de hombre a un estatus puramente biológico (Stein, 1932), la tecnologización de la pedagogía (Böhm, 2009), etc. Además de ello, aun cuando en el nivel de la teoría resulte un concepto retomado y desarrollado por posiciones con una profesión de fe explícita, resulta un concepto digerible y fácil de trasladar a otros ámbitos, en los que la cuestión religiosa no es explícita o incluso en los que es recusada. Las posiciones acerca de personalizar la educación, con la filosofía del “personalismo” en el centro, recorren un camino que fluye fácilmente desde el plano filosófico de los fundamentos al del currículo

a la persona humana, realza a la persona, poniéndola como idea fundadora del pensamiento así como de la actuación pedagógicas, al igual que políticas, sociales, económicas y éticas.” (2009: 35-36).

y al de las prácticas concretas de enseñanza y metodologías educativas. “Personalización” se identifica con “aprendizaje centrado en el niño” y rápidamente se asocia a una serie de metodologías que tienen como eje la cuestión de respetar los ritmos y procesos de aprendizaje de cada uno, etc. En suma, el concepto de *persona* brinda a la educación un amparo teórico que permite legitimar y dar un sentido preciso a las prácticas de enseñanza concretas que se efectúan en las aulas. Podemos preguntarnos, entonces, cuáles son estas funciones que cumple el concepto, por qué resulta casi automática su utilización y genera consenso en el discurso de la pedagogía.

En principio, creemos, porque es un concepto que responde muy bien a los fundamentos modernos de la educación, permitiendo sortear, a su vez, connotaciones problemáticas que se asocian a estos fundamentos. En efecto, para la modernidad clásica la necesidad de una educación surge de una creencia fundamental: la razón es la cosa mejor repartida del mundo, *pero no todos saben usarla*. Las corrientes pedagógicas del siglo XX fueron muy críticas de esta creencia pero, a la sazón, en las pedagogías esencialistas la creencia en la razón se reemplazó, entre otras, por la noción de “persona” que cumple funciones similares. La noción de persona reemplaza a la de razón en la medida que permite proponer que existe una dimensión propia del humano, que lo diferencia del animal y que sin embargo no tiene que ver (por lo menos no exclusivamente) con lo cognitivo<sup>110</sup>. Permite la misma ambigüedad del concepto de razón: es un trascendental que debe ponerse en acto; es algo que está, pero que debe cultivarse para poder devenir (y con el cultivo, aparece el mediador, las instituciones, la escuela). Un párrafo de Bhöm resulta significativo al respecto:

Sólo el hombre, en la medida en que es persona, puede al mismo tiempo devenir persona, en la medida en que está dispuesto a poner en acto lo que él es conforme a su naturaleza esencial, igualmente en el lugar y el momento presentes, es decir, habida cuenta de las condiciones limitadas del espacio de hecho y del tiempo dado. Por lo tanto, si hablamos del hombre como persona, aludimos a esa tensión dinámica que subsiste entre el yo que soy y la realización de esa vocación que me llama a devenir. (2003: 186)

Hay que *querer ser* persona, hay que pasar de la potencia al acto, como con el uso del entendimiento kantiano, hay que desear salir de la minoría de edad. El desdoblamiento entre la potencia universal y el acto individual hace surgir la cuestión de la

---

110 Se juega con la idea de que el hombre es un ser libre, un ser espiritual, que esa libertad y esa espiritualidad le permiten tomar decisiones: “El hombre no está entregado inermemente al juego de los estímulos y las respuestas, sino que puede hacerles frente, puede poner un veto a lo que sube dentro de él” (Stein, 1932: 649).

responsabilidad como problema y la necesidad de pensar una ética que tenga estos conceptos en su centro<sup>111</sup>.

Nuevamente aparece, tal como planteamos con Deleuze, la interrelación entre la función de universalización y la función de individualización de estas figuras de la subjetividad, permitiendo pensar a la humanidad como género y como finalidad (sujeto-objetivo), a la vez que como singularidad y principio de acción en cada caso (sujeto-objeto). El concepto de *persona*, con su raigambre en el uso de máscaras para el teatro griego, permite darle unos matices especiales al desdoblamiento. La persona es, por una parte, “humana, demasiado humana” pues porta la máscara de cuerpo presente y constituye el lugar carnal de la existencia físico-biológica situada. Pero, por otra parte, expresa la vocación espiritual de constituir una humanidad íntegra, trazada en la posibilidad de proyectarse en la resonancia simbólica de la máscara.

La pedagogía realiza la operación ambigua que referimos con Larrosa, respecto de la relación entre educación y antropología: el concepto de persona determina modalidades concretas de enseñanza, introduce un sistema explícito e implícito de valores, un modo de comprender la vida en común, sobre todo delimita una finalidad, un por qué y un para qué de la educación, dándole un fundamento ontológico en la “naturaleza humana”. Por otra parte, permite también que la pedagogía se desligue de su función subjetivante, de la arbitrariedad cultural en la inculcación de valores que significa su intervención, reconduciendo la cuestión a la responsabilidad del individuo y la cuestión ética de la decisión. La pedagogía se auto-postula como acompañante, mediadora, facilitadora, pero sin responsabilidad final ni en la elección del tipo de subjetividad a configurar, ni en los resultados que logre respecto de esta configuración (ya que esto generaría una contradicción respecto del concepto).

Por otra parte, el personalismo permite delimitar un tipo de relación entre lo individual y lo colectivo que le da preeminencia al aspecto ético por sobre el político. El personalismo se autoconcibe tan alejado del *individualismo* (que asocia con el neoliberalismo o, más vagamente, con el reinado de la economía) como del *colectivismo* (que asocia con el comunismo). Concibe a la persona como un ser que se desarrolla en

---

111 “Por encima de todo, el hombre, por su cualidad de persona, es capaz de decidir. Puede hasta vivir como si no fuera persona: se comportará entonces de una manera más bestial que cualquier animal, y caerá muy por debajo de su humanidad. Pero también puede actuar como si fuera Dios, ponerse en falso señor del mundo y conducirse entonces como tal con los demás hombres y con la tierra, sin el menor escrúpulo y con una arbitrariedad sin límites. En ambos casos, él puede negar su cualidad de persona; pero nunca puede deshacerse de ella, porque ya el hecho de que pueda decidir negarla la supone a su vez” (Bhöm, 2003: 181).

comunidad a través de lazos interpersonales que se cimentan en la responsabilidad individual y la autonomía<sup>112</sup>.

Este funcionamiento del concepto de persona es modélico de otros que se utilizan en educación con sentidos parecidos, sobre todo el concepto de *Hombre*. En todo caso, tenemos aquí un mapa que nos permite pensar las resonancias entre “la persona P y la persona R” como una relación modélica entre paradigma o ideal y un sujeto empírico aspirante a alcanzarlo. A ello se añade que dentro de los mismos “P” y “R”, como lugares abstractos, podemos encontrar la dualidad entre el ideal de alumno o docente y el docente o alumno empíricos y singulares que ocupan el rol. En lo que sigue, intentaremos visualizar como funciona esta dualidad en algunas pedagogías específicas.

### c) Pedagogías y sujetos

Aunque algo esquemáticamente, distinguiremos dos grandes momentos de la historia de la pedagogía moderna para revisar las relaciones entre la función de universalización y la función de individuación del concepto de *sujeto de la educación*. Seguimos para esta distinción a Julia Varela (1995), quien señala diferencias en la noción de individuo que circula en las pedagogías disciplinarias y en las pedagogías correctivas<sup>113</sup>.

Las *pedagogías disciplinarias*, según Foucault, son aquellas que aparecen a partir del siglo XVIII y podríamos considerar como las fundadoras de la escuela moderna. A partir de los desarrollos de *Vigilar y Castigar* (1975), sus características son ampliamente conocidas. Haciendo del examen –en el sentido amplio de prueba, forma de vigilancia, principio de sanción y jerarquización, análisis de datos, etc.– el elemento central de las instituciones educativas, resulta un dispositivo de subjetivación que menosprecia – intentando además anular– las características singulares de cada uno para reconducir, a través de un proceso de disciplinamiento, al sujeto-objeto al mejor y más correcto uso de las posibilidades racionales (entendiendo por ello una estructura cognoscitiva que permite la derivación de categorías lógico-argumentativas, éticas, estéticas, etc.) y físicas, respondiendo a un paradigma modélico pre-figurado de sujeto-objetivo.

---

112 Para el desarrollo de estas ideas es interesante confrontar la exposición del pensamiento de Martin Buber en clave personalista que hace Carlos Díaz (2001).

113 En este artículo se distingue un tercer grupo de pedagogías, las *pedagogías psicológicas*, surgidas a partir de los años 60 y, por tanto, correspondientes a la etapa que delimitamos como objeto central de nuestra tesis. Ya que observamos que allí la categoría de sujeto comienza a adoptar otros matices, no las trataremos aquí para retomarlas en el Capítulo 5.



En este sentido, la escuela disciplinaria es una fuerte batalladora contra el sujeto empírico, justamente aquel que, como sabemos por su inscripción histórica, no resultaba preparado para los requerimientos de un nuevo tipo de producción y reproducción en el capitalismo naciente. Por ello, estas pedagogías se abocan a la formulación de los grandes fines de la educación, hacen foco en el aspecto universalizante de la categoría de sujeto, para proponerlo como ideal a conseguir, y generan toda una serie de mecanismos disciplinarios que pueden reprimir los imponderables surgidos de los individuos concretos, que dificulten la consecución de ese fin, considerando desviaciones anormales todo aquello que no pueda adaptarse al paradigma proyectado.

El segundo modelo pedagógico que propone Varela son las denominadas *pedagogías correctivas*, surgidas a principios del siglo XX junto con el inicio de la escuela obligatoria y masiva. Dentro de esta amplia categoría, la autora engloba las diversas corrientes de la llamada *escuela nueva*, así como todas las iniciativas de reforma de la escuela normalizadora que surgen del estudio científico del niño. Resulta interesante el análisis que realiza de estas pedagogías, dado que las señala estrechamente relacionadas a la escuela disciplinaria. En efecto, propone que estudios tan diversos como los de Montessori, Decroly, Ferrière, etc. coinciden en cuestionar la *forma* de la antigua pedagogía pero no el fondo: la presuposición de un modelo universal de sujeto o naturaleza humana.

Sin embargo, estas pedagogías se proponen plantear y resolver el problema de las diferencias individuales y sus consecuencias para el proceso de aprendizaje. Los estudios surgen en general de la observación de casos “patológicos” y las dificultades que atraviesan para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos. Toda la apuesta del positivismo evolucionista consiste en basar las propuestas pedagógicas en los estudios científicos de las “necesidades naturales” del niño (Varela, 1995: 175), evitando los métodos coactivos y violentos de la pedagogía disciplinaria, para llegar a conseguir un modelo de subjetividad que no es ya el de las filosofías racionalistas abstractas, sino uno fundado científicamente. En última instancia, lo que se espera es que a través de modos de encauzamiento más sofisticados se pueda conducir a los sujetos a través de etapas consideradas “normales”, correspondientes a un modelo de *naturaleza humana universal*. Varela refiere que estas corrientes:

Suponen la afirmación de que existe la posibilidad de una socialización universal, individualizada, válida para cualquier sujeto, desligada ya de las clases sociales y del contexto histórico y legitimada por códigos llamados experimentales. Las resistencias

a esta nueva forma de socialización pueden ser, y van a ser desde entonces, tratadas como desviaciones individuales. (1995: 176)

Se trata de la fundación de una institución escolar que hace alianza con la ciencia para legitimar un discurso que admite cada vez menos flancos de resistencia. Una escuela más amable, centrada en el niño, que realiza complejos procesos de observación y experimentación, pero que, paradójicamente, reconduce el control exterior impuesto por las instituciones disciplinarias al control interior de los procesos cognitivos<sup>114</sup>. La experiencia de aprendizaje se disocia cada vez más y, tal como afirma Varela, “los alumnos tienen así cada vez un menor control sobre su propio aprendizaje ya que sólo los maestros, y sobre todo los especialistas, pueden conocer los progresos o retrocesos que realizan. La verdad sobre ellos mismos y sus verdaderos intereses se vuelve una realidad distante y ajena” (1995: 181). En este modelo, la función universalizante del concepto de sujeto sigue primando, aunque se pretende fundarla empíricamente.

Entonces, por un lado, tenemos un concepto universal de sujeto que se fundamenta como “natural” y cimentado científicamente y, por otro, el reconocimiento de etapas, estadios o momentos en la consecución de ese modelo, que dirimen la clasificación de los individuos y sus diferencias singulares en función de la conquista progresiva de los objetivos de cada una de esas etapas. La resolución de la tensión entre *sujeto-objeto* –individualización– y *sujeto-objetivo* –universalización– resulta así muy potente porque permite distinguir diferencias individuales y una amplia gama de posibilidades, manteniendo sin embargo la concepción de los procesos en el nivel esquemático que posibilita la supuesta científicidad del marco teórico. De ello resulta una institución escolar con una fuerte apariencia individualizante (justamente, la idea de “centrada en el niño”) y, sin embargo, profundamente universalizante. En definitiva, se trata de un plegamiento del sujeto que

supone una extraña invención: como si el sujeto desdoblado fuera, bajo una de sus formas, causa de los enunciados de los que él mismo forma parte bajo la otra de sus formas. Es la paradoja del legislador-sujeto, que sustituye al déspota significativo: cuanto más obedeces a los enunciados de la realidad dominante, más dominas como sujeto de enunciación en la realidad mental, pues finalmente sólo te obedeces a ti

---

114 Para profundizar este punto referimos a Walkerdine (1995). Allí se estudia específicamente el pasaje del método de enseñanza mutua, en la que el aula y su organización era el elemento central, a un tipo de escuela individualizante que tiene como principal pilar de legitimación la psicología del desarrollo. Ella sitúa en este pasaje el momento en que la idea de “enseñanza a toda la clase comenzó a asumir las connotaciones peyorativas y reaccionarias que tiene actualmente” (p. 119). A partir de allí, con la posibilidad de utilizar métodos afinados que personalizaban los exámenes, “la modernidad y el progreso radicaban en el individuo” (p. 119). También remitimos a Noguera-Ramírez (2013).

mismo. ¡A ti es a quien obedeces! De todos modos, tú eres el que dominas, en tanto que ser racional... Se ha inventado una nueva forma de esclavitud, ser esclavo de sí mismo. (AE: 133-134)

**d) El desdoblamiento de la subjetividad y sus vínculos con la organización taylorista/fordista del trabajo fabril**

La subjetivación que se resuelve en el desdoblamiento, la internalización de los mandatos y la autorregulación disciplinaria tiene su proyección *hacia y desde* distintos ámbitos de la vida social capitalista a través de arquetipos regulativos de las acciones de los individuos: el sujeto moral, el ciudadano, el trabajador. Nos interesa centrarnos en esta tercera forma, que brinda claves interesantes para continuar pensando el modo en que la figura de la subjetividad resulta central en la escuela-máquina de educar. Para ello, es necesario revisar la concepción del trabajo y del sujeto en el modo de producción fabril.

Durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX surgió la llamada “administración científica del trabajo”, también conocida como “taylorismo”, que luego se complementará con el “fordismo”, generando el paradigma de la fábrica disciplinaria. Taylor era un empleado fabril de rango medio que buscó resolver un problema: el del control del trabajo bajo condiciones capitalistas (cfr. Braverman, 1975: 107-111). La organización de la producción en ese entonces tenía como unidad básica el oficio o el trabajo calificado. El control sobre el trabajo se ejercía de un modo limitado, pues era el obrero en el taller quien decidía el modo y el tiempo de la producción. Taylor propone una serie de reformas en la organización del trabajo que consisten, centralmente, en modificar el sujeto que controla los procesos de producción y conjurar de manera sistemática y organizada los beneficios del saber –y el consiguiente control de la temporalidad del trabajo– que el oficio otorgaba a los trabajadores (cfr. Coriat, 1982: 19-25). Braverman (1975) sintetiza este proceso en tres principios fundamentales: el primero consiste en la *disociación del proceso del trabajo de la pericia de los obreros* (p. 139), es decir, el obrero no controla la totalidad del proceso de trabajo, ni siquiera una parte compleja en la que tenga que utilizar variadas capacidades, sino que se concentra en la ejecución de un pequeño fragmento autónomo sin sentido completo en sí mismo. El segundo principio es el de *separación entre concepción y ejecución* (p. 140), tanto en el trabajo mental como en el trabajo manual: unos son los que conciben qué se debe hacer y cómo, y otros los que efectivamente lo hacen. El tercer principio es el *uso del monopolio del conocimiento para controlar cada paso del proceso del trabajo y su modo de ejecución* (p. 147), es decir, el obrero no sólo no planifica el sentido y ejecución de su

tarea, sino que tampoco se le otorga la capacidad de juzgar acerca de su correcta realización y examinar por sí mismo los resultados obtenidos. Se trata de un proceso de disociación y control, o disociación para el control.

La unidad práctica que pone en marcha estos principios es la idea de “tarea”. La gerencia estudia los procesos del trabajo, generaliza “leyes” sobre cómo debe realizarse y luego comunica a los obreros su “tarea” de una forma simplificada. La tarea es un modo de notificar qué se debe hacer de una manera precisa, sin por ello brindar al obrero información sobre el proceso productivo general. Fracciona y subdivide la información, impide que el obrero comprenda los datos técnicos que le subyacen, para que el control se mantenga en manos de la gerencia y el proceso siga siendo eficaz.

Cronometrar los tiempos, estudiar el movimiento, reducir el número de movimientos necesarios para realizar una acción cualquiera, normalizar y tipificar las tareas, uniformar las herramientas y los modos de hacer, estos son los elementos centrales en la propuesta de Taylor, hegemónica durante muchos años en el sistema productivo. Es claro que estas características del trabajo requieren y generan un tipo de subjetividad específico. Es decir, hay un ideal de obrero que se adapta al trabajo realizado de este modo y, a su vez, este modo de realizar el trabajo produce un tipo especial de subjetividad obrera. Taylor describe, por ejemplo, el ideal de obrero para acarrear lingotes de hierro, diciendo que:

Uno de los primeros requisitos es que sea tan obtuso y flemático que más bien se parezca en su estructura mental a un buey que a cualquier otra cosa. (Taylor, 1947: 62)

Y en otro apartado:

El trabajo de acarrear lingotes es de naturaleza tan tosca y elemental, que el autor está firmemente convencido de que sería posible adiestrar a un gorila inteligente y convertirlo en un acarreador más eficiente que cualquier hombre. (p. 66-67)

Obrero-buey, entonces, obrero-gorila. Obtuso, flemático, tosco, elemental. *Espeso de espíritu* (p. 123), como afirma Taylor en otro pasaje. Un enclave de fuerza bruta que no puede comprender, ni tan siquiera imaginar los principios “científicos” que subyacen a su tarea. Todo aquí es pesado, rígido. Como veremos en el próximo capítulo, el nuevo *management* es, en cambio, flexible.

Se podría pensar que somos insidiosos, que se está hablando aquí sólo de acarrear lingotes de hierro y no de cualquier tipo de trabajo. Sin embargo, Taylor también se encarga de dejar claro que esta imagen vale para el obrero en general cuando afirma:

En nuestra propuesta el trabajador emplea todo su tiempo en hacer realmente, con sus manos, el trabajo que se le confía. Por lo tanto, aunque tuviese los conocimientos necesarios y una mente acostumbrada a generalizar, carece del tiempo y de la oportunidad para poder desarrollar efectivamente estas leyes. (Taylor, 1947: 97)

Aun si el obrero pensase, aun si pudiese comprender por sí mismo los principios de la producción –y Taylor bien sabe que puede hacerlo, ya que por el control de ese conocimiento está luchando– en este tipo de organización del trabajo no hay oportunidad alguna para poner a jugar esa capacidad de pensar, esas “competencias”. La disociación compartimentada que tiene como matriz la organización del trabajo manual se proyecta además al trabajo intelectual, puesto que la concepción también debe hacerse (idealmente) de forma compartimentada. Sólo unos pocos que distribuyen tareas manuales e intelectuales tienen el control total de la producción. En cuanto al obrero “inteligente”, que puede reconstruir el proceso, tendrá que pensar en su casa, en el bar, en la reunión del sindicato, no en la fábrica.

Respecto del vínculo con la formación escolar, el propio Taylor se encarga de establecerlo. Al explicar la noción de *tarea*, el autor nos menciona que no hay nada nuevo en ella, ya que:

Cada uno de nosotros recuerda que, en su propio caso, esta idea de tarea fue aplicada con buenos resultados mientras estuvo en la escuela. A ningún maestro competente se le habría ocurrido dar a sus alumnos una lección indefinida para aprender. Cada día, el maestro fija a cada alumno una tarea definida, claramente delimitada, especificando exactamente lo que debe aprender sobre el tema; es sólo de este modo que los alumnos pueden realizar progresos adecuados y sistemáticos. El estudiante medio avanzaría muy lentamente si, en lugar de darle una tarea, se le dijera que hiciese cuanto pudiese. (Taylor, 1947: 110)

Esta facilidad de movimiento entre una institución y otra permite visualizar lo que ya Foucault sentó a través de sus estudios: que la escuela-máquina de educar y la fábrica no son ámbitos que se hallen tan alejados, tanto en su forma de organización –la noción de *tarea* parece atestiguarlo– como en sus fines respecto de la subjetividad a recibir y a formar. Un dispositivo de producción escolar y fabril de disciplinamiento para una sociedad disciplinaria. Los vínculos no son causales (la escuela no forma al trabajador o se estructura en función de lo que el proceso de producción pide), sino que se detectan analogías: una modalidad de la organización de la producción que, en ambas instituciones, delimita la configuración subjetiva. En efecto, la aparición de los sistemas escolares es concomitante con la instauración del modo de producción capitalista y los dispositivos fabriles de producción en masa, además de que, tal como afirma Foucault y luego Deleuze, los módulos de encierro (fábrica, hospital, cárcel, escuela) constituyen un

tipo de institucionalidad que funciona de una manera analógica.

Los tres principios que señala Braverman –a) disociación del proceso de trabajo de la pericia técnica de los trabajadores, b) separación entre concepción y ejecución de las tareas y c) uso del monopolio del conocimiento para el control de la producción– permiten visualizar la dimensión vertical de la construcción de las jerarquías en el trabajo y ponen el acento en la cuestión de la disociación de funciones, con los consiguientes efectos disociativos para la experiencia de los sujetos trabajadores. Se trata de una configuración subjetiva que se instituye a través de la compartimentación<sup>115</sup>, del plegamiento en contraposición, configurando un sujeto desappropriado en busca de la apropiación: la única posesión del obrero es su fuerza de trabajo, una pura potencia que otros deberán regular en su funcionamiento, que tiene como promesa de reunificación y totalidad la traducción de la fragmentación en un salario.

El mecanismo que impone el triángulo pedagógico para la conformación de la subjetividad es comparable al de la producción taylorista/fordista: la única posesión que se le atribuye al estudiante es su capacidad abstracta de aprender que deberá ser cuidadosamente conducida y guiada por la escuela, compartimentada en tareas fragmentadas, materias diversas, horarios rígidos, espacios controlados, en suma, el dispositivo de disciplinamiento que Foucault se encargó de detallar.

La función subjetiva escolar, no sólo la del alumno, se genera en la reinscripción del deseo en el ámbito de la carencia: “el saber” triangula a los sujetos, que no lo poseen nunca en su totalidad, resulta algo externo y en posesión de una instancia siempre superior (para el alumno lo detenta el maestro, para el maestro el especialista o el libro, etc.). Lo mismo ocurre con el sentido de las tareas que se realizan: la promesa es que siempre se captará “después”, incluso después de terminada la escuela, cuando se ingrese a la próxima institución de encierro. El producto final gira en torno a la figura de la subjetividad, pero lo que se forma no puede encuadrarse bajo el concepto de la “persona” individual, se trata de un sujeto quebrado, de un solo pliegue. Se dispone una

---

115 Al analizar el funcionamiento de los campos de concentración en Argentina durante la última dictadura militar, Pilar Calveiro (2006) pone en primer plano la lógica binaria del tabicamiento, la compartimentación y la disociación. Señala que estos son los principios por los cuales un centro de reunión se vuelve un espacio de soledad individual absoluta, se repele el conflicto y se incorpora la contradicción: “también los hombres aparecen fragmentados, compartimentados interna y externamente: “subversivos” a los que se despoja de identidad, cuerpos sin sujeto, torturadores que ostentan una ideología liberal, cristianos que se confunden a sí mismos con Dios. Todo sin entrar en colisión aparente, subsistiendo gracias a una separación cuidadosa, esquizofrénica, que atraviesa a la sociedad, al campo de concentración y a los sujetos” (p. 77). El campo de concentración como institución límite, extrema una estructura que está presente en otras instituciones centrales en el contexto de la disciplina.

subjetivación que a) se auto-representa como una individualidad inserta en jerarquías respecto de otros individuos y respecto de la posesión de saberes (esto se podrá retraducir en otras esferas a la posesión en general), b) establece vínculos con otras “individualidades” de acuerdo a este esquema jerárquico, c) comprende la producción como una sucesión en el tiempo y el espacio de partes fragmentadas y compartimentadas y d) delega el control de los propios procesos de producción y aprendizaje a dispositivos de examinación externos<sup>116</sup>.

En definitiva, lo que la escuela-máquina de educar proyecta producir es una individualidad triangulada<sup>117</sup>. Ella ha sido una máquina exitosa porque propuso anclajes efectivos para los flujos deseantes: el forjamiento de la identidad en el trabajo, la introyección de la disciplina como auto-control, la valoración de la pulcritud, la limpieza y el orden como mecanismos de dignidad corporal y método intelectual, el encauzamiento del deseo a través de la promesa de un futuro de “progreso” y la fragmentación de la experiencia en innumerables acciones disociadas entre sí.

Pero todavía no hemos sido justos con la descripción de esta máquina. La hemos presentado como una máquina total, exitosa. Nos hemos quedado sólo con el aspecto axiomático: el triángulo pedagógico, el “sujeto de la educación”, el concepto de persona, la enunciación del “*management científico*”. Todas estas categorías se han instaurado por necesidad de reencauzamiento, ya que siempre “un axioma es la huella de un acontecimiento” (AE: 159). Obreros que sabían demasiadas cosas para ser controlados, “niños salvajes” sin ninguna valoración por el saber, subjetividades que no reconocían la productividad de los minutos y segundos, que no acostumbraban a estar en espacios cerrados, que no proyectaban a largo plazo<sup>118</sup>. Estas corrientes descodificadas siguieron

---

116 Este punto constituye uno de los núcleos filosófico-problemáticos centrales respecto de la consideración de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, el problema de considerar si es posible un aprendizaje con sentido cuando quien aprende no puede afirmar con validez que ha aprendido, requiriendo la aprobación de otro sujeto que certifique su saber. Cerletti ha abordado este problema profundamente, considerándolo desde diferentes puntos de vista en diversos artículos: respecto del abordaje didáctico de la enseñanza de la filosofía (2015), respecto de la evaluación (2012), respecto de los usos de los conceptos de igualdad y equidad en el sistema educativo (2010) y respecto de la reapropiación para la educación de las tesis filosóficas de *El maestro ignorante*. El autor sostiene que no es posible una subjetivación educativa si se sostiene exclusivamente en la compartimentación respecto de la posesión, transmisión y evaluación del saber.

117 Este modo de subjetivación que implica siempre un desplazamiento del momento de la igualdad y se basa en una jerarquía insoslayable para la configuración de lo real, puede ser pensada a través del concepto de *orden explicador* y la figura del *embrutecimiento* que J. Rancière propone en *El maestro ignorante* (2007c). Retomaremos algunas ideas de Rancière en la última parte de la tesis.

118 Tal como lo documenta, por ejemplo, Thompson (1979: 239-293). El autor da cuenta de cuán gradual y compleja fue, en el contexto de la primera revolución industrial, la acomodación de la percepción del tiempo a la concepción de la productividad de los minutos y segundos.

alimentando la energía productiva de la máquina, habitando su encauzamiento, corroyendo sus engranajes. Las figuras de la machona, el/la desertor/a, el/la rebelde, el vago, el/la prescindente, la ambiciosa, el/la desinteresado/a, el/la inoperante y tantas otras así lo atestiguan, configurando la zona oscura de lo que la máquina no llega a deglutir, no logra terminar de compartimentar. Por otra parte, esta máquina tiene la capacidad de negativizarse. La máquina total, para luchar contra sí misma, ha urdido una contra-máquina total, un cambio de signo, utilizando la organización codificante como arma de descodificación. La figura clave para pensar la contra-máquina es la de la *resistencia*.

Gerald Raunig señala que para pensar la sociabilidad fordista no hay que prestar atención sólo al eje vertical que delimita la subsunción de todos los fragmentos bajo una totalidad disciplinadora y vigilante, convirtiendo a cada acción en un engranaje (Raunig, 2008: 17). También hay que visualizar la otra cara, la dimensión horizontal que se genera en el efecto igualador, dando lugar a una masa compacta y homogénea. Individuo y masa, los dos términos que Deleuze refiere como propios de la sociedad de disciplina<sup>119</sup>. La fábrica pide que los obreros trabajen coordinadamente, ajustados milimétricamente a los otros en la cadena, conjugando con exactitud movimientos, intenciones y reacciones, crea una pieza de relojería entre los momentos de la cadena de montaje y el movimiento de los cuerpos que interaccionan en ella. El trabajo requiere que el esfuerzo sea coordinado, que las voluntades individuales se subsuman en el grupo para cumplir con los requerimientos de la producción. La escuela exige la realización seriada y homogénea de las tareas, inscribe a los sujetos en tablas clasificatorias que les otorgan un lugar, a la vez que los hace percibir un todo en el que están insertos. El poder masifica y, al hacerlo, conforma una identidad común. No es difícil observar que los tipos de organización política propios de la primera mitad del siglo XX estuvieron signados por este modo de organización en sus ejes vertical y horizontal. La combinación de solidaridad y sujeción o solidaridad para la sujeción se ha efectivizado como modo de organización política en los partidos, en los sindicatos, en los movimientos de vanguardia revolucionaria. Estos movimientos han comprendido su acción como resistencia y la han llevado a cabo como tal<sup>120</sup>.

---

119 “Las sociedades disciplinarias tienen dos polos: la firma, que indica el individuo, y el número de matrícula, que indica su posición en una masa. Porque las disciplinas nunca vieron incompatibilidad entre ambos, y porque el poder es al mismo tiempo masificador e individualizador, es decir que constituye en cuerpo a aquellos sobre los que se ejerce, y moldea la individualidad de cada miembro del cuerpo” (PP: 150).

120 También han lidiado con la problemática de cómo configurar un nuevo mundo, un nuevo orden, nuevos



La máquina disciplinaria ha configurado, entonces, mandatos y contramandatos. Esquemas de captura y esquemas de resistencia. Desentrañar ese doble juego de captura y reacción ha sido la tarea de muchos científicos sociales, educadores, activistas políticos, trabajadores, sindicalistas, artistas y todos aquellos que, para sabotear la máquina, necesitaron comprenderla. En el largo plazo, podemos afirmar que ellos han triunfado. Sólo que, amargamente, el capitalismo ha logrado también reconstituirse y ha podido fagocitar gran parte de las reivindicaciones de la resistencia: el trabajo, la escuela, la ciudadanía ya no funcionan de la misma manera. Es nuestra tarea, entonces, aprender de aquella experiencia y desentrañar las tendencias implícitas en el funcionamiento de la nueva máquina.

### **Bibliografía**

Albero, B. (1999) “Du triangle aux triangulations pédagogiques: une transition vers de nouvelles modalités de formation” en *Carrefours de l'éducation*. N° 7.

Bertrand, Y. y Houssaye, J. (1995) “Didactique et pédagogie: l'illusion de la différence. L'exemple du triangle”, *Les sciences de l'éducation*, N°1.

Bertrand, Y. (1980) *Les modèles éducationnels*. Montréal: Service pédagogique de l'université de l'éducation.

——— (1999) “Le triangle pédagogique : une structure, une action, une narration” en *Carrefours de l'éducation*. N° 7.

Böhm, Winfried (2009) “¿Qué es la pedagogía? ¿Para qué sirve la pedagogía?” en Schweizer, M. (comp.) *La educación argentina hacia el bicentenario: la formación docente entre la pedagogía y la empírea*, Villa María: Eduvim.

——— (2003) “Persona y educación” en Houssaye, J. (comp.) *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*, Buenos Aires: Eudeba.

Braverman H. (1975) *Trabajo y Capital Monopolista. La degradación del trabajo en el Siglo XX*, México: Nuestro Tiempo.

Pilar Calveiro (2006) *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*, Buenos Aires: Colihue.

Cerletti, A. (2015) “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía” en *Educação*. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa María, Brasil, Vol. 40, N° 1.

——— (2012) “La evaluación en filosofía. Aspectos didácticos y políticos” en *Educar em Revista*, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil, N. 46.

vínculos políticos, etc. a través de una organización partidaria o institucional que se efectiviza al modo de las instituciones disciplinarias. Por ello, muchas de las revueltas políticas a partir de los años 60 fueron “auto-revueltas”, movimientos de desarticulación del régimen disciplinario hacia afuera y hacia adentro del propio movimiento de resistencia.

- (2010) “Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas” en *Acontecimiento. Revista para pensar la política*, Buenos Aires, Año XX, N° 38-39.
- Cerletti, A. (2008a) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires: Del Estante.
- Coriat, B. (1982) *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Díaz, C. (2001) “Personalismo y educación. Veinte palabras clave en el pensamiento educativo de Martín Buber” en *Acontecimiento. Órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier*, Madrid, N° 58.
- Fabre, M. (1999) “La triangulation du sens: le cas de la formation” en *Carrefours de l'éducation*, N° 7.
- Fenstermacher, G. (1997) “Cap. III. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*, Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Fullat, O. (1996) *Filosofía de la educación*, Madrid: Síntesis.
- Galazzi, L. (2015) “Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del *triángulo pedagógico*” en *Paideía. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, Año XXXV, N° 102.
- Houssaye, J. (2003) *Cuestiones pedagógicas, una enciclopedia histórica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1999) “L'autorité du triangle” en *Carrefours de l'éducation*. N° 7.
- (1988) *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berna: Peter Lang.
- Ibáñez Bernal, C. (2007) “Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 12, N° 32.
- Larrosa, J. (1995) “Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)” en Larrosa, Jorge (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La piqueta.
- Noguera-Ramírez, C. (2013) “Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales” en *Revista colombiana de educación*, N° 65.
- Prieto Navarro, L. (2007) “Personalizar la enseñanza: ideas de ayer para la educación del mañana” en *OGE*, Madrid, Año 2, N° 4.
- Raunig, G. (2008) *Mil máquinas. Breve filosofía de las máquinas como movimiento social*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sarria Materón, M. (2005) “El sujeto, sus nociones y lugar en la formación de docentes” en *Educere*, Universidad de los Andes, Venezuela, Vol. 9, N° 31.
- Semetsky, I. (2014) “Taking the Edusemiotic Turn: a body-mind approach to education” en *Journal of Philosophy of Education*, The Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford, Vol. 48, N° 3.

Stein, E. (1932) *Estructura de la persona humana en Obras completas, IV. Escritos antropológicos y pedagógicos*, Burgos: Monte Carmeno, 2003.

Taylor, F. W. (1947) *Management científico*, Madrid: Hyspamérica.

Terrisse, A. (1999) “La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage: le point de vue de la clinique” en *Carrefours de l'éducation*. N° 7.

Thompson, E. P. (1979): *Tradición, revuelta y consciencia de clase*, Barcelona: Crítica.

Varela, J. (1995) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo” en Larrosa, Jorge (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La piqueta.

Walkerdine, V. (1995) “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana” en Larrosa, Jorge (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La piqueta.

Wittrock, C. (comp.) (1989) *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós.

## Capítulo 5: Elementos para delinear un agenciamiento maquínico

En el capítulo anterior revisamos las reconversiones de un axioma (el triángulo pedagógico) discriminando las distintas facetas de su funcionamiento respecto de la pedagogía de la transformación subjetiva individuante. Este análisis contribuyó a deslindar el carácter axiomático de la noción de subjetividad clásica en el contexto del primer capitalismo: delimitación de los polos del individuo y la masa, construcción de una jerarquización verticalista respecto de las distintas funciones subjetivas, desapropiación de las herramientas de juicio respecto del propio desempeño productivo, introyección de la triangulación respecto del vínculo con los saberes y los otros sujetos (triángulo pedagógico, triángulo edípico). Todos estos elementos en tensión constituían un campo fértil para que la educación escolar se despliegue como dispositivo potente de subjetivación.

Sin dudas pudimos realizar esta tarea eminentemente analítica (establecer una abstracción y determinar una serie de supuestos que funcionan en diferentes ámbitos de lo real) porque en gran medida se trata de lo que ya no somos. Lo que ya no es la escuela, lo que ya no es el trabajo, lo que ya no son las configuraciones subjetivas predominantes. Se trata de un mundo que se ha transformado. Respecto del presente, entonces, la tarea analítica debe sustituirse por una tarea sintética. Ya no se trata tanto de desplegar las implicancias de un axioma sino más bien de inventar figuras conceptuales que nos permitan visualizar los nuevos axiomas, inductivamente, a partir de una serie de fragmentos aparentemente desconfigurados. Diagramar un campo en el que se puedan pensar los modos de operatividad subjetivante vigentes en la educación contemporánea.

Para ello, recurrimos en este capítulo a la indagación de algunos aspectos específicos en que se realiza lo que mentamos como una anexión de la educación formal a las *máquinas culturales*. Exploramos, específicamente, la categoría de *proyecto* educativo, que nos permite establecer algunas precisiones útiles para nuestro objetivo.

Al contrario de la recurrencia teórica al *triángulo*, que funciona como un axioma de cierre, abordamos la educación contemporánea utilizando conceptos que nos permitan pensar la multiplicidad como tal, que no la simplifiquen y reduzcan, mientras nos proponen líneas que permiten observar un orden inteligible. La herramienta central para esta tarea será el concepto de *agenciamiento*, que introduciremos en el próximo capítulo. Por lo pronto, este capítulo es, por así decirlo, impresionista. Nos ocupamos de señalar algunos corrimientos, algunas transformaciones en el ámbito laboral y en el ámbito escolar que proveen encarnadura a los conceptos de la tesis.

Comenzamos por el análisis de una ficción que, respecto del ámbito del trabajo, nos permite observar los principales cambios del orden disciplinario, introduciendo las características propias del llamado “toyotismo”. Luego, argumentamos que considerar las “pedagogías psicológicas” como principal clave de transformación de la escuela contemporánea nos encierra en una aporía. En este punto sostenemos que la categoría de “proyecto”, tanto a nivel didáctico como a nivel institucional, constituye el eje productivo-material sobre el que se asienta la anexión de la escuela a la máquina cultural. Nos detenemos, entonces, en el análisis de las diferentes formas que adquieren los proyectos en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Por último, analizamos el tipo de subjetivación que opera la escuela como dispositivo, cuando se asocia a la máquina cultural.

#### **a) *Los Imaginadores: una ficción toyotista***

Consideremos una máquina subjetivante: en la señal de cable *Disney Junior* (destinada a un público infantil de entre dos y siete años) se emite una serie llamada *Los Imaginadores (Imagination movers)*. Se trata de un grupo de ¿amigos? ¿compañeros de trabajo? ¿parientes? (nunca se especifica y todas las alternativas parecen verosímiles<sup>121</sup>) que se dedican a resolver problemas. Viven en una misma casa, que denominan taller o laboratorio. Son todos varones, de mediana edad, blancos, aunque varía su color de pelo,

---

121 Los imaginadores nació en 2003 como un grupo de música para niños de Nueva Orleans. En 2005 comenzaron a trabajar para Disney. Para más referencias ver: [http://es.wikipedia.org/wiki/Los\\_Imaginadores](http://es.wikipedia.org/wiki/Los_Imaginadores)

contextura física y aptitudes.

En la serie se explicita que resolver problemas es su trabajo, incluso en algunos capítulos se ponen en marcha estrategias para conseguir clientes. Sin embargo, las características de este trabajo resultan peculiares. La primera peculiaridad es que viven en el taller donde trabajan y toda su vida pasa por allí, incluidos los momentos de ocio. Si cuando resuelven problemas necesitan una salida al exterior del taller (por ejemplo, ir una granja), esta salida se realiza en un cuarto del taller que tiene esas características (en el mismo ejemplo, la “granja-habitación”). La lista de cuartos es interminable, en cada capítulo aparece uno nuevo, incluso un cuarto se denomina simplemente “afuera”.

Esta persistencia en *el adentro* del taller también se verifica respecto de los vínculos de los personajes: no tienen familia (o son una familia, siempre es ambiguo) y sólo tienen una amiga que les ayuda en los problemas a resolver. Este personaje, llamado Nina, se vincula con ellos por ser la dueña del bar al que piden la comida (raramente se mueven ellos al bar, sólo cuando hay que resolver algún problema en él) y es a la vez el nexo con otro personaje, némesis de los imaginadores: el tío Nudos (Knit-Knots). Nudos se caracteriza por ser aburrido. Toda su ropa es color beige o gris, se viste con trajes formales (que contrastan con los coloridos *overalls* de los protagonistas), su trabajo de oficina (lindante al taller de los imaginadores) es repetitivo y monótono y, además, considera que estas características (la repetición, la monotonía, la formalidad, la seriedad y, sobre todo, el aburrimiento) son valores a defender y sostener. Frecuentemente está contratando servicios para hacer más aburrida su vida (por ejemplo, llama a un técnico para hacer que su televisor se vea en blanco y negro). Los imaginadores tienen una relación entre burlona y respetuosa con Nudos, lo dejan hacer entre sonrisas cómplices acerca de sus conductas.

Otra característica que hace que el trabajo de los imaginadores sea “especial” es el vínculo que establecen con el dinero. Ellos son felices resolviendo cualquier problema, sea este de un cliente (una minoría de casos), propio o de su amiga Nina. Si se quejan por la falta de clientes, es porque se aburren si no tienen problemas para resolver, no porque no consigan los medios de subsistencia que les permitan continuar. Apenas descubren que alguna de las cosas que les pasan a ellos mismos se puede transformar en un problema a resolver, todo el desasosiego por la falta de clientes desaparece. Cada problema es una aventura, en la que tienen que desplegar variadas estrategias para llegar a una resolución.

La metodología comienza con una canción en la que se realiza una *lluvia de*

*ideas*<sup>122</sup> y así se inicia la prueba de diferentes hipótesis de resolución, hasta llegar a la más adecuada. En el recorrido todo es diversión, baile, canciones y visitas a lugares (cuartos) siempre novedosos y coloridos (todos de cartón pintado, por cierto, donde los personajes no parecen percibir la diferencia entre una playa real y la playa del cuarto, aunque para los espectadores sea evidente). El proceso termina con una canción en la que dan por concluida la labor, habiendo encontrado una solución<sup>123</sup>. No son necesarias más descripciones para notar todo lo que los imaginadores tienen del ideal contemporáneo del trabajo: son felices en él, se divierten constantemente, la creatividad está al servicio de las tareas, trabajan sin fatigas, viven en una feliz incertidumbre acerca del futuro, todos sus vínculos están ligados a lo laboral y viven sólo y únicamente para trabajar. Este es el mejor resumen de la imaginería que rodea a la organización y comprensión del trabajo denominado “toyotismo” que surge en la década del 70<sup>124</sup>.

Este modelo de *management* tiene una peculiaridad respecto del paradigma taylorista-fordista que discutimos en el capítulo anterior: mientras que aquel borra las formas de producción material vigentes y reconfigura las tareas de un modo fundamental, el toyotismo se acopla y en muchos sentidos sostiene la ordenación de la producción fabril. Sin embargo, le anexa una poderosa construcción simbólica que cambia radicalmente los modos discursivos de vinculación entre el obrero y el trabajo. Basta ver los destinatarios del discurso de cada tipo de *management*. Mientras que *Principios del Management científico* (Taylor, 1947) “habla” a quienes controlan el proceso de producción (dueños de los medios de producción y rangos jerárquicos altos), el nuevo *management* se estructura en un doble registro discursivo que cumple la función de transformar la producción, otorgando a su vez un entramado conceptual e ideológico que permite legitimar ese modo de organización del trabajo frente al trabajador<sup>125</sup>. Este doble

122 <http://www.youtube.com/watch?v=32t9dvBjBxw>

123 <http://www.youtube.com/watch?v=-GATfZlgVZM>

124 En efecto deberemos advertir que partimos de una serie de premisas: en primer lugar se acepta que el capitalismo se halla en una tercera fase de su desarrollo. Negri (2000) –por citar un autor entre varios– establece una cronología aproximada de estas etapas. La *primera fase* es la de acumulación primitiva y formación del estado moderno. En ella, el sector económico preponderante hace pie en la agricultura y la obtención de materias primas. La segunda fase, de larga duración, abarca la primera y segunda revolución industrial y se extiende hasta entrado el siglo XX. El sector económico preponderante es, como resulta evidente, el de la industria y la fabricación de bienes duraderos. Dentro de este largo período pueden detectarse una primera y una segunda etapa. La primera de ellas comenzaría en 1848 y culminaría en el período de la Primera Guerra Mundial. La segunda etapa se abriría aproximadamente en 1914 con la guerra y se extendería hasta 1968. En esa fecha, con los movimientos de rechazo al trabajo, comenzaría la tercera fase del capitalismo, que se continúa hasta el momento. En ella prima el sector terciario, es decir, el manejo y tráfico de la información y los servicios se hallan en la cúspide de la economía.

125 El toyotismo surge en los años 40 como un método de producción que permite minimizar el desperdicio

registro discursivo hace que resulte imposible identificar automáticamente lo que se dice sobre el modo de organización del trabajo con lo que se hace efectivamente en las empresas<sup>126</sup>.

Con esta salvedad, referiremos la forma con la que se presenta el *toyotismo* sin detallar las notables divergencias entre esta forma discursiva y su puesta en práctica en la organización social del trabajo en las empresas y países<sup>127</sup>. El toyotismo se inicia como una discusión con el principio básico del taylorismo –un obrero, un puesto, una tarea–, dejando lugar a otras formas de organización de la producción en las que el conocimiento y la racionalidad de los obreros adquieren un lugar preponderante, lejos del énfasis en las acciones físicas que caracterizaba al fordismo (cfr. Mueller, 2012). Los obreros se reúnen por grupos y pueden manejar varios aspectos de la producción, interviniendo en su mejora. El trabajo vivo se aleja de la materialidad del proceso con la intervención directa en la cadena de montaje, para comenzar a dedicarse principalmente al manejo de máquinas. Es por ello que la tarea se hace más abstracta y, en un sentido, más amplia y difusa en sus requisitos. Se propone que los trabajadores roten en sus puestos y conozcan así, en alguna medida, una buena parte del proceso de producción flexibilizando y diversificando las aptitudes necesarias para la consecución de las diversas tareas. Se recusa la distinción tajante entre concepción y ejecución, y se traslada al taller algunas tareas de administración, gestión y control, conformando un ideal de obrero que tiene una personalidad plástica, facilidad para el aprendizaje, disposición para formarse constantemente, piensa por sí mismo, establece vínculos sociales autónomamente que

(de materiales y de trabajo). Una de sus innovaciones más importantes consiste en trasladar los procesos de formación laboral a la producción misma, con el sistema de puestos rotativos, y promover la comprensión de los obreros acerca del proceso de producción en pos de optimizarlo. Esta asociación inicial entre toyotismo y formación resulta una de las razones por las que rápidamente el discurso del toyotismo resultó pregnante en los espacios de escolarización formal asociados al trabajo (escuelas técnicas, por ejemplo). Para revisar la fuente del toyotismo véase: Ohno (2000). En cuanto a los vínculos del toyotismo con la formación, véase Mueller (2013).

126 Por ejemplo, los obreros de Toyota Argentina deben remitir al menos dos sugerencias mensuales sobre posibles mejoras del proceso de producción en el que intervienen. No presentar estas sugerencias “afecta directamente a las remuneraciones y a la posibilidad de ascender a la siguiente subcategoría” (Alvarez Newman, 2012: 52). La “creatividad” en este caso es una prescripción altamente directiva recubierta del discurso del trabajo en equipo.

127 De hecho, suele ser un lugar común en las discusiones respecto del toyotismo el afirmar que es un tipo de organización del trabajo que se aplica desigualmente en la distribución geopolítica mundial, así como en el interior de cada uno de los Estados nacionales. El acceso al tipo de trabajos “paradigmáticos” de este modo de producción (sector servicios, ligados a la industria del entretenimiento, por ejemplo) es ínfimo aún para sectores con un nivel educativo alto. De todas maneras, se trata de visualizar que el discurso del toyotismo es pregnante y subjetiva respecto de la vida laboral en las sociedades contemporáneas. Su simbología, ligada al consumo, en ocasiones marca más a quienes no acceden a esta forma de trabajo/consumo, que a quienes sí lo hacen.



resultan provechosos para la producción, etc. El trabajo que no produce “desperdicio” es aquel que, principalmente a través de actividades cognitivas, “agrega valor” a la producción (Ohno, 2000: 65-68). Según Negri y Lazzarato, el obrero es concebido como “interfaz”:

Interfaz entre las diferentes funciones, entre los diferentes equipos, entre los niveles de la jerarquía, etc. Tal y como lo prescribe el nuevo *management*, hoy “el alma del obrero debe bajar al taller”. Es su personalidad, su subjetividad, lo que debe ser organizado y dominado. (Lazzarato y Negri, 1991: 1)

La imagen –el alma del obrero bajando al taller– es sugestiva. La disociación o corte vertical que efectúa la máquina taylorista genera que, tal como la religión de los alumnos de Rosa del Río, los aspectos emocionales, intelectuales y vinculares de los obreros queden reservados para su vida privada (para “la noche”, recordando el título del libro de Rancière). La máquina toyotista desarticula ese corte y se cimenta en la conformación de una forma de sensibilidad obrera que, en la realización de cualquier tipo de tarea (hasta el trabajo en una cadena de montaje fordista clásica) se reviste de características identitarias que se conciben como no masificadas, jerarquizadas, especializadas, etc.

Estalla la distinción entre lo público y lo privado, entre el tiempo de trabajo y el tiempo de no-trabajo (Virno, 2003: 115-116). El toyotismo requiere “autenticidad”, habilidades sociales, aptitudes lingüístico-comunicativas, “estilo” propio, funciones de liderazgo. Las historias laborales son esencialmente cambiantes, móviles, flexibles –o “flexibilizadas”– y, por ello, la especialización pasa a segundo plano, teniendo preponderancia las aptitudes básicas de los sujetos: su lenguaje, su capacidad de pensamiento y reflexión, su posibilidad de adaptarse y aprender cosas nuevas, su disposición al cambio constante, etc. En este sentido, el imaginario que rodea al trabajo se vincula con el de la producción cultural, el trabajador puede auto-representarse como un “creativo”. Como concepto central para pensar estos mecanismos de producción de subjetividades y mercancías a la vez, Virno acude al concepto marxiano de *general intellect*, que se ha convertido en la clave de la producción contemporánea (Virno, 2003: 63). Justamente, el *general intellect* no implica un *corpus* de conocimiento acotado, ni siquiera el cúmulo de los saberes producidos por la humanidad hasta el momento, sino que más bien puede definirse como una matriz básica de capacidades cognitivas, lingüístico-comunicativas y posibilidad de argumentación que se adquieren con el lenguaje y se desarrollan en la experiencia de vida, fuera del ámbito laboral.

Se opera una transformación fundamental en la relación de sujeción a través de la producción. Ya no se evidencia como una subordinación y disciplinamiento de la subjetividad en la esfera del capital, sino que se plantea en términos de una cierta autonomía que permite desplegar la capacidad productiva individual “manifestándose como capacidad de goce” (Lazzarato y Negri, 1991: 7). En este sentido, el trabajo se desdibuja como tal, pasando a ser la única tarea que organiza toda la vida humana, incluso en los momentos considerados “libres”. Afirman Lazzarato y Negri:

Podríamos decir que cuando el trabajo se transforma en trabajo inmaterial y el trabajo inmaterial es reconocido como base fundamental de la producción, ese proceso no involucra tan sólo a la producción sino a la forma íntegra del ciclo “reproducción-consumo”. El trabajo inmaterial no se reproduce (y no reproduce la sociedad) en la forma de la explotación sino en la forma de la reproducción de la subjetividad. (1991: 8)

Lo descripto hasta aquí funciona como un hecho, sin embargo, no resulta claro en las diferentes lecturas cuál o cuáles son los elementos claves para que el trabajo pueda pasar de ser un dispositivo de mera explotación a ser uno de reproducción de la subjetividad (para la explotación), y que este corrimiento resulte exitoso. Por el momento, el elemento presentado fue el goce: el trabajo se propone como un lugar de goce creativo y promete un tipo de autorrealización que era considerado fuera de lugar en el modelo disciplinario. La lectura del goce es la que se desarrolló hasta el hartazgo bajo la descripción de la figura del *yuppie*, del *surfer*, las descripciones críticas del narcisismo e individualismo contemporáneos, etc. En esta línea, las distintas teorías de la educación y las instituciones educativas pudieron pensarse y reconfigurarse como *un afuera*: la escuela puede ser concebida como un reducto que mitiga, discute y reprime estos elementos de extremo individualismo, egoísmo, etc., haciendo pie en la vieja tradición humanista que está en la base del sistema escolar. En este sentido, la educación puede adoptar todavía un lugar cómodo, ya que se considera resistente con viejas armas, tanto más honorables cuanto más evidentemente caducas y contrastantes con la realidad circundante.

Sin embargo, hay un elemento no tan explorado –central en el modo de producción toyotista– que nos permitiría realizar otra lectura de las transformaciones de la educación contemporánea, más útil teóricamente para revisar la especificidad de la nueva axiomática capitalista. En efecto, una de las características que todavía no mencionamos es que el elemento que se considera verdaderamente significativo del toyotismo respecto del tipo de producción no reside tanto en las estrategias de organización que adopta el trabajo

(aunque este sea el elemento discursivo principal de su credo) sino en *el modo en que invierte el proceso de producción*. El nuevo modelo piensa la producción desde el final, en pos de ahorrar insumos, salarios, stock, etc. (cfr. Coriat, 1990). Ello implica que se tiende a sustituir la producción seriada en masa que busca crear la demanda (por ejemplo Ford, cuando piensa que todos sus obreros deberían acceder a uno de los autos que producen), por un tipo de producción que construye la demanda por vías simbólicas (publicidad, marketing, etc.) y tiene como ideal producir sólo en la medida en que los productos sean efectivamente demandados. Tal como afirma Coriat, se trata de “procurar el avance de los imperativos comerciales y por lo tanto de las presiones de la circulación, en el seno mismo de la producción” (Coriat, 1990: 116). Es por tanto el mercado, y no la producción fabril, el que regula la aparición de las mercancías.

Es decir, bajo la apariencia de una transformación en la organización interna del trabajo y en el tipo de implicación de los trabajadores en la producción, se produce un corrimiento tanto más fundamental, que erige la circulación y el consumo como la instancia rectora del proceso de producción, desde el punto de vista material y simbólico. El consumo fagocita con su poder simbólico la comprensión y experiencia del proceso de trabajo, haciendo que radique allí –en fundamental instancia– la vivencia de la flexibilidad. Se abre un tipo de economía de la variedad y de productos de ciclos cortos que delimita los preceptos de la producción flexible (cfr. Coriat, 1990: 116). Podríamos simplificarlo diciendo que ya no se trata de que cada obrero compre un auto de los que produce en la fábrica Ford, sino de que cada sujeto (consumidor-obrero) viva bajo la promesa de ser uno más en la publicidad que vende ese y otros autos, y de que experimente su trabajo y su vida como una parte de esa publicidad.

El grueso de la máquina se corre de eje, la axiomatización encuentra una forma de descodificar aún más efectiva, una forma de dejar pasar los flujos deseantes reconduciéndolos al cuerpo del dinero de una manera más sutil que la marca abrupta o la introyección de la culpa que imponía la disciplina. El modelo disciplinario era, de algún modo, todavía ingenuo: por cuanto resultaba evidente que el acceso al capital de bienes durables estaba restringido a pocos, se trataba de reconducir los flujos deseantes a una figura del sujeto elaborada a partir del orgullo por la producción, el esfuerzo, en la pulcritud, en las buenas maneras; el mérito llevaría finalmente, a unos pocos, al éxito. Esto valía aún para el capitalista que se concibe como un *self-made man*, aún para el luchador revolucionario, que sostiene con su esfuerzo militante la resistencia contra el sistema, etc.

En el paradigma del control el cinismo capitalista se acentúa. No reconduce a la posesión de las fuerzas de trabajo, sino a un tipo de consumo de mercancías que implica la apropiación de una espesa capa de símbolos y significaciones que se halla directamente ligada a la centralidad que cobra la máquina cultural en el capitalismo contemporáneo. El pliegue no es entre dos aspectos del sujeto, sino entre el sujeto y las mercancías. En la cualidad misma del trabajo se verifica este corrimiento, en el que se tiende a minimizar las tareas de “trabajo directo” –sustituyendo el trabajo vivo por máquinas– y maximizar el tipo de trabajo indirecto, que requiere tareas de control e inspección por parte del trabajador (Coriat, 1990: 183). Opera así “un proceso de abstracción del trabajo, en el sentido de que, más que de manejo concreto de herramientas basado en modos operatorios catalogados y definibles, se trata ahora de una capacidad de lectura, de interpretación y de decisión a partir de datos formalizados entregados por aparatos” (Coriat, 1990: 185).

Este corrimiento permite que se verifique lo que podemos llamar “biopolítica”, donde se produce vida borrando la distinción entre producción y reproducción, así como dentro y fuera del capital. Lo que se pone en juego es la dirección, creación y control de la población. En este sentido, podemos agregar la tendencia a adicionar una “dimensión afectiva del trabajo” o “trabajo afectivo”, tendencia inherente a todo el trabajo contemporáneo. No ya la cara desagradable del *yuppie* que dedica todo su tiempo a la auto-realización egoísta, sino la cara amable de las trabajadoras sociales que se comprometen cuidadosamente con su tarea, truecan la lógica del ahorro de tiempo por la de inversión de tiempo y, en general, trasladan las características propias del trabajo doméstico no remunerado (cuidado de los hijos y el hogar) al trabajo bajo la égida del capital. O la de los artistas, científicos e intelectuales virtuosos, que dedican toda su vida al desarrollo de su obra, erigiendo el modelo de “los imaginadores” como deseable para todos los trabajadores contemporáneos<sup>128</sup>.

---

128 Sennett (2006) propone que las sociedades contemporáneas postulan una serie de rasgos ideales para los sujetos, ligadas a la fragmentación, la inestabilidad y la precariedad: un sujeto que improvisa, que tiene talento para reinventarse constantemente, que renuncia fácilmente a su pasado, que se constituye bajo las características propias del consumidor. A la vez, afirma “la mayor parte de la gente no es así, sino que necesita enorgullecerse de su habilidad para algo específico y valora las experiencias por las que ha pasado. Por tanto, el ideal de cultura que se requiere en las nuevas instituciones es perjudicial para muchos de los individuos que viven en ellas” (Sennett, 2006: 12). Por su parte A. Gorz (1998) propone que, lejos de tratarse de un “progreso” en las formas del trabajo, se trata de una sustitución del orden moderno por un orden premoderno o feudal: “El fordismo, en efecto, era moderno en el hecho de que reconocía la especificidad y el antagonismo de los intereses respectivos del trabajo vivo y el capital. La relación entre la empresa y los trabajadores era, por esencia, conflictiva y exigía entre las partes compromisos negociados, continuamente confiados al oficio. Los trabajadores no pertenecían a la empresa y no le debían más que una prestación bien definida en el contrato de trabajo [...]. A la empresa le debían prestarse al cumplimiento

## **b) La reestructuración de la educación contemporánea**

Es un lugar común, y algunas veces también una comodidad, pensar a la escuela contemporánea en estado de crisis: no puede responder a los desafíos del presente, no puede contrarrestar las temibles tendencias al narcisismo, la violencia y la degradación personal del mundo contemporáneo, no puede sostener la disciplina en el contexto del control, etc. Aquí hemos comenzado a trabajar sobre la hipótesis de que la escuela contemporánea está más en consonancia con los tiempos que corren de lo que aparece a primera vista y sostenemos también que, al menos en el nivel de la teoría de la educación y de las macro-estructuras estatales e internacionales que proponen los fines educativos, las coordenadas del ajuste entre la educación contemporánea y el nuevo capitalismo ya están trazadas.

Retomemos la distinción entre diferentes tipos históricos de pedagogías que propone Varela (1995), en el artículo trabajado en el capítulo anterior. La autora señala que, luego del modelo *disciplinario* y el modelo *correctivo*, surgen a partir de los años sesenta las llamadas *pedagogías psicológicas*. En este modelo se sustituyen las leyes de los “estadios del desarrollo” por las “leyes del ritmo” (p. 182), centrando la atención en la “actividad, la creatividad, la espontaneidad, en fin, en la liberación del alumno” (p. 182). El objetivo de estas pedagogías consiste en lograr que surja la diferencia individual (entendida como una naturaleza implícita en cada uno), creando canales de expresión que permitan la consecución de “personalidades flexibles, sensibles, polivalentes y ‘autoarmonizadas’ –capaces de autocorregirse y autoevaluarse– en estrecha interdependencia con un neoliberalismo consumista que tan bien se aviene con las identidades moldeables y diversificadas en un mercado de trabajo cambiante y flexible” (p. 184).

Ahora bien, el desafío consiste en pensar qué carácter posee esta psicologización.

de las tareas, cuyo fin no tenían necesidad de convalidación para realizar: la realización del fin estaba garantizada por los procedimientos operativos definidos de antemano, que volvían el resultado de las operaciones en gran medida independientes de la intención, la personalidad y la buena voluntad de los operadores. En consecuencia, ese resultado no será imputable a su persona. No exige –o no exige más que accesoriamente– su compromiso subjetivo. En calidad de sujetos, su pertenencia a sí mismos, a su sindicato, a su clase y a la sociedad prevalecía sobre su pertenencia a la empresa. [...] Esta dinámica es la que se bloquea, luego se invierte en el posfordismo. Este retoma progresivamente, en nombre del imperativo de “competitividad”, el terreno que la empresa debe ceder durante el período fordista. Abre brechas cada vez más grandes en el derecho del trabajo y en las disposiciones de las convenciones colectivas [...] exige la *devoción* incondicional y personal de cada uno a los fines de la empresa e instrumentaliza a toda la persona” (Gorz, 1998: 47-48).

Varela propone hacerlo como una profundización de las pedagogías correctivas, efectuada a través de un proceso de sofisticación de la casuística de las ciencias cognitivas y psicológicas. Así, la aceptación de una mayor diversidad sería sólo la consecuencia del reconocimiento de una multiplicidad de posibilidades en las etapas del desarrollo cognitivo, incluso en la aceptación de varios modelos de “naturaleza humana”. Esa línea de argumentación podríamos encontrarla, por ejemplo, en toda la literatura que defiende la existencia de *inteligencias múltiples*.

Se trataría entonces de una variación del vínculo entre individuación y universalización que el concepto de *naturaleza humana* proveía a las pedagogías anteriores, sólo que con un acento mayor en la diversidad de las individuaciones. El pliegue seguiría residiendo en la conformación de dos caras, individuante y universalizante, de la misma noción de sujeto individual. Sin embargo, Varela también señala que percibe en este tipo de pedagogías un salto cualitativo más que cuantitativo. La autora propone que se trata de un pasaje de la *individuación* a la *personalización* (p. 183), asociando a este último concepto el de *narcisismo*:

Frente al individualismo –resultado de las tecnologías de poder disciplinarias– en el que el sujeto tenía que hacerse a sí mismo, ser competitivo y ambicioso, y alcanzar el éxito “gracias a sus capacidades y méritos propios”, el narcisismo, resultado de tecnologías de psicopoder, sería propio de sujetos vertidos sobre todo a la conquista y el cuidado de sí mismos, a la búsqueda de la riqueza y la paz interiores. El mundo de los afectos y los deseos parece predominar en este tipo de subjetividad cerrada. (Varela, 1995: 185)

La hipótesis de la profundización que sostiene Varela es defendida también por algunos autores en la lectura socio-histórica general. De hecho, Guattari afirma que en este “estadio supremo del capitalismo” (2011: 32) nada puede ser sustraído de los métodos de sujeción, ya que estos capturan la percepción, el deseo y la conciencia con módulos “personalizados”. Por su parte, Kelly (2015) afirma que lo que Deleuze llama “control” no consiste en una nueva etapa con cambios radicalmente diferentes, sino sólo en una profundización e introyección a nivel subjetivo de las pautas disciplinarias. Nuevas tecnologías permiten resignificar el panoptismo también al aire libre, así como la sofisticación del toyotismo permite el consentimiento voluntario de los trabajadores respecto de las estrategias disciplinarias. Consideramos que estas lecturas son lógicamente sostenibles, pero no sortean la pregunta nietzscheana por los efectos: ¿qué marco de lectura nos provee subsumir algunos fenómenos que parecen diferenciarse, a los análisis que ya conocíamos? ¿Podría ser más fructífero ver algunos nuevos emergentes y detectarlos como elementos para plantear de una forma distinta los paradigmas socio-

históricos y, con ellos, las luchas y las resistencias? ¿Nos propone la hipótesis de la profundización un punto de partida fecundo en herramientas conceptuales para abordar las dificultades del presente o nos remite a un tipo de abordaje agotado en su capacidad hermenéutica? En realidad, si acordamos con Varela respecto de la profundización de las pedagogías correctivas en las pedagogías psicológicas, nos encontramos ante el triunfo del polo de la individualización sobre el polo de la universalización, lo cual hace que el concepto de sujeto ya no resulte útil. En efecto, tal como afirma Deleuze (DRF), los conceptos son fecundos cuando delimitan un campo de tensión en el cual inscribir el pensamiento. En el caso de las pedagogías de avanzada contemporánea, declaran haberse desligado de las consecuencias “normalizadoras” del polo de la universalización, dando a cambio a cada uno lo necesario para realizar un recorrido personal y liberador.

Esta conceptualización de las pedagogías contemporáneas genera varias paradojas que no son resolubles en el marco de las teorías del sujeto y que por ello, en la exposición de Varela, resultan evidentes en su formulación pero ininteligibles en sus causas y posibles soluciones. La primera paradoja se genera en el contraste entre la discursividad acerca de la centralidad y el cultivo de la personalidad de cada alumno y la enseñanza específica que se desarrolla en estas instituciones, la sofisticación de los códigos de análisis que poseen los docentes y el sostenimiento de la obligatoriedad de la escolaridad. En un planteo algo extremo, si de lo que se trata es de dejar a cada cual *ser el que es*, entendiendo la diferencia como una cualidad íntima, sagrada e irreductible –tal como se entendía la diversidad en *Alienígena*– resulta discutible y cuestionable la asistencia a las instituciones educativas y el empeño que ponen las mismas en realizar propuestas de enseñanza cada vez más sofisticadas.

Es posible objetar que esta paradoja surge sólo si presentamos una versión caricaturizada de algunas de las nuevas pedagogías en boga, o en el contraste de estas pedagogías con los requerimientos estatales, surgidos de un paradigma normalista. En realidad ninguno de los materiales teóricos de consulta confiables dentro del ámbito académico de la educación o de la filosofía de la educación se adecua a la presentación de este tipo de posiciones estereotipadas. Sin embargo, resulta un discurso vigente en el sentido común acerca de las necesidades de la educación, con aceptación por parte de la comunidad, que se amalgama y retoma parcialmente en algunas construcciones teóricas que se deleitan con el discurso de la diversidad y la aceptación de lo múltiple<sup>129</sup>. En estos

---

129 Resulta débil apelar a una noción tan lábil como la de “sentido común” para argumentar acerca de la

discursos, el aspecto masivo y grupal de la educación moderna es ampliamente recusado, para sostener la hipótesis de la personalización que propone Varela. Los ejemplos “virtuosos” de educación que se suelen presentar en estos contextos son, o bien los de escuelas de gestión privada con altas cuotas, a las que asisten muy pocos estudiantes y con amplia cantidad de personal a cargo, o bien ejemplos de educación domiciliaria, donde los padres arman un trayecto de formación en talleres privados, siguiendo los intereses del niño.

La segunda paradoja resulta más medular en su alcance y la referíamos anteriormente por estar presentada (aunque no resuelta) en el artículo de Varela: ¿cómo explicamos que del objetivo de defender y formar una personalidad aparentemente única, especial y autorregulada, se siga el logro de estilos de personalidad que tan bien se avienen a las necesidades y requerimientos del capitalismo contemporáneo? Varela habla de “alumnos más dependientes y manipulables cuanto más liberados se crean” (1995: 184). Estas pedagogías parecen estar ocultando su fuerte intervención subjetivante, enmascarándola como “acompañamiento”, “colaboración”, “apoyo”, etc. Es decir, la aspiración respecto de responder a necesidades aparentemente singulares y únicas, se trastoca en un proceso de control más efectivo y sofisticado, donde la máxima

concepción contemporánea de la educación. Sin embargo, creemos que es una tarea insoslayable sondear las representaciones sociales circulantes respecto de los modos y fines educativos, así como respecto del tipo de educación “deseable” en el contexto actual. Por otra parte, este sentido común se halla parcialmente objetivado en objetos culturales que, sin ser estudios académicos sobre el tema, tienen pregnancia, repercusión e incluso son retomados académicamente, para criticarlos o para darles una elaboración argumental más sólida. Un caso paradigmático de discurso de sentido común circulante acerca de estas temáticas lo constituye la película argentina *La educación prohibida* (Germán Doin, 2012), un documental que cuenta con once millones de reproducciones en Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>), gran cantidad de adscriptores en redes sociales y que a los dos meses de su estreno se había reproducido 806 veces en universidades, escuelas y foros de debate de distinto tenor. La película es rica, justamente porque no llega a conformar una postura teórica fundada y coherente sino que, por el contrario, recoge con convicción y da cuenta de la mayoría de los lugares comunes acerca de lo que resulta un sistema educativo deseable en el contexto contemporáneo. En conflicto con ese ideal se presenta a la escolarización obligatoria (de gestión estatal). En el documental se hace un fuerte énfasis en la necesidad de que la escuela sea un lugar de goce, donde los individuos puedan desplegar sus capacidades “libremente”, sin imposiciones, ni disciplinamiento, ni presiones, dando cuenta de la multiplicidad de inteligencia e intereses individuales, a partir de la premisa de que “cada sujeto es único, singular e irrepetible”. La necesidad de personalización, de atención diferenciada para respetar ritmos y estilos de cada uno, y la concepción del grupo como secundario respecto de los intereses individuales, hacen pensar que la tendencia “natural” respecto de las transformaciones de los sistemas educativos tendría que ir en el camino de la disolución de la forma “escuela”, para la configuración de un tipo de educación domiciliaria, a distancia o en pequeñas comunidades.

Otro ejemplo significativo de las ideas de sentido común circulante respecto de la educación y su popularidad lo constituyen las más “reproducidas” conferencias TED sobre educación (en Argentina ver: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL38A-RXYyh-A17ilA1U5KOUzswaNo9sMV>; en TED Global ver: [https://www.ted.com/talks?language=es&topics\[\]=education&sort=newest](https://www.ted.com/talks?language=es&topics[]=education&sort=newest)) donde se reitera una y otra vez la necesidad de centrar toda la atención del sistema educativo en los intereses y deseos de niños y jóvenes.



individualización y personalización del aprendizaje resulta ser a la vez uno de los mecanismos más sofisticados de sujeción y moldeamiento de subjetividades.

Se podrá responder –como siempre, por otra parte– que se trata de fallas en la implementación, crisis en los sistemas educativos que deben aplicar estas pedagogías de avanzada, pervivencia de la escuela disciplinaria y un largo etcétera. Nosotros sostenemos –como hace Varela, pero por otras razones– que, desde una mirada inmanente, este enfoque no puede ser más que el doble proceso de reproducción y fuga en las condiciones del nuevo capitalismo.

Para pensarlo, no basta con las ideas de personalización y narcisismo que despliega la autora. Más bien es necesario salirse de las categorías que proveen las filosofías del sujeto para pensar estos problemas y tratar de proponer otras posibilidades teóricas que permitan dar cuenta de los nuevos procesos de sujeción. En este sentido, el artículo de Deleuze sobre el que se trabajó en el capítulo anterior brinda pistas para pensar alternativas actuales al campo de la filosofía del sujeto, afirmando “En suma, creemos que la noción de sujeto ha perdido mucho de su interés *en beneficio de las singularidades preindividuales y de las individuaciones impersonales*” (DRF: 314). Estos conceptos, el de *singularidad preindividual* y el de *individuación impersonal*, que se sintetiza en la noción de *dividuo*, serán alternativas para repensar la noción de *sujeto de la educación* en la escuela contemporánea.

Si bien ahondaremos conceptualmente en estos modos de subjetivación en el próximo capítulo, pretendemos volver a observar el problema aquí de la manera intuitiva en la que lo introdujimos en la primera parte, cuando revisamos algunas cuestiones de la educación contemporánea a través de la representación caricaturesca que se despliega en la historieta *Alienígena* (Valdearena y Greco, 2013). En efecto, encontramos que en la entrada de la máquina-escuela se halla el sujeto individual concebido como alienígena: la pedagogía de la individuación y la personalización tiende a conceptualizar, en última instancia, a cada individuo como un alienígena, ya que el discurso de la diferencia tiende a disolver la posibilidad de generalizar, agrupar, tipificar la población escolar. A cada uno su virtud, su talento, su inteligencia<sup>130</sup>. En la caricatura, la escuela se queda literalmente

---

130 Un ejemplo de argumentación en ese sentido: “debemos permitir que aparezcan en el ambiente escolar o local el mayor número de formas expresivas de todos los miembros de la comunidad educativa; que afloren por igual las concepciones y actitudes presentes en todos ellos a tal punto que podamos afirmar que el ambiente los refleja a todos y a cada uno sin que se establezca de antemano ningún tipo de hegemonía” (Rubio, 1995: 10).

en silencio frente a la diversidad. Sólo puede tratarla de una forma políticamente correcta, pero nada puede hacer con ella que no sea pasible de ser interpretado como menoscabo, represión, desprecio, silenciamiento, etc. Tal como afirma Guattari:

Los vínculos personológicos codificados, del tipo noble-sirviente, maestro-aprendiz, se borran en provecho de una regulación de las relaciones “humanas” generales, fundadas, en lo esencial, sobre sistemas de cuantificación abstracta referidas al trabajo, los salarios, la “cualificación”, las ganancias, etc. El socius, en última instancia, ya no es asunto de “persona” sino de flujos descodificados. (Guattari, 2011: 55)

Es entonces sobre la disolución del nodo personal y su sustitución que se constituyen, paradójicamente, los procesos de personalización. Estos pueden darse, es decir, la diversidad estrictamente individualizante puede ser celebrada aunque, en el límite, pueda generar una parálisis de la máquina escolar, porque previamente se ha constituido un segundo factor aglutinante, generador del movimiento escolar, *el proyecto*. En la caricatura es una piletta, en la práctica cotidiana la categoría de proyecto resulta la candidata para erigirse en el alma de la escuela contemporánea, corriendo el eje de la doble función de la categoría de sujeto –individuo y universalizante– a una especularización entre el sujeto considerado un individuo y su inmersión en variadas experiencias de aprendizaje que lo *dividuan* constantemente. Un modo de subjetivación en las cosas, en la que se opera el mismo corrimiento que señalamos en el toyotismo respecto del proceso de producción: de la compartimentación de la cadena de montaje a la imagería que brinda el consumo. Es el proceso de formulación, ideación, realización y vivenciación de los proyectos lo que parece ofrecer un camino de cohesión a la experiencia escolar contemporánea; por ello, dedicamos un espacio específico a trabajar sobre la categoría de *proyecto* en el plano de la pedagogía.

### c) El concepto de proyecto en la escuela

Si bien la idea de la enseñanza por proyectos tiene más de cien años y es obra de la avanzada educativa de principios del siglo XX, es a partir de la década del 80, con el auge del constructivismo y la necesidad occidental de reforma del sistema escolar, que se integra oficialmente a los planes de estudio a través de distintas modalidades<sup>131</sup> y se aplica masivamente en las escuelas de diversos sistemas educativos nacionales (cfr. García-

---

131 Las alternativas son variadas: se habla de *Trabajo por proyectos*, *Proyectos de trabajo*, *Pedagogía de proyectos*, *Enseñanza basada en proyectos* o *Aprendizaje por proyectos* (García-Vera, 2012). También a nivel de las instituciones, se suele trabajar bajo la programación de un *Proyecto-escuela*, o un *Proyecto institucional*.

Vera, 2012)<sup>132</sup>. Este éxito se debe, en principio, a que contribuye a desarticular el axioma del triángulo pedagógico: ya no se trata de dos sujetos mediados por un saber, sino de un grupo de sujetos (diversos) convocados por una serie de problemas, tareas y objetivos comunes. “Aprender a conocer”, sensibilizando a los sujetos respecto de las habilidades requeridas para buscar, procesar y utilizar nuevos datos en la medida de las necesidades de cada nuevo desafío a la vez que “aprender a vivir juntos”, son pilares de la construcción de los proyectos, deudores del nuevo paradigma respecto del gerenciamiento laboral (cfr. Mueller, 2013: 756). Esta nueva especie de *educación por las cosas* resulta una metodología adecuada para recoger muchas intuiciones caras al pensamiento pedagógico contemporáneo, que desde muy diversas líneas teóricas confluye en una propuesta metodológica similar. Hagamos un repaso de ellas y de los argumentos más comunes para sostener los beneficios que traen los proyectos a la educación:

*a. Permiten que se despliegue la diversidad de talentos e inteligencias.* Los proyectos requieren de la realización de variados tipos de actividades y el desarrollo de diversos aspectos, que permiten la participación de los individuos en las líneas de acción que mejor se adecuan a sus intereses y deseos.

*b. Responden a una concepción de la enseñanza que la vincula con la investigación y construcción intelectual.* El docente puede desempeñar su rol de intelectual transformativo, en tanto que el proyecto ancla la práctica de enseñanza-aprendizaje en el aquí y el ahora, y requiere de su creatividad, intuición y conocimiento del grupo y del contexto para su puesta en marcha. Además, sitúa a los docentes y a los directivos como elementos claves para la ideación y análisis de lo sucedido en nombre del proyecto escolar, abriendo la posibilidad de pensar y repensar la tarea en sus diversas etapas de realización, desplegando actividades de investigación-acción.

*c. Se encuadran en una concepción del aprendizaje como experiencia.* Desde muy diversos ángulos, la educación plantea como esencial la experiencia del alumno para que se realice un aprendizaje. La pedagogía de los últimos años está plagada

---

132 La noción de proyecto también atraviesa el ámbito universitario: “De estas tres funciones [investigación, docencia y extensión] la investigación es considerada la predominante, en la medida en que hace las veces de fuente nutricia de las otras funciones. Por eso la universidad contemporánea es en lo fundamental una “universidad de investigación”, idea a menudo proclamada por los agentes institucionales y generalmente aceptada por el consenso de la opinión entre los universitarios cuyo trabajo, en dicha lógica, ha pasado a gravitar en torno a la noción de proyecto y a la práctica de la financiación por proyectos” (Restrepo y Hernández, 2015: 101)

de conceptualizaciones en este sentido: “aprendizaje significativo”, “aprendizaje basado en problemas”, “investigación formativa”, “cognición situada”, “educación centrada en el niño”, “constructivismo” e incluso, en una línea más alineada con la filosofía post-estructuralista, simplemente la idea de “experiencia”. Aunque algunas de estas posiciones tengan fundamentos teóricos reñidos entre sí, la propuesta de realización de proyectos parece ser un punto de llegada común de los más variados abordajes.

*d. Abren la posibilidad de surcar el hiato entre conocimiento escolar y contexto social, desanclados frecuentemente en la educación tradicional.* Generalmente, los proyectos son pensados en vínculo con la comunidad, con la vida cotidiana de los alumnos o con el contexto socio-histórico general. Incluso, en algunos casos los proyectos se originan fuera de las escuelas (en empresas, organizaciones de la sociedad civil, diferentes organismos gubernamentales) y vinculan a distintas escuelas entre sí. En este sentido, los proyectos son presentados como candidatos a disolver el clásico hiato entre el adentro y el afuera escolar.

*e. Integran distintos tipos de saberes, que la educación tradicional fragmenta.* Los llamados contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, se funden en la pedagogía por proyectos. Resulta imposible lograr sostener un proyecto en el tiempo con la sola apropiación de una serie de conceptos útiles para desarrollarlo: será necesario trabajar en conjunto, sobrellevar conflictos grupales, comprender empáticamente las tareas y dificultades de los demás miembros del grupo, respetarse, escucharse, etc.

*f. Evitan la compartimentación y fragmentación de las tareas escolares, así como la división rígida entre ámbitos de conocimiento.* A través de los proyectos, se tiende a saldar una vieja cuenta pendiente de la pedagogía tradicional: la distinción entre ámbitos de saber, la poca vinculación de los saberes entre sí y la construcción fragmentaria del conocimiento. Los proyectos abren a las nuevas búsquedas inter y transdisciplinarias, vigentes en la construcción actual del conocimiento. Además, los proyectos tienden a hacer menos rígidas las tajantes divisiones del tiempo y el espacio escolar, fusionando horarios de distintas materias, incluso fusionando grupos de distinta edad o cursos, además de proponer nuevas formas de vivenciar el espacio disciplinario escolar.

Evidentemente, las perspectivas comunes acerca de lo que se puede lograr con la

implementación de proyectos son tan amplias y generales que permiten construir una variedad enorme de propuestas concretas para el trabajo en distinto tipo de instituciones. Los modos en que las máquinas-proyecto se configuran, enlazan, entremezclan y subjetivan, pueden llegar a ser muy diversos entre sí. Sin embargo, podemos observar que esta variedad sostiene constantes afines a la configuración social contemporánea: la producción de mercancías culturales –con su peculiar complementariedad entre la producción cósmica, la apertura a la experiencia del consumo simbólico y la incitación a la auto-transformación– ocupa el centro de la escena conceptual, opacando ejes importantes para la escuela disciplinaria, entre ellos la categoría de sujeto.

Para pensar esta reconfiguración, trabajamos sobre tres líneas de proyectos que, si bien pueden ser amplias, están orientadas directamente a la tarea de enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares, en la típica relación que concernía clásicamente al triángulo pedagógico. Posponemos para la última parte de la tesis lo que concierne al llamado “proyecto-escuela” o “proyecto institucional”.

### **c.I. El proyecto como conexión con el mundo del trabajo**

A partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058) en el año 2005, se comenzó a implementar una reforma en las escuelas medias técnicas de todo el país, retomando la duración de seis años y volviendo obligatorio para cada uno de sus alumnos en el último año un trayecto de “Prácticas profesionalizantes” que pueden cumplirse realizando “pasantías, proyectos productivos, actividades de extensión y proyectos tecnológicos” (Res. 62/08 Anexo 1). Este trayecto, que solía ser una opción en algunas instituciones, se hace masivo y las escuelas pasan a contar con líneas de financiamiento específico para la realización de estas prácticas, financiamiento que deben solicitar los establecimientos a través de la presentación de propuestas. Las prácticas adquieren un peso importante en el currículo del último año, ya que no pueden ocupar un tiempo menor a 200 horas reloj (*Documento de prácticas profesionalizantes*, 2007).

Algunas de las características que adoptan estas prácticas y las disputas que se efectúan en torno de ellas resultan interesantes para visualizar las diferentes perspectivas acerca de los proyectos que aparecen en la escuela media. En efecto, la definición de qué contaría como “prácticas profesionalizantes” es amplia y permite variadas modalidades, así son definidas por el *Instituto Nacional de Educación Tecnológica* (INET):

Estas prácticas pueden asumir diferentes formatos, siempre y cuando mantengan con claridad los fines formativos y criterios que se persiguen con su realización, entre

otros:

28. Pasantías en empresas, organismos estatales o privados o en organizaciones no gubernamentales.
29. Proyectos productivos articulados entre la escuela y otras instituciones o entidades.
30. Proyectos didácticos / productivos institucionales orientados a satisfacer demandas específicas de determinada producción de bienes o servicios, o destinados a satisfacer necesidades de la propia institución escolar.
31. Emprendimientos a cargo de los alumnos.
32. Organización y desarrollo de actividades y/o proyectos de apoyo en tareas técnico profesionales demandadas por la comunidad.
33. Diseño de proyectos para responder a necesidades o problemáticas puntuales de la localidad o la región.
34. Alternancia de los alumnos entre la institución educativa y ámbitos del entorno socio productivo local para el desarrollo de actividades productivas.
35. Propuestas formativas organizadas a través de sistemas duales.
36. Empresas simuladas. (INET, 2007: 3)

Esta variedad de opciones, da a los distintos niveles jurisdiccionales (provincias, distritos y escuelas) la posibilidad de imprimirles a las prácticas profesionalizantes sesgos muy diferenciados. Desde aquellas escuelas que utilizan el espacio para vincularse con necesidades comunitarias y planificar proyectos de producción no lucrativos (por ejemplo, experiencias en las que se diseñan y fabrican sillas de ruedas, mecanismos de potabilización del agua, se realizan instalaciones eléctricas en instituciones públicas, etc.) hasta aquellas que a través del Plan Dual, planes de alternancia o la implementación de pasantías<sup>133</sup> subsumen el proceso de enseñanza en las características y los mandatos del sistema empresarial tal como está dado, pregonando la necesidad de que los jóvenes se adapten a las condiciones de trabajo que las empresas imponen. Esta ambigüedad, propia de la diversidad de posibilidades, permite adelantar lo que los distintos analistas concluyen:

No todas las experiencias de vinculación han contribuido a una formación de calidad para los alumnos. Por parte de la empresa, la articulación debe realizarse no perdiendo de vista que el objetivo fundamental es la formación de calidad y no el empleo de mano de obra a un bajo costo. Por parte de la escuela, ésta no debe perder de vista que, a pesar de que el joven esté realizando una experiencia en una empresa, se trata de un estudiante del cual tiene la responsabilidad. (Jacinto y Millenaar, 2007: 4)

---

133 Por supuesto que estos planes y modalidades pueden implementarse de modo crítico y pueden resultar muy formativos en algunas instituciones. Estamos apelando a la construcción de fuertes contrastes en pos de mostrar los posibles extremos de la implementación de las prácticas profesionalizantes.

El vínculo escuela-trabajo puede ser concebido de múltiples maneras, e incluso desde las asociaciones empresarias que fomentan ese vínculo los modos de comprenderlo y las perspectivas para realizarlo son dispares. Resulta paradigmático al respecto la propuesta de la *Asociación Empresaria Argentina* (AEA) que tiene diez años de vida y fue creada a pedido del Ministerio de Educación de la Nación (Fuente: <http://www.empresaescuela.org/>). El “programa de vinculación empresa-escuela” funciona como un enlace entre las empresas y sus necesidades y las escuelas técnicas de todo el país, capacitando, promoviendo, intercambiando experiencias, etc. Aunque el fuerte es la vinculación para la realización de pasantías, también se organizan visitas de docentes a las empresas “con el fin de que observen el funcionamiento y los modos de trabajo de la industria” (<http://www.empresaescuela.org/newsletter/index42.html>), capacitaciones específicas en tecnologías de cada ámbito fomentadas por las empresas, teniendo como destinatarios tanto a los estudiantes como a los docentes, selecciones de jurados profesionales y participación de la “Evaluación Anual de Capacidades Profesionales” (EACP), donde se presentan los proyectos tecnológicos integradores de las diversas escuelas que adoptan otras modalidades para las prácticas profesionalizantes, en competencia en instancias distritales, regionales y finalmente provinciales. Es decir, se vincula a las empresas con la variedad de modalidades propias de las prácticas profesionalizantes y no sólo con las que se refieren al trabajo específico de los alumnos en las empresas.

En este vínculo se generan tensiones de distinto tipo, desde el reclamo por parte de las empresas respecto de la incompatibilidad de sus prácticas con la “burocracia” escolar, hasta la denuncia por parte de las escuelas de la incapacidad de las empresas para una formación integral en los procesos del trabajo, en tanto se niegan a formar mano de obra que pueda ser contratada por empresas competidoras (Gallart, 1996).

Es evidente que orientar los proyectos vinculándolos con el mundo del trabajo es una forma de poner manos a la obra respecto de algunas viejas inquinas acerca de la educación institucionalizada. Desde las discusiones acerca de la parálisis que producen las tesis reproductivistas respecto de pensar a la escuela como agente del cambio social, a las más cercanas respecto de la dupla igualdad/equidad educativa, desde las críticas a la escisión entre “afuera” y “adentro” que establece la escuela moderna, hasta las más actuales acusaciones respecto de la conversión de las escuelas en el modelo empresarial, abordar institucionalmente el vínculo con el mundo del trabajo se vuelve una respuesta situada, y nunca carente de ambigüedades, a estas problemáticas.

En todos los casos, el énfasis en la necesidad de participar de la producción de un modo pleno, de vivenciar grupalmente los procesos de trabajo, de hacer cosas concretas dentro de contextos productivos reales, otorga a los discursos pedagógicos una fuerza aglutinante que no parece hallarse cuando el foco está puesto en las identidades, en las culturas, en el encuentro en la diversidad, etc. Más que buscar el modo en que “cada uno” puede ser un trabajador, se genera la necesidad escolar de realizar acciones concretas ligadas al ámbito laboral y aprender, en este hacer, a estar o ser trabajador de la especialidad elegida. Como afirmamos, esta subjetivación laboral no tiene por qué ser acrítica, ni separada de la presentación de los gremios como figuras claves en el ámbito laboral, etc. Más bien se trata de la apuesta por el hacer común, por la vivencia compartida, que puede dar significatividad a un aprendizaje técnico.

### **c.II. El proyecto como construcción del lazo social**

El proyecto como vínculo con las empresas, organizaciones no gubernamentales, comunidad y otros actores “exteriores” a la escuela no es una prerrogativa exclusiva de la educación técnica<sup>134</sup>. Resulta una práctica cada vez más extendida confeccionar proyectos escolares que vinculen a la escuela con la comunidad. Esta modalidad de trabajo se encuadra bajo diferentes categorías (“escuelas solidarias”, “aprendizaje-servicio”, “padrinazgo de escuelas”, etc.) y, como en el anterior apartado, encontramos en estas prácticas una enorme diversidad y disputas acerca de cuál es el enfoque adecuado para llevarlas adelante.

La *Ley de Educación Nacional* prescribe la necesidad de prácticas de aprendizaje-servicio en varios de sus artículos, y lo hace tendiendo a reglamentar una práctica que ya se hallaba extendida en el contexto de la promulgación de la Ley. En el artículo 32 se define que el Consejo Federal de Educación (CFE) “fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen” una serie de ítems, entre ellos “g) El intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional” (Ley N° 26.206, Art. 32, inc. g) y en el artículo 123 se insta al CFE a disponer las acciones para,

---

134 La “forma proyecto” ni siquiera es propia de la escuela. La investigación científica está signada por ella con la presentación –y evaluación continua– de proyectos de investigación en equipo, proyectos para conseguir becas y cargos, para justificar dedicaciones y tiempo de trabajo. También en el arte los proyectos son pregnantes, condición de posibilidad para conseguir subsidios y financiamiento para la creación y realización de obras, así como de becas y beneficios para la investigación artística.



entre otras cuestiones, “l) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias. m) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.” (Ley N° 26.206, Art. 123, inc. l y m). Por otra parte, el CFE cumplimenta este mandato en la Resolución N° 17/07 del año 2007, declarando el 8 de octubre “Día del estudiante solidario”<sup>135</sup> y dando apoyo al “Programa Nacional de Educación Solidaria”, promovido por el Ministerio de Educación de la Nación. Entre los considerandos de la resolución, que sostienen la necesidad de reconocer prácticas extendidas en las escuelas así como promover el aprendizaje-servicio y las prácticas solidarias, se incluye el siguiente, que resulta especialmente significativo para lo que estamos desarrollando: “[considerando] Que para los egresados que buscan insertarse en el mercado laboral resulta significativa la posibilidad de acreditar la realización de tareas solidarias que involucran la capacidad de trabajo en equipo, capacidad de iniciativa y liderazgo, así como la capacidad de aplicación de saberes en contextos reales” (CFE, Res. N° 17/07).

En efecto, en otros contextos socio-históricos, la educación para el trabajo y la promoción de valores sociales, la conformación de lazos comunitarios o la promoción de proyectos sociales igualitarios parecían ser –cuando menos– temáticas diferenciadas y no vinculadas, una propia de la vida laboral y otra de la educación para la ciudadanía; en el contexto actual se puede fundamentar la necesidad de estas prácticas educativas en la exigencia de fomentar aptitudes necesarias para la inserción en el mercado laboral. Al igual que en “Los imaginadores”, el trabajo en equipo, la actitud “proactiva”, la imaginación, parecen ser parte de las “habilidades” sociales que forjan modos subjetivos, fuera y dentro de los ámbitos laborales. O, más bien, se consolida un tipo de subjetividad que, lejos de la compartimentación propia del modelo disciplinario, indistingue los ámbitos de socialización y se constituye en ciertas habilidades comunes, que despliega en todas las circunstancias de la vida.

Ahora bien, ¿es esto realmente así? ¿Existe un vínculo tan estrecho entre la apuesta por la creación de vínculos sociales solidarios y la axiomatización de las prácticas

---

135 La fecha conmemora al grupo de estudiantes y un docente de la Escuela ECOS, que murieron en un accidente automovilístico cuando volvían de una actividad solidaria en una escuela de Chaco.

sociales inscribiéndolas en el capital? Nuevamente, las máquinas sociales son ambiguas, inscriben los flujos deseantes a la vez que los dejan pasar, axiomatizan lo que resulta indeterminado e indeterminable y aun fluyendo en la máquina mantiene ese carácter. De hecho, las prácticas con las que se cumplimenta esta prescripción del “proyecto solidario” son tan variadas que resultaría inútil generalizar una aceptación acrítica o una condena totalizadora. Ya que no hay “afuera” porque la inmanencia de la máquina da lugar a la repetición y a la novedad, contemplar las máquinas y visualizar los modos en que se disponen en una variedad de sitios y situaciones educativas permite configurar diagramas educativos fundamentados y coherentes con nuestras convicciones ético-políticas.

Desde luego, hay muchos tipos de iniciativas que se presentan como proyectos en vínculo con la comunidad. En un material del “Programa Nacional de Educación Solidaria” se consigna:

En estos 10 años de trabajo, se han compilado más de 21.000 experiencias educativas solidarias, desarrolladas por alrededor de 13.500 instituciones educativas de todos los niveles. En este amplio universo de iniciativas relevadas –que creemos son apenas una parte de la vasta cultura solidaria de nuestro sistema educativo– participan más de un millón y medio de estudiantes. (Ministerio de Educación de la Nación, 2008)

En la recopilación de estas experiencias, abundan los proyectos ligados a la educación ambiental, la participación en la comunidad en vinculación a la forestación, las campañas de concientización, el reciclado, la potabilización del agua, las huertas comunitarias, etc. También son usuales las temáticas de salud, con campañas de concientización fuera y dentro de la escuela respecto de enfermedades de transmisión sexual, bulimia, anorexia y adicciones, entre otras, la construcción de herramientas de apoyo para diferentes discapacidades (bastones, audífonos, sillas de ruedas, materiales didácticos, grabaciones de textos). En este amplio espectro, nos interesa focalizarnos en un tipo de proyectos que, aunque ligados a temáticas tan diferentes como la discapacidad o la pobreza, implican el vínculo directo con otras personas que llevan, padecen, viven “el problema” a resolver. Nos detendremos en una confrontación entre dos modelos que, si bien realizan prácticas parecidas, parecen hallarse en distintos paradigmas respecto de los fundamentos que sostienen esas prácticas: el “padrinazgo de escuelas” y el “aprendizaje-servicio”. Ambos son patrocinados por asociaciones civiles que los fomentan, estableciendo vínculos con escuelas estatales y privadas, y tienen cierto apoyo a nivel ministerial.

Respecto de las proyectos de “padrinazgo” a escuelas rurales o de zonas desfavorecidas, la asociación civil APAER (Asociación Civil Padrinos de Alumnos y

Escuelas Rurales) es la más activa promoviendo actividades y publicaciones (cfr. <http://www.apaer.com.ar>). Fomentan colaboración de distinto nivel, dado que los “padrinos” pueden ser particulares, organizaciones sociales, empresas, sindicatos u otras escuelas que estén en situación “favorecida”. En la página se define el lazo del siguiente modo: “ser padrino de una escuela rural significa generar un vínculo de amor, contención y ayuda con una comunidad alejada y de muchas necesidades”. Las escuelas que apadrinan otras escuelas entienden la experiencia como una relación de integración entre diferentes comunidades. Tomemos este testimonio de una de las escuelas:

La visita de los alumnos del Northlands a la Escuela 907 implicó un triple desafío: 1) integrar los alumnos de la sede Nordelta con los alumnos de Olivos, 2) ninguno de los 25 alumnos que concurren a esa escuela habían viajado a Chaco antes, 3) íbamos a una escuela nueva, nunca antes había recibido alumnos de otra institución. Podemos afirmar que los tres desafíos fueron sorteados con éxito. Fue un verdadero aprendizaje-servicio para todos ellos. (Shannon, 2013: 18)

Es interesante el planteo inicial: el viaje de padrinazgo pone en igualdad de condiciones a los estudiantes, no sólo hay que integrarse con los alumnos de Chaco, sino que Olivos y Nordelta tienen que aprender a convivir entre sí en el mismo recorrido. Así las cosas, se afirma en el final de la carta que “los alumnos volvieron felices afirmando ‘la mejor experiencia de nuestras vidas’” (Shannon, 2013: 18). Esta igualdad se trunca a la hora de describir las actividades que se realizan en las escuelas rurales. Por ejemplo, se describe:

Durante nuestra visita a la escuela 937 y anexo trabajamos con los chicos en distintas actividades: ayudamos a poner mayor orden y limpieza e intentamos reconstruir el compromiso de las madres para que acompañen a sus hijos desde el espacio de la escuela, en especial a responsabilizarse del funcionamiento del comedor. (Shannon, 2013: 18)

Podríamos preguntarnos si la escuela que apadrina (Northlands, en este caso) estaría dispuesta a aceptar que los alumnos y docentes de la escuela 937 de Chaco vinieran a la suya a “poner mayor orden y limpieza” o reunieran a las madres para darles consejos de crianza. Incluso si las madres de la escuela madrina estarían dispuestas a “responsabilizarse por el funcionamiento del comedor escolar” o si considerarían que la tarea está destinada a otros, aun cuando seguramente cuentan con más tiempo ocioso que las madres del Chaco. Este vínculo parece no cumplir con uno de los lineamientos fundamentales del Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la Nación, donde se solicita un “alto grado de involucramiento de los destinatarios en las experiencias, que permite que los proyectos impliquen más ‘hacer-

con' que 'hacer-para'". Es muy difícil detectar relatos de padrinazgo que no terminen sosteniéndose en la asimetría social entre los miembros de la escuela "ahijada" y la escuela "madrina". Aun cuando se realicen estas experiencias sosteniendo la necesidad de la integración entre comunidades lejanas y diferentes, el planteo inicial donde hay uno que "tiene muchas necesidades" y otro que puede mitigarlas (aunque nunca solucionarlas definitivamente, por ello el vínculo de padrinazgo se sostiene en el tiempo), genera una relación asimétrica en la que la solidaridad reconfirma el estatuto de clase de cada una de las partes, su posición dentro de la escala social, el valor simbólico de su cultura, etc. La dialéctica entre víctima y protector se mantiene a la orden del día y constituye, creemos, el principal aprendizaje que pueden tener los jóvenes involucrados.

En cuanto a la segunda línea a trabajar, el *aprendizaje-servicio*, posee matices que distinguen su realización y en muchos casos revierte esta vinculación asimétrica entre los dos grupos sociales puestos en relación. En uno de los materiales de apoyo que brinda el Ministerio de Educación para que las escuelas fomenten esta práctica se propone que debe cumplir tres requisitos: a) ser "un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas por una comunidad", esto implica que tiene que partir de un contacto real con la comunidad y el sondeo de problemas y necesidades; b) los protagonistas de la práctica deben ser los niños y jóvenes que se están formando; c) deben ser prácticas articuladas estrechamente con los contenidos que se están aprendiendo, lo cual implica integrar curricularmente el proyecto y no entenderlo simplemente como una actividad "extra-escolar" solidaria (Ministerio de Educación de la Nación, 2012: 10-11).

Si bien no se descartan las experiencias de "padrinazgo" como proyectos posibles, en los lineamientos se hace fuerte énfasis en la idea de que el proyecto surja de problemáticas propias de la comunidad cercana a la escuela (el barrio, la ciudad, entidades cercanas, etc.) y que los jóvenes sean a la vez promotores y destinatarios (como miembros de la comunidad) de los logros obtenidos. Si observamos, por ejemplo, los proyectos ganadores del *Premio Presidencial Escuelas Solidarias*<sup>136</sup> encontramos que las iniciativas premiadas no incluyen proyectos de padrinazgo. Entre los premiados, se suman a los que mencionamos respecto de las temáticas de *salud comunitaria* y *medio ambiente*, proyectos de trabajo sobre la *historia reciente* de las comunidades (murales, pequeños

---

136 El "Premio Presidencial Escuelas Solidarias" se creó en el año 2000 en el marco de un proyecto del Ministerio de Educación llamado "Escuela y Comunidad". Con la crisis del año 2001 el proyecto y el premio se discontinuaron y este último volvió a entrar en vigencia en el año 2003 (Ministerio de Educación, 2012: 21).

museos, documentación de la historia oral, etc.) y proyectos ligados a la *producción gráfica, audio-visual o didáctica*, vinculada con problemáticas comunitarias (discriminación, violencia, planes de alfabetización, etc.). En este sentido, se fomenta claramente una línea de trabajo vinculada con la inserción comunitaria de los jóvenes que participan del proyecto y la transformación de su propia realidad, más que con la tarea de “asistencia” a otros que se consideran víctimas de alguna situación<sup>137</sup>.

En suma, los tipos de trabajo son diferenciados y también los aprendizajes que a través de ellos pueden efectuarse, los conceptos de solidaridad, servicio, inserción comunitaria, participación social, ciudadanía, etc. tienen significado muy diferente en ambos tipos de propuesta. Sin embargo, volvemos a resaltar, hay supuestos comunes que ya forman parte de las concepciones pedagógicas contemporáneas: se aprende haciendo, trabajando en grupo, involucrándose en actividades colectivas, integrando conocimientos provenientes de las distintas áreas. También se aprende rompiendo las compartimentaciones y ordenaciones clásicas que la escuela proponía como condiciones del conocer (de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, de grado a grado, de hora en hora, etc.). El aprendizaje, enganchado en la máquina cultural, propende a la construcción de vivencias complejas que crean significado y se significan en la medida en que se concretizan en cosas, en que logran la materialización situada en la consecución de una serie de objetivos concretos y asibles, observables y consumibles. Es *en, con* y *contra* esta máquina de auto-formación y auto-producción en que se pretenden forjar los modos de ser y hacer contemporáneos.

### **c.III. El proyecto como experiencia**

La perspectiva teórica que abordamos en este apartado está ampliamente tematizada en el pensamiento pedagógico-filosófico contemporáneo y tiene un desarrollo importante en América Latina y Europa, con influencias marcadas de las corrientes de pensamiento francesas contemporáneas<sup>138</sup>. Dentro de este gran cauce de pensamiento

---

137 Este énfasis en la inserción en la propia comunidad se refleja también en el enfoque de la principal asociación no gubernamental que aboga por las prácticas de aprendizaje-servicio: el *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario* (CLAYSS). El lema con el que presenta su trabajo es “nadie es demasiado pequeño, pobre o “especial” como para no tener algo que ofrecer a los demás. Trabajamos para que todos los niños, adolescentes y jóvenes latinoamericanos puedan descubrir que aprender sirve para mucho más que para dar un examen, y que ser solidario enseña lo que sólo las mejores escuelas pueden enseñar: cómo construir un mundo mejor con todos y para todos” (consulta on line 19/12/14: [http://www.clayss.org.ar/01\\_quienes/mision.htm](http://www.clayss.org.ar/01_quienes/mision.htm)).

138 Un mapeo respecto de experiencias en otras latitudes desde un marco explícitamente deleuziano se encuentra en Masny (2013). Allí se compilan desde la universidad de Ottawa, Canadá, experiencias

podemos reconocer posturas diferenciadas y variadas. Sólo por ceñirnos a algún foco de producción reconocible en Argentina, elegimos centrarnos en textos que tienen su origen en cursos de formación de posgrado o proyectos de investigación radicados en la *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (FLACSO), en general con algún tipo de colaboración con el Ministerio de Educación, contando con Silvia Duschatzky como investigadora responsable de las distintas producciones (cfr. Duschatzky 2005a, 2010a, 2010b, 2013).

En los dos apartados anteriores abundamos en el análisis de los proyectos en pos de ejemplificar y mostrar, por un lado lo extendido del término y por otro la diversidad de enfoques en que se pueden desplegar las máquinas-culturales que se dibujan en los proyectos formativos. Las diferencias que establecimos entre los proyectos del primer y el segundo apartado residen en las temáticas y el contexto en el que se desarrollan (laboral o social amplio), y el tipo de objetivo que los rige (formación para el trabajo o formación ciudadana, ambos en un sentido general). En este último apartado varían los criterios de la comparación: las distinciones significativas no se verifican en las temáticas y el contexto, aun cuando en esta última perspectiva se presenta una marcada predilección por la realización de experiencias culturales o reflexivas vinculadas con disciplinas humanísticas. Las diferencias centrales residen básicamente en dos puntos: el tipo de enfoque teórico y los objetivos<sup>139</sup>.

En relación con el enfoque, es crucial que la categoría de *proyecto* no aparezca más que de manera colateral. El centro de la escena lo ocupa el concepto de *experiencia* (en alusión a la obra de Benjamin, Agamben y todas sus derivaciones en el mapa de la filosofía contemporánea) y también en el concepto de *inmanencia* (en alusión a la obra de Deleuze y Guattari y, a través de ellos, la relectura de la obra de Spinoza, así como un grupo de autores contemporáneos que retoman el concepto). La palabra *proyecto*, con toda su carga referida a la planificación, el diseño pre-figurado de las actividades, el establecimiento de pasos y pautas de acción, la delimitación de objetivos concretos, la evaluación del cumplimiento de las instancias, etc., se sustituye por el concepto de

realizadas en Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Portugal y Estados Unidos. Además se abordan diferentes áreas del conocimiento, de las ciencias y las artes.

139 Ya que el marco teórico es coincidente en muchos puntos con el que estamos utilizando en esta tesis, retomaremos el análisis de esta última perspectiva en el Capítulo 8, donde nos interesará proponer algunos puntos de discusión. En el contexto de este capítulo postergamos esa discusión en pos de seguir con la tarea sintética que propusimos al inicio, intentando observar modalidades de trabajo, establecer sus similitudes y diferencias y lograr, a partir de ello, desprender algunos conceptos que nos ayuden a pensar los modos de funcionamiento de la máquina cultural.

*experiencia*, otorgándole una importancia decisiva a la significatividad situada de la actividad, más allá de cualquier planificación anterior o cumplimiento ulterior de objetivos. Así, podríamos pensar que la forma en que se despliegan las *experiencias* es la de la *finalidad sin fin* (parafraseando a Kant). Una introducción de Jorge Larrosa a un libro dedicado a pensar prácticas educativas de esta orientación, sintetiza esta posición:

Algo que en este libro se llama inmanencia y que tienen que ver también con conversar y pensar la escuela fuera de la lógica instrumental, de esa lógica según la cual la escuela es un instrumento, o un medio, para cosas que están fuera de la escuela, la escuela al servicio de una preparación para la ciudadanía definida por el Estado, de una preparación para el trabajo definida por el capital, de una preparación para la cultura definida por las industrias culturales, de una preparación para la sociedad de la información y de la comunicación definida por las nuevas formas del capitalismo cognitivo globalizado, esas lógicas según las cuales se empieza por definir las así llamadas demandas sociales y se convierte a la escuela en una herramienta a su servicio. Pero nosotros sabemos que la escuela es un medio sin fines, el acontecer de unos encuentros que se dan siempre en presente y que, por lo tanto, hay que nombrarlos, pensarlos y habitarlos en la contingencia, en la inmanencia, en ese presente efímero y evanescente que queremos que sea nuestra única morada. (Larrosa en Duschatzky y Aguirre, 2013: 16)

La mención a la idea de finalidad sin fin no es azarosa: esta dimensión de los proyectos se halla fuertemente vinculada con el pensamiento estético de la modernidad y su apuesta por el arte como un modo del hacer humano que se sustrae de la esfera productiva. La centralidad de lo que no tiene finalidad, se vincula estrechamente con la “conquista de lo inútil” que destacamos en el Capítulo 2 a la hora de considerar las características propias de las mercancías culturales. La energía que se pone en juego “para nada” es cara a la educación, puesto que parece estar disponible, sobre todo en la adolescencia: en la escuela se tiene la sensación de que los jóvenes usan toda su energía en actividades “inútiles”. La pregunta pasa a ser ¿cómo retoma esa energía la escuela? ¿Cómo realiza operaciones con ella? ¿Cómo reconduce la dispersión de la atención en múltiples pasatiempos individuales a la realización de una experiencia escolar?

Es importante revisar que en la perspectiva experiencial se rechaza con contundencia el marco teórico que acompaña la realización de las prácticas profesionalizantes o de los abordajes del aprendizaje-servicio: la escuela no debería realizar estas prácticas para llevar adelante fines prefijados, no debería asumir su rol de mecanismo regulador del pasaje a la ciudadanía plena, el mundo del trabajo o la cultura vigente, sino que constituiría un espacio de encuentro y sociabilidad que debe poder pensarse en sus propios –y frágiles– términos. El presente efímero, la inmanencia enclavada en una temporalidad actual, son las elegidas como única morada, tal como el

arte puede pregonar hacerse sólo por el arte mismo.

Se proponen acciones que ayuden a “caotizar escuelas” (Duschatzky y Aguirre, 2013: 40), organizar “máquinas perceptivas” (p. 50), “pensar existencialmente la escuela” (p. 29), tomar el modelo de las “intervenciones artísticas” (p. 53), realizar estrategias de “dis-localación”, “des-estructuración” de lo cotidiano, “dejar de lado la obsesión porque los estudiantes aprendan” (p. 46), promover “fugas que no son huidas” (p. 55). Los proyectos son, abordados desde este enfoque, una excusa que vehiculiza la verdadera búsqueda experiencial, en algunos momentos caída, en otros efímeramente concretada.

Tratándose de una perspectiva teórica tan diferente, que se propone incluso como radicalmente opuesta a las presentadas en apartados anteriores respecto de cuestiones tan sustanciales como los objetivos propios de la escolaridad, encontramos de todas maneras que existe un punto en común, muy relevante para la tesis que sostenemos: en efecto, hay un acuerdo básico en que la forma más significativa de abordar el encuentro educativo reside en realizar acciones en común que –llamándose proyectos o experiencias– proveen a la educación de algunos elementos fundamentales, ya que: a) atienden a la singularidad de un grupo, de un contexto, de una institución, b) propician la creación de lo común en el contexto de la diversidad, c) constituyen el elemento aglutinante y el motor de la escolaridad. Las tres perspectivas, insistimos que muy diferentes entre sí, coinciden en detectar el elemento aglutinante de la formación escolar en un nuevo tipo de “educación por las cosas”<sup>140</sup>. Tal como señala Benjamin respecto de los cambios en la percepción humana en el contexto de la posibilidad de la reproductibilidad técnica del arte, las búsquedas perceptivas no se contentan con el modo clásico de la contemplación, sino que requieren hacer, manipular, participar “en imagen”. Filmar y ser filmado, fotografiar y ser fotografiado, la *performance*, el *happening*, las *instalaciones artísticas* constituyen modelos para la búsqueda formativa que se propone y reclama a la escuela desde los más diversos ámbitos<sup>141</sup>.

---

140 Resulta interesante al respecto una experiencia de capacitación que se analiza en uno de los libros (Duschatzky, 2010b: 147-154) donde se disponen en el espacio una serie de estímulos (visuales, sonoros, objetos para hacer cosas, etc.) al modo de una instalación artística y, sin mediar palabra, se deja que los docentes recorran y “jueguen” en el espacio. En el relato se señala: “nos movía una alegre energía que deseaba probar en concreto qué nos acontece cuando nos vemos tomados por presencias que no podemos comprender ni clasificar, qué fuerza es capaz de despertar una escena en la que la verborragia no ocupa el centro, ni la periferia, ni cada rincón de un supuesto encuentro. Nos preguntamos *qué extraño poder tiene la cosa en sí; qué despierta esa proximidad con lo concreto*” (Duschatzky, 2010b: 151, las cursivas son nuestras).

141 Mencionamos este punto, ya que no solo desde el discurso educativo aparece el señalamiento de que la educación debería tender a transformarse en este sentido, también desde discursos no especializados se



Aún más, podemos sostener que el enfoque –al rehuir de la traducción directa en propuestas concretas y sostenerse en una ambigüedad teórica fuerte– resulta fuertemente modélico y pregnante en el discurso pedagógico, incluso aquel que se estructura mediante proyectos planificados, pautados, evaluados, etc. Es un enfoque que se erige, en algún sentido, como vanguardia respecto de la reconstrucción de la escolaridad en torno de la máquina cultural, de hecho, las líneas que trabajan los vínculos del pensamiento de Deleuze y Guattari en educación proponen idear una “educación performática”, llevada a cabo al modo de un “laboratorio artístico” (cfr. Allan, 2013: 42).

Por ello sostenemos que en este tipo de experiencias el concepto de máquina cultural adquiere más importancia y seguiremos en el último apartado trabajando sobre ellas. El desarrollo que realizamos en la primera parte de la tesis, mostrando que el concepto de *fetichismo de la mercancía* podría resultar insuficiente para pensar ciertos fenómenos culturales dado que todavía pretendía que la mercancía era una *cosa*, adquiere materialidad aquí al observar que, tratándose de máquinas culturales y entendiendo que la cultura también puede ser entendida de un modo amplio como una mercancía, las *experiencias* también montan máquinas fetichizantes, pudiendo convertirse en un material “apto para la comercialización” (Vidal Auladell, 2014).

#### **d) Subjetivación, producción deseante y máquina**

Las máquinas deseantes no están en nuestra imaginación, están en las mismas máquinas sociales y técnicas. Nuestra relación con las máquinas no es una relación de invención ni de imitación, no somos ni los padres cerebrales ni los hijos disciplinados de las máquinas. Es una relación de poblamiento: poblamos las máquinas sociales y técnicas con máquinas deseantes y no podemos hacerlo de otro modo (AE: 406).

Nos propusimos, al inicio del presente capítulo, emprender una búsqueda diagramática que, a la manera de una máquina abstracta, permita recortar algunas categorías que consideramos significativas del discurso/acción de la pedagogía contemporánea (proyecto/ experiencia) e intentamos forjar a través de ellas algunas figuras conceptuales en pos de reformular el problema del control en la escuela contemporánea. Específicamente, propusimos que este trabajo estaba orientado a un objetivo que todavía no hemos cumplido más que de un modo lateral: *revisar la operatividad dividuante de la escuela como máquina cultural, habida cuenta de una*

plantean estas demandas. Una síntesis muy representativa de ellas la encontramos en la película, que mencionamos en una nota anterior, *La educación prohibida* (Germán Doin, 2012).

*fuerte crítica de la tensión entre sujeto-objeto y sujeto-objetivo de la educación, en pos de la personalización educativa.* Sin embargo, creemos que el esbozo del funcionamiento de la máquina escolar realizado hasta el momento permite configurar un campo productivo en el cual es útil introducir una concepción de la subjetivación diferente a la que construye la modernidad basada en el par individuación/universalización.

Resulta fundamental señalar el salto que se efectúa respecto de la subjetividad, se trata del paso de la *disciplina* –que en última instancia siempre sostiene algún modelo de naturaleza humana al que aspirar o contra el cual rebelarse– al *control*, como afirma Deleuze en su lectura de Foucault. El proceso de subjetivación no se presupone como un recorrido en el que el ideal a definir se halla en el exterior y al final del proceso, sino más bien como la disposición de una geografía, un escenario organizado para subjetivar en el que son “las cosas mismas” las que guían los modos de ser. Del encierro como molde, al control como modulación, como experiencia autodeformante que se pliega, a cada paso, a los marcos contextuales.

En el contexto del trabajo se genera un compromiso identitario, un tipo de identificación que confiere rasgos personales y una percepción de la experiencia del trabajo asalariado como lugar de autoconstitución del yo. En el contexto de las pedagogías psicológicas, el narcisismo, la valoración de la expresión del yo, la preponderancia de las derivas artísticas ligadas a lo creativo y emotivo, etc., configuran lo que llamamos “personalización”. Como núcleo de las búsquedas pedagógicas contemporáneas, la personalización puede configurar una dialéctica entre la evaluación de las demandas de la afectividad y deseos de un consumidor determinado (¿cada estudiante? ¿sus familias?) y el mercado educativo que dispone el contexto para que cada consumidor cumpla con los objetivos dispuestos, a la vez que “elige su propia aventura” escolar<sup>142</sup>. Deleuze señala que se pasa de los individuos a los “dividuos” y de las masas a las “muestras, datos, mercados o bancos”. Cada aspecto subjetivo se forja ligado a conexión con cosas, si entendemos por ello mucho más que mercancías de producción seriada: experiencias, vivencias, proyectos, simbologías, constituyen escenarios de autoconstitución temporaria.

---

142 Señala Buckingham (2008) que la personalización no parece conducir a un tipo de escolaridad en la que los estudiantes “fijen sus propios objetivos, elijan sus propias maneras de aprender o evalúen sus avances” (p. 42) y sí, en cambio, a un modelo que los conceptualiza como consumidores y posibles usuarios, por los que pugna el mercado educativo. En ese sentido pone en duda que los entornos virtuales y el uso de tecnologías de enseñanza “personalizadas” constituyan la vanguardia en materia de posibles reformas educativas.

Retomemos un fragmento de *El anti-Edipo* que ya recorrimos en el primer capítulo, para construir una suerte de relectura y síntesis preliminar de lo trabajado en los últimos apartados respecto de la reconfiguración de la escuela a través de una conexión fuerte con lo que llamamos “máquina cultural”. Para ello es importante revisar las tres líneas de producción que se proponen:

Toda producción es: *producciones de producciones*, de acción y de pasiones; *producciones de registros*, de distribuciones y anotaciones; *producciones de consumos*, de voluptuosidades, de angustias y de dolores. (AE: 12)

En carácter de *producción de producciones* la escuela se anexiona a la máquina cultural configurándose y pensándose como producción de experiencias, de proyectos, de prácticas laborales, de servicios, de lazos comunitarios, de padrinazgos. Producción de producciones ya que la escuela enlaza proyectos a proyectos, experiencias a experiencias, y potencia con cada uno de ellos la posibilidad de seguir haciendo. En efecto, la escuela contemporánea parece encontrar su centro aglutinante, su vitalización, en la visualización del poder de la producción colectiva y en la configuración de prácticas perceptivas que constituyen un modo vivencial de apropiarse del espacio-tiempo.

La forma institucional-disciplinaria es veladamente productiva, se piensa a sí misma como un modo de freno de la producción proliferante, como un marco restrictivo que recorta individuaciones y encauza en un molde prefijado impulsos dispersos, caóticos y potencialmente peligrosos. En ella la figura de la autoridad resulta constrictiva para los saberes y experiencias horizontales y comunitarias. La escuela contemporánea, en cambio, se autoconcibe como un espacio de aglutinamiento y expansión del elemento productivo previo de la individualidad, como un eje de concepción y realización de proyectos y/o experiencias, que dan una oportunidad a la producción deseante. La vanguardia del pensamiento educativo contemporáneo construye a su vez un aparato conceptual que modula y rearma a la escuela sobre el eje de la producción.

Esta producción resulta de una manera de entender lo productivo mucho más amplia que la realización de “tareas” u objetualidades concretas, entendiendo la productividad como una forma de vida, una acción performativa que se realiza en la medida que auto-realiza el proceso, y prepara a la vez que ejecuta modelos virtuosos de acción y comunicación. Cuando la escolaridad adquiere estas características, la jerarquía impuesta por el saber, la especialización y el lugar privilegiado del especialista pierden espacio en pos de la producción de saberes a partir de intereses previos, modos de vinculación con los conceptos y construcción de algún tipo de aglutinamiento colectivo.

El currículo tiende a reconvertirse dejando de lado las figuras del sujeto y el objeto, adoptando un punto de vista que puede ser pensado como spinozista (cfr. Tadeu, 2002), al afirmar que “lo que interesa ahora es saber cuáles composiciones son hechas y cuáles composiciones pueden ser hechas y si ellas son buenas o malas desde el punto de vista de la potencia de obrar. Pasar de la formación a la composición, del desarrollo a la combinación, de la organización al agenciamiento” (Tadeu, 2002: 54. Trad. propia). En este sentido lo que se produce es la combinación de afectos, la afirmación –o disminución, según el caso– de la potencia de obrar, la circulación y acrecentamiento de los flujos deseantes.

Como *producción de registros*, tal como desarrollamos extensamente en el Capítulo 1, la producción nunca se da aislada de un elemento encauzante, de un enlazamiento maquínico que, al dejar pasar los flujos, también los inscribe, los registra, los distribuye. En algunos de los casos analizados la inscripción es explícita: la escuela propone prácticas profesionalizantes porque pretende enlazar las acciones presentes con el mundo del trabajo, inscribir la formación en el ámbito de la producción social. Igualmente, cuando se trata de la vinculación con la sociedad se pretende enlazar la formación escolar con la figuración ciudadana. En el recorrido nos importó señalar, en cada caso, que los enlaces pueden ser tan diferentes que cada máquina requiere un trabajo específico. Cómo se piensa el ámbito del trabajo y la función de los trabajadores en él, cómo se piensa el vínculo intersubjetivo-social y las formas de expresión de la ciudadanía, el lugar que se le otorga en esa instancia a la capacidad de transformación de las relaciones sociales tal cual están establecidas, etc., son determinantes a la hora de configurar estas máquinas de reinscribir los flujos deseantes en formas sociales parcialmente establecidas, parcialmente abiertas. Sólo basta recordar la distinción entre producción y reproducción cultural, así como la vinculación de ambos procesos con la reproducción social que desarrollamos en el Capítulo 3, para verificar que el modo en que cada nueva generación de trabajadores y ciudadanos reconstituye los roles sociales permanece indeterminado y “libre” para la resignificación parcial de las categorías en cada uno de los procesos y la conformación de variaciones en la reproducción social.

No queda claro, en cambio, qué tipo de registro realizan aquellas producciones que pretenden oponerse a la posibilidad del registro, sosteniendo que la escuela – concebida desde la inmanencia– no debería ser pensada como un “medio para”, ni como un enlace con las otras máquinas sociales, sino más bien como un espacio de producción de nuevas máquinas, de nuevas socialidades, de líneas de fuga. Sin embargo, como se

asevera en el epígrafe de este apartado, las máquinas sociales siempre aparecen en las mismas máquinas sociales y técnicas, por tanto, para nosotros la pregunta persiste ¿cómo *registran, distribuyen, encauzan, inscriben* las *experiencias* a los flujos deseantes? La ficción de *Los imaginadores*, que tomamos para pensar el trabajo contemporáneo, es un índice al respecto. Trabajar es conceptualizado desde los nuevos paradigmas como una forma de vivir experiencias creativas, como una actividad autojustificatoria que da sentido a la identidad, más allá de la inscripción en el mercado. También la producción cultural utiliza esta indistinción entre trabajo y tiempo libre, *performance* y producción artística, reconfiguración de lo improductivo en productivo, para situarse en un lugar privilegiado de la realidad contemporánea. Por ello resultará relevante en el próximo capítulo revisar el concepto de máquina cultural. Por lo pronto, podemos afirmar que llevar adelante una radio, planear una instalación, pintar un mural, hacer una obra de teatro, armar un audiovisual o montarse sobre un emergente grupal para desarrollar un proyecto, pueden ser experiencias perfectamente inscriptoras – incluso las más inscriptoras– en el *socius* contemporáneo.

La eficacia en la inscripción radica, según creemos, en que la diagramación de estas máquinas oculta y se empeña en combatir su carácter axiomatizador. Son máquinas que se piensan a sí mismas como anti-máquinas; modos de construcción social que se auto-conciben como originales, expresivos de una singularidad, transformadores y pueden ser, por eso mismo, compatibles con ámbitos sociales que, aún subsumidos en el capital, requieren de esos modos de construcción subjetiva. Algunos ejemplos de estos ámbitos de acción los constituyen la inserción universitaria en disciplinas humanísticas, en las artes en general, en las esferas gubernamentales, en el ámbito de las finanzas, de la publicidad, en general en el sector terciario de servicios, además de ser el imaginario de vida buena para las clases privilegiadas que pueden dedicarse al ocio creativo. A pesar de que estos sectores de la actividad laboral/vital son minoritarios, “marcan” la imaginaria de la organización del trabajo en todos sus niveles (incluso los empleados de Wall Mart son invitados a *experimentar* desde el día en que ingresan a la compañía<sup>143</sup>), constituyéndose –a través de mecanismos como la escolarización obligatoria– en un ideal de vida para todos los estratos de la sociedad.

Por otra parte, y pensando el modo de producción de vida desde una perspectiva

---

143 Véase el decálogo de Sam Walton (uno de los dueños iniciales de Wall Mart) que se entrega a los empleados para que aprendan y conozcan: <http://leaderget.blogspot.com.ar/>

amplia que rebasa la esfera de lo económico, tal como afirmamos con Benjamin, la exploración distraída y la realización de experiencias perceptivas constituyen la inscripción necesaria para un mundo de tecnologías cambiantes, que se sitúa en el borde entre lo virtual y lo real. Los mismos dispositivos que inscriben los flujos deseantes y organizan la subjetividad, están expuestos a los derrames, las metamorfosis, las hibridaciones, las fugas.

Si revisamos los modelos educativos que internacionalmente se propagandizan como los más exitosos y que mejor se posicionan en los controles de calidad internacionales, como el modelo finlandés, vemos que plantean una modalidad bastante parecida al enfoque experiencial/proyectual: escuelas sin aulas, sin horarios fijos, sin distinción de disciplinas, aglutinadas por experiencias/proyectos, que respetan el tiempo y modo de aprendizaje de cada uno, que se transforman en la medida de las necesidades de los alumnos, que propenden a la libre expresión de los intereses del grupo, etc. Incluso aquellas propuestas que pretenden dejar de lado los muros y la temporalidad para crear entornos de aprendizaje virtual oscilan entre la creación de una “comunidad en línea” y la instauración de un poderoso “panóptico educativo” (Buckingham, 2008: 48). Estas características proponen la misma ambivalencia que se les presenta a los teóricos respecto del mundo del trabajo: la descodificación del tiempo y el espacio se corresponde con una axiomática de la identidad, con destino incierto en relación con las nuevas formas de sujeción.

Por último, toda producción es también *producción de consumos*. Este modo de producción es fundamental, pues refiere al corrimiento que se opera en todos los ámbitos y señalamos en la presentación del toyotismo: de la esfera de la producción material a la de la producción de consumos, ya que el centro del proceso de producción está ligado al circuito de circulación y distribución de las mercancías, al ámbito fetichizante por antonomasia. La máquina cultural es a la vez un recurso para dar lugar, un ardid para registrar y un artilugio que circunscribe el deseo al consumo, lo recorta en esa faceta. La potencia deseante infinita se trueca en una dialéctica interminable entre satisfacción y falta, fruición de simbología ligada a mercancías culturales y subjetivación recortada en esa fruición.

¿Cómo anclan los proyectos y las experiencias en el consumo? En la escuela de *Alienígena* la construcción de la piletta logra aglutinar lo que la escuela reconoce como diversidad, diferencia. Los proyectos y las experiencias parecen traducir, con sus propias configuraciones y especificidades maquínicas, esa lógica que la historieta caricaturiza: la

producción se pone en marcha en diálogo con una falta y tiende a satisfacerla, a colmarla. Falta de articulación futura con el trabajo, carencia social, falta de recursos, imposibilidad de encontrar modos de expresión propios, inasistencias, falta de ganas... La insistencia explícita de todos los marcos teóricos en que los proyectos tienen que surgir de una necesidad de los jóvenes, de un problema que perciban como significativo, de una búsqueda que quieran hacer, configura la lectura del deseo como carencia a ser colmada. Y también, como contracara, la insistencia en la búsqueda de una resolución concreta, un cierre, una evaluación final, un “logro” referido al proyecto, inscribe al trabajo escolar en el proceso de consumo deseante y satisfacción balsámica. Esta contracara es una característica bastante extendida en el discurso de los proyectos y menos visible en el de las experiencias. Estas son más abiertas y parecen tener una cierta tolerancia frente a lo que no cierra, se ramifica, se abre a otras posibilidades o incluso se corta para pasar a otra cosa. Aunque las experiencias que se relatan suelen ser aquellas que satisficieron alguna búsqueda, y no las trucas, inútiles o infructuosas, anotamos esta diferencia que podría ser crucial a la hora de pensar nuestro trabajo escolar con los proyectos/experiencias, deviniendo imperceptibles para el anclaje mercantil en la producción de consumos.

Para adelantar un malentendido: las apreciaciones anteriores no propenden a una valoración, a una jerarquización, ni a una afirmación de lo que la escuela debería hacer. Lejos estamos de saber qué sería eso. Sí se intenta poner en palabras la inquietud por los modos que adopta el control y las trampas que tiende el discurso, incluso la discursividad deleuziano/guattariana que también nosotros utilizamos, a la hora de pensar lo que hacemos, conceptualizarlo y reformularlo. En la inmanencia, como en *Los Imaginadores*, todo es adentro. Es por ello que cada práctica permite, deja pasar, a la vez que inscribe; deja proliferar, a la vez que modula; fuga a la vez que obtura. Siguiendo las tesis de Benjamin respecto de la transformación del arte en la época de su reproductibilidad técnica, también la experiencia educativa se mueve en el límite entre los diferentes tipos de producciones. Tal como el “derecho legítimo de cada hombre de ser objeto de reproducción” (Benjamin, 2003: 78) puede constituir tanto una oportunidad para reconocer la propia biografía como parte de un colectivo o, por el contrario, el peligro de ser subjetivado bajo la promesa de ser transformado en una estrella de cine, así también oportunidades y peligros idénticos revisten los proyectos y las experiencias educativas. En efecto, consideramos decisiva la distinción entre experiencias/proyectos que tienden a la constitución de subjetivaciones colectivas y aquellas que propician singularizaciones individualizantes, subrayando aspectos banalmente específicos (capacidad de liderazgo,

auto-realización narcisista del yo, por ejemplo). Inscribir los sueños individuales en la consecución de un sueño colectivo de transformación o fomentar la auto-percepción de cada sujeto como realizador de un mundo de ensueños anexo a las mercancías culturales, en esta inscripción se cifra gran parte del desafío entre los diferentes tipos de productividad de la escolaridad contemporánea. Las alternativas están abiertas para las máquinas culturales.

### **Bibliografía**

Allan, J. (2013) “Staged interventions: Deleuze, arts and education” en Semetsky, I. y Masny, D. (eds.) *Deleuze and Education*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Álvarez Newman, D. (2012) “Organización del trabajo y dispositivos de control en sector automotriz: el toyotismo como sistema complejo de racionalización” en *Trabajo y Sociedad*, Vol. XVI, N° 18.

Benjamin, W. (2003) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, México: Ítaca.

Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires: Manantial.

Coriat, B. (1990) *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, Buenos Aires: Siglo XXI.

——— (1982) *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Do Pico, M. (2013) “Prácticas profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo”, Buenos Aires: AEA.

Duschatzky, S. (2010b) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie*, Buenos Aires: Paidós.

——— (2005a) “Hilos artesanales de composición social. Notas sobre experiencias juveniles en la escuela” en *Nómadas*, Bogotá, Colombia, N° 23.

——— (comp.) (2005b) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013) *Des-Armando escuelas*, Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S.; Farrán, G. y Aguirre, E. (2010a) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*, Buenos Aires: Paidós.

Gallart, M. (1996) “Escuela-empresa: un vínculo difícil y necesario” en *Boletín Educación y Trabajo N°1*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID – CENEP.

García-Vera, N. (2012) “La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos” en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, Vol. 4, N° 9.

Gorz, A. (1998) *Miserias del presente, riqueza de lo posible*, Buenos Aires: Paidós.



Guattari, F. (2011) *Lignes de fuite. Pour un autre monde de possibles*, Paris: Éditions de l'Aube. (Ed. castellana: *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*, Trad. Pablo Ires, Buenos Aires: Ed. Cactus, 2013).

Instituto Nacional de Educación Tecnológica – INET (2007) *Documento de Prácticas Profesionalizantes*, versión 2 (en línea: <http://www.entrieros.gov.ar/CGE/2010/tecnica/files/2011/03/Doc-de-Prácticas-Profesionalizantes-3-2-2010.pdf>) Fecha de consulta: 17 de diciembre de 2014.

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2007) “Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina” en *Tendencias en foco*, RedEtis (UNESCO – IIPE), N° 4.

Jacinto, C. (2013) “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso” en *Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 22, N° 40.

Kelly, M. (2014/2015) “Discipline is control: Foucault contra Deleuze” en *New Formations*, N° 84/85.

Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial del 28 de diciembre de 2006, N° 31062.

Ley N° 26.058. *Ley de Educación Técnico Profesional*. Boletín Oficial del 9 de septiembre de 2005, N° 30735.

Masny, D. (ed.) (2013) *Cartographies of becoming in Education. A Deleuze-Guattari perspective*, Rotterdam: Sense Publishers.

Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Educación Solidaria (2008). *Aprendizaje-servicio en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Educación Solidaria (2012). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Mueller, R. (2013) “Tecnologias gerenciais, educação e capital” en *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 18, N° 54.

Negri (2000)

Lazzarato, M. y Negri, A. (1991) “Trabajo inmaterial y subjetividad” en *Brumaria*, N° 7.

Ohno, T. (2000) *El sistema de producción Toyota. Más allá de la producción a gran escala*, Madrid: Gestión.

Rubio, J. (1995) “Pedagogía por proyectos. Una mirada creativa del currículo desde el caos” en *Revista Paideia*, Bogotá, N° 9.

Restrepo, C. y Hernández, E. (2015) *Manifiesto por la Universidad Nómada*, Medellín: UniNómada.

Sennett, R. (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.

Shannon, E., Colegio Northlands (2013) “Escuelas que apadrinan escuelas” en *Aquí Padrinos. Publicación de APAER*, N° 45, Buenos Aires. [http://www.apaer.com.ar/revista\\_45](http://www.apaer.com.ar/revista_45) (última consulta on-line: 18 de diciembre de 2014)

Tadeu, T. (2002) “A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze” en *Dossiê Gilles Deleuze en Educação & Realidade, FAGED/UFRGS, São Paulo, Vol. 27, N° 2.*

Takeuchi Nozaki, H. (2015) “Trabalho e educação na atualidade: mediações com a Educação Física brasileira” en *Educação. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa María, Vol. 40, N° 1.*

Taylor, F. W. (1947) *Principios del Management científico*, Madrid: Hyspamérica.

Tuchin, F. (2013) “Con sabor a inclusión” en *Revista Tercer sector*, Año XIX, N° 92.

Valdearena y Greco, 2013

Varela, J. (1995) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo” en Larrosa, Jorge (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La piqueta.

Vidal Auladell, F. (2014) “De la marca-función a la marca-emoción y la experiencia de consumo. Una aproximación a la mercantilización de experiencias en la publicidad de significación” en *Revista de Comunicación*, Universidad de Piura, Perú, Vol. XIII, N° 13.

Virno P. (2003) *Gramática de la multitud*, Buenos Aires: Colihue.

## Capítulo 6: Individuación y escuela en el agenciamiento “máquina cultural”

No podemos dar marcha atrás. Sólo los neuróticos, o como dice Lawrence, los “renegados”, los tramposos, intentan una regresión. Pues la pared blanca del significante, el agujero negro de la subjetividad, la máquina de rostro son claramente callejones sin salida, la medida de nuestras sumisiones, de nuestras sujeciones; pero en medio de todo eso hemos nacido, y con ello debemos debatirnos. No en el sentido de un momento necesario, sino en el sentido de un instrumento para el que hay que inventar un uso nuevo. (MP: 193)

En el capítulo anterior seguimos las huellas de desplazamientos que resultan significativos para observar transformaciones que están ocurriendo en nuestro tiempo y que, por ello, aparecen como huidizas, equívocas. Propusimos algunas invariantes que se observan en el ámbito del trabajo y también en el ámbito escolar. Un modo de producción de subjetividad/realidad con características singulares, donde el esquema compartimentado del triángulo desplaza su eje y se configura una dialéctica entre la personalización de los procesos de enseñanza/aprendizaje y la confianza metodológica en la productividad de la realización de proyectos y experiencias.

La transformación que señalamos forma parte de la anexión de la escuela a la *máquina cultural*, pues su discursividad acerca de la subjetivación y la forma de producción de realidad que despliega adoptan características heredadas de un modo de ser y hacer que hace sólo un siglo estaba circunscrito a la producción de obras de arte. En el presente capítulo nos interesa ahondar en la ingeniería de esta máquina, en función de construir un marco conceptual que permita una relectura del capítulo anterior y su traducción a nuevos términos.

En vistas a ello, todo el capítulo está abocado a diagramar la máquina cultural como un *agenciamiento* y su vínculo con la escuela, siguiendo los siguientes pasos. En primer lugar caracterizamos lo que Deleuze y Guattari llaman el eje horizontal de los agenciamientos, revisando cómo este eje, constituido por un segmento de contenido y un segmento de expresión, se encarna en las transformaciones pedagógicas contemporáneas. Luego, profundizamos en la teoría de la subjetivación implícita en el concepto de agenciamiento, a través de la presentación de las tesis de Simondon. Este punto es fundamental para poder avanzar en la explicitación del modo en que la escuela-máquina cultural subjetiva en el contexto del control y, sobre todo, para abrir la discusión a la consideración de posibles movimientos de (des)territorialización en este agenciamiento. Así, en tercer lugar, consideramos el tipo de individuación en juego en la nueva disposición de las máquinas escolares y las tensiones (des)territorializantes que en ella se efectúan, a través de la conceptualización de los vectores en tensión que constituyen el eje vertical del agenciamiento. Por último, realizamos un balance de las distintas posibilidades que surgen en la disposición que establece el agenciamiento escuela-máquina cultural.

#### **a) La máquina cultural considerada como agenciamiento**

En principio, nos interesa ahondar acerca del tipo de configuración que adopta la máquina cultural, reconsiderando dos características que, en la revisión que realizamos en el capítulo anterior, señalamos como propias de la escuela en el contexto contemporáneo. Para hacerlo, recurrimos al concepto de “agenciamiento”, utilizando este neologismo que resulta de la traducción de la voz francesa *agencement*<sup>144</sup>. Deleuze y Guattari comienzan a utilizar esta noción en *Kafka, por una literatura menor* y Deleuze afirma en una entrevista que dicho concepto sustituye al de máquinas deseantes (ID: 166). La importancia de acompañar este movimiento de la obra de Deleuze y Guattari reside en que ello nos permite profundizar en la noción de *máquina cultural* y su vínculo con lo

---

144 No está cerrada la discusión acerca de la traducción más adecuada para este concepto. Por nuestra parte elegimos agenciamiento no sólo por tratarse de la que se utiliza más frecuentemente, sino también por las razones que provee convincentemente J. M. Heredia (2014) al revisar el problema, señalando que “agenciamiento es un sustantivo, un sustantivo que no remite a una sustancia ni a un sujeto y que a la vez desborda el verbo agenciar que es su raíz, un sustantivo que remite a un “paquete de relaciones” y a un devenir” (p. 93). Para revisar con más profundidad las características de este concepto y su distinción con el concepto de *dispositivo* propuesto por Michel Foucault, recomendamos revisar este artículo de Heredia. Advertimos que en las citas textuales de traducciones que optan por otras opciones (en general, por dispositivo) sustituimos siempre por agenciamiento, para unificar la terminología que estamos utilizando.

escolar, ya que la noción de agenciamiento hizo posible despejar algunas discusiones que generó el concepto de máquina y contribuyó a delimitar nuevos aspectos problemáticos.

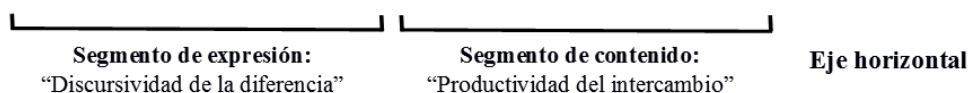
Consideramos, entonces, que podemos entender a la máquina cultural como un agenciamiento. En efecto, tal como propone Zourabichvili en una primera aproximación, “se dirá que estamos en presencia de un agenciamiento cada vez que se puede identificar y describir el acoplamiento de un conjunto de relaciones materiales y de un régimen de signos correspondiente” (2007: 16). En el capítulo anterior sintetizamos dos ejes principales que constituyen rasgos específicos de la escuela en el contexto del control: a) el énfasis *simbólico* en la *diversidad* y la *diferencia* entre *los sujetos de la educación/trabajo*, materializado en una profusa *discursividad* acerca del fomento y el respeto de los aspectos creativos, polivalentes, multifacéticos y diferenciales de los individuos, considerando que hay que incentivarlos, respetarlos y acompañarlos en las intervenciones de aprendizaje o laborales y b) un desplazamiento del eje *productivo* al ámbito del intercambio y el consumo (de signos, de cosas, de experiencias), centrando la producción (de mercancías, de enseñanzas-aprendizajes) en la realización de proyectos/experiencias situadas, la actualización de demandas concretas y la escucha a emergentes de diverso tenor. Estos rasgos cumplen, creemos, con los requerimientos propuestos por Zourabichvili respecto de la consideración de los agenciamientos. En nuestra descripción, encontramos en (a) un régimen de signos y en (b) un conjunto de relaciones materiales. Ambos aspectos se ponen en relación, aunque su correspondencia, advierten Deleuze y Guattari, no puede ser pensada ni bajo el esquema de la *representación* ni bajo el de la *causalidad*. Es decir, lo que llamaremos en adelante *discursividad de la diferencia* (característica a) no *representa*, ni *causa* el corrimiento en los modos de ser y hacer marcados por lo que llamaremos la *productividad del intercambio* (característica b). Tampoco los “encubre”, no se trata de una conspiración en la que se “miente” en pos de ocultar las verdaderas relaciones de fuerza de la producción social. Por último, no ocurre, a la inversa, que la transformación del modo de producción genere una nueva discursividad.

¿Cuál es, entonces, la correlación entre los dos segmentos? En principio, el segmento de contenido tiene modos de expresión que le son propios. Esto se visualiza, por ejemplo, en la bibliografía que fundamenta el uso de los proyectos y experiencias escolares, donde se sostiene e introduce el nuevo modo de producción escolar, apelando circunstancialmente al segmento de expresión que llamamos *discursividad de la diferencia*, pero en general estructurando una formulación discursiva específica. Por otra

parte, la *discursividad de la diferencia* se vincula con una serie de transformaciones materiales verificables en los cuerpos concretos (la reivindicación de los jóvenes de su propia diferencia a través de marcas corporales, la adscripción a “tribus” o subgrupos que se sostienen por sus diferenciales, el fomento de la interacción entre diferencias en el espacio escolar, etc.).

Puesto que la *discursividad de la diferencia* se enlaza con cambios materiales y concretos, y la *productividad del intercambio* es profusa en discursos que la simbolizan, será necesario volver a una concepción ya presentada en capítulos anteriores: entre ambos segmentos hay una relación de *intervención* (cfr. MP: 92). Los segmentos se intersectan, se potencian, se obstaculizan, pero sin depender causalmente uno de otro. Con la dilucidación de los dos segmentos y la postulación de su intervención mutua se configura el *eje horizontal*<sup>145</sup> de la máquina cultural.

Figura 1. Agenciamiento máquina-cultural



Por otra parte, las intervenciones entre los segmentos se desarrollan según un eje vertical, constituido por “partes territoriales o territorializadas” que inscriben al agenciamiento y “máximos de desterritorialización que lo arrastran” (MP: 92). Aspectos reproductivos y aspectos productivos, producción cultural y reproducción cultural/social, producción/axiomatización, son algunos nombres que le hemos dado en el transcurso de capítulos anteriores a este doble cariz de las máquinas culturales.

Ahora bien, el eje vertical tiene que encarnarse todavía: ¿cuáles son los aspectos territorializantes de la máquina? ¿Y cuáles la empujan a la desterritorialización? ¿Qué

---

145 La función de este eje es configurar el orden del agenciamiento, su estabilidad. “El ‘eje horizontal’ del agenciamiento, la dimensión compositiva, busca dar cuenta de la relación de presuposición recíproca entre ‘la lógica de los cuerpos’ y ‘la lógica de los enunciados’; en ella se muestran los dos rostros del agenciamiento” (Heredia, 2014: 95). Respecto a la función de los dos ejes del agenciamiento, Heredia propone: “Desde esta perspectiva, cabe abordar el concepto de agenciamiento como la confluencia de dos afirmaciones filosóficas: una teoría de la relación y de la composición y, por otro lado, una ontología del devenir y del deseo. Siempre tendremos estos dos ejes, uno de la relación y otro del proceso, uno de la composición y otro del movimiento, uno de la disposición y otro de la acción. Un aspecto relacional, que remite a un ensamblaje de elementos heterogéneos, a una red, a una multiplicidad rizomática en la cual la configuración de los elementos depende de los regímenes de su co-funcionamiento. Y un aspecto procesual, que remite a la realidad como proceso de producción, como apertura y devenir” (Heredia, 2014: 94). Los primeros aspectos corresponden al eje horizontal, los segundos al eje vertical.

tipo de subjetivaciones instituye? En suma ¿cómo se dinamiza esta máquina? ¿Cuál es su esquema de movimiento? Para pensar estos problemas debemos dar varios pasos. El primero consiste en deslindar cómo se vincula el modo del agenciamiento propio de la *máquina cultural* y la noción de *máquina abstracta*, estrechamente ligada a la de agenciamiento para Deleuze y Guattari.

De hecho, el aspecto que da cuenta de la imbricación entre el segmento de contenido y el segmento de expresión del agenciamiento, es decir, su intervención mutua, es lo que llaman *máquina abstracta*, que “constituye y conjuga todos los máximos de desterritorialización del agenciamiento” (MP: 143). Estas acciones de constituir y conjugar se realizan a la manera del diagrama, ya que la máquina abstracta constituye el elemento *tensor* del agenciamiento (tal como funcionan una fórmula matemática o una composición musical) que no es ni una infraestructura, ni una idea trascendente, sino que “más bien tiene un papel piloto. Pues una máquina abstracta o diagramática no funciona para representar, ni siquiera algo real, sino que construye un real futuro, un nuevo tipo de realidad” (MP: 144). La *máquina abstracta* tensa el agenciamiento, lo desterritorializa, por ello se la asocia frecuentemente con el proceso de creación artística<sup>146</sup>. Si recordamos que la forma fundamental del lenguaje es la *consigna*, la máquina abstracta es una máquina de *consignas de fuga* que tensan el agenciamiento.

Tenemos entonces un tipo de agenciamiento que hemos llamado *máquina cultural*, y una *máquina abstracta*, que debe anidar en él, que lo empuja hacia la desterritorialización. En este punto, es importante enfatizar que la *máquina cultural* no es la *máquina abstracta*, y que es justamente esta *tensión* entre el agenciamiento y sus aspectos reterritorializantes, por una parte, y la fuga que propone la máquina abstracta, por otra, el punto en que es necesario profundizar. ¿Por qué? Entre otras cosas porque el aparato conceptual que estamos utilizando (la terminología creada por Deleuze y Guattari) surge en un contexto socio-histórico de fuerte conflictividad con todas las estructuras disciplinarias vigentes (en el arte, la educación, la política, el trabajo) y acompaña un movimiento de reestructuración del capitalismo en el que muchos de sus postulados básicos son reapropiados por esos ámbitos, que se transforman, reterritorializándolos<sup>147</sup>. Hoy no constituye una insolencia hablar de deseo, inmanencia,

---

146 “Es la máquina abstracta la que mide rigurosamente el modo de existencia de los dispositivos según la capacidad que manifiestan para deshacer sus propios segmentos, para empujar sus puntas de desterritorialización, para huir por la línea de fuga, para llenar el campo de inmanencia” (K: 131).

147 En efecto, no dudamos del aspecto disruptor de la obra de Deleuze y Guattari y de la fuerte influencia

rizoma y devenir, al menos en el ámbito educativo, que es el que conocemos mejor. Todos estos términos pasaron a constituir una perspectiva más o menos aceptada, más o menos criticada, pero que forma parte de un orden de cosas esperable.

El contexto, entonces, nos hace volver a enfatizar que no podemos subsumir el concepto de *máquina cultural* al de *máquina abstracta*, que en la obra de Deleuze y Guattari se asocia con el paradigma del arte. Sin renunciar, por nuestra parte, al marco que la filosofía de Deleuze y Guattari otorgan, proponemos que la *máquina cultural* no es en sí misma una *máquina abstracta* aunque, por decirlo así, se *vista con sus ropajes*. Sostenemos que este solapamiento entre ambas máquinas es justamente la forma – productiva– que tiene la máquina cultural de axiomatizar e inscribir los flujos deseantes desterritorializados.

Si en los dos primeros capítulos desarrollamos el concepto de *mercancía cultural* para llegar a formular la posibilidad de una *máquina cultural*, fue porque nos propusimos capturar este doble estatuto, en el que se imbrican dos objetos que parecían ajenos entre sí en los escritos de Marx: la mercancía y la obra de arte. Y llamamos *máquina cultural* a un agenciamiento que es *más* que la mezcla o el encuentro entre estos dos objetos, *más* que la eventual conversión del arte en mercancía o de la mercancía en arte. Es un encuentro entre el mundo de la mercancía y el mundo del arte, que genera un nuevo régimen de realidad. Por ello recurrimos, en este capítulo, al concepto de *agenciamiento*, ya que no se trata aquí de un *objeto* de la realidad, sino que resulta de la correlación ordenada entre dos segmentos. El primero, *segmento de contenido*, donde podemos incluir el circuito de intercambio de las mercancías y las obras de arte, pero también el modo en que ambas están concebidas *para* el intercambio (en el mercado, con los espectadores/consumidores), los modos de vida que generan/proponen, los tipos corporales con los que se asocian, las acciones y las pasiones vinculadas al consumo de mercancías por un lado y con la creación y fruición del arte, por otro, y toda una serie de conjunciones corporales que hacen a estos dos ámbitos indiscernibles. El segundo, *segmento de expresión*, en el que fermenta el vocabulario híbrido de la *discursividad de*

que ejerció y ejerce en una línea relevante del pensamiento político anti-capitalista en distintos medios. Pero también tenemos en cuenta que *Mil Mesetas*, que es el texto que estamos utilizando mayormente en este capítulo, fue escrito en 1979, es decir, diez años después y ya en el ocaso del acontecimiento que constituyó mayo del 68 y que dio lugar indirectamente a *El Anti-Edipo*. Mientras este fue un gran éxito editorial y sus tesis fueron retomadas de diversas maneras, el segundo tomo de *Capitalismo y Esquizofrenia* no corrió la misma suerte (cfr. Dosse, 2009: 315-318). Publicado en la época de “la gran reacción” (MP: 165), cuando un nuevo orden neoliberal estaba en los albores, *Mil Mesetas* es recepcionado fragmentariamente y leído, en muchas ocasiones, desde una perspectiva despolitizada.



*la diferencia*, donde es posible que, por ejemplo, la publicidad, el arte e incluso la filosofía compartan y disputen modos de expresión y una imaginería común –como bien lo hacen notar Deleuze y Guattari al presentar los pretendientes rivales a la hora de crear conceptos (cfr. QP: 16-18)–.

La *máquina cultural* es, entonces, un agenciamiento que recupera aspectos desterritorializantes propios de la expresión artística, el pensamiento filosófico, la investigación científica, y los hibrida con los tipos de intercambios que propone la circulación de mercancías, las acciones y pasiones que están ligadas a su búsqueda, a la semiotización altamente cargada que las envuelve, al mundo de ensueños con el que se ligan. Estas dos series resultan ya indistinguibles, solapándose, retroalimentándose, interrumpiéndose, colapsando. Al presentar el proyecto de la piletta de la escuela de *Alienígena* en el Capítulo 3 abrimos una pregunta, que permaneció sin respuesta, al indagar de quién o para quién era el ocio que su obtención suponía: ¿de los veraneantes? ¿De los esforzados estudiantes/trabajadores? ¿De los creativos? ¿De los pensadores? ¿De los ricos? Deleitarse en lo inútil, gozar, tener tiempo libre, disfrutar de la belleza, buscar la felicidad, reír, son líneas de acción atribuibles –sin discernimiento posible– al proceso creativo de un artista o a una propaganda de shampoo. ¿Qué haría de estas búsquedas “fugas” o movimientos “desterritorializantes”? ¿Por qué solemos suponer que una escuela que incluya en ella el placer, el deseo, que capture el tiempo ocioso de los individuos será, en sí misma, “liberadora”?<sup>148</sup>

La escuela, espacio por excelencia de captura de lo diferente, se vincula con la máquina cultural para sustituir una captura represiva por una afectiva. Si la escuela-máquina de educar se caracterizó por estratificar las diferencias para establecer dualismos entre “civilizados y bárbaros, hombres y mujeres, lo uno y lo múltiple, lo sano y lo enfermo, lo verdadero y lo falso” (Ríos, 2002: 112), este tipo de captura está siendo sustituida por un “devenir-pedagógico que se des-centra y hace serie con nuevos territorios”. Ahora bien, resulta poco visible en los estudios deleuzianos sobre la educación el modo en que este descentramiento se construye también como un aparato de captura, con nuevas características.

---

148 Por otra parte, el problema incluye la distinción entre ontología y axiología: que haya posibilidad de fuga, que un movimiento sea desterritorializante (plano ontológico) no significa necesariamente que sea “bueno” o “mejor que” lo que deja atrás, que aquello de lo que fuga o lo que lo territorializa (plano axiológico). Para profundizar este punto y sus implicancias políticas se puede consultar también Heredia (2014).

La constitución de la máquina cultural a través de dos series –la creativa y la mercantil– que se solapan cifra gran parte de su eficacia y su poder territorializante. Nuestra tarea es buscar el anidamiento de la *máquina abstracta* en la máquina cultural, es decir, la fórmula que cada vez –puesto que se trata de un devenir inmanente– tensa estos flujos para desterritorializarlos, para lograr, como propone Ríos, que el descentramiento opere esta reterritorialización descentrada en vínculo con “el barrio, los clubes, museos, sindicatos, partidos políticos y las calles” (Ríos, 2002: 120), en un sentido desanclado del intercambio mercantil, sin constituirse en dispositivo de captura afectivo. Remarcamos, entonces, que no nos interesa cualquier fuga, sino sólo aquellas que direccionan el agenciamiento hacia el desanclaje respecto del capital.

Para ello es necesario avanzar más lentamente, retomar estos ejes, estos segmentos del agenciamiento para pensarlos en profundidad, pues en ellos anida la posibilidad de inventar usos nuevos, así como también el peligro de regodearnos alegremente en el control mundializado. Si repasamos el recorrido realizado, en la primera parte de la tesis propusimos el marco y la formulación de un problema que nos empujaba a pensarlo en términos nuevos. Al inicio de la segunda parte trazamos un corte en la lectura del problema –la cuestión de la subjetividad y la subjetivación y sus formas de pliegue en el contexto de la disciplina y el control– que confiamos nos conduciría a profundizarlo. A tales fines contrapusimos el modo de subjetivación de la escuela moderna con uno nuevo, que ligamos al funcionamiento de la máquina cultural. Sin embargo, el concepto de sujeto en su forma clásica no nos aportaba suficientes elementos para organizar una lectura completa del problema. La *discursividad de la diferencia* y la *productividad del intercambio* no se corresponden necesariamente con los polos individualizante y universalizante del concepto de sujeto clásico. Antes bien, necesitamos un nuevo marco para pensar la subjetividad, uno que nos permita abordar el modo de subjetivación que opera en el agenciamiento propio de la máquina cultural. Seguimos, entonces, desarrollando este eje de la subjetivación utilizando, como adelantamos en el capítulo anterior, una sugerencia de Deleuze (DRF: 315) anclada en la obra de Simondon: la introducción de los conceptos de *singularidad preindividual* y de *individuación impersonal*, para pensar la noción de *dividuo*.

## **b) La teoría de la individuación de Simondon**

Gilbert Simondon propone una teoría sumamente adecuada para el desarrollo que estamos realizando dado que piensa la individuación en explícita discusión con los

planteos que dan prioridad ontológica al individuo constituido. Afirma el autor que estas perspectivas, partiendo de dar por sentada la existencia independiente de cada individuo, se preguntan acerca del principio por el cual se realizó el proceso de individuación. Es decir, estas teorías asimilan ontogénesis a individuación y dan por sentado que todo lo que hay puede resolverse a través del rastreo de la génesis de un conjunto de individuos acabados que se hallan en una relación posterior entre sí, debiendo dar cuenta además de la causa de sus vínculos, ya que se trata de *todos* completos. En esta concepción de la individuación se ancla también el triángulo pedagógico, como revisamos en el Capítulo 4, tanto respecto de la concepción del individuo sobre el que la educación se ejerce (sujeto-objeto) como respecto del individuo que genera (sujeto-objetivo). Por otra parte, las pedagogías psicológicas contemporáneas, cuando se las presenta como una versión sofisticada de esta posición, terminan por caer en paradojas que recusan la escuela como institución social.

En confrontación con este tipo de teorías, Simondon despliega su propia concepción de la individuación de un modo meticuloso, que debemos reponer en parte para que se perciba con claridad el alcance de sus tesis. Para ello, hemos organizado la presentación a través de la formulación de varios postulados sintéticos que constituyen los núcleos más importantes para nuestro trabajo posterior, y una justificación anclada en la obra del autor que fundamenta y explica este postulado. En pos de la claridad evitamos en cada caso realizar aplicaciones o relaciones con nuestras propias tesis, que se efectuarán en la última parte del texto cuando ya resulten visibles todos los postulados. A saber:

*a) Los procesos de individuación no se efectúan a partir de un individuo, sino de un ámbito de individuación, un estado de discordancia y tensión llamado “realidad preindividual” o “singularidad preindividual”*

Simondon propone que, en vez de suponer al individuo en nuestras concepciones de la individuación, deberíamos recorrer un camino inverso: partir de la observación de la ontogénesis y revisar qué es lo que surge de allí, cuáles son los momentos de individuación, entendidos como fases del ser:

La diferencia esencial entre el estudio clásico de la individuación y el que nosotros presentamos es esta: la individuación no será considerada únicamente en la perspectiva del individuo individuado; será captada, o al menos se dirá que debe ser captada, antes y durante la génesis del individuo separado; la individuación es un acontecimiento y una operación en el seno de una realidad más rica que el individuo que resulta de ella. (Simondon, 2009: 87)

La indagación ontogenética se realiza partiendo del ámbito de la física y se

propone la observación del ámbito del ser pasible de individuación, como un campo singular metaestable donde existe un estado de disimetría, es decir, donde hay energía potencial y no un estado de equilibrio (Simondon, 2009: 96). Es la tensión, la discordancia propia del ser en general, la que permite que surjan individuos, ya que la individuación no es más que una resolución posible de este estado de discordancia, creando una estabilidad provisoria, fuente de discordancias y condición de posibilidad para nuevos procesos de individuación.

*b) El individuo no es una sustancia, ni un estado, sino una relación individuo-campo en constante devenir, una “operación de transferencia amplificante” que opera la información del entorno.*

Así pues, no resulta pertinente hablar de una individuación que *comienza* con un individuo en la teoría de Simondon pero, dando un paso más, tampoco de *individuo* como término reconocible al final del proceso de individuación. Si la individuación se realiza a partir de una tensión es porque lo que se individúa es un conjunto, que da lugar a un nuevo conjunto que puede officiar de realidad pre-individual para nuevas individuaciones (cfr. Simondon, 2009: 219-220).

Es entonces imposible concebir un individuo (o sujeto) separado y sustancial, entendido como “interioridad de un término constituido”. Es preciso pensar, en cambio, un constructo inicial individuo-campo, en el que siempre se asocia un contexto a un proceso de individuación, “realidad de una relación constituyente” (p. 83). Es así como la individuación no resulta un *estado*, sino una *actividad*, un *devenir* constante a partir de una multiplicidad. El individuo es un todo con su contexto de surgimiento, es una resolución peculiar de las tensiones de la realidad preindividual, es el proceso mismo de resolución de esas cuestiones y la localización de un nuevo equilibrio metaestable, fuente de nuevas individuaciones.

El estado de equilibrio sustancial provisoria al que se llega en la tensión sería el equivalente a lo que llamamos “sujeto”, pero esta figura no adquiere prioridad en la teoría de Simondon; por el contrario, es considerado simplemente como la localización de disparidades, pasible de ser atravesada por un nuevo proceso de individuación. La teoría de la individuación simondoniana prioriza, antes que la localización de una realidad sustancial, los procesos de individuación que establecen una relación entre unas percepciones, afectividad y sistema de representación particulares, con un medio dado. En este sentido, puede definir al individuo del siguiente modo:

¿Qué es un individuo? No se puede hablar de individuo, sino de individuación; es

preciso remontar hacia la actividad, la génesis, en lugar de intentar aprehender el ser completamente realizado para descubrir los criterios mediante los cuales se sabrá si es un individuo o no. El individuo no es un ser sino un acto, y el ser es individuo como agente de ese acto de individuación a través del cual se manifiesta y existe. [...] El individuo es lo que ha sido individuado y continúa individuándose, es relación transductiva de una actividad, a la vez resultado y agente, consistencia y coherencia de esta actividad por la cual ha sido constituido y a través de la cual constituye. [...] es lo que hace pasar esta actividad, a través del tiempo, bajo forma condensada, como información. Almacena, transforma, reactualiza y pone en práctica el esquema que lo ha constituido; lo propaga al individuarse. El individuo es el resultado de una formación; es resumen exhaustivo y puede hacer renacer un conjunto vasto; la existencia del individuo es esta operación de transferencia amplificante. (p. 281-282)

El individuo es preeminentemente pura actividad de individuación. El estado metaestable que lo constituye es resultado y oportunidad para que un grupo de fuerzas en tensión se resuelvan de un modo concreto y operen una acción de transferencia que amplifica el estado anterior y reconstituye un equilibrio metaestable, *informando* la realidad, dándole una nueva estructura. De esta manera el individuo es una singularidad que propone un modo de interpretación y lectura de su medio, y las modulaciones que se producen en ese recorrido. Por ello el individuo no es prioritariamente una sustancia, sino una localización para la ocurrencia de cambios, para nuevas individuaciones. Tal como sintetiza Deleuze, “el individuo no es solamente un resultado, sino un *entorno* de individuación” (ID: 115).

*c) El principio del cambio no reside en la singularidad propia del individuo, sino en la configuración del sistema de individuación.*

Según este principio, el proceso de individuación opera a partir de lo que llamamos realidad preindividual, sus discordancias y las posibilidades que otorgan las tensiones que residen en ese sistema. Frente a esta riqueza de lo individual, los aspectos peculiares y propios de lo que llamamos “individuo” resultan secundarios, y no configuran el motor del cambio:

Uno puede preguntarse si la singularidad o las singularidades de un individuo juegan un papel real en la individuación, o bien si son aspectos secundarios de la individuación, añadidos a ella pero que no poseen un papel positivo [...]. El verdadero individuo es aquel que conserva con él su sistema de individuación, amplificando singularidades. El principio de individuación está en ese sistema energético de resonancia interna. (Simondon, 2009: 82-83)

Lo singular y propio de un individuo en cierto contexto particular pasa a ser un mero accidente, una anécdota. Lo singular es el *sistema de individuación* por medio del cual la realidad se transforma. En este punto resulta sugerente revisar el corrimiento discursivo que ocurre entre la escritura de Simondon y la de Deleuze: el primero habla de “realidad preindividual”, el segundo de “singularidad preindividual”. La formulación

deleuziana es fiel al espíritu del original, mientras destaca un aspecto que resulta crucial para la teoría que estamos exponiendo, esto es, que lo preindividual que se individúa no es *toda* la realidad (esto conduciría a una posición muy similar a la de Spinoza, con la cual Simondon explícitamente discute) sino más bien una singularidad, un conjunto específico de funciones que se recortan del resto y emprenden el devenir individualizante<sup>149</sup>.

*d) Las individuaciones son impersonales y la afectividad constituye su centro dinámico.*

Siguiendo las premisas dispuestas anteriormente surgen algunas consecuencias difíciles de aceptar para cualquier teoría del sujeto, ya que a partir de esta definición no resulta correcto entender *individuo* como sinónimo de *persona* o *sujeto empírico*, como quizá se pudo interpretar hasta aquí, porque lo que se individúa puede ser un conjunto de seres, o una relación entre dos o más seres, en suma, una *realidad o singularidad preindividual*. En efecto, la individuación tiene estratos, que pueden convivir y superponerse: lo físico, lo vital y lo psíquico son parte de las posibilidades del ser y compatibles entre sí. Se constituyen como diferentes estratos desarrollados a partir de conflictos en el proceso de individuación:

¿Cómo se distinguen lo psíquico de lo vital? [...] Si el ser viviente pudiera estar completamente aplacado y satisfecho por sí mismo, en lo que es en tanto individuo individuado, en el interior de sus límites somáticos y en relación al medio, no habría recurso al psiquismo; pero cuando la vida, en lugar de poder abarcar y resolver en unidad la dualidad de la percepción y la acción, deviene paralela a un conjunto compuesto por la percepción y la acción, lo viviente se problematiza. El recurso a la vida psíquica es como una ralentización de lo viviente que lo conserva en estado metaestable y tenso, rico en potenciales. La diferencia esencial entre la simple vida y el psiquismo consiste en que la afectividad no juega el mismo papel en esos dos modos de existencia; en la vida, la afectividad posee un valor regulador; se eleva sobre las otras funciones y asegura esa permanente individuación que es la vida misma; en el psiquismo, la afectividad es desbordada; plantea problemas en lugar de resolverlos, y deja no resueltos los problemas de las funciones perceptivo-activas. (Simondon, 2009: 241-242)

El individuo resulta, entonces, un devenir individuado que comprende estratos y relaciones, una estructura de cristal que superpone nuevas capas, mientras conserva en sí las etapas anteriores y las reactualiza constantemente. El individuo es actividad

---

149 Afirma Deleuze: “La importancia de la tesis de Simondon se evidencia en este punto. Al descubrir la condición previa a la individuación, distingue rigurosamente entre singularidad e individualidad. Lo metaestable, definido como un ser pre-individual, está perfectamente dotado de singularidades que corresponden a la existencia y el reparto de potenciales. [...] Singular pero no individual, tal es el estadio de lo preindividual. Es diferencia, disparidad” (ID: 116).

relacional, es el centro activo de la relación misma (Simondon, 2009: 84). Cada acción que podríamos llamar *subjetiva*, construye mundos cada vez más ricos y con nuevas dimensiones. La afectividad juega un rol fundamental en este proceso, es el motor de los cambios, el centro dinámico del sistema de individuación dado que resulta el regulador y la condición de posibilidad tanto para la percepción de la discordancia, como para la resolución de la misma, en la que aparece en forma de emoción (p. 374).

Entonces, en la medida en que existe individuación psíquica esta no puede resolverse de manera intraindividual. En cambio, la resolución de la problemática psíquica conduce necesariamente a lo transindividual, a lo colectivo (p. 244) y comprende a lo afectivo como su centro. En este sentido, los grupos no pueden ser pensados como un conjunto de individualidades que aportan su especificidad previa a un todo, sino que el grupo mismo se conforma junto con otros elementos en una singularidad preindividual, que por algún desajuste problemático, deviene en un proceso de individuación colectivo que pone en relación la carga preindividual que cada individuo (individuo en sentido físico, por ejemplo) (p. 327) porta. A este aspecto se refiere Deleuze cuando habla de *individuación impersonal*. En efecto, lo que se individúa en la teoría de Simondon no son necesariamente *personas*, tal como la teoría clásica propone, sino más bien grupos de aspectos parcialmente individuados (personificados), cosas, objetos, circunstancias, en las que se comparten problemáticas perceptivo-afectivas-cognitivas comunes.

*e) El conocimiento es un tipo de individuación que se estructura a partir de un proceso de información intensa.*

En el plano de la teoría del conocimiento, resulta que éste no es ni “objetivo” ni “subjetivo”, ya que tampoco resulta un “algo” sustancial que pueda distinguirse y recortarse. El conocimiento es un tipo de relación que conforma una individuación particular, surge de una discordancia y deviene para conformar un equilibrio en el que se estabiliza provisoriamente. Valor de realidad y valor de verdad pasan a ser sinónimos, en una reformulación novedosa de la teoría de la verdad como adecuación (p. 115-116).

En cuanto al aprendizaje, este también resulta ser un proceso de individuación psíquico (por tanto, transindividual ya que tiene que ver con el conocimiento) que, si volvemos a la concepción de la individuación como resolución de discordancias sobre todo afectivas, no puede estar ligado a un estado pasivo de recepción de información. Simondon habla de la “información como intensidad”, pues es intenso aquello que permite al sujeto resolver cuestiones dinámicas, lo que se encadena con su afectividad, lo que le permite reconfigurar su mundo (p. 359).

### c) Individuación y máquina cultural

En el inicio del capítulo propusimos una configuración para el agenciamiento que llamamos máquina cultural. En esa presentación quedaron abiertas varias preguntas que sólo ahora podrán delinearse con más claridad, en pos de enfocarnos en el modo de subjetivación que opera esta máquina. Este es para nosotros un punto clave, puesto que la escuela se define por ser una institución subjetivante aunque, como se desarrolló anteriormente, se cifren grandes dificultades en la explicitación del modo en que lleva adelante esta función en el contexto de las sociedades de control. Por otra parte, tenemos ahora la oportunidad de dar un paso más en la consideración del lugar específico que tiene la escuela en el contexto de las máquinas culturales.

En este sentido, resulta sugerente revisar el uso que Deleuze realiza de la obra de Simondon: por una parte hace de sus ideas principios ineludibles para construir su propio sistema ontológico<sup>150</sup>. Por otra parte, se vale de uno de los conceptos más importantes de la obra de Simondon –el de modulación– para describir uno de los aspectos centrales de lo que llama “sociedades de control”, es decir, para pensar el nuevo capitalismo. Esta coincidencia entre un tipo de subjetivación postulado (¿y celebrado?) y un estado de cosas presentado (¿y criticado?) abre a la necesaria consideración de una cuestión que fuimos mencionando en el desarrollo: si hay alguna utilidad en pensar con estas categorías es porque son fecundas en la sugerencias de hipótesis en la inmanencia del orden contemporáneo, evitando los caminos que proponía, sin ir más lejos, la teoría clásica del sujeto.

De esta manera se devela frecuentemente el aspecto productivo de las categorías deleuzianas, aun cuando se observen como una “aporía” estos dos aspectos de la obra (cfr. Yuk Hui, 2015), al recalcar en que justamente se trata de la conceptualización de un régimen de realidad que es a la vez material y conceptual<sup>151</sup>. En este sentido, la teoría de

---

150 Basta observar la regularidad con que aparecen los conceptos de singularidad pre-individual e individuación impersonal en las obras de Deleuze: la decimoquinta serie de *Lógica del Sentido* está destinada a pensar las singularidades a través de estas categorías (LS: 116-123), en *Diferencia y Repetición* constituyen un momento central de las conclusiones (DR: 405-409), además de variadas menciones en otros artículos y textos.

151 Yuk Hui hace un interesante trabajo acerca de la cuestión de la individuación colectiva que se realiza al modo de la “modulación” en las redes sociales, y distingue justamente un tipo de modulación disolutoria asociada al control y posibilidades de modulación y consiguiente individuación colectiva pensadas alternativamente, como estrategia de fuga. El elemento que resalta como clave para la diferencia es la necesidad del conflicto y la crisis, evitados por los mecanismos de subjetivación en el control (cfr. Yuk Hui, 2015). También Chirolla (2005) retomó la vinculación entre la función del concepto de modulación en la ontología de Deleuze y su uso en el texto acerca de las sociedades de control.



Simondon acerca de la identidad tiene resonancias potentes en el mundo actual justamente porque se trata de un contexto histórico donde los dispositivos de subjetivación operan al modo de la modulación y no al del moldeamiento.

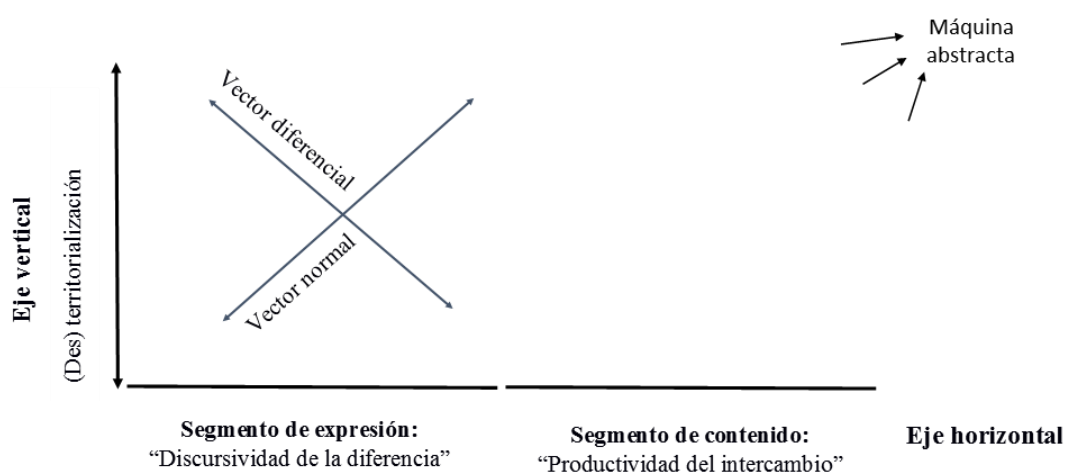
Respecto de la máquina cultural, postulamos que el segmento de contenido que llamamos “productividad del intercambio” y el de expresión que llamamos “discursividad de la diferencia” –y sus relaciones– constituyen *sistemas de individuación* (singularidades preindividuales) con características *delimitables*, que pueden dar lugar a una amplia variedad de individuaciones singulares. Si bien no es posible adelantar los conflictos y tensiones concretas que ocurrirán en el contexto de estos sistemas de individuación, podemos deslindar dos líneas de fuerza que atraviesan y conjugan la metaestabilidad de cada segmento. Las individuaciones concretas resuelven, siempre de manera novedosa, las múltiples formas problemáticas en que se despliegan estas líneas.

Para el sistema de individuación asociado a la *discursividad de la diferencia* proponemos que los dos vectores en tensión más relevantes son el vector *diferencial* y el *normal*. El *vector diferencial* pauta que toda individuación debería tender a la conquista de una diferencia específica que pueda traducirse en una marca de identidad en el discurso y en una serie de modos de ser/hacer asociados a esa identidad. El *vector normal* opone que esas diferencias deben inscribirse configuradas en diálogo con un límite, siempre lábil, de lo permitido/prohibido. La dinámica entre los dos vectores es la que configura el eje vertical de la máquina cultural, operando el movimiento de territorialización/desterritorialización<sup>152</sup>.

---

152 Resulta importante hacer algunas aclaraciones respecto de cómo entendemos el tipo de *diferenciación* que propicia este agenciamiento. En efecto, como afirma Tadeu da Silva (2002), para Deleuze: “La diferencia es más del orden de la anomalía que de la anormalidad: más que un desvío de la norma, la diferencia es un movimiento sin ley”. El vector diferencial es sobre todo anormalidad, despliegue dialéctico de la diferencia que requiere la representación de un “otro” para consolidarse y en ese sentido se halla “sometida a las exigencias de la representación, no está pensada en sí misma, y no puede serlo” (DR: 389). Es decir, el límite discursivo para la diferencia que impone la máquina cultural reside en tener que ser pensada en oposición a lo normal y, en ese sentido, clasificada y jerarquizada bajo el imperio de lo idéntico, lo semejante, lo opuesto, lo análogo. La *diferencia indiferenciada*, que constituye lo preindividual para Deleuze y se despliega en el binomio virtual/actual, constituye a la vez la condición inicial y la tensión desterritorializante de todo el agenciamiento. A través del constante devenir entra la disposición del agenciamiento como *singularidad preindividual* y las *individuaciones impersonales* que se operan en su contexto, se actualiza la diferencia sin ley, de formas imprevisibles y no necesariamente asociadas a la proliferación de enunciados que se efectivizan en la constante tensión *diferencial/normal*. Que la *máquina cultural* centre su discursividad en la constante dialéctica entre diferencial y normal resulta informativo del tipo de inscripción que realiza y la efectividad que adquiere en el contexto contemporáneo. Hace unas páginas decíamos que la máquina cultural *no es* una máquina abstracta en sí misma, aunque “se vista con sus ropajes” (cfr. la sección a de este capítulo). Ahora podemos precisar que este ropaje resulta ser, sobre todo, el de la identidad molar que se consolida a través de la diferencia y es un ropaje discursivo que se apropia parcialmente de las filosofías de la diferencia (como la de Deleuze y Guattari que estamos

Figura 2. Agenciamiento máquina-cultural



Para pensar este movimiento resulta útil la distinción entre producción y reproducción cultural que desarrollamos en el Capítulo 3 a partir de un texto de Willis. En efecto, la tensión entre lo diferencial (modulación permitida) y lo anormal (modulación prohibida) no se efectúa siempre en el límite de lo que socio-históricamente se configura en esos términos, al modo del máximo de desterritorialización que opera la máquina abstracta, que puede constituir la fuga, dando un salto cualitativo a otro agenciamiento, diferente al de la máquina cultural. Si bien la tensión *puede* desarrollarse en ese límite (y en ese caso estamos ante una intensidad máxima de desterritorialización respecto de estos ejes), en general se despliega en el esquema más modesto del desfase entre producción y reproducción cultural. Pongamos dos ejemplos posibles de individuaciones diferenciales en el contexto de la máquina cultural para clarificar estos dos aspectos. Primer caso, la figura del artista de vanguardia, que emprende un devenir diferenciante a partir de algún aspecto de su obra que resulta revulsivo para el sentido de lo normal social (por ejemplo, hace jabón con su propia grasa corporal liposucionada). En este caso, al menos la primera vez que se hace, el vector diferencial desterritorializa al vector normal, proponiendo un corrimiento del límite y una desterritorialización parcial del segmento de expresión en su conjunto. Se configura una discursividad acerca de la diferencia que incluye un elemento nuevo y, en este sentido, la obra se constituye como una máquina abstracta que desterritorializa la máquina cultural.

El segundo caso podemos pensarlo con la figura de un/a preadolescente que

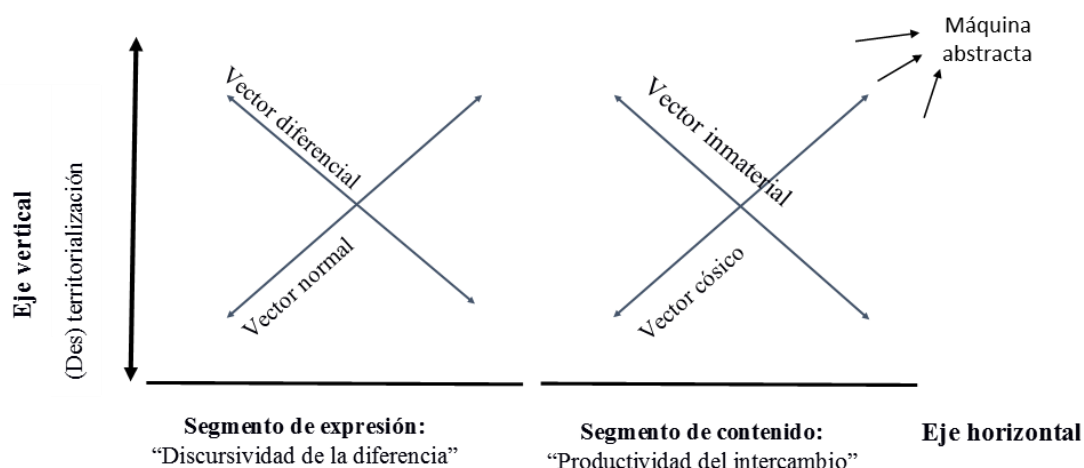
utilizando como fuente), usándolas como herramientas para la inscripción de los flujos deseantes en el *socius* capitalista y la reproducción social.

emprende su devenir diferenciante respecto de la infancia y/o su contexto familiar, a partir de la adopción de la estética y los modos de ser, decir y hacer que propone la banda pop del momento dedicada a ese segmento de edad (*New kids on the block* o *Backstreet boys* en los 90’, *One direction* más recientemente, etc.). En este caso, no hay desterritorialización del segmento de expresión en su totalidad, ni configuración de una máquina abstracta, pero sí una desterritorialización situada en esa individuación particular, respecto de la singularidad preindividual que opera como punto de partida. Es decir, la distancia –siempre impredecible, por otra parte– que se opera entre producción y reproducción cultural, la distancia entre las condiciones socio-históricas dadas y la forma en que cada vida se reapropia y vivencia esas condiciones.

Un elemento más respecto de los dos vectores (diferencial y normal) que constituyen el segmento de expresión. La característica que confiere a este aspecto una predominancia de la expresión –y por ello lo llamamos *discursividad*– es que la tensión entre los dos vectores se despliega principalmente en el plano axiológico. Los diferenciales tienen valor en tanto que se expresan discursivamente en contraste con lo considerado “normal” (en cierto sistema de individuación) y su modo de afirmación se expresa por la negativa de lo aceptado como posible hasta el momento. Es decir, en el contexto de esta máquina las individuaciones se auto-valorizan a partir de poder señalar su diferencia con lo normal, lo común. Esta auto valoración tiene una doble cara: negativa (el diferencial es valorable *porque* no es normal) y positiva (se afirma que esta diferencia puede ser *también* normal). Retomaremos este punto, porque tiene una importancia política clave.

Respecto del sistema de individuación que se configura a partir del segmento de contenido de la máquina cultural –que hemos llamado *productividad del intercambio*– nombraremos a los dos vectores en tensión como *inmaterial* y *cósico*. El *vector inmaterial* empuja a que toda producción tienda a configurarse principalmente como un sistema de intercambio de afectos, perceptos y conceptos, que resultan los factores generadores de sentido de lo que se produce. El *vector cósico* empuja a toda producción para que se constituya como la producción *de algo*.

Figura 3. Agenciamiento máquina-cultural



Nuevamente, la tensión entre ambos vectores da lugar, en cada sistema de individuación particular, a la dinámica entre territorialización y desterritorialización propias de ese agenciamiento. Revisemos los dos ejemplos anteriores: el proceso productivo que despliega un grupo de artistas y espectadores, en la realización de un *happening* constituiría un énfasis en el *vector inmaterial* de la productividad del intercambio. Al negar que haya obra luego o más allá del momento de la realización e interacción con los espectadores, constituye un gesto extremo de recusación del carácter cósmico del arte y la afirmación en su aspecto de *praxis* cuyo sentido se justifica en el solo hacer presente. Por otro lado, un grupo de publicitarios a través de una serie de interacciones –seguramente parecidas al proceso realizado por los artistas del ejemplo anterior para diseñar su *happening*– concluyen su proceso creativo con la elaboración de una publicidad de un producto. Aquí el vector cósmico territorializa la interacción para ligarla a un objeto y su contexto en un tipo de *socius* determinado, en este caso una mercancía y su semiotización en el mercado.

Tenemos entonces, una serie de elementos que nos permiten pensar que el eje horizontal de la máquina cultural constituye un principio de aparición de *singularidades preindividuales* que, retomando a Simondon, presentan características disimétricas fuertes en las sociedades contemporáneas, siendo estas marcadas tensiones claves para propiciar múltiples procesos de individuación. El vector diferencial, con su paradójal adscripción identitaria, el vector inmaterial, con su apelación al deseo y la creatividad productivas desconfiguradas, empujan a la máquina cultural a individuaciones desterritorializadas. El vector normal, con su operación limitante que endurece la

identidad como adscriptor o adversario, y el factor cósmico que ancla la producción deseante a los objetos y, sobre todo, a las mercancías, constituyen líneas que reterritorializan el devenir de la máquina cultural.

Por otra parte, nos interesa retomar aquellos aspectos de la teoría de Simondon ligados a las características mismas de la individuación y su carácter *impersonal*. Este segundo aspecto resulta, creemos, más evidente en el recorrido que hemos realizado. Toda individuación se efectúa a partir de un sistema que la precede y opera una modulación del mismo (también podría expresarse diciendo que opera un recorte) que nunca coincide con una *persona*, al menos en sus aspectos relevantes. El régimen de individuación que puede dar lugar a nuevas transferencias amplificantes siempre es colectivo pues individúa vínculos, relaciones. Por otra parte, uno de los factores claves por los que el concepto de *agenciamiento* sustituye al de *máquina deseante* es que la primera noción tiene menos chance de ser identificada como algo que hace un sujeto individual. Al preguntarse qué es un agenciamiento, Deleuze y Guattari responden que siempre tiene dos caras: “es agenciamiento colectivo de enunciación, es agenciamiento maquínico de deseo” (K: 123).

En los ejemplos que propusimos anteriormente, el que podría confundirse con una individuación personal es el del artista de vanguardia que produce jabón con su propia grasa corporal. En ese caso, es también evidente que el yo individuado pierde sentido en cuanto posibilidad de amplificación del gesto. De hecho, son varios los artistas que han realizado esta acción, que resulta disruptiva en sí misma y configurante de identidad, sin duda, pero de una identidad que en sus aspectos relevantes y amplificantes trasciende el nombre propio de quien la ha realizado, ya que es el trabajo con el cuerpo extrañado y mercantilizado a través del jabón lo que confiere el carácter diferencial a la individuación.

Ahora bien, es también una marca fuerte de la *máquina cultural* su tendencia *rostrificante*, con la carga de personalización del agenciamiento que esta tendencia supone. Sin ahondar en detalles respecto de la rostrificación en la obra de Deleuze y Guattari, podemos señalar que el rostro está relacionado con los tres estratos que fijan un yo: la constitución de un *organismo* –el rostro es la personalización del cuerpo, su articulación–, el lugar de la *significancia* –guía la comprensión de los enunciados en su gestualidad, así como los inscribe en un rol: dice la maestra, el policía, el padre, el jefe... y con ello permite interpretar y ser interpretado– y la *subjetivación* –porque fija al sujeto como sujeto de la enunciación respecto de sus enunciados–<sup>153</sup>. Y si bien los rostros no

---

153 “Un rostro es algo muy singular: sistema pared blanca-agujero negro. Ancho rostro de mejillas blancas,

son en sí mismos individuales, constituyen un punto de individuación personalizante que tiende a inscribir devenires corporales, lenguaje y experiencia en el contexto de un yo individual (rostro-bunker).

Entonces, señalamos que la máquina cultural alberga una fuerte tendencia rostrificante sobre todo en los vectores de su *segmento de expresión*. En efecto, la tensión entre *diferencial* y *normal* configura un campo de fuerzas segmentarizante que, por el modo de afectividad que pone en juego, empuja a la configuración de *identidades estratificadas*, auto-centradas en la afirmación de un modo de vida que se segmenta en oposición al vector normal. El rostro del “autor”, del “artista” propio de la máquina cultural resulta la principal tendencia rostrificante –y fetichizante– de esta máquina. La oposición a lo normal requiere, sin lugar a dudas, una militancia de la diferencia que corre siempre el riesgo de volverse esencialista.

Los arquetipos que rigen las individuaciones de la máquina cultural son personificaciones a las que les atribuiríamos un nombre propio: el artista creativo, el pensador atormentado, la modelo bella, el deportista todopoderoso, el *yuppie* exitoso, el narcotraficante rico, etc. Cada una de ellas se sitúa en el borde de lo que se considera permitido/prohibido y abre un campo de discursividad respecto de las individuaciones particulares que se inscriben de uno u otro lado (el rostro es el punto de selección<sup>154</sup>).

Es visible que las individuaciones de la máquina cultural personalizan más fuertemente que las que propone la máquina disciplinaria: el obrero esforzado, el ama de casa sacrificada, el soldado valiente, etc., son arquetipos que se ligan a un modo de vida anónimo. Por otra parte, las identidades de la máquina cultural resultan fugaces, son modulaciones rápidamente reinscritas y transformadas, que contrastan con los moldes preestablecidos y duraderos del esquema disciplinario. En este sentido, volvemos al

rostro de tiza perforado por unos ojos como agujero negro. Cabeza de clown, clown blanco, pierrot lunar, ángel de la muerte, santo sudario. El rostro no es una envoltura exterior al que habla, piensa o percibe. En el lenguaje, la forma del significante, sus propias unidades quedarían indeterminadas si el eventual oyente no guiase sus opciones por el rostro del que habla (“vaya, parece enfadado...”, “no ha podido decir eso...”, “mírame a la cara cuando te hablo...”, “mírame bien...”). Un niño, una mujer, una madre de familia, un hombre, un padre, un jefe, un profesor, un policía, no hablan una lengua en general, habla una lengua cuyos rasgos significantes se ajustan a los rasgos de rostridad específicos. Los rostros no son, en principio, individuales, definen zonas de frecuencia o de probabilidad, delimitan un campo que neutraliza de antemano las expresiones y conexiones rebeldes a las subjetivaciones dominantes. De igual modo, la forma de la subjetividad, conciencia o pasión, quedaría absolutamente vacía si los rostros no constituyesen espacios de resonancia que seleccionan lo real mental o percibido, adecuándolo previamente a una realidad dominante. El rostro es redundancia” (MP: 173-174).

154 “[L]a máquina abstracta de rostridad desempeña un papel de respuesta selectiva o de opción: dado un rostro concreto, la máquina juzga si pasa o no pasa, si se ajusta o no se ajusta, según las unidades de rostros elementales. La relación binaria es, en este caso, del tipo ‘si-no’” (MP: 182).

problema de pensar los conceptos que estamos trabajando desde una perspectiva axiológica: ¿cuál de las dos variantes es mejor? O, más específicamente, ¿siempre es “buena” la desterritorialización, entonces? Deleuze es taxativo al respecto, cuando afirma:

Los agenciamientos existen, pero tienen efectivamente componentes que les sirven de criterio y que permiten calificarlos. Los agenciamientos son conjuntos de líneas, algo parecido a la pintura. Pero hay muchas clases de líneas. Hay líneas segmentarias, segmentarizadas; hay líneas que se estancan o que caen en “agujeros negros”; hay líneas destructivas, que dibujan la muerte; y las hay también vitales y creadoras. Estas últimas abren los agenciamientos en lugar de cerrarlos. (MP: 167)

Nos importa especialmente este punto, dado que en el contexto de esta tesis la máquina cultural es un concepto que nos debe permitir mirar cómo funciona la educación institucionalizada, sus modos de ser y hacer en el contexto de un *socius* donde este agenciamiento es fundamental. Por ello, no podemos permitirnos lecturas celebratorias a la hora de definir el agenciamiento *máquina cultural*. No podemos suponer que donde observamos desterritorialización, diferenciación, modulación siempre encontraremos un aspecto “deseable” o “bueno”, ni, por el contrario, que cada vez que algo se segmente, territorialice o codifique será “malo”. Por otra parte, y es este es el punto que venimos insinuando de varias maneras, tampoco podemos replegarnos en las valoraciones que se dibujan en el propio agenciamiento que estudiamos, pues la máquina cultural *contiene* en sus líneas de fuerza una valoración intrínseca, también asociada a privilegiar *lo que se diferencia, lo nuevo, lo que rompe esquemas anteriores*, etc. en oposición a un eje de lo considerado “normal”. Antes dijimos que esto era propio de la discursividad de la diferencia. Ahora podemos agregar que también en el segmento de contenido hay una valoración de lo novedoso, respecto del vector cósmico: las mercancías deben reemplazarse rápidamente, deben mutar, mostrarse como novedosas, maravillarse por sus nuevas prestaciones. En este punto debemos ser, entonces, cuidadosos y preguntar cuáles son los peligros del privilegio de la novedad.

En síntesis, por el momento estamos procurando caracterizar con toda la precisión posible un agenciamiento de modo general, sin valorar su modo de funcionamiento. Al revisar las articulaciones por las cuales el sistema escolar se vincula con este agenciamiento, podremos realizar algunas valoraciones respecto de los que nos resulta potente o inconducente en ese contexto.

Volviendo a la tendencia fuertemente rostrificante que descubrimos en el segmento de expresión de la máquina cultural, podemos observar que, en contraste, el

segmento de contenido de este agenciamiento propende a una des-individuación impensable en un contexto disciplinario. La productividad del intercambio en la que se despliegan múltiples líneas de creación por parte de un grupo para conformar una actividad que tiende a no instanciarse en objetos, constituye un camino en el que es posible “deshacer el rostro y las rostrificaciones, devenir imperceptible, devenir clandestino” (MP: 176). Este contraste no es casual ya que, como señalamos en reiteradas oportunidades durante los anteriores capítulos, toda máquina segmenta e inscribe a la altura de los flujos descodificados que en ella se ponen en juego. En ese sentido la máquina cultural constituye un sistema de individuación que propicia las individuaciones impersonales más fuertemente que cualquier otro.

En suma, los conceptos de singularidad preindividual e individuación impersonal con sus características específicas proporcionan elementos para pensar los modos de subjetivación propios de la máquina cultural. Abordado este punto, quedan dos aspectos más por desarrollar: el primero, los corrimientos que ocurren respecto de la subjetivación en el contexto de la educación institucionalizada, cuando la escuela se conecta al agenciamiento de la máquina cultural. Será especialmente importante en este capítulo trabajar alrededor de la idea de personalización de la educación que estuvimos esbozando.

El segundo punto es más complejo. Consiste en pensar cuál es la función específica que el sistema escolar tiene respecto de la máquina cultural, la fisonomía de la máquina dentro de la máquina. Es decir, no sólo cómo la escuela corre detrás del agenciamiento de la máquina cultural, sino qué papel específico adquiere en la inmanencia de ese agenciamiento. Pero para ello debemos todavía clarificar cuál puede ser el rol del Estado y la problemática política del agenciamiento colectivo que constituye la máquina cultural, tema que abordaremos en la última parte de la tesis. Por el momento, acotamos el trabajo al primer aspecto problemático.

#### **d) Máquina cultural y escuela, posibilidades y puntos de conexión**

En principio, sin mediar todavía el concepto de máquina cultural y sus vectores, resulta importante señalar que las tesis de Simondon disuelven los problemas clásicos que el pensamiento educativo hereda de la teoría del sujeto moderna: como señalamos en capítulos anteriores, todas aquellas posturas que se concentran en la función universalizante del sujeto (la idea de humanidad, por ejemplo) hallan problemas para dar cuenta, justamente, de la singularidad de la individuación. Este es la mayor dificultad de las *pedagogías disciplinarias*: pretender que los individuos son una masa moldeable a



gusto de la educación y propender a su formación de acuerdo a un ideal de hombre. Por otra parte, las teorías que priorizaron en cambio la función individualizante, han debido justificar de algún modo la posibilidad de estructuras comunes a todos los sujetos, para no naufragar en el más completo relativismo. En este punto, residen las problemáticas propias de las *pedagogías correctivas* y *psicológicas*. El modelo del *triángulo pedagógico* oficia como estructura en la resolución de estas problemáticas.

Sin embargo, podríamos afirmar con Simondon que todas las pedagogías referidas cometen el mismo error: suponen que es posible pensar la educación como un proceso que se verifica sobre sujetos empíricos ya individuados, transformándolos en personas que interiorizan categorías deseables para su formación, es decir, se desarrollan en vistas a una idea de “humanidad”. Recordemos que, en el triángulo, son “el que enseña” y “el que aprende” los que se encuentran, y que la idea de examen resulta tan potente en el sistema educativo justamente porque permite hacer del individuo un caso, ingresándolo individualmente en el contexto de una grilla de posibilidades y proyectando a través de esta situación inicial las estrategias de enseñanza subsiguientes que permitan la consecución de los fines deseados.

Si partimos de las tesis de Simondon, en cambio, tenemos que sostener que la educación formal *no recibe individuos* sino que trabaja a partir de las posibilidades que le otorga una cierta singularidad preindividual. Las instituciones son en sí mismas agenciamientos subjetivantes, conectadas con otros agenciamientos subjetivantes. La individuación es localizada y se realiza como efecto de un desequilibrio (que puede ser físico, perceptivo, afectivo, emotivo y/o cognitivo) en el seno de una singularidad preindividual. Tampoco, como parecen suponer las teorías pedagógicas, la institución *culmina con individuos*, en el sentido de *yo es singularizados* o *personas* que corresponden con una naturaleza humana interiorizada. En la escuela (y fuera de ella) se organizan, principalmente, vínculos, relaciones, configuraciones individuantes/subjetivantes de muy diferentes niveles (desde la individuación de grupos a la del sistema educativo, pasando por todas las formas posibles de agrupación).

Si nos mantenemos al nivel de los grupos y su aprendizaje, el proceso de individuación como sistema metaestable queda abierto a nuevos procesos, y a la vez situado en un contexto, conectándose rizomáticamente con otros procesos parciales vinculados a este. En este sentido, configuran lo que Deleuze y Guattari llaman una

*máquina*<sup>155</sup>. Podemos enfatizar entonces el carácter abierto, metamórfico y preeminente colectivo de todo proceso educativo que constituya una subjetivación en el sentido que estamos proponiendo. Sin considerar ese carácter conectado, colectivo, metamórfico, corremos el riesgo de sumirnos en la parálisis de la escuela de *Alienígena* tematizada en el Capítulo 3: el sinsentido de una escuela que rubrica los lugares establecidos, no sólo desde las posiciones socioeconómicas, sino también por los *mass media* y circuitos de aculturación poderosos.

Tenemos entonces un esquema general que nos permite proyectar qué tipo de individuaciones operan dentro del contexto de cualquier dispositivo educativo institucionalizado, más allá de las coordenadas propias de las pedagogías concretas. Ahora bien, nosotros hemos elegido un recorte para nuestro trabajo, ya que no estamos refiriéndonos aquí a todo el sistema escolar, ni a todas las características que tiene la escuela contemporánea, sino de la tendencia a la anexión de ciertos aspectos de la escolaridad contemporánea a lo que llamamos *máquina cultural*. Afirmamos también que esta máquina provee un ámbito de individuación, pero para pensarla ahora situada respecto del ámbito escolar debemos tener en cuenta dos limitantes fuertes. La primera limitante surge de la teoría de Simondon. En efecto, la *singularidad preindividual* que podemos detectar en el contexto de la máquina cultural no constituye una *situación* específica, con una materialidad concreta. Lo que tenemos es una cierta disposición, un régimen de fuerzas entrelazadas, una tensión singular de elementos heterogéneos. Por ello es imposible determinar cuáles serán las individuaciones concretas que se realizarán respecto de este orden de cosas. Esta consideración no es posible a través de una observación “objetiva” o “científica”, porque para poder reconocer los problemas y discordancias propios de una cierta singularidad preindividual hay que hallarse inmerso en ella y realizar un proceso individuante que se proponga como resolución a los mismos. Es decir, individuarse es *hacer* un mundo de problemas y soluciones, situar una nueva singularidad que permita posteriores discordancias. Entonces, la primera limitante es que no podemos saber exactamente cuáles van a ser las individuaciones que se efectivizarán, ni a partir de qué se producirán, solo hipotetizar tendencias y posibilidades inscriptas en

---

155 Respecto de la relación entre sujeto y máquina, Deleuze y Guattari escriben “los puntos de disyunción sobre el cuerpo sin órganos forman círculos de convergencia alrededor de las máquinas deseantes; entonces el sujeto, producido como residuo al lado de la máquina, apéndice o pieza adyacente de la máquina, pasa por todos los estados del círculo y pasa de un círculo a otro. No está en el centro, pues lo ocupa la máquina, sino en la orilla, sin identidad fija, siempre descentrado, *deducido* de los estados por los que pasa” (MP: 28).

un cierto campo de fuerzas.

La segunda limitante surge de nuestro recorte teórico, por lo cual es necesario realizar una aclaración: el sistema de individuación propio de la máquina cultural no es el único, es posible que ni siquiera el más relevante, de los que operan en el ámbito educativo formal actual. En la escuela constantemente se conjugan múltiples factores preindividuales que forman parte de otros agenciamientos –algunos escolares, otros sociales, familiares, etc.– configurando variados sistemas de individuación. Por ejemplo, un sistema de individuación que sigue en parte vigente es el disciplinario. Es por ello que nosotros delineamos *un* aspecto de lo escolar para pensar el modo en que subjetiva: lo que hemos llamado la transformación de la escuela en anexión a los modos propios de la máquina cultural. Nos interesa enfocarnos en este agenciamiento, en sus características particulares, en la forma en que se traduce en lo escolar y en las consecuencias que esto conlleva, porque consideramos que en este punto reside el centro de la transformación de la escuela en el contexto de las sociedades de control. Esto deja fuera una parte muy importante de la realidad *presente* de las escuelas y no puede dar cuenta de todos los aspectos de la individuación en su contexto.

Con esta salvedad, seguimos sosteniendo que mirar este recorte resulta significativo para pensar factores determinantes de la transformación y los proyectos de reforma de la enseñanza escolarizada. En principio porque la escuela aspira a constituir un agenciamiento que se monta, dialoga, interviene, reconfigura, corta, otras series, también marcadas fuertemente por la máquina cultural. En ella se conjugan individuaciones parciales estructuradas en el contexto del ámbito familiar o de vínculos cercanos con ciertas conexiones con la máquina cultural<sup>156</sup>.

En este sentido, si queremos pensar lo que las pedagogías clásicas llaman “sujetos de la educación” y Cerletti “sujeto-objeto” en el sentido de aquel “material” con el que la escuela tiene necesariamente que vérselas, resulta claro que la escuela se encuentra con singularidades preindividuales *ya parcialmente individuadas en el contexto de la máquina cultural*, es decir, inscriptas en un socio-histórico con ciertos ejes tensionantes

---

156 A saber, la escuela recibe sujetos individuados en familias de profesionales exitosos, de obreros tecnificados, de artistas, de narcotraficantes, de ladrones, de personas que viven de los desechos del consumo, de personas que consumen constantemente y generan desechos, etc. y, además, conviven con otros procesos de individuación que se despliegan en el contexto del consumo de medios audiovisuales, en la experiencia del uso de la tecnología, en las identificaciones identitarias que se realizan en el uso de redes sociales, etc.

y amplificaciones individuantes posibles. Este es el eje central de la problemática que proponen, por ejemplo, Corea y Lewkowicz en *Pedagogía del aburrido* (2004), al señalar los conflictos entre el modelo de alumno que la escolaridad clásica propone y los modos de ser y hacer propios de lo que llaman “subjetividad mediática”, “subjetividad informacional”, las tipologías del aburrido, del consumidor, del usuario. Estas figuras atraviesan las instituciones educativas, las destituyen y las transforman. En todo caso, tenemos que tener en cuenta que cuando hablamos de individuación en el contexto escolar nunca se trata de *este/a* niño/a, *este/a* joven o *este/a* docente singular, como si fueran seres únicos e irrepetibles, pero tampoco se trata de una pura indeterminación desindividuada previa, dado que la individuación actualiza una singularidad preindividual que se caracteriza por ser múltiple e infinita.

Entonces, encontramos un punto de partida que es ya una multiplicidad marcada de distintas maneras, pero de modo significativo por individuaciones efectuadas el contexto de la máquina cultural. ¿Qué hace la escuela con ellas? Seguramente muchas cosas (además de sentirse impotente frente al emergente). Una de las líneas de trabajo posible (y efectivamente existente), ha consistido en conectarse, de diversas maneras, al agenciamiento de la máquina cultural y tomar de ella elementos que parecen útiles, atractivos, sugerentes, interesantes para sumarse a un tipo de producción de realidad que parece resultar exitoso<sup>157</sup>. Sistematicemos algunas de estas posibilidades de conexión:

*Conexión diversificante.* En principio, podemos referir el vínculo que establece la escuela con el modo de individuación ligado a la *discursividad de la diferencia*. Como señalamos, un pilar fundamental de las concepciones contemporáneas acerca de la educación recalca en la afirmación y defensa de la diversidad como elemento crucial para la educación. La diferencia de las inteligencias, las culturas, los géneros, las nacionalidades, las clases sociales, los rasgos personales y un largo etcétera, y la valoración de un modo de individuación que se enraíza en estas diferencias, resulta un mandato clave de la educación de nuestro tiempo. La profusa discursividad que rodea esta

---

157 Este “contagio” entre ámbitos, este tráfico de microprocedimientos, formas de abordar problemas, perspectivas de análisis, prácticas, etc. es el que Deleuze y Guattari están tratando de pensar respecto de los modos propios de cada *socius* y, específicamente, del *socius* capitalista. También Foucault, con matices diferentes, aborda este problema. Para ambas perspectivas resulta infructuoso revisar las transformaciones históricas como si fueran efecto de un plan social global, generalmente estatal o delimitado por organizaciones molares, que las determinan causalmente. Más bien, desde ambas perspectivas, las organizaciones molares van a la saga de las transformaciones moleculares. Trabajaremos con profundidad este punto en la última parte de la tesis.

valoración se asocia a procesos de gestión democrática y “se inscribe en el campo político progresista, en la defensa de la educación como derecho y contra las fuerzas gerencialistas, mercantilistas y centralizadoras” (Macedo Gomes y De Andrade, 2009: 87). La efectivización de una escuela que pueda albergar la diferencia e incluso que pueda producirla, es uno de los desafíos contemporáneos y la máquina cultural parece responder con contundencia a ese desafío, ya que el vector diferencial constituye en gran parte su alma discursiva.

Para propiciar esta conexión se despliega una discusión que abre varias líneas de trabajo, entre ellas la transformación del currículo, abriendo tensiones respecto de la ponderación de los tipos de saberes útiles/inútiles, deseables o atinentes para el ámbito escolar y propiciando sutiles modificaciones. El énfasis curricular en lo procedimental, la incorporación de la consideración de lo inter-cultural en las prescripciones, la tendencia a la valorización de materias y orientaciones asociadas al arte y a la educación física son algunos de los emergentes de esta conexión. También respecto de las teorías que sustentan la enseñanza, con el constructivismo como centro indiscutido de la psicología escolar, y la tendencia al diseño de trayectos diferenciados por cada estudiante<sup>158</sup>.

Ahora bien, este vector discursivo aporta también tensiones en el sistema educativo, ligadas, evidentemente, a su rol en la construcción de lo común. En el contexto de las sociedades disciplinarias el modo valorado de la individuación, asociada al anonimato, entraba en perfecta consonancia con la vocación homogeneizante de la escuela. Artistas, pensadores y minorías de diverso tipo han dejado huellas –en la literatura, las crónicas, la música y diversas textualidades– del sufrimiento que la escuela normalizadora generaba en aquellas personalidades que requerían una construcción identitaria enraizada en el vector diferencial. El contexto del control, en cambio, instituye como centro de la escena el reconocimiento de las diferencias y de “lo humano” en general, e inaugura en el sistema educativo nuevas e importantes problemáticas: ¿cómo respetar las diferencias instituyendo a su vez saberes, procedimientos y actitudes comunes? ¿Cómo socializar sin violentar la diversidad? ¿Cómo respetar la diversidad sin

---

158 Incluso puede observarse esta anexión en la incorporación de saberes al ámbito del trabajo como, por ejemplo, aquellos requeridos por las nuevas tecnologías gerenciales ligadas al toyotismo, que valorizan los saberes de las ciencias sociales y humanas incluso por sobre los saberes técnicos, que se consideran, por así decirlo, subsumidos en la constitución misma de las máquinas. Los saberes referidos al control del comportamiento y las estrategias de alineamiento ideológico de la fuerza de trabajo cobran una inusitada valoración que coincide con una transformación del currículo oficial que incorpora como saberes útiles el conocimiento exploratorio del cuerpo, las emociones y las metodologías de individuación del yo (cfr. Mueller, 2013).

fomentar el narcisismo individualista? ¿Qué violencia simbólica resulta una violencia legítima? En definitiva, ¿cuál es el límite de la individuación diferencial en el contexto de las instituciones educativas contemporáneas?

Estas preguntas no tienen, evidentemente, una respuesta única y cerrada. Sin embargo, al menos por el momento, tampoco se terminan de formular claramente en las presentaciones teóricas que interpelan al sistema educativo prescribiendo la interculturalidad, el respeto a la diversidad, etc., donde suele haber un claro énfasis en la celebración de lo diferente y hasta, por momentos, un desprecio claro en la conformación de lo común. Por el momento, estas son preguntas que se imponen en el seno de la *praxis* cotidiana en las instituciones y producen malestares que todavía no se articulan totalmente en palabras. Creemos que ese malestar se clarifica si observamos el agenciamiento que corresponde a la máquina cultural, al que la escuela parece anexarse a la hora de pensar la diferencia.

Por otra parte, existe un abismo entre las problemáticas que puede plantear el vector diferencial en el campo del arte y las que puede abrir en la educación masiva institucionalizada. Por ejemplo, la desterritorialización diferenciante a la que puede llegar un artista puede ser destructiva para sí mismo o para su entorno. Puede ser angustiante y, por momentos, peligrosa. Hay búsquedas de subjetivación artística que, efectuadas con seriedad, ponen en crisis la vida de quien las realiza, el contexto en el que se realizan y tienen una culminación indeterminada (este rasgo de indeterminación forma parte de la creación artística, dado que si no estuviera se trataría sólo de un simulacro de arte). Marina Abramović en sus *performances* experimenta con cuchillos, se corta, se quema, experimenta con drogas, expone su cuerpo al peligro de que la ataquen, cae inconsciente, etc., y aun cuando se trate de un ejemplo extremo, constituye un paradigma de la mirada performática de la experiencia que se sugiere como deseable en una nueva escuela, con un nuevo sentido. ¿Una nueva escuela debe –según algunas sugerencias del pensamiento contemporáneo– constituirse en un espacio de experimentación, al modo de la experimentación artística? Si no lo realiza en el extremo que esta experimentación requiere, ¿convertimos a la escuela en un espacio de experimentación afectivo-corporal pauperizada, tendiente a lograr una adaptación a los nuevos sistemas de producción vigentes? De todas maneras, ¿cuáles son los límites de esta experimentación? ¿Cuáles son los criterios para establecerlos? En suma, ¿cuál es el vector de *lo normal* que pretendemos constituir en esta nueva escuela? ¿Cuál es el punto en el que queremos zanjar diferencias, coartar diferencias, establecer homogeneidades, incluso reprimir la

diferencia? Ese punto –por ser quizá un punto desagradable e incómodo– no resulta tematizado. Solemos confundir ese punto necesario y conflictivo con las rémoras de la escuela disciplinaria y, de hecho, suele canalizarse con lo que quedó de la disciplina: el examen, la compartimentación, las materias, la fragmentación del espacio y el tiempo escolar, etc. Pero de algún modo descansamos en esos restos, resultan la excusa para no replantear en nuevos términos el problema.

En definitiva, queremos decir que una nueva escuela, una verdadera escuela de la experiencia considerada en su impronta estética, deberá vérselas necesariamente con la necesidad de pensar los límites de la experiencia, la utilización de la experiencia para el control en el contexto del nuevo capitalismo, con la necesidad de instaurar algún tipo de normalización de la diferencia, con el momento de sostener una renuncia a lo diferenciante en pos de la construcción de lo común. Paradójicamente, el arte no necesita hacerse de este modo estas preguntas, porque su vocación de ruptura y vanguardia no se lo solicitan<sup>159</sup>. Al contrario, la línea de fuga siempre es línea diferenciante. Y, por otra parte, el mercado, que sí necesita los axiomas y la reconducción de la energía deseante a la producción de consumos, puede realizar esta reconducción a través del segundo segmento del agenciamiento que estamos tratando: el segmento de contenido, la productividad del intercambio, el que reterritorializa, interviniéndolo, el vector diferenciante. Lo único *normal* en el capitalismo tardío es consumir y/o ser objeto de consumo, ese es el límite de la individuación diferenciante.

*Conexión unificante.* Este es el punto en que ambos segmentos se intervienen, y también en ese punto es que la escuela contemporánea los vincula: la pedagogía de la diferencia va acompañada de la metodología de los proyectos, que constituyen la forma de vinculación y construcción de lo común que la escuela puede defender: si lo común ya no es una idea de hombre, si ya no es un modo de ser normal (ciudadano, trabajador, etc.) lo que nos vincula, en cambio, comienzan a ser las cosas que hacemos juntos, los proyectos que llevamos a cabo o los “logros” que obtenemos. Hay además un importante aporte de las teorías del aprendizaje que avala esta deriva metodológica, después de todo también esta conexión puede establecerse siguiendo las tesis de Simondon que antes señalamos. En efecto, el proceso de aprendizaje se estructura sobre la base de

---

159 Aunque sí lo hagan de otro modo los movimientos de arte contemporáneo, al preguntarse por las formas de esterilización del arte en el nuevo capitalismo.

discordancias perceptivo-afectivas. Así, resulta falso proponer que dejando a cada sujeto “la libertad” de realizar su propia búsqueda, este encontrará por sí mismo los problemas y soluciones. Las discordancias y desequilibrios no surgen espontáneamente de la *interioridad* de cada uno, básicamente porque no podemos pensar, en el marco de estas teorías, en una distinción posible entre interior y exterior, entre individuo y medio. Si la situación es ya un constructo que cuenta parcialmente con elementos heterogéneos, si el individuo es un tipo de relación constituida en el proceso de individuación entre aspectos singulares y preindividuales que se hallan en tensión, entonces la escuela tiene una razón de ser pensada como medio y albergue para las discordancias individuantes, para la constitución de situaciones tensionadas que propicien devenires que no podrían suceder de no existir este lugar de encuentro. Una escuela que propicia el encuentro y devenir colectivos tiene una razón de ser mucho más allá de la sola normalización de la subjetividad, sin resultar un mero “ámbito” donde la interioridad se dispone a “expresarse”. En este punto radica, creemos, la potencialidad de una modalidad de trabajo que contempla colectivamente los *proyectos* y las *experiencias*.

Esta es, de hecho, una de las claves de análisis que podemos tomar para reflexionar acerca de la vinculación de la escuela con el segmento de contenido de la máquina cultural. El modo en que la productividad del intercambio se despliega en lo escolar y lo transforma. En este intercambio, en la interacción entre el vector cósico y el vector inmaterial, se cifran los movimientos de anclaje y desanclaje entre las experiencias escolares y el capital. En efecto, esta tensión se juega en cada uno de los momentos de los proyectos y experiencias, permitiendo reordenar las diferencias entre ellos. En el capítulo anterior referimos que estas metodologías difieren entre sí en muchísimos aspectos, claves para pensar la tensión entre inmaterial y cósico. Por ejemplo, respecto del armado del problema sobre el que trabajará el proyecto y su metodología de resolución. En un extremo se trata de algo definido de antemano, exterior a la comunidad escolar, con un sistema de referencias predefinidas respecto de su resolución, en el que la tarea consiste en la aplicación de soluciones también prefijadas. Esta concepción implica una complejidad en la mediación, pero la sitúa en el contexto de una referencia a objetivos, modalidades, metodologías que la anteceden y enmarcan, anclándola así en un orden fuertemente segmentarizado, gerencial. En el otro extremo, el problema permanece indeterminado, abierto, implica una mirada que es un auto-examen (del grupo, de la institución, del contexto), propende a la exploración de metodologías y abordajes diversos, su modo de finalización permanece irresuelto, favorece la experiencia como



inmanente a una situación. Esta segunda perspectiva propicia lo que Deleuze y Guattari llaman una línea de fuga, y parece tensar el vector inmaterial.

En cuanto a los tipos de individuación que se propician en la realización de los proyectos, también podemos señalar fuertes diferencias, preguntando, por ejemplo, ¿cuáles son los roles que se predeterminan? ¿Son fijos? ¿Hay espacio para la construcción colectiva? ¿Quién decide la organización de la tarea? ¿En qué aspectos se basa esta organización? ¿Se considera que “naturalmente” hay roles que deben tener ciertas personas por sus cualidades intrínsecas o se juega con la ruptura y reacomodación de esos roles? También encontramos la cuestión de cómo se expresan los objetivos finales respecto de los individuos/grupos, por ejemplo, ¿el objetivo está dado por la tarea o se intenta potenciar a las personas individuales en sus aprendizajes “interiores” y “privados”? ¿Cómo se evalúa? ¿Se califica al individuo o al grupo? Si ambos, ¿con qué criterios? ¿El proceso queda abierto para futuros cambios y recomposiciones o el problema “se cierra”?

Retomando aquel señalamiento de Raunig respecto de la máquina disciplinaria, que verifica el surgimiento de una contramáquina de resistencia obrera y organización sindical de masas a partir de la organización rígida, jerárquica y compartimentada de la producción taylorista-fordista, debemos pensar qué nuevas lógicas de fuga pueden surgir de un tipo de producción que –como el toyotismo– se organiza a través de la horizontalización del trabajo y la realización de proyectos-experiencias colectivos. Ya que se trata de una máquina surgida en un paso más en la descodificación capitalista, el peligro de disolución parece estar más cerca, un poco más a la mano. Por supuesto que los mecanismos de endurecimiento también se reconfiguran e imponen sus órdenes falibles pero estables<sup>160</sup>, lo cual no determina que esos vínculos forjados en la acción común y basados en algún tipo de reapropiación del saber por parte de los sujetos intervinientes no devenga en formas colectivas de fuga novedosas. Tal como afirma Suely Rolnik:

---

160 Coriat señala que las posibilidades que se abren con la horizontalización de la producción se conjugan en el contexto del trabajo con variados mecanismos de control, como un proceso de responsabilización creciente por la efectuar de la producción, el establecimiento de límites infranqueables respecto de ciertas tareas o saberes, la promoción de la competencia entre equipos o grupos, etc., en un contexto de crisis internacional sostenida donde la fuerza de negociación de los trabajadores está menguada. De todos modos, señala que encuentra algunos índices promisorios de organización obrera horizontalizada en las discusiones salariales (cfr. Coriat, 1990: 203-225).

En los regímenes totalitarios, el ejercicio del pensamiento desde un paradigma estético es concretamente marginalizado, censurado y perseguido, y termina por inhibirse bajo el trauma producido por el miedo y la humillación, un trauma cuyos efectos se mantienen algunas décadas después de la caída de esos regímenes [...] Sin embargo, en el capitalismo financiero, el ‘retorno de lo reprimido’ se hace por una operación mucho más refinada. No se trata ya de impedir este ejercicio, ni tampoco de anhelar su parcial o total inhibición; se trata en cambio de libertarlo de su marginalidad, e incluso de incitarlo y de festejarlo, pero para ponerlo al servicio de los intereses puramente económicos del régimen, destituyéndolo así de su fuerza disruptiva inmanente, cuya energía es esterilizada al canalizársela hacia ese fin. (Rolnik en Berti, 2012: 23)

El paradigma estético ejerce, entonces, diferentes funciones en cada momento y resulta importante repensar la *máquina cultural* respecto de las funciones diferenciadas que adopta este paradigma en el contexto del capitalismo cognitivo. Si la operación de reapropiación es más refinada, pues se trata de una práctica de extracción, encauzamiento y extenuación de la capacidad creativa y deseante, a su altura deberán estar los movimientos para hurtar la potencialidad deseante de los mandatos del capital.

### **Bibliografía**

Berti, G. (2012) (Coord. Ed.): *Félix Guattari. Los ecos del pensar. Entre filosofía, arte y clínica*, Barcelona: Haka Books.

Carneiro Silva, M. (2014) “A escola como primado da representação: as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze” en *Conjetura*, Caxias do Sul, Vol. 19, N° 3.

Chirolla, G. (2005) “Capitalismo y filosofía. Una aproximación desde Deleuze” en *Universitas Philosophica*, Bogotá, Colombia, N° 44.

Corea, C y Lewkowicz, I. (2007) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.

Coriat, B. (1990) *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Heredia, J. (2014) “Dispositivos y/o agenciamientos” en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, Vol. XIX, N°1.

Macedo Gomes, A. y De Andrade, E. (2009) “O discurso da Gestão escolar democrática: o conselho escolar em foco” en *Educação y Realidade*, Vol. 34, N° 1.

Mueller, R. (2013) “Tecnologias gerenciais, educação e capital” en *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 18, N° 54.

Ríos, G. (2002) “A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano” en *Dossiê Gilles Deleuze en Educação & Realidade, FAGED/UFRGS*, São Paulo, Vol. 27, N° 2.

Rolnik, S. (2012) “Guattari no cesa de proliferar...” en Berti, G. (Coord. Ed.): *Félix Guattari. Los ecos del pensar. Entre filosofía, arte y clínica*, Barcelona: Haka Books.

Segarra Ríos, D. (2014) “Consideracions sobre el problema de l’individu en Deleuze” en *actas del XX Congreso de Filosofía de Valencia*, Valencia.

Simondon, G. (s/a) “Réflexions préalables à une refonte de l’enseignement” en *Les Papiers du Collège international de philosophie*, N° 12.

——— (2009) *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*, Buenos Aires: La cebra y Cactus.

Tadeu, T. (2002) “Identidade e diferença: impertinencias” en *Dossiê Gilles Deleuze en Educação & Realidade, FACHED/UFRGS*, São Paulo, Vol. 27, N° 2.

Yuk Hui (2014/2015) “Modulation after control” en *New Formations*, N° 84/85.

Zourabichvili, F. (2007) *El vocabulario de Deleuze*. Buenos Aires: Atuel.

## **TERCERA PARTE: LOS MODOS DE LO COLECTIVO**

En la primera parte de la tesis reconstruimos algunos elementos del marco teórico ligados a la forma mercancía y su despliegue en el capitalismo contemporáneo a través de las mercancías culturales. Allí delineamos los principales rasgos de la máquina cultural y adelantamos algunas hipótesis acerca de las conexiones que esta máquina establece con la escuela y sus transformaciones contemporáneas.

En la segunda parte exploramos un eje de reconfiguración en las instituciones escolares, dado en la transformación que va de la disciplina al control, al analizar el modo en que se reconstituye el espacio escolar como dispositivo de subjetivación individuante. Respecto de la escuela-máquina de educar trabajamos detalladamente la distribución de fuerzas organizada alrededor del pliegue constitutivo del concepto moderno de sujeto, que se ha encarnado en la figura paradigmática del triángulo pedagógico, desdoblando a través de roles fijos la tensión entre sujeto-objeto y sujeto-objetivo y abriendo con ello un ancho campo para establecer metodologías, organizaciones espacio-temporales y finalidades de la tarea educativa. En cuanto a la escuela contemporánea, observamos un corrimiento que se halla en fuerte correlación con el tipo de producción propio de la máquina cultural y opera un paso más allá en la descodificación capitalista, a la vez que uno más acá respecto de la constitución de una nueva axiomática.

En este recorrido llegamos a la conclusión de que no es posible leer las transformaciones de la escuela contemporánea en términos de personalización, sino que resulta necesario complementar las consideraciones discursivas acerca de la diversidad con el análisis de modalidades de trabajo, organización institucional y tipos de

productividad escolar que dinamizan los espacios educativos. Esa redefinición está dada por la tensión entre las singularidades pre-individuales y las individuaciones impersonales, que se despliega en el agenciamiento de la escuela máquina-cultural, dando lugar en las nuevas pedagogías a un modo de subjetivación *dividual* ligado a la realización de proyectos y experiencias. En este recorrido delineamos los principales rasgos de un agenciamiento que presenta para la escuela peligros y potencialidades, líneas de apertura y capturas posibles.

Retomamos, en la última parte de la tesis, algunas de estas tensiones. Para ello es necesario volver al desafío benjaminiano y esto es así porque, como él, sostenemos que las transformaciones no pueden ser abordadas desde una perspectiva meramente analítica, sino que también deben ser valoradas en base a las promesas o cancelaciones políticas de redención de lo real. Si hasta el momento intentamos establecer ciertas coordenadas que se plantean en un plano diagramático, señalando sólo sucintamente los principales puntos de captura de los flujos deseantes por parte del capital y los posibles caminos de fuga, se impone en la última parte de la tesis concentrarnos en el análisis de algunas de esas tensiones y su articulación conceptual.

En principio es importante considerar el campo político que se abre en la escuela respecto de la tensión entre singularidades pre-individuales e individuaciones impersonales. Revisar los vínculos que esta nueva tensión establece con las formas tradicionales de entender lo colectivo en el espacio escolar. Esto es lo que trabajamos eminentemente en el Capítulo 7. Luego, en el Capítulo 8, retomamos la herencia del reproductivismo (que analizamos parcialmente en el Capítulo 3) para confrontar cuál es el lugar del Estado dentro de este nuevo dispositivo de subjetivación escolar.

Consideramos nuevamente el recorrido del cual partimos: en el capítulo anterior, donde realizamos una sistematización parcial de varios elementos, nos restringimos a deslindar el vínculo entre el agenciamiento propio de la máquina cultural y la individuación concebida en nuevos términos: por una parte, estudiamos los vectores que dan lugar a las individuaciones de la máquina cultural en general y, por otra, indagamos acerca del modo en que esto aparece en el contexto de la escolaridad. En esta mirada, recortamos el ámbito de análisis en función de considerar una serie de problemas clásicamente asociados en pedagogía a la idea de individuo y, por ello, planteados desde la perspectiva de los modelos de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de conceptualizar lo educativo considerándolo como un encuentro de individuos (cfr. Fenstermacher, 1997), hemos focalizado los problemas en el espacio simbólico del “aula”, concentrándonos en

el análisis de las estrategias de transmisión, la organización de la enseñanza, la metodología, etc. En ese recorrido observamos que, respecto de estas cuestiones, el vínculo de la escuela con la máquina cultural parece operar muy marcadamente.

Ahora bien, señalamos también repetidamente que nos interesa plantear cuál es el rol de la escuela como institución, respecto de un *socius* que se configura con lo que llamamos máquina cultural como un agenciamiento central: qué lugar puede tener el sistema escolar en este contexto, cuál podría ser su cometido, dónde residirían sus posibilidades inesperadas, sus funciones caducas y sus invenciones desterritorializantes. Estas preguntas sólo pueden responderse observando a la escuela desde un punto de vista diferente al de los modelos de enseñanza y aprendizaje, uno que la entienda como una institución *estatal* y que contemple las implicancias políticas del proceso que estamos describiendo.

Adoptar esta perspectiva abre algunos problemas complejos. En principio, el de esclarecer el vínculo entre la política (en cualquier sentido que le demos a este término) y lo que llamamos máquina cultural. Este encuentro está atravesado por contradicciones y no resulta evidente. Luego, volver a considerar que la escuela es una institución constituida por varias capas de significado, atravesada por múltiples agenciamientos que se suman, entran en contradicción, se solapan con los agenciamientos que se vinculan con la máquina cultural. Respecto de la política especialmente, el ámbito educativo se ha configurado en discursos y acciones que se desplegaron a partir de las nociones de resistencia a / imposición de lo que llamamos escuela-máquina de educar, propia del modelo disciplinario. Los sindicatos docentes, los centros de estudiantes, las “comunidades escolares” de distinta raigambre se han forjado en el modelo de “la lucha” contra o la aceptación de las disciplinas. Si al nivel del aula la máquina cultural parece resultar fecunda para el pensamiento de la institución escolar, fuera de ella, en los ámbitos clásicamente pensados como “políticos” dentro de la escuela, las representaciones disciplinarias parecen seguir vigentes y marcar los discursos institucionales. Podríamos sintetizarlo intuitivamente diciendo que, mientras que los agenciamientos realizados en el contexto de la máquina cultural invitan a un nuevo enfoque –con aspectos de subjetivación colectiva– de las relaciones sociales “por abajo” para hacer eje en los procesos de producción de todo tipo, los agenciamientos propios del modelo disciplinario conducen a un enfoque “por arriba” centrado en los dispositivos de poder que ordenan esos procesos de producción. Esta doble mirada remite a la discusión entre Deleuze y Foucault acerca de los conceptos de *agenciamiento* y *dispositivo* (Heredia, 2014). La

discusión es irresoluble pero fecunda en sus contradicciones para pensar las características de un *socius*.

Son entonces estos problemas y sus derivaciones lo que revisamos en la última parte de la tesis, cerrando, en el Capítulo 9, con una sistematización final de los problemas y algunas líneas propositivas.

## Capítulo 7: La dimensión de lo colectivo en la educación: ¿qué es un sujeto colectivo?

El recorrido realizado en la segunda parte nos condujo, a partir de la noción de *sujeto individual*, a la clarificación de una serie de elementos claves para la consideración de nuestra tesis en torno al vínculo intrínseco que establece la escuela contemporánea con la máquina cultural. En ese trayecto, recurrimos a una teoría de la individuación –la de Simondon– que provee otro marco desde el cual pensar la subjetivación que opera la escuela contemporánea, encontrando en ella aspectos preeminentemente colectivos y un vínculo con el “hacer” cosas en el mundo que resulta importante explorar, evitándonos con ello las trampas que puede tender el esquema del triángulo pedagógico, ya agotado en su capacidad heurística.

La tensión entre singularidades pre-individuales e individuaciones impersonales traza un tipo de subjetivación que está ampliamente ligada al contexto donde se desarrolla e instituye un devenir individuante, que amplifica la información del entorno. Lo que se transforma en la individuación es, en última instancia, “el mundo de la vida” y no sustancias cerradas en sí mismas. Estas transformaciones, cuando ocurren en el ámbito escolar, modifican evidentemente muchas cosas. Nos interesa focalizarnos en el potencial político que despliega esta transformación y por eso revisamos algunas alternativas para pensar lo colectivo y su politicidad en el ámbito escolar.

Con esta finalidad comenzamos por retomar dos concepciones alternativas de la *comunidad* en el contexto escolar. En espejo con la figura del triángulo, que opera como axioma de cierre, revisamos las posibilidades alternativas que otorgan estas propuestas y las observamos nuevamente a la luz de la pedagogía crítica y su concepción de la escuela



como enclave de resistencia política. Luego, introducimos la concepción rancièriana de la política como *desacuerdo* y situándonos en estas coordenadas exploramos las posibilidades diferenciadas que abre la concepción del sujeto educativo que propone Cerletti. Tras compararla con la que introdujimos de Simondon-Deleuze realizamos un balance de las formas de entender lo político en lo escolar a través de estas figuras del sujeto colectivo.

### **a) Gobernar la multiplicidad**

Para la pedagogía, la cuestión del gobierno de los “muchos” ha sido un problema tan relevante como la formación de las *personas individuales* que hemos revisado extensamente en capítulos anteriores. En efecto, la educación institucionalizada tal como la concibe la modernidad se estructura en un fino equilibrio entre lo múltiple y lo uno: constituye un medio para “enseñar todo a todos” al decir de Comenio, resultando un modo de gobierno de grandes masas de personas, a la vez que, tal como afirma Foucault, su nervio es el gobierno del detalle. Es más, se puede afirmar que la modernidad constituye sociedades educativas, en las que la educación adquiere una centralidad inusitada hasta ese momento histórico en pos de la posibilidad de gobierno (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012: 18). Las cuestiones que surgen en el contexto educativo acerca de los modos de gobierno de los muchos constituyen un objeto que requiere atención para pensar, a su vez, cuál es el modo en que esa multiplicidad dialoga con los conceptos que estamos desarrollando.

Acerca de las formas de organización de la multiplicidad, en el contexto escolar las preguntas se han formulado adoptando variados puntos de vista: desde cómo configurar un sistema educativo masivo que responda a los requerimientos de cada Estado-nación, hasta cómo organizar cada institución escolar, cada aula, cómo encuadrar al grupo de alumnos considerado “problemático”, etc. Las respuestas han variado históricamente y se han estructurado en estrecha conexión con diversas instituciones sociales: en el inicio, el ámbito militar; también el ámbito religioso, conceptualizando a los alumnos como “rebaño” de fieles, luego, el modelo de la fábrica y, más recientemente, el modelo de la empresa, resultan procedimientos de organización escolar que, mediados por disciplinas del saber aparentemente autónomas como el discurso de la pedagogía, la psicología evolutiva, la sociología de la educación, etc., se implementan o disputan su

implementación en el ámbito escolar<sup>161</sup>.

En cada uno de estos modos de gobierno escolar se establece un cierto orden y distribución de los cuerpos, los roles, las funciones y la palabra –una fisonomía de lo sensible, en términos de Rancière–. En la escuela, como institución de la modernidad que acompaña el inicio del capitalismo, la cuestión de la fundamentación del orden y la jerarquía de los cuerpos resulta un problema crucial. Si recordamos, tal como expusimos en el Capítulo 1, la tajante diferenciación que se ejerce en el *socius* capitalista entre la reproducción social –cifrada en la serie que provee la doble cara del dinero como capital y gasto– y la reproducción humana –cifrada en la serie de la multiplicación de la vida sin la asignación de lugares prefijados–, es evidente que resulta necesaria la instauración de registros e inscripciones que tiendan a empalmar las dos series, estableciendo, legitimando o recusando vínculos entre ellas. Como sostenemos a continuación, el Estado opera como regulador de estos registros. Por lo pronto, el sistema de enseñanza universal y obligatoria, como dispositivo estatal, es el encargado de efectivizar una de las primeras marcaciones junto con la familiar. Lo hará basado en dos principios de ordenación que permiten inscribir los cuerpos en jerarquías y deslindar la legitimidad de las posesiones: *la edad*, que otorga un matiz de “naturalidad” a la diferenciación de los individuos en etapas jerárquicas, y la *posesión de saberes*, donde se estructura el orden del mérito instaurando un universal al cual aspirar. Estos dos principios sostienen al sistema escolar y constituyen un puntal primordial para erigir dentro de las instituciones un sistema de desigualdades fuertemente consolidado, que se proyecta en todas las demás instancias de la vida social. No abundaremos en este punto aquí ya que ha sido tratado en el Capítulo 4, interesa más bien recordar estas cuestiones para poder considerar ahora algunas consecuencias políticas de dicho orden.

Para hacerlo, adoptamos un camino oblicuo: cuando revisamos las relaciones que establece la escuela con la figura del individuo, optamos por caracterizar el modelo escolar que resultó central para la escuela-máquina de educar a través del paradigma del triángulo pedagógico; desarrollamos ahora dos modelos que se proponen como *alternativos* a este orden, en discusión con él. Uno de ellos –el de las *comunidades escolares libres*– data de principios de siglo, pero tiene ecos en múltiples propuestas

---

161 Como resulta evidente, Foucault ha sido uno de los precursores en el estudio de formas de organización escolar entendiéndolas como modos de gobierno. Sus tesis resultan presupuestos en gran parte de las afirmaciones de este capítulo.

contemporáneas. Otro –el del programa de *Filosofía para niños*– es cercano a nuestra época y resulta un modelo rico para pensar una forma usual de abordar el trabajo en proyectos y experiencias. El objetivo de la revisión de dos posturas que discursivamente se plantean como alternativas al modelo de la escuela normalizadora, consiste en mostrar que las oposiciones entre modelos se despliegan en el plano de la metodología, dejando intocados algunos supuestos metafísico/políticos que encontrábamos en la estructura del triángulo pedagógico<sup>162</sup>.

### **a.I. Las “comunidades escolares libres”**

Lo colectivo en el ámbito educativo suele ser nombrado como “comunidad”: la comunidad educativa, académica, escolar. A principio del siglo XX en Alemania el movimiento de la *Escuela nueva* tiene una fuerte influencia en varios pedagogos, entre ellos Ernst Krieck, Gustav Wyneken, Georg Kerschensteiner y Paul Geheeb. Ellos proponen, en distintas variantes, una reinterpretación local del escolanovismo, para fundar las llamadas “comunidades escolares libres”. Esta línea teórica ha tenido una fuerte influencia en la historia de la educación argentina a través de los estudios de Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), pedagogo español exiliado en Argentina luego de la Guerra Civil. Este autor introdujo el pensamiento de esos escritores alemanes a través de comentarios y traducciones publicadas en la editorial Losada.

Esquemáticamente, el concepto de comunidad que estos autores manejan se forja a la luz de experiencias en instituciones escolares que funcionan como internados alejados de las grandes urbes, con el objetivo de permitir la libre circulación de los alumnos sin que eso fomente el contacto con otras instituciones sociales o la familia de origen. El modelo se aplicó tanto con pobres y huérfanos, cuanto con los hijos de las clases dirigentes alemanas. Intentaban autoabastecerse, incluso cada maestro formaba una pequeña “familia” con un grupo de alumnos que lo elegía (Grunder y otros, s/a: 25). Según un observador de la época que refiere su experiencia en una de estas comunidades, éstas “ofrecían el aspecto de un Estado escolar, muy interesante para el niño observador” (Grunder y otros, s/a: 18): Aunque se trataba de una comunidad cerrada en sí misma, la organización hacia adentro parece abierta y plural: se realizaban todas las semanas

---

162 En la elección de los casos a trabajar se han dejado fuera muchos otros que quizá hubieran presentado aspectos significativos. La elección fue abordar en profundidad dos ejemplos, que permitieran construir un esquema de inteligibilidad de la cuestión que queremos plantear, más que una descripción exhaustiva de diferentes posibilidades.

reuniones plenarias, donde se discutían los conflictos y se concedían permisos entre pares respeto a la posibilidad de desarrollar actividades en el tiempo libre, se repartían horizontalmente tareas y cargos, se experimentaban variadas formas de organización posibles, etc. (Cfr. Grunder y otros, s/a: 22 y ss.).

Respecto de las formas de conceptualizar estas comunidades, podemos encontrar dos líneas principales: la línea más clásica, asociada al escolanovismo y que podemos, simplificando mucho, relacionar con las tesis liberales fundadoras del programa de Filosofía para Niños que trataremos en el próximo apartado. Allí se apunta a la educación en comunidad con vistas a formar individuos autónomos que puedan auto-legislarse para comprender el valor de las leyes e interiorizarlas<sup>163</sup>. La segunda línea, que desarrollaremos con otra extensión dado que permite recoger un matiz distinto de la utilización del concepto de comunidad en educación, es representada por Gustav Wyneken, que la propone entre los años 1910 y 1925.

Esta tradición tiene dos fuentes. La primera, un acontecimiento histórico: en 1896 surge el movimiento de los *Wandervogel* (aves de paso), grupos de jóvenes alemanes que se oponen en un primer momento al sistema escolar, luego a las autoridades en general y comienzan a tener iniciativas para reformar el barrio y la escuela. Este es un movimiento de retiro hacia zonas rurales –tiene un fuerte componente romántico–, pero a la vez se conciben como una vanguardia esclarecida que puede transformar la sociedad. Wyneken acompaña a los jóvenes dirigentes de este grupo, colabora en sus publicaciones, discusiones, etc. La segunda fuente para esta concepción de la comunidad es el hegelianismo. Explícitamente se opone al individualismo liberal, que se identifica con el vitalismo nietzscheano, y se afirma la necesidad de valorizar sobre todo el “espíritu suprasubjetivo” (Wyneken, 1926) de la comunidad. De manera contundente se sostiene:

La fe predominante en la actualidad es que los bienes supremos espirituales, sentidos como absolutos y como fines en sí –el conocimiento o el arte– son medios para el acrecentamiento y enriquecimiento de la vida o del sentido vital. Nosotros invertimos esta relación: la vida existe para servir a aquellos valores absolutos y para contribuir a su realización; en esto seguimos a los filósofos del idealismo alemán de hace cien

---

163 “Nosotros queremos dirigirnos al hombre interior. Pretendemos formar hombres aptos para conducir con una mano firme el mecanismo complicado de la vida, para someterla a su voluntad. No queremos gentes que no sepan producir ni conducir, sino seres capaces de ser sus propios guías, que no necesiten mandarles, pero sean dueños de sí; hombres que, para todo trabajo, no pregunten como un lacayo: ¿qué es lo que va a producir esto?, sino que lleven en sí mismos el salario de su obra. Queremos hombres que, como consecuencia eviten todo aquello que no sea su fin, que tengan conciencia de que este fin es el suyo, de que lo quieren y quieren igualmente su camino: hombres cuyo fin sea alcanzarse a sí mismos, el de aumentar su potencia creadora. Sólo de estos puede decirse que tienen una personalidad” (Niemann y Gotthard en Grunder y otros, s/a: 54).

años, sobre todo a Kant y a Hegel. (Wyneken, 1926: 15)

La comunidad es, entonces, una construcción que se estructura en servicio de un fin trascendente, el autor lo formula en otro pasaje a través del imperativo: “fomenta el espíritu” (Wyneken, 1926: 20). Respecto de lo político, se argumenta que el espíritu (entendido como conocimiento científico, artístico y ético) está más allá de cualquier Estado y se enfatiza la priorización del todo por sobre las partes. La juventud, que se considera superior a la adultez en cuanto a cercanía con la esencia del espíritu, debe ser aislada todo lo posible de la realidad social para lograr un ideal de sociedad que se constituya a partir de la verdad alcanzada a través del cultivo del espíritu. Estas comunidades son pensadas entonces de un modo radical:

A los organismos de la nueva vida escolar y la nueva vida juvenil en unidades les denominamos las comunidades escolares libres. [...] No existe ya un sujeto y un objeto de la escuela, hay solo una comunidad de los reunidos en torno a un espíritu. Maestros y alumnos, conductores y conducidos forman en la escuela un frente, como camaradas, no por benevolencia personal o sentimental, sino esencialmente por pertenecer al mismo ejército. [...] La trivialidad burguesa de la individualización como objetivo supremo y de la personalidad desarrollada como último fin de la educación aparecen muy pobres junto a la riqueza, nobleza y estilo de una vida en comunidad semejante. (Wyneken, 1926: 34)

Este “ejército” de jóvenes iluminados tendrá la misión de transformar Alemania, y si bien la lejanía en el tiempo de estas iniciativas con el Estado nazi requerirá todavía de algunas mediaciones históricas, es imposible evitar establecer vínculos. La fisonomía que adopta el gobierno de los muchos es compleja: se trata de un planteo radical respecto de la igualdad de todos con cada uno, de la confraternidad entre maestros y discípulos. Si sólo se observa el funcionamiento de la escuela, por ejemplo, resulta llamativa la gran horizontalidad que adquieren lazos y decisiones y el poco énfasis que existe en la figura del docente como conductor de grupos. Todos parecen actuar a su gusto, sin imposiciones ni coerciones. Sin embargo, el aislamiento de los lazos con el afuera social, incluso la ruptura con la familia, y el fuerte ideario respecto de la prioridad del todo por sobre las partes revelan que un esquema escolar *puede ser fuertemente determinista sin ser directivo*<sup>164</sup>.

---

164 Al respecto, resulta interesante revisar cómo en distintas demandas sociales respecto de las reformas que serían necesarias para la transformación de los sistemas educativos se identifican las estrategias de enseñanza no directivas con una escuela en la que cada uno pueda desplegar su individualidad sin coerciones (cfr. por ejemplo la descripción que se realiza en esta noticia de las llamadas “Escuelas Libres” en Cataluña, España [http://www.eldiario.es/catalunya/diarieducacio/Crece-modelo-escuelas-libres-Cataluna\\_6\\_150544947.html](http://www.eldiario.es/catalunya/diarieducacio/Crece-modelo-escuelas-libres-Cataluna_6_150544947.html)).

Así, se efectiviza un modo de la universalización que resulta fuertemente atractivo porque, en apariencia, todo funciona del modo menos coercitivo posible: no hay jerarquía por edades, los saberes parecen poder intercambiarse sin problemas, la disciplina se relaja en una comunidad que tiene la capacidad de auto-regularse, los modos de organización y jerarquización son consensuados y en general rotativos, etc. Sin embargo, el ideario de la totalidad es tan poderoso que la igualdad se produce cuando todos los miembros de la comunidad se conciben como monjes o soldados del espíritu, e internalizan sus preceptos de tal modo que constituyen su propio querer. Hay un límite infranqueable para lo que puede ser diverso y, en ese sentido, la totalidad trascendente subsume las individualidades y borra sus diferencias. El espíritu es la esencia de la comunidad y funciona como principio regulador de los lazos sociales. A él se asocia un concepto de verdad absoluta, fomentando la aparición de una colectividad que se piensa homogénea, esencial, sin fisuras, total.

#### **a.II. La comunidad de investigación en Filosofía para Niños**

El programa de *Filosofía para niños* (FPN) es iniciado por Matthew Lipman a finales de los años 60 en la Universidad de Columbia. Basado en la necesidad de mejorar la formación de habilidades lógico-rationales en estudiantes universitarios, se desarrolla una propuesta de trabajo que abarca la formación de niños y jóvenes desde el nivel inicial. A partir del momento inicial FPN se ha expandido, reformulado y transformado, sobre todo en el contexto latinoamericano. Para el análisis que realizamos en este apartado tomamos la formulación inicial del programa, señalando algunos de sus supuestos respecto de la constitución de una comunidad educativa.

Lipman, en uno de los libros que fundamentan el programa de FPN<sup>165</sup>, afirma que en esta práctica: “El modelo de todas y cada una de las aulas, aquel al que buscan acercarse y a veces lo consiguen, es la *comunidad de investigación*” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992: 40). La idea de comunidad en juego recoge la herencia pragmatista de Peirce y Dewey: se trata de una comunidad de investigadores donde se define intersubjetivamente qué es la verdad, qué la realidad, etc. Esta comprensión de los

---

165 En este apartado revisaremos los supuestos del programa de *Filosofía para niños* tal como fue concebido por sus fundadores. Este programa ha sido discutido, sobre todo en el contexto Latinoamericano, y se han pensado nuevos y variados enfoques. Una de las críticas más fuertes y que ha dado lugar a modificaciones más radicales han sido las que estamos refiriendo en este apartado. Por ello, señalamos que las posiciones son diferentes desde las diferentes perspectivas que conciben una filosofía *con, desde o entre* la infancia, y que no nos estamos refiriendo a ellas en este pasaje.

procesos de verdad como constitutivamente sociales se complementa con una adscripción a las teorías del conocimiento de Mead y Vygotsky que, desde tradiciones diferentes, consideran que el pensar individual es el corolario de procesos de subjetivación comunitarios de interacción social. La comunidad de cuestionamiento e investigación se basa en requisitos mínimos como el respeto mutuo, la disponibilidad hacia la razón y la ausencia de adoctrinamiento (Sharp, 1997: 180). En el caso de *Filosofía para niños*, se pretende que modelizando los procesos de verdad con prácticas “cooperativas, tolerantes, democráticas, pluralistas, basadas en razones” (Waksman y Kohan, 2005: 23), se logrará contribuir al fortalecimiento de una sociedad democrática.

En este sentido, hay dos cuestiones que resultan relevantes a la hora de pensar la politicidad de esta comunidad filosófica: en primer lugar, podemos detectar un fuerte énfasis en la concepción de los procesos de subjetivación concibiéndolos como una génesis o progreso que evoluciona de peor a mejor. El pensamiento puede ser más razonable, más plural, más tolerante, más democrático y *más personal* a través de la práctica comunitaria de la filosofía. Este “más” está definido de antemano y regula valorativamente la experiencia. Así, el concepto de comunidad en juego parece constituir un colectivo circunstancial que se sitúa en el punto de partida y que aporta al favorecimiento de las capacidades intelectuales individuales. En muchos pasajes se valora el encuentro comunitario a través del beneficio que tiene cada individuo particular al formar parte de un grupo, apelando, por ejemplo, a la afirmación de que el pensamiento es una interiorización del diálogo<sup>166</sup>. Esta necesidad del diálogo es considerada, además, pasible de ser superada al menos parcialmente en etapas más “avanzadas” del proceso de conformación intelectual del individuo. En efecto, se afirma:

Nunca debemos dar por supuesto que porque nosotros, como adultos, podemos escribir algo sin discutirlo con nadie más, o leer algo y comprenderlo sin discutirlo con otra persona, esos resultados refinados de un proceso educativo son modelos adecuados para el proceso en sí mismo. El diálogo es un estadio de ese difícil y pesado proceso de la experiencia que es necesario pasar si queremos que la experiencia en bruto se convierta en una expresión refinada. (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992: 80)

Esta concepción de lo comunitario como contexto para la conformación de un ideal de individuo adulto racional y autónomo, el paso de lo bruto a lo refinado, coincide

---

166 “La insistencia en que la formación de una comunidad en el aula tiene una importancia crucial para estimular el pensamiento no deja de tener una base en la psicología cognitiva y social. Si nos fijamos, por ejemplo, en la obra de Herbert Mead (*Espíritu, persona y sociedad*) o la de Lev Vygotsky (*Pensamiento y Lenguaje*), encontraremos tanto un apoyo filosófico como psicológico para la tesis de que el pensamiento es la interiorización del diálogo” (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992: 78).

con la segunda cuestión que deseábamos señalar: como bien muestran Vera Waksman y Walter Kohan, la democracia liberal funciona como una idea reguladora de las prácticas de FPN y, a través de ella, como modélicas respecto de la forma en que tiene que estructurarse la institución escolar. Veamos una afirmación que en la que aparece este supuesto:

Hoy se acepta con normalidad que una sociedad democrática se compone de ciudadanos capaces de evaluar cómo están funcionando las instituciones de esa sociedad [...] Es posible, por tanto, acostumbrar a los niños a emplear criterios durante su estancia en la escuela, de forma que mientras se preparan para ser ciudadanos activos, lleguen a capacitarse para evaluar las instituciones, cosa que los ciudadanos democráticos deben ser capaces de realizar. (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992: 42)

La democracia de ciudadanos resulta un punto de llegada para el que la escuela forma en los estadios inferiores de la personalidad, a través de encuentros colectivos que pueden ser superados progresivamente y dejados de lado en la constitución de un “uno mismo” individuado, autónomo y capaz de “evaluar instituciones” de forma “racional”.

Caber notar cómo desde esta concepción los procesos de subjetivación son colectivos pero se resuelven finalmente en la construcción de un individuo que introyecta en sí la pluralidad. Ann Sharp cita como fuente a Arendt, que afirma: “la capacidad de juzgar es una habilidad estrictamente política en el sentido exacto señalado por Kant, es decir, la habilidad de ver las cosas no sólo desde el propio punto de vista sino de todos aquéllos que están presentes” (citado en Sharp, 1997: 176)<sup>167</sup>. Esta construcción kantiana supone un sujeto trascendental y en ese sentido todos los puntos de vista “racionales” – que serán los que finalmente podrán entrar en juego en la esfera política– pueden ser perfectamente interpretados y comprendidos por cualquier individuo que forme parte de la comunidad. Tal como afirmaba Descartes, la razón es la cosa mejor repartida del mundo, *pero no todos saben usarla*. A diferencia del filósofo francés FPN entiende a la razón como un mecanismo comunitario e histórico, aunque perfectamente delimitable y determinable en sus características principales, que son las de la lógica, la argumentación no falaz, con el agregado de un énfasis y confianza importante en la capacidad de empatía como afecto político fundamental.

En definitiva, se trata de concepciones que mientras observan la necesidad de pensar los procesos de subjetivación política como procesos colectivos, restringen la

---

167 H. Arendt: “Crisis in Culture: Its Social and Political Significance” en *Between Past and Future*, New York, Viking Press, pp. 197-226 citado en Sharp, 1997: 176.



experiencia de lo colectivo a la niñez y la adolescencia, etapa que se considera transitoria e inferior a la individualidad autónoma de la adultez. Este principio permite trazar una línea entre el momento “socialista” (imperfecto) de la igualdad de todos con todos en el que el pensar sólo puede ser *pensar conjunto*, y el momento “liberal” del hombre adulto ideal que, habiendo adquirido un modo de juzgar neutral y habiendo aprendido a “ponerse en el lugar del otro”, puede conducirse como un ciudadano crítico y juzgar el buen funcionamiento (¿la transparencia? ¿la honestidad?) de los mecanismos de representación política que le tocaron en suerte. Se trata de un ideal de hombre que puede incorporar el punto de vista del otro para adelantar y comprender –casi como en un juego lógico de deducción de consecuencias– todas las posibles posiciones a considerar en una situación. Este ideal de sujeto no necesita finalmente al otro encarnado en los procesos de construcción política, porque puede hipotetizar sus posiciones y necesidades.

Se conduce a los muchos, entonces, a través de lo que se supone una *materialización* de la democracia formal en grupos pequeños: aquello que en la comunidad de indagación parece darse de modo *real* (la igualdad de todos con todos, la posibilidad de aparición de todas las posiciones y voces respecto de un tema, la autorregulación respecto de la consideración de la relevancia de las problemáticas y su evolución, etc.), se trasladaría luego a la vida adulta de modo *formal*. Igualdad material o política e igualdad formal son consideradas construcciones equivalentes. Este salto aparentemente sin pérdida entre las oportunidades y participaciones reales y su justificación formal se sostiene en una perspectiva antropológica que está arraigada profundamente en el imaginario social: el humanismo, con su creencia en la universalidad de los valores de la democracia occidental, su valoración del pensamiento abstracto por sobre el pensamiento concreto y la concepción del desarrollo humano como un proceso de alejamiento de los otros, autonomización, individualización y autodeterminación que adopta sus estadios superiores en la vida adulta. Todos estos principios, que se sustentan en una profusa bibliografía científica, se utilizan para pivotear entre la esfera cognitiva y la esfera de lo político, sin cuestionar nunca la problemática propia de vincular ambos ámbitos. En su aplicación se construyen estrategias de desigualdad que mezclan principios biológicos y premiaciones al mérito (al que se preocupa por saber más, al que hace el ejercicio de ponerse en el lugar del otro, al que construye mejores argumentaciones y razona adecuadamente, etc.), legitimando una fisonomía de lo real anclada en la diferencia jerarquizante.

Nuevamente, un esquema no directivo pero fuertemente determinista y

consolidado en una posición política, muestra que la escuela no constituye un dispositivo de normalización sólo cuando enarbola el puntero al lado de la tiza. Jóvenes sentados en ronda, munidos de cómodos almohadones, que discuten y ríen con un profesor que coordina sus intervenciones mostrándose neutral, pueden estar formando parte de un dispositivo homogeneizador sumamente eficaz, justamente, por resultar menos visible.

### **b) Los problemas de la resistencia<sup>168</sup>**

Tenemos entonces un panorama de distintos modelos en educación que sirven para pensar lo colectivo y ponen en juego la politicidad de la relación uno/múltiple. En los apartados antecedentes tomamos dos de ellos que parecen proponer alternativas contra los efectos homogeneizantes de las pedagogías correctivas o normalizadoras, pero muestran finalmente efectuar –con idearios políticos diferentes– operaciones similares. Lo que en las comunidades escolares alemanas es expresado de manera explícita, esto es: la manifestación de un Uno (el espíritu) que trasciende y recoge en sí las particularidades, en el programa de FPN funciona de un modo más complejo, y sin embargo conserva la misma lógica de subsunción trascendente de los muchos a lo uno: en efecto, comenzamos con un cita de Lipman en la que se afirma que la comunidad de investigación es un *modelo*, al cual cada aula se puede acercar y sólo algunas veces se alcanza. Este modelo responde a las características de una democracia deliberativa ideal, donde cada uno de los miembros actúa siguiendo principios de racionalidad y empatía. Este modelo, menos metafísico que la idea de espíritu, implica una antropología, una teoría política y una ética determinadas, que, respecto de la igualdad, considera que se efectiviza por y para el modelo. Tal como afirma Raúl Cerdeiras: “hay una tradición aceptada, y que se debe rechazar, de presentar a la igualdad como una especie de sometimiento u obligación de todos respecto de un principio (legal, religioso, moral, político, etc.) basado en la idea, precisamente, de que ese principio no hace diferencia entre aquellos a los que se debe aplicar. [...] esta postura tradicional es la clave para definir un orden” (Cerdeiras, 2009: 2).

---

168 En este apartado, y en general en la tesis, restringimos el concepto de “resistencia” a un uso que se entronca con la tradición marxista y se asocia a la noción de ideología. En este contexto, entonces, resistencia se entiende básicamente como un procedimiento de desalienación, a la vez que de oposición a la opresión del capitalismo disciplinario. Deleuze suele dar al concepto de resistencia otra acepción. Sostiene en varias oportunidades –véase, por ejemplo “R de Resistencia” en el *Abecedario* (Deleuze y Parnet, 1988) y DRF: 281-290– que resistir está asociado a crear, a sostenerse en un devenir singular frente a los llamados del contexto que tiende al aplanamiento en el sentido común. En nuestro caso, preferimos llamar “devenir” a esta operación, para diferenciarla de la primera acepción de la palabra resistencia.

Si recordamos la descripción que realizamos en el Capítulo 4 de la operación axiomática del triángulo pedagógico, verificamos que ella impone a toda unidad la subsunción en un universal abstracto que recubre y ordena los emergentes diferenciadores. Individuo, persona, sujeto, resultan conceptos intercambiables en ese marco, porque posibilitan el borramiento del carácter irreductible de lo múltiple. La función de universalización propia del concepto de sujeto moderno permite en este caso postular un ideal de *naturaleza humana*, que opera en las circunstancias escolares más ínfimas y los grandes objetivos de la educación.

Este universal puede tener diferentes características (Estado despótico, espíritu absoluto, democracia liberal) pero en todos los casos constituye una verdad *a priori*, que está fuera del alcance de los participantes de la situación educativa y se constituye como principio indiscutido de la escolaridad<sup>169</sup>. En este punto, resulta importante recordar que las confrontaciones políticas respecto de la máquina disciplinaria se configuran en una contra-máquina –con principios comunes pero orientados a otros fines– que se conceptualiza bajo la figura de la *resistencia*. El movimiento de la *escuela nueva*<sup>170</sup>, *filosofía para niños* y muchas otras iniciativas en educación que se han desarrollado durante el siglo XX, funcionan reflejándose en la escuela disciplinaria y utilizando –por así decirlo– sus poderes para encauzarlos hacia “buenos fines”.

En este sentido, nos interesa aquí retomar la consideración del enfoque de la pedagogía crítica, que quedó abierto en el Capítulo 3, ya que podremos revisarlo ahora con más cuidado. Si nos concentramos en la obra de Giroux, podemos observar que su trayectoria es coherente en el objetivo fundamental de disponer el pensamiento teórico acerca de la pedagogía como una herramienta para la transformación política de la escuela y la sociedad en pos de la construcción de lo que llama *democracia crítica* (Giroux, 1997: 305). Su principal discusión con los enfoques reproductivistas no consiste en objetar sus premisas teóricas sino más bien en constatar el “pesimismo paralizante” y la “lógica de la derrota y la dominación” que imponen en los posibles agentes del cambio educativo (p. 111). En este sentido, una de las búsquedas más acuciantes de su propuesta consiste

---

169 Brigitte Frelat-Kahn (2010a) llama a los dos paradigmas de la formación política el ideal de *incorporación del humanismo cívico* que “supone que todos se reconozcan en la identidad de una ley externa a cada uno, que, trascendiendo a la comunidad misma, la hace posible y la legítima” y el paradigma de la *participación del liberalismo político* que “por el contrario, implica que la comunidad como tal sostenga su existencia en el acuerdo que hayan podido realizar los individuos involucrados, pensados como responsables” (p. 77).

170 Para ampliar este punto, véase García García (1991).

en “una reformulación del dualismo entre agencia y estructura, una reformulación que vuelva posible una interrogación crítica sobre la forma en que los seres humanos se reúnen dentro de sitios específicos, como las escuelas, a fin de crear y reproducir las condiciones de su existencia” (p. 112); a esta tarea la denomina “búsqueda de una *teoría de la producción*” (p. 135) que complemente la teoría de la reproducción. Nos reconocemos parte del mismo impulso y creemos que la obra de Deleuze y Guattari puede adscribirse plenamente a él.

Ahora bien, Giroux elige algunos conceptos que supone potentes para recorrer este camino, considerándose deudor del pensamiento de Gramsci, por un lado, y de la escuela de Frankfurt, por otro. Específicamente se centra en una dialéctica posible entre la *ideología* y el *pensamiento crítico* en pos de construir una *resistencia* a la *hegemonía cultural* y con ello tender a la *emancipación social e intelectual* para fortalecer la esfera pública democrática. El rol de los docentes como agentes del cambio consiste, entre otras cosas, en confrontarse críticamente con sus determinaciones ideológicas, analizar la ideología implícita en las rutinas escolares y las relaciones estructurales que subtienden a las instituciones, establecer nuevas formas de vínculo y propiciar la exploración crítica de la ideología de sus alumnos, a la vez que valorar su capital cultural<sup>171</sup>.

En sus últimas obras, este aparato crítico se despliega en pos de revisar variadas construcciones culturales en torno a la infancia, la juventud y la educación, entre otras. Los objetos que considera son noticias, publicidades, películas hollywoodenses, notas de opinión, programas de televisión donde se cubren hechos de violencia sobre niños o jóvenes, donde se utiliza y construye el cuerpo infantil o se erigen modelos estéticos ligados al consumo de drogas, la anorexia y la bulimia. Todo ello bajo la convicción de que:

---

171 Afirma Giroux (1997): “El papel que cumplen los docentes en el proceso de la enseñanza no es mecánico. En la medida en que sean conscientes de los supuestos ocultos que subyacen a la naturaleza del conocimiento que utilizan y las prácticas pedagógicas que implementan podrán minimizar en las aulas las peores dimensiones de la cultura del positivismo. [...] Pero en la hora actual parece que la gran mayoría de los docentes de las escuelas públicas aún deben trascender los supuestos descontados que dan forma a su concepción de la pedagogía y estructuran sus experiencias educativas. La cultura de masas, las instituciones de capacitación docente y el poder del Estado desempeñan un vigoroso papel al presionar a los docentes para que den un apoyo incondicional a los supuestos básicos de la cultura dominante general” (p. 54). En este párrafo pueden adelantarse las dificultades, de las que Giroux es consciente, que implica disponer en términos concretos la resistencia que se invoca. Para revisar una construcción muy detallada de cómo se entienden en la obra de Giroux y en su reconstrucción de la pedagogía crítica cada uno de los conceptos mencionados resultan fundamentales la Primera y la Tercera partes de *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría cultural y enseñanza* (1997). Allí el autor realiza un balance de las líneas teóricas que fundamentan sus escritos, tanto desde la filosofía como desde la pedagogía.

Cuando las maquinarias de la pedagogía cultural se extienden, más allá de la escuela, a los medios de comunicación electrónicos, controlados en gran medida por las empresas, las realidades de la experiencia personal y la memoria colectiva se transforman en una “utopía de caricatura” disfrazada de entretenimiento. (Giroux, 2003: 71)

También verifica el poder del comercio para pedagogizar a las masas en aquellas iniciativas, abundantes en Estados Unidos, de transformar la escuela tomando el modelo de la empresa o hacer ingresar en la escuela los cheques escolares, los contratos por publicidad o las actividades supuestamente gratuitas que incluyen contraprestaciones a cambio. En suma, trabaja sobre dos tipos de fenómenos: las operaciones de pedagogización que realizan dispositivos culturales exteriores a la escuela y los intentos y logros parciales de introducción de la lógica del mercado en la institución escolar, sobre todo en la escuela pública. A todo esto opone una mirada de la escuela entroncada en el ideario moderno, que considera a la educación como un espacio de resistencia y emancipación. El rol de la escuela se define del siguiente modo:

Las escuelas y otros ámbitos culturales deben considerar la cultura popular como un área seria de análisis. Esto sugiere que se enseñe a niños y adultos a interpretar críticamente la cultura popular. Significa también enseñarles a ser productores culturales capaces de utilizar las nuevas tecnologías para crear textos que honren y comprometan críticamente sus tradiciones y experiencias. (Giroux, 2000: 67)

La escuela es principalmente un espacio de lucha, el lugar donde, retomando el ideario de la educación como fuente de ciudadanía crítica y transmisión de los valores democráticos, se puede resistir a los embates del capital. Giroux no ignora que la escuela es también capitalista, de hecho se encarga de mostrar cómo se adapta cada día más a las reglas del mercado. Su apuesta política consiste en construir —en términos teóricos y prácticos— una escuela que, reviviendo la vieja tradición que la sitúa en una esfera exterior y observante de la cultura popular, pueda ser un lugar de resistencia y de pensamiento crítico.

Si bien adscribimos en líneas generales a la concepción de lo escolar como un ámbito en disputa, donde es necesario desplegar estrategias políticas en pos de evitar la mera reproducción, señalamos que en términos teóricos<sup>172</sup> su propuesta nos mantiene

---

172 Y concomitantemente en términos prácticos, porque no se trata simplemente de que su teoría no tenga consistencia lógica o coherencia interna, sino que, arengando la buena voluntad y el interés crítico de los docentes y trabajadores culturales, deja sin tematizar ni problematizar una cuestión crucial: la contradicción intrínseca a la subjetivación de cada uno de estos individuos a los que se apela, que se halla configurada *en y por* el *socius* capitalista y, por tanto, requiere una deriva ardua de desindividuación —de una fuga— como señalan Deleuze y Guattari. Brevemente, la teoría de Giroux nos parece demasiado tranquilizadora en términos de “malos” y “buenos” y, por tanto, poco potente para generar estrategias efectivas de

dentro de un mecanismo espejado de imposición/resistencia asociado al par interpretativo alienación/desalienación que consideramos *agotado*. Pedagogías y filosofías de la educación de muy diversa raigambre y proyectos institucionales muy diferentes entre sí comparten el fervor por el “pensamiento crítico” y el indignado repudio hacia la cultura mediática contemporánea<sup>173</sup>. En efecto, forma parte del discurso clásico de la escuela considerarse crítica y emancipadora. Cuando era una máquina de educar –y sobre todo en aquel momento– también enarbolaba estas banderas de la liberación mediante el conocimiento. Por otra parte, este añorado lugar neutral y un poco “por encima” del contexto cultural, ya no existe ni tiene posibilidades de reconstruirse. Por ello no podemos perder de vista, creemos, la conexión de la escuela con la cultura –señalamiento básico de las teorías reproductivistas– y los mecanismos por los cuales hoy se da esa conexión. No podemos negarnos a medir hasta qué punto la escuela está involucrada en las reconfiguraciones del pensamiento capitalista contemporáneo, sobre todo allí donde pretende ejercer el pensamiento crítico y emancipador. Entendemos que la única forma de iniciar un camino de búsqueda política en la escuela radica en encontrar las funciones productivas que esta tiene como engranaje de la máquina cultural, su relación con los flujos deseantes circulantes en el *socius* y la revisión de las fugas posibles respecto de estos roles asignados. Compartimos con Deleuze y Guattari la convicción de que:

Quando sujetos, individuos o grupos actúan claramente contra sus intereses de clase, cuando se adhieren a los intereses e ideales de una clase que su propia situación objetiva debería determinarles a combatir, no basta con decir: han sido engañados, las masas han sido engañadas. No es un problema ideológico, de desconocimiento y de ilusión, es un problema de deseo, y el deseo forma parte de la infraestructura [...] Una forma de producción o reproducción social con sus mecanismos económicos o financieros, sus formaciones políticas, etc., puede ser deseada como tal, totalmente o en parte, independientemente del interés del sujeto que desea. (AE: 110)

En esta línea, volvemos a remarcar la necesidad de pensar la escuela a través de categorías inmanentes, decidiéndonos a dejar de lado los grandes ideales universalistas,

desarticulación del capitalismo contemporáneo.

173 En este sentido, la formulación del significado de “crítica” que propone Peter McLaren, discípulo de Giroux, es mucho más informativa. En su caso *crítica* significa utilización del aparato teórico del marxismo para la clarificación de las experiencias de los alumnos y su conducción hacia la acción política. Aún más específicamente, la línea adoptada es el marxismo-humanismo y los conceptos clave para la reconfiguración de las experiencias son enajenación y explotación (cfr. McLaren, 2003: 72). Este enfoque, aunque explícito y acotado, es pasible de las mismas objeciones que abordamos en el primer capítulo respecto de las lecturas humanistas del marxismo, contra las que teorizan Deleuze y Guattari: para responder por qué los hombres y las mujeres no sólo viven, sino también desean y aceptan su sometimiento aun cuando lo puedan comprender, hay que poder trascender una interpretación voluntarista e intelectualista de los textos de Marx e intentar la articulación por la cual el deseo forma parte de la infraestructura. Este es el recorrido que hemos propuesto a través de los conceptos de *fetichismo de la mercancía y máquina*.

las grandes unidades colectivas, para ganar con ello la posibilidad de la efectivización de nuevas formas de acción política. Por otra vía, proponemos una revisión de algunas formas de entender la política que nos pueden ayudar a pensar otras alternativas.

### c) Alternativas al modelo de la resistencia

Para empezar, resulta necesario considerar algunos puntos en común respecto de la concepción de la politicidad de las posturas trabajadas en los apartados anteriores. De hecho, se caracterizan por una aspiración a resolver las zonas de desacuerdo en pos de estructurar un orden específico. Wyneken realiza esta operación a través de la disolución comunitaria en la “verdad del espíritu”. En el programa de Filosofía para Niños se lleva a cabo a través de la introyección paulatina de procedimientos cognitivos formales que permitirían la consolidación y legitimación en la edad adulta del orden que postula el modelo democrático. Giroux, por su parte, propone que la pedagogía crítica es un medio para llegar a una democracia efectiva, a través de la transformación de los sujetos a partir de la intervención radical sobre sus ideologías. En todos los casos, se aborda la politicidad considerando la necesidad del borramiento de la conflictividad que le es inherente.

En ese sentido, la dimensión reflexiva y recurrente de la conflictividad política resulta un problema *liquidado* (cfr. Rancière, 2007a: 102-105). Tal como afirma Rancière que ocurre con los intentos filosóficos de pensar la política, se puede considerar que se trata de maneras de darle una *resolución* (o una *solución final*) al tema, cuando se trata de una manifestación de lo real cuya nota fundamental es, según el francés, la *distorsión* y el *desacuerdo*. Repasemos su contraposición entre *política* y *policía* para comprender aquellas nociones. Respecto de la *política*, el autor considera que:

Es la actividad que tiene por principio la igualdad, y el principio de la igualdad se transforma en distribución de las partes de la comunidad en el modo de un aprieto: ¿de qué cosas hay y no hay igualdad entre cuáles y cuáles? ¿Qué son esas “qué”, quiénes son esas “cuáles”? ¿Cómo es que la igualdad consiste en igualdad y desigualdad? Tal es el aprieto propio de la política por el cual ésta se convierte en un aprieto para la filosofía. (Rancière, 2007a: 7-8)

Y más adelante:

El fundamento de la política no es más la convención que la naturaleza: es la ausencia de fundamento, la pura contingencia de todo orden social. Hay política simplemente porque ningún orden social se funda en la naturaleza, ninguna ley divina ordena las sociedades humanas. (p. 30-31)

La política es, entonces, un aprieto, es conflicto, es básicamente *desacuerdo* respecto de las “cosas” mismas que están en juego en una situación particular y los tipos

de relaciones que es lícito establecer entre esas cosas. En segundo lugar, ese desacuerdo no se da entre individuos, sino entre *partes*. Es decir, la política siempre se mantiene en una dimensión colectiva de la experiencia. Por último, el punto crucial de desacuerdo está indisolublemente unido a la cuestión de la *igualdad*. El desacuerdo se produce cuando se descubre que cualquier principio que funcione para legitimar la desigualdad entre las partes –aun el sistema de representación democrático, aun la comunidad del espíritu– puede ser puesto en duda, ya que la aparición de la política está ligada a la ausencia de un *arkhé* que legitime la distribución estática de las partes. La política surge, entonces, en los momentos de interrupción del orden y de desacuerdo respecto de los principios que fundan la diferencia en determinada situación, su posibilidad es por ello constante e ilimitada en el tiempo. Emerge, además, asociada al cuestionamiento que realiza “la parte de los que no tienen parte” (Rancière, 2007a: 25). En este sentido, la política es un evento poco frecuente<sup>174</sup>.

Al concepto de *política* se opone el de *policía*: si el primero es interrupción, el segundo es continuidad, normalidad, orden. La policía administra la regularidad del funcionamiento de las cosas bajo cualquier principio momentáneo de desigualdad que se acepte consuetudinariamente. Se trata de un concepto clave, que incluye a los aparatos del Estado pero los desborda, dado que se aplica al campo social, a las relaciones aparentemente espontáneas de la vida cotidiana:

La policía es, en su esencia, la ley, generalmente implícita, que define la parte o la ausencia de parte de las partes. Pero para definir esto hace falta en primer lugar definir la configuración de lo sensible en que se inscriben unas y otras. De este modo la policía es primeramente un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir. (Rancière, 2007a: 44)

Se trata de una regla de lo cotidiano, de principios bajo los cuales se vive en todos los momentos donde no hay interrupción política. Los órdenes son provisorios, contingentes, la realidad se estabiliza en ellos hasta que una parte –la de los desfavorecidos de ese orden– descubre que el principio que lo sostiene es revocable. Sustentar el desacuerdo respecto de la legitimidad del principio de diferencia, da lugar al

---

174 “La desigualdad sólo es posible por la igualdad. Hay política cuando la lógica supuestamente natural de la dominación es atravesada por el efecto de esta igualdad. Eso quiere decir que no siempre hay política. Incluso la hay pocas y raras veces. [...] La mayoría de las veces hay gestión de los intereses. Sólo hay política cuando esas maquinarias son interrumpidas por el efecto de un supuesto que les es completamente ajeno sin el cual, sin embargo, ninguna de ellas podría funcionar: el supuesto de la igualdad de cualquiera con cualquiera, esto es, en definitiva, la eficacia paradójica de la pura contingencia de todo orden” (Rancière, 2007a: 31-32).



momento de la política.

La dinámica entre policía y política es, entonces, constante. Apenas asentado cualquier principio de orden es posible que un acontecimiento político se inscriba en él para confrontarlo, para transformarlo. Sólo el pensamiento especializado intenta, por diversos medios, detener este proceso, sentar las bases de un orden permanente. Estos intentos del pensamiento pueden ser, para Rancière, de diverso tipo.

En su intento por encontrar una clave de resolución de la dinámica del desacuerdo el pensamiento filosófico ha apelado, en primer lugar, a la postulación de un principio de orden que se considera verdadero, esencial e inmutable, haciendo de la política una configuración estática (cfr. 2007a: 88-120). A este abordaje Rancière lo llama *arquipolítica* y lo ejemplifica con la filosofía de Platón. Por nuestra parte, consideramos que el pensamiento pedagógico también realiza esta cancelación arquipolítica del desacuerdo, toda vez que se organiza en torno a fundamentos absolutos, por ejemplo, cuando Wyneken erige el espíritu como principio rector de las comunidades escolares, o se apela a un ideal de humanidad esencialista como principio de la tarea educativa.

Por otra parte, para Rancière también se puede emprender el camino del pensamiento político reconociendo la contingencia de todo principio de orden, pero preocupándose por considerar la mejor manera en que, dado un orden particular, se puede organizar la alternancia en los lugares de poder. Llama a este intento *parapolítica* e inscribe en esa línea la filosofía de Aristóteles. Nosotros podríamos inscribir aquí las conceptualizaciones de la comunidad que se sostienen en el programa de Filosofía Para Niños, porque sostienen a la democracia y lo comunitario como principios contingentes, y se preocupan por la conformación de mecanismos racionales que forjarían una distribución adecuada de roles, lugares y responsabilidades dentro de ese orden establecido.

Por último, la *metapolítica* –cuyo ícono más encumbrado es Marx<sup>175</sup>– constituye un pensamiento de la política que se estructura en la denuncia de la mentira, situando la verdad política –o su liquidación– en la apuesta por un sujeto político cuya principal característica es no serlo –el *proletariado* como “clase de la sociedad que ya no es una clase de la sociedad” (2007a: 110)–. En este sentido, la vinculación de la verdad

---

175 Tal como venimos afirmando en esta tesis, la lectura que Rancière hace de Marx en este punto se inserta en la tradición exegética humanista. El Marx de Deleuze y Guattari tiene otras características, que podremos retomar para pensar una nueva politicidad posible.

(científica) de la política con el concepto de *desvelamiento* de la mentira, junto con la configuración de un sujeto político que no puede constatarse científicamente en la realidad, culmina –según Rancière– en una disolución de la posibilidad de la política, en el llamado “fin de la política”. Esta perspectiva puede ser vinculada con la de la pedagogía crítica que analizamos considerando a Giroux. Como señalamos, se trata allí de concebir a la educación como una operación de desocultamiento, de desalienación de los sujetos, que finalmente aspira a una transformación a través de la emancipación para la construcción definitiva de un nuevo orden político, esta vez verdadero.

Y sin embargo, la política es para Rancière principalmente distorsión y desacuerdo constantes. Se da justamente allí donde aparece la grieta, lo inconmensurable, lo que no puede ser medido con parámetros lógico-científicos. La filosofía (o el pensamiento en general) sólo pueden acompañarla sin hacerla desaparecer, si realizan un movimiento de creencia, de producción de realidad, un gesto de inmodestia y desmesura, para *interpretar* (en el sentido teatral, de *dar cuenta* e inventar) la distorsión política. En nuestras propias categorías, la política constituye un artilugio, que tensiona la realidad mediante una invención maquínica desterritorializada. Para pensar esta posibilidad revisamos la conceptualización de lo colectivo en educación que realiza Cerletti (2008), ya que consideramos que retoma, con la especificidad que adquieren estas ideas en el pensamiento de Badiou, la perspectiva de la política presentada por Rancière.

#### **d) Otras figuras del sujeto colectivo**

En el Capítulo 4, al analizar la figura del triángulo pedagógico, introdujimos parcialmente algunas consideraciones que realizaba Cerletti respecto de las figuras del sujeto-objeto/sujeto-objetivo de la educación. Esta distinción permite visualizar el modo de configuración de la subjetividad que operaban los vértices del triángulo. Allí mencionamos que para el autor estas formas subjetivas sólo pueden ser llamadas “sujeto” en calidad de concesión al vocabulario pedagógico corriente, pero no constituyen procesos de subjetivación propiamente dichos. Se trata de formas de normalización que el dispositivo escolar opera para acomodar lo nuevo a lo existente. A este sujeto-objetivo, que se presenta en un caso como una condición material y en otro como un fin trascendente a la educación, se opone una concepción que lo piensa como inmanente y ligado a la ruptura de los órdenes establecidos.

Nos interesa en este capítulo revisar en profundidad otros dos modos de subjetivación que Cerletti propone, el sujeto-subjetivo o sujeto educativo y el sujeto en la

educación. Ambos conceptos son creados considerando específicamente su carácter político. En el desarrollo de la exposición, confrontamos esta perspectiva con el aparato conceptual que provee la teoría de Simondon analizado en el Capítulo 6, ya que ello provee algunas líneas de profundización en el aspecto colectivo de los procesos de subjetivación importantes para nuestro análisis.

Sosteniéndose en la ontología de Badiou, Cerletti propone que la unidad mínima para pensar la educación son las situaciones educativas. Ellas configuran un recorte estructurante de las multiplicidades que conforman las instituciones educativas:

Cada institución educativa constituye, entonces, un mundo en el que se juegan relaciones complejas y, muchas veces, contradictorias. En un sentido preciso, no hay sino *situaciones* educativas en las que se actualizan cotidianamente aquellas complejas relaciones y se regulan de acuerdo a una legalidad instituyente. Cada situación es, por consiguiente, una estructuración específica de aquella multiplicidad que es, originalmente, el ámbito escolar. (Cerletti, 2008a: 32-33)

Lo que se llama aquí *situación educativa* constituye un primer recorte de lo múltiple, que lo estructura como *una* multiplicidad, contando y nombrando los elementos que se consideran constituyentes y sus relaciones, pero de una manera mucho menos estable de la que podría mentarse si pensamos en las configuraciones que se despliegan apelando a conceptos como “institución escolar” o “sistema educativo”. Tal como se afirma en la cita, la *situación* es una forma de cuenta que se renueva cotidianamente y puede variar en su configuración de manera constante puesto que “todos sus componentes, y muy especialmente los seres humanos que habitan esos mundos escolares, son multiplicidades” (p. 35). Las estructuras institucionales educativas más estables, en cambio, se pueden relacionar con un segundo mecanismo de cuenta, que sobre-estructura lo que presenta la situación (lo re-presenta). Un modo de cuenta que agrupa o tipifica los elementos contados en la situación, situándolos de acuerdo a una “normatividad constituyente” (p. 39). El autor llama a este mecanismo *estado de la situación*, modo de cuenta que establece pautas para pensar una “normalidad” de la situación educativa. Ahora bien, tanto la *situación educativa* como su *estado* son modos de configurar la realidad de una manera estable (el segundo más estable que el primero), que intentan dar cuenta de lo que hay y no de su potencial de cambio. En términos de Simondon, se trataría de estados metaestables del ser que, de no mediar algún elemento problematizador, seguirían sosteniendo su estructura sin variaciones.

Los elementos que Cerletti introduce para pensar los modos en que puede producirse la novedad en estas estructuras repetitivas también se relacionan con las tesis

de Badiou, y son básicamente de dos tipos. El primero, en cuanto la *situación educativa* constituye *una* cuenta de la multiplicidad, siempre presenta también un *vacío*, situado en el límite de la situación y configurando la potencialidad de lo no contado, de lo elidido en la cuenta de la situación<sup>176</sup>. El segundo, superpuesto al primero, se sitúa entre el modo de cuenta de la situación y el del estado de la situación, donde pueden darse desajustes fallas, desfases. En confrontación con el *estado de normalidad* en el que “alguna multiplicidad (algo o alguien)” está presentada en la situación y representada por el estado de dicha situación, aparecen entonces la *excrecencia* en que el estado de la situación sobredetermina la situación re-presentando un elemento que no está presentado en ella; y la *singularidad* donde una multiplicidad está presente en la situación pero no está representada por su estado (p. 53).

Por el momento, nos interesa este último diferencial (las *singularidades*) para establecer vínculos con el concepto de *singularidad preindividual* que referimos anteriormente respecto de la teoría de Simondon. Se trata, en ese caso, de un estado metaestable del ser que, por desarrollar fuertes tensiones, propicia individuaciones colectivas. Para Cerletti, las *singularidades* aparecen cuando en la situación educativa hay más elementos de los que pueden ser contados con las categorías que otorga el *estado de la situación*. Es decir, en la cotidianeidad escolar se hace visible algo que no está contemplado por ninguna categoría previamente generalizable para lo educativo. Esta posibilidad es constante, ya que la situación opera sobre una multiplicidad inabordable como tal y se constituye incluyendo el vacío que referimos anteriormente. Lo invisible puede visibilizarse así como lo visible puede volverse invisible. Es patente que ambos conceptos tienen elementos comunes: la singularidad simondoniana conforma un estado de cosas con potencial individuante. Si bien todo equilibrio despliega tensiones, al hablar de singularidad se enfatiza *la intensidad*<sup>177</sup> con que el cambio se dispone o, tal como

---

176 “Cada situación se muestra como completa, es decir, como dando cuenta de una totalidad de lo que en ella ocurre. Lo que no es contado – o lo que no es tenido en cuenta –, para la situación, no existe. Existir significa estar presentado. Cada situación presenta o hace visibles sus elementos constituyentes. Cada situación establece sus unidades mínimas, aquello que cuenta. Pero la cuenta tiene un doble sentido, no sólo establece *cuánto* es lo que hay, sino *qué* es lo que hay” (Cerletti, 2008a: 36). “Toda situación impresenta su vacío (lo que quiere decir que, si bien no es formalmente presentado, es constitutivo) [...] Podemos entender la figura ontológica del vacío como aquello que no es localizable en la situación pero que el estado intenta de algún modo anular para que no produzca efectos. Estar al borde del vacío muestra, en los términos de Badiou, que en toda situación hay algo de aleatorio que puede aparecer en cualquier momento (ya sea un cuerpo, un acto, una voz disonante, una idea extraña)” (Cerletti, 2008a: 59-60).

177 Cerletti cita a Badiou (2006) quien, al caracterizar la singularidad, afirma que es un “sitio cuya intensidad de existencia es máxima” (p. 393). Citado en Cerletti, 2008a: 90.

afirma Deleuze, *la diferencia*. Un recorte de la realidad donde todo está dado para que un devenir sea posible. Sin embargo, la *singularidad preindividual* parece ser más abarcativa que lo que Cerletti propone como *singularidad*. En efecto, no encontramos elementos en la teoría de Simondon que distingan la situación de su estado y, por tanto, una sobredeterminación de la situación (una *excrecencia*) también podría resultar una disonancia con potencial individuante. Este matiz no es menor: la búsqueda filosófica de Cerletti, en el texto que estamos trabajando, se concentra en deslindar aquellas transformaciones que pueden producirse en las situaciones educativas y que constituyen una verdadera transfiguración de un estado de cosas (acontecimientos), sobre todo en la esfera de lo político, y aquellas otras que son sólo modificaciones localizadas que tienden a complementar las estructuras estables de la realidad. La teoría de Simondon, en cambio, visualiza a los cambios como adaptativos y transformativos a la vez, haciendo de toda individuación un hecho singular, pero también una acomodación entre individuo y contexto.

Para elaborar más profundamente la significatividad de esta diferencia tenemos que adentrarnos en los conceptos que nos propusimos introducir al inicio de este apartado: el *sujeto-subjetivo* y su diferencia con el *sujeto en la educación*. En el contexto de la propuesta de Cerletti se define *sujeto* como “la construcción (individual o colectiva) que unifica los efectos de un acontecimiento y está sostenida en la decisión de admitir, como ruptura efectiva con lo que hay, aquello que el acontecimiento altera” (2008a: 73). El sujeto surge, entonces, *en y a partir de* una situación que se reconfigura acontecimentalmente, está ligado a una desestructuración del orden dado y, aún más, al sostenimiento *fiel* de las consecuencias de la ruptura de ese orden. El concepto de sujeto (individual o colectivo) está vinculado a la ocurrencia de un acontecimiento.

Con una serie de salvedades, Cerletti propone que, en el contexto de la educación institucionalizada, es posible traducir esa definición de sujeto en dos conceptos diferentes, uno más débil (el *sujeto-subjetivo* o *sujeto educativo*) y otro más fuerte (el *sujeto en la educación*). El *sujeto-subjetivo* o *sujeto educativo*, se configura en una singularidad *de baja intensidad* y establece una ruptura parcial, que no podría ser llamada de modo estricto “acontecimiento”. Se trata de una transformación operada por la irrupción de un pensar<sup>178</sup>, por una reapropiación subjetiva del saber, reacomodándolo y reconfigurándolo.

---

178 Para el autor, pensar “significa, fundamentalmente, interpelar lo que *se dice* y, a su vez, *enunciar* otra cosa” (2008: 88).

Estas operaciones “producen o pueden producir cambios que, a nivel local, generan efectos o consecuencias que reacomodan gran parte de lo que está en juego en las situaciones educativas” (2008a: 100). Resulta importante para nuestro trabajo que, frente a la subjetivación marcadamente individualizante que opera el *sujeto-objeto* de la educación, este *sujeto educativo* sea predominantemente colectivo:

Lo que se constituye en sujeto es verdaderamente el triángulo pedagógico en su conjunto, ya que se produce una recomposición de la relación educativa a partir de la novedad. Sólo por extensión, quienes participan de ese sujeto (colectivo) podrían ser a su vez llamados *sujetos* (individuales). Asimismo, el sujeto es colectivo porque hubiera sido otra la recomposición (o no hubiera ocurrido nada) si hubieran sido otros los participantes y otro el contexto de su efectuación (Cerletti, 2008a: 102).

Sujeto se deviene en un contexto particular, montado sobre relaciones que no son necesariamente entre “personas”, sino que se establecen entre aspectos múltiples que podríamos llamar “personales”, objetos, normas, circunstancias, palabras y cualquier elemento que forme parte de la situación. En esta definición termina de esclarecerse por qué el *sujeto-objetivo* no constituye un verdadero “sujeto” de la educación, puesto que el proceso de cambio no es su acción sino su pasión; es objeto de cambios, no protagonista de los mismos. El aprendizaje sólo puede ser conceptualizado como tal en dicha transformación colectiva<sup>179</sup>. En este sentido, la propuesta de Cerletti es coincidente con la de Simondon y Deleuze porque la individuación se sostiene a partir de la admisión de un cambio, de una reacomodación de lo preindividual y su conformación en un nuevo sistema metaestable que se configura agrupando una multiplicidad. Además, también para Simondon este proceso de reestructuración es el que puede ser llamado pertinentemente “aprendizaje”, porque requiere una transformación que incluye la tensión entre el individuo y su campo. Cerletti define a esta reestructuración como un “pensar”<sup>180</sup> y Simondon como una “información intensa”<sup>181</sup>. El matiz que impone la figura del pensar

---

179 “Quienes constituyen el sujeto educativo (y *se* constituye en él) son reales protagonistas del acto educativo. Se es partícipe de la propia educación a partir de una decisión sobre el encuentro con los saberes y con el/lo otro. Se puede seguir de esto, por un lado, que la dimensión fundamental de toda educación es la autoeducación, pero también, por otro, que quien *piensa* es, en verdad, el sujeto colectivo en una singularidad” (Cerletti, 2008a: 103).

180 “Pensar es, en realidad, un pensar-hacer conjunto (alude y quiebra un saber), lo que es diferente de una razón o un entendimiento que aspira a conocer. Que la subjetivación educativa sea una construcción compartida y que podamos referirnos a un pensar colectivo enriquece y potencia la dimensión pública del acto educativo” (Cerletti, 2008a: 104).

181 “Parece que ni el concepto de ‘buena forma’, ni el de cantidad de información pura convienen perfectamente para definir la realidad de la información. Por encima de la información como cantidad y de la información como cualidad existe lo que podríamos llamar la *información como intensidad*. No es necesariamente la imagen más simple y la más geométrica la que es más expresiva; tampoco es necesariamente la imagen más minuciosa, la más meticulosamente analizada en sus detalles la que posee

tiene que ver con la ruptura de los saberes tal como se encuentran establecidos (la *enciclopedia* según Badiou), en tanto que la figura de la *información intensa* introduce el matiz *afectivo-emocional* en el encuentro con los saberes. Creemos que ambas perspectivas son compatibles en este punto.

Ahora bien, si retomamos la concepción de la novedad que se propone desde ambas teorías, tenemos que observar algunas diferencias. En principio, para Cerletti las situaciones educativas son potencialmente infinitas. Sin embargo, al estar institucionalizadas ya son “leídas” por la institución de cierta manera y ordenadas (normalizadas) para que formen parte de una homogeneidad (cfr. 2008a: 74). Es decir, mientras la *situación* tiene una potencia infinita, la *situación educativa* tiene una estructura más rígida, por tanto la institución opera parcialmente *también* en la estructura de esta primera cuenta.

Dentro de la teoría de Simondon la potencia cuasi infinita de la situación no sería tal: la singularidad preindividual tiene ya unas ciertas especificaciones, aún si la pensamos “fuera” de la institución escolar. Un contexto sociohistórico determinado es un ámbito de individuación que hace que esa potencia no sea infinita, sino que ya esté determinada, aún sin pensar a la escuela como determinante. La escuela, claro está, plantea un nuevo contexto de individuación que propone nuevos determinantes. Estos determinantes forman parte y son condición de posibilidad para la individuación impersonal.

Además, si toda individuación se da a partir de individuaciones anteriores y por tanto de “pérdidas” respecto de la riqueza potencial de lo que hay, habrá aspectos como la conformación de los grupos, la marcación del espacio o la situación institucional respecto a lo comunitario, que harán más o menos rica en posibilidades la *singularidad preindividual* produciendo *individuaciones impersonales* más o menos homogéneas y esquemáticas respecto del marco previo. Por ejemplo, la vinculación en una misma institución de niños o jóvenes de una misma clase social, con gustos y conocimientos parecidos, no favorecerá la riqueza de los procesos de individuación. Cuanta más cercanía y endogamia, menos posibilidades de que se realicen individuaciones cualitativamente diferentes y novedosas respecto de lo preindividual. Un cierto sistema cuerpo-mundo,

más sentido para el sujeto que percibe. Se debe considerar el sujeto entero en una situación concreta, con las tendencias, los instintos y las pasiones, y no el sujeto de laboratorio en una situación que en general posee una débil valoración emotiva. [...] La *intensidad de información* supone un sujeto orientado por un dinamismo vital: la información es entonces lo que permite al sujeto situarse en el mundo” (Simondon, 2009: 359. Las cursivas son nuestras).

propone variantes *finitas* respecto de las posibilidades de individuación. Este punto permite discutir con más énfasis una de las premisas de las *pedagogías psicológicas*, que consiste en pensar a los niños y adolescentes como una potencialidad que contempla prácticamente todas las posibilidades y que, de dejarse en libertad, podrá desarrollarlas satisfactoriamente y con una diversidad enorme de sujeto a sujeto. Esta sospechosa confianza en la *interioridad* de las personas y en su capacidad de auto-transformación en la diversidad, resulta complaciente, tal como señala Varela, con procesos *grupales* de configuración de individualidades narcisistas y auto-centradas, acordes con las necesidades del capitalismo contemporáneo. Revisar, en cambio, las potencialidades de transformación grupales respecto de una singularidad constituida *en situación*, permite encontrar principios *comunes* de transformación, que se revelan en el encuentro de los aspectos parciales ya individuados.

Por otra parte, Simondon deja de lado una segunda posibilidad, que sí propone Cerletti. Este último asevera que se puede ir aún más allá del *sujeto educativo* que asume (en primera persona del plural) la transformación ligada a un proceso formativo, pensando a este proceso como un microacontecimiento. Dentro de su esquema conceptual es posible pensar, al menos en el orden teórico, la emergencia de sujetos (políticos<sup>182</sup>) en la educación, ligados a la ocurrencia de un verdadero acontecimiento (político), cuya fidelidad al proceso que el acontecimiento abre desestructure completamente la institucionalidad político-educativa y la transforme a partir de nuevos principios. Esta última posibilidad no parece estar contemplada en la estructura ontológica que Simondon provee. En efecto, creemos que en la distinción entre *situación* y *estado de la situación* que Cerletti utiliza se cifra esta posibilidad de cambio completo de la realidad (es decir, de la ocurrencia de lo que llama un “verdadero acontecimiento”) mientras que para Simondon, al no existir esta diferencia, toda transformación será parcial, aunque pueda considerarse más o menos intensa. Volveremos en el próximo capítulo a este punto. Por el momento retomaremos algunos aspectos de la revisión inicial del concepto de comunidad para visualizar los flancos contra los se construye la concepción del sujeto colectivo en el ámbito de la educación que propone Cerletti, tanto en su versión débil como en su versión fuerte.

---

182 También puede haber sujetos en educación ligados a acontecimientos en otros ámbitos (científicos, artísticos o amorosos). Esta posibilidad es mencionada pero no desarrollada por Cerletti (2008a: 85).



En todo caso, enfrentando propuestas *arquipolíticas* como la Wyneken, esta concepción del sujeto no se constituye alrededor de una verdad trascendente, correspondiente a un estadio superior del espíritu. La verdad en juego es immanente, producto de la situación concreta y se halla asociada al sujeto colectivo como tal. Es decir, este sujeto colectivo es *singular*. En ese sentido, no hay una esencia verdadera que podamos delimitar de antemano y así contar con un modelo con el cual confrontar y evaluar la correspondencia. En definitiva, no se trata de pensar que lo político colectivo en la educación pasa por constituir una comunidad ideal que permita proyectar nuestras utopías de sociedad en el aula, sino que más bien es en las situaciones singulares donde se construye un tipo nuevo de sociedad, a través de las distintas configuraciones de los saberes, los vínculos, los pensamientos y los afectos que se tejen en el acontecimiento.

Confrontado con la comunidad que se construye, por ejemplo, en las presentaciones más clásicas de Filosofía para Niños, podemos establecer al menos dos diferencias principales: respecto del intento parapolítico de legitimar y resguardar el principio de orden tal como se halla estipulado (por ejemplo, resguardar y fortalecer la democracia), en el planteo de Cerletti se abre evidentemente la posibilidad de reformular completamente el orden y proponer nuevos principios para el mismo. En segundo lugar, no se trata aquí de constituir un sujeto colectivo que se resuelva luego en una individualidad ampliada. Si bien el proceso de subjetivación colectivo genera inevitables consecuencias en las biografías individuales, ellas no constituyen “el objetivo” a lograr, ya que tampoco se podría prever cuáles serían esas consecuencias. En esta perspectiva, lo colectivo en un sentido se halla *por sobre* lo individual, pues se cifra en su existencia la aparición de lo político, comprendiéndolo como forma de subjetivación que no puede prescindir del vínculo intersubjetivo. Mantenerse en el plano de lo colectivo constituye una apuesta fuerte e interesante que podría tener consecuencias en la práctica que merecerían ser exploradas.

Respecto de las formas de igualdad que allí se elaboran, Cerletti deja abierta la cuestión de las causas de los modos de aparición de la ruptura acontecimental; sin embargo, le brinda a la cuestión de la igualdad un lugar privilegiado como detonante del momento político. En su lectura de *El Maestro Ignorante* (Cerletti, 2003d) y su aplicación al ámbito de la educación, opone la igualdad a la equidad, señalando la diferencia de efectos que produce el equiparar ambos conceptos u oponerlos, proponiendo que la igualdad –a diferencia de la equidad– puede ser un principio muy potente si funciona de hecho en la realidad como postulado inicial de toda actividad educativa.

De esta forma de aparición de lo político resultan fundamentales varios aspectos: *su carácter situado* que abre, frente al reproductivismo, la posibilidad de aparición de modos distintos de habitar la institución escolar. *Su carácter basado en principios y no en fines*, que permite inventar modos de vínculo político no estructurados como un “deber ser” (el ciudadano debe ser racional, democrático, etc.) sino configurados en los tipos de lazos reales que se construyen y se reconstruyen en el aula a través del pensamiento y la crítica sobre ellos. Sobre todo, *su modo de concebir lo colectivo*, considerándolo, por un lado, prioritario frente a la suma de partes, ya que ellas aparecen sólo si un colectivo se forja; y por otro, prioritario aún frente a las individuaciones que podrían haberse propiciado en la construcción colectiva, no porque se desprecie la biografía individual, sino porque se considera que en el aspecto político lo colectivo es más relevante.

#### e) ¿Sujeto educativo o sujeto en la educación?

Para finalizar abriendo algunas preguntas, retomemos la distinción que Cerletti realiza entre *sujeto educativo* y *sujeto en la educación*. Brevemente: podemos vincular el concepto de *sujeto educativo* a reestructuraciones parciales de la situación educativa, algo así como micro-acontecimientos, y al *sujeto en la educación* con la posibilidad de pensar un acontecimiento verdadero en la educación. La distinción cumple la función de recoger lo que significa el concepto de *acontecimiento* en la obra de Badiou: para el francés puede haber “acontecimiento” en cuatro ámbitos (amor, política, arte y ciencia) y, en ese sentido, la educación no podría ser estrictamente un ámbito de acontecimiento. Por otra parte, para pensar en el seno de lo educativo la posibilidad de un acontecimiento político, éste debería romper completamente con el Estado de la situación y disolver incluso el carácter de aparato de Estado de la institución educativa, lo cual hace muy difícil pensar en la posibilidad de acontecimientos puros y de *sujetos en la educación*. La categoría de *sujeto educativo* en cambio, es introducida en función de pensar micro-acontecimientos en la educación, reestructuraciones parciales y situadas, reconfiguraciones del modo de cuenta de la situación.

Esta segunda línea permite concebir cambios en educación que no se prescriben a través de leyes de Estado, sino que ocurren en función de las situaciones concretas y cotidianas, tal como están habitadas por docentes, alumnos y saberes. Lo que Badiou y Cerletti llaman *acontecimiento*, o lo que Rancière denomina *momento del desacuerdo*, tiene un sentido político transformador si encuentra modos, más o menos parciales, de inventar un nuevo orden de lo real. Ambos conceptos son entendidos como momentos

revolucionarios localizados que transforman la situación de una manera radical. Más marcadamente en la teoría de Badiou que en la de Rancière, el momento de ruptura se puede identificar como tal si retrospectivamente encontramos que el llamado al cambio que motorizó la acción siguió vivo y cumplió –al menos parcialmente, al menos en algunos contextos– su invocación universal a la transformación.

Como referimos en el Capítulo 4, la escuela moderna es una institución singular dado que se configura sobre dos de las asimetrías sociales más naturalizadas de la modernidad: las diferencias de edad y las diferencias de saber<sup>183</sup>. De hecho, en las escuelas todos los días hay conflictos respecto de las conductas que pueden o no tener los alumnos respondiendo a su edad, o de lo que saben o no saben de acuerdo a los parámetros examinadores que funcionan permanentemente. Sin forzar las cosas, podríamos afirmar que la experiencia educativa es, en este momento, la vivencia humana fundante respecto de la asimetría social y la diferencia naturalizada, pues se encarga de legitimar con un discurso simbólico altamente potente (el de la escala del mérito), otra vivencia de la asimetría social difícil de legitimar por sí misma: la de posesión de propiedades y riqueza y la asimetría de poder. En este sentido, un acontecimiento político en su radicalidad o un desacuerdo que desarrolle en profundidad su principio igualitario deberían terminar por disolver una institución de este tipo.

Sin embargo, quizá se pueda ver esto desde otro punto de vista: tanto Badiou como Rancière parecen afirmar que la diferencia no se anula nunca, que los acontecimientos nunca podrían generar un “final de la historia” estático, que ordene las cosas una vez y para siempre, ya que la realidad *es* multiplicidad. La política aparece justamente porque no hay fundamento, nunca hay un orden definitivo. En ese sentido, podríamos retomar el señalamiento de Hannah Arendt acerca de la vinculación intrínseca entre educación y natalidad: pensar que hay educación simplemente porque hay nuevos en el mundo, porque hay seres que nacen. En este sentido, las instituciones educativas que nos damos son el lugar privilegiado de la diferencia y la asimetría social, no sólo porque funcionan –al modo que lo entiende el reproductivismo– como legitimación de la diferencia social, sino también porque responden a una necesidad política más básica, que consiste en encontrar espacios comunes donde lidiar con la diferencia, con la multiplicidad, con *lo nuevo* y *los*

---

183 Institución estructurada, paradójicamente, en un relato que se opone a una tercer asimetría –la de propiedades–, frente a la cual la escuela parece ser un medio legitimante, ya que sería la encargada de formar *igualmente* para que todos tengan posibilidades *equivalentes* de acceder a ellas.

*nuevos.*

Afirma Rancière:

La política no es la comunidad consensual de los intereses que se conjugan. Pero tampoco es la comunidad de un inter-ser, de un *interesse* que le impondría su originariedad, la originariedad de un ser-en-común fundado sobre el *esse* mismo del *inter* o el *inter* propio del *esse*. No es la actualización de un plus originariamente humano de la humanidad a reactivar bajo la mediocridad del imperio de los intereses o más allá de la catástrofe de las incorporaciones. La segunda naturaleza de la política no es la readaptación a la comunidad de su naturaleza primordial. Debe ser pensada como efectivamente segunda. [...] El *inter* del *interesse* político es el de una interrupción o un intervalo. La comunidad política es una comunidad de interrupciones, de fracturas, puntuales y locales, por las cuales la lógica igualitaria separa a la comunidad policial de sí misma. Es una comunidad de mundos de comunidad que son intervalos de subjetivación: intervalos construidos entre identidades, entre lugares y posiciones. El ser juntos político es un ser-entre: entre identidades, entre mundos. (2007a: 170)

Así, la escuela sería el lugar social donde se manifiesta el intervalo de las identidades, el ser-entre mundos. Esta institución estaría lejos, entonces, de ser el espacio donde salir a la búsqueda del originario ser-en-común humano, donde rescatar del fondo escondido de los seres unos rasgos esenciales que den lugar a un mundo mejor. Sin embargo, eso no significaría la pérdida de su valor. Resulta ser, en cambio, el lugar social básico de la diferencia, de la interrupción, de la fractura: el lugar de la tramitación de esta diferencia que se supone dada, de lo incontado. Y no sólo sería básico porque quizá es el primero, sino también porque muestra las características más complejas del principio del desacuerdo: en efecto, el desacuerdo político no surge –según Rancière– porque nos entendemos mal o porque no discutimos lo suficiente. No se clarifica con un buen diálogo, una buena escucha, una buena argumentación. El desacuerdo se manifiesta políticamente sobre la base de que hay una parte a la que no se le reconoce el hecho de ser tal, porque hay una igualdad entre partes que siempre es borrada en pos de una asimetría naturalizada y sostenida por una de las partes. La *infancia* como categoría de lo menor, lo sin palabra, se mantiene siempre en el estatuto de lo que es y no es sujeto, es y no es humano, de lo que no termina de ordenarse en los parámetros socialmente establecidos.

Desde estas premisas, quizá sea hasta obturante esperar la aparición de un *sujeto en la educación* que dé lugar a un acontecimiento real en ese ámbito. La categoría de *sujeto educativo*, en cambio, que a su lado parece menos potente o menos radical, se halla quizá más cerca de capturar la necesidad de permanente aparición de lo político en lo educativo, su reactualización esencialmente ligada a la experiencia de los nuevos en su propio lidiar con la diferencia. Ella nos permite pensar que lo político en educación tiene

un carácter cíclico, hasta repetitivo quizá. Surge cada vez que un grupo de alumnos y maestros viven nuevamente la experiencia de recusar –juntos o enfrentados– las relaciones de desigualdad a las que están determinados: respecto del saber (los alumnos mediados por los maestros, los maestros determinados por los especialistas, etc.), de los compañeros entre sí, de los alumnos con los maestros, de los cursos y niveles que conviven en una escuela, en relación con las identidades y los roles grupales, respecto de las autoridades y la ley y el orden que ellas imprimen, respecto de las legislaciones educativas o respecto de los trayectos escolares.

Por otra parte, esta nueva perspectiva nos permite resolver algo que quedó abierto en capítulos anteriores. En el Capítulo 3 decíamos que la escuela, en su reconfiguración contemporánea, se encuentra con que es en sí misma un aparato de consignas explícitas dentro de una sociedad donde aparentemente se han borrado las consignas (salvo, decíamos, la consigna de consumir mercancías). Este rol hace que resulte un lugar fundamental para el desacuerdo. La consigna explícita es incluso más amable como juego del lenguaje para abrir el hiato político diferenciante, para visibilizar la asimetría en juego respecto de los roles, las disposiciones etarias, los saberes. Que la escuela sea un aparato de consignas es, paradójicamente, que pueda ser también el lugar oportuno para la política, sobre todo en una sociedad que se jacta de estar desprovista de consignas de autoridad, donde el espacio de la política partidaria tiende a disfrazar sus postulados al modo del marketing de la mercancía. La escuela puede elegir, en este sentido, seguir el camino de la conexión con los aspectos estetizantes de la máquina cultural, encontrando en ella la oportunidad de hacer más amables sus consignas, o volverse un espacio de autorreflexión (también estética, de ser necesario) acerca de los modos en que los mandatos se dan socialmente, con consignas explícitas o sin ellas.

Esta es una vivencia colectiva de lo político: en estos momentos de interrupción y puesta en discusión de la normalidad de las instituciones educativas se realizan las primeras experiencias políticas. En definitiva, se puede concebir esta permanente tensión entre lo que se constituye grupalmente en las aulas, en las escuelas, en la conexión entre escuelas y la sociedad, como una fuerza motora vital y como lo fundamental de lo político en educación, fuente de cambios parciales que repercuten forzando la tendencia a la homogeneidad y la universalidad abstracta que, por su carácter masivo, rige a la estructura legal de los sistemas educativos.

Más que soñar con otra institución educativa que mitigue o neutralice la aparición de esos conflictos (ya sea porque se vuelva más represiva, ya sea porque se vuelva más

igualitaria u horizontal), lo cual fuga hacia un modo de pensamiento que *liquida* la posibilidad misma de la política, habría que inventar modos de vivir y potenciar el intervalo que genera el desacuerdo y el conflicto político como tal sin desactivar su carácter conflictivo y considerando que ese momento –lejos de ser parte de la excepcionalidad– es la aparición deseable de lo político en lo escolar. Modos de tomar parte en el conflicto –que, como educadores, es probable que muchas veces nos sitúe en la parte de los que *sí* tienen parte– que cumplan la doble función de adoptar una postura política y, a la vez, conjuguen maneras de pensar la política en sí misma a través de ese conflicto particular. Inventar caminos para vivir la experiencia de la fractura política, la experiencia del desacuerdo, abriendo conjuntamente otras formas de pensar lo político que habiliten, con “los nuevos”, otros tipos de vínculos con la política. Quizá sólo en este sentido podamos hablar de una formación política virtuosa en las instituciones educativas. Por esta línea trataremos de dirigirnos en el próximo capítulo.

### **Bibliografía**

Badiou, A. (2006) *Lógica de los mundos. El ser y el acontecimiento*, 2, Buenos Aires: Manantial, 2008.

Cerdeiras, R. (2009) “La igualdad”, inédito.

Cerletti, A. (2008a) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires: Del Estante.

Cerletti, A. (2003d) “La política del maestro ignorante: la lección de Rancière” en *Educação & Sociedade*, Brasil, Vol. 24, N° 82.

Frelat-Kahn, B. (2010) “Educación política y política(s) de la educación” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Serie Seminarios del CEM, Paraná: Fundación la hendija.

García García, E. (1991) “Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela tradicional” en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Univ. Complutense de Madrid, N° 3.

Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*, Buenos Aires: Amorrortu.

——— (2003) *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid: Morata.

——— (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Go, H-L (2007) “Construction du rapport social dans la classe: la *réunion coopérative*, une institution de régulation?” en *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 40, N° 3.

Grunder, F.; Niemann, F.; Truper, J. y Lietz, H. (s/a) *Las comunidades escolares alemanas*, Madrid: Ediciones de la Lectura.

Kohan, W. y Waksman, V. (1997) *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

Krieck, E. (1968) “La educación como función de la comunidad” en Luzuriaga, L. *Ideas pedagógicas del Siglo XX*, Buenos Aires: Losada.

— (1966) *Bosquejos de la ciencia de la educación*, Madrid: Losada.

Lamm Pineau, E. (2010) “Nos cruzamientos entre a performance e a Pedagogia: Uma revisão prospectiva” en *Educação y Realidade*, Vol. 35, N° 2.

Lipman, M.; Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992) *La filosofía en el aula*, Madrid: De la Torre.

McLaren, P. (2003) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012) “Educar es Gobernar: la educación como arte de gobierno” en *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 42, N° 145.

Rancière, J. (2007a) *El desacuerdo. Política y Filosofía*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Simondon, G. (2009) *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*, Buenos Aires: La cebra y Cactus.

Sharp, A. (1997) “La comunidad de cuestionamiento e investigación filosóficos: educación para la democracia” en Kohan, W. y Waksman, V. *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

Waksman, V. y Kohan, W. (2005) *Filosofía con niños, aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Wyneken, G. (1926) *Las comunidades escolares libres*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

## Capítulo 8: Educación, Estado, política

En el capítulo anterior revisamos algunas posibilidades de pensamiento de lo colectivo en educación y finalmente adoptamos una perspectiva, la de Cerletti, que resulta potente para continuar el desarrollo que estamos realizando y que por ello nos interesa discutir en profundidad. Señalamos allí que esta conceptualización provee elementos para pensar una forma posible de la política –en sentido rancièriano– en la escuela. Frente a las posiciones *arquipolíticas* que proponen un principio trascendente que guía las acciones, dispone una perspectiva en situación que hace inmanente la acción política. Por otra parte, frente a las posiciones *parapolíticas* que legitiman la distribución dada de los lugares aun cuando no la consideren “natural”, sostiene la posibilidad de vivenciar colectivamente otros órdenes, sobre todo algunos en los cuales la idea de individuo no es central.

Por otra parte, señalamos algunas coincidencias con la teoría de la individuación de Simondon/Deleuze, que estamos reconstruyendo y adoptando en esta tesis: la primera y más evidente, es que ambos consideran la individuación/subjetivación como preeminentemente colectiva. Los sujetos singulares resultan un efecto accesorio de los procesos de transformación, tales como el aprendizaje. En segundo lugar, ambas sostienen que la situación, y no los individuos y sus relaciones, es el punto de partida adecuado para abordar lo real. En tercera instancia, ambas detectan algún tipo de desfase, falla, inadecuación constante en lo real que resulta motor del cambio. Estos tres aspectos los hemos vinculado, con algunas salvedades, con el concepto de singularidad preindividual.

Dichas salvedades resultan claves para el trabajo en este capítulo. En efecto,



dejamos pendiente retomar un aspecto importante de la propuesta de Cerletti, que no encontrábamos compatible con la ontología de Simondon: mientras este último propone a la singularidad preindividual como el contexto único de las tensiones individuantes, Cerletti retoma de Badiou la distinción entre *situación* y *estado de la situación*, cifrando en la superposición de estas dos categorías los desfases y las tensiones.

La elección de esta distinción y su modo de denominación se realiza apelando a una “evidente analogía política”, como afirma Cerletti respecto de Badiou (2008a: 39). No resulta casual llamar “estado” a la segunda cuenta de lo real. Esta categoría introduce una forma concreta de abordar lo institucional, que lo dispone como una realidad segunda y estructurante, respecto de la ontología primera y fundante que constituye la situación. La novedad que motoriza los cambios siempre se vincula con la situación, aun cuando sea detonada por un desfase respecto de su estado, y en este sentido el Estado como agente educador sólo constituye un factor de cambio negativo, en el sentido de que opera como invisibilización o sobredeterminación de una situación que deberá operar una ruptura para lograr ser contada (visibilizarse) o disolver las determinaciones sobreestructurantes. En ese sentido, el Estado opera al modo de aparato de captura despótico.

Como afirmamos en el capítulo anterior, la distinción entre la situación y su estado no sería posible en la teoría de Simondon, ya que las tensiones forman parte de la singularidad preindividual, sin posibilidad de apelar a una segunda instancia que sobredetermine o tense la situación. La opción de Deleuze por recuperar aspectos de esta ontología y asimilarlos al sistema propio que desarrolla durante toda su obra, tampoco es casual. Está ligada a una opción radical por la inmanencia, que se rehúsa a separar estos dos aspectos y hace en muchos casos indiscernible la categoría de Estado de la categoría de agenciamiento<sup>184</sup>. En efecto, para Deleuze y Guattari el capitalismo constituye una

---

184 Este punto se enmarca dentro de la discusión más amplia entre la ontología de Badiou y la ontología de Deleuze. Ambas afirman la necesidad de pensar desde la inmanencia, pero conciben esta necesidad desde perspectivas diferentes. Desde la óptica de Badiou, el problema se define de esta forma: “El pensamiento de lo múltiple opera según dos paradigmas, señalados por Deleuze desde hace tiempo: el paradigma ‘vital’ (o ‘animal’) de las multiplicidades abiertas (en la filiación bergsoniana) y el paradigma matematizado de los conjuntos, que también puede llamarse ‘estelar’ en el sentido de Mallarmé. De ahí que no sea demasiado inexacto sostener que Deleuze es el pensador contemporáneo del primer paradigma, y que yo me esfuerzo por resguardar, hasta en sus últimas consecuencias, el segundo” (Badiou, 2002: 14). La disputa es irresoluble, para la fortuna de quienes gustamos de la filosofía, que consideramos a estas encrucijadas una oportunidad para el pensamiento. En nuestro caso, optamos por seguir el paradigma deleuziano, no tanto por una convicción ontológica, sino por los efectos que creemos genera una y otra posición respecto de la consideración de lo institucional. Este capítulo está dedicado a pensar esa elección.

modo de descodificación que transforma la figura del Estado-nación, haciendo que “los Estados ya no sean en modo alguno los paradigmas trascendentes de una sobrecodificación, sino los modelos de realización inmanentes para una axiomática de los flujos descodificados” (MP: 460).

Seguimos, entonces, esta vía de análisis sin perder de vista los elementos coincidentes que señalamos al inicio y las compatibilidades posibles entre ambas perspectivas. Para ello es necesario revisar algunos tópicos fundamentales de la obra de Deleuze y Guattari, sobre todo en su aspecto político. Badiou titula una conferencia “¿Existe algo así como una política deleuziana?” (en Zarka, 2010: 21-26). La sola formulación de la pregunta del título permite expresar la problematicidad inherente a intentar recortar los aspectos políticos de la filosofía deleuziana (y guattariana, pues en este aspecto resulta fundamental el trabajo en coautoría, borrado del título de Badiou). Por nuestra parte, respondemos afirmativamente a esta pregunta, aunque elijamos hacer pie en la definición de la política que propone Rancière.

Resulta útil retomar el planteo de Badiou en la conferencia mencionada, puesto que nos permite clarificar aspectos nodales de nuestra propia elección teórica. De hecho, Badiou afirma que encuentra dos principios de definición de la política en Deleuze: el primero, consiste en concebir la política como “análisis del capitalismo y de los medios por los cuales este se ha desarrollado” (Badiou en Zarka, 2010: 23) y el segundo, reside en sostener la máxima política “el devenir es más importante que la historia” y, por tanto, la definición de la política como creación de algo nuevo. Badiou presenta ambos aspectos como enfrentados en una síntesis paradójica, ya que señala que el primero – específicamente ligado al ámbito de la política– en su afán analítico no brindaría indicaciones para la acción, lo cual es un prerequisite fundamental para el pensamiento político. El segundo, en cambio, constituye una máxima de acción, pero a la vez borraría lo específicamente político, dado que se considera la creación exclusivamente en ámbitos no políticos (arte, ciencia, filosofía), sin mencionar la posibilidad misma de la creación política (aspecto que el mismo Badiou ha desarrollado con mucha más especificidad).

Por nuestra parte, y siguiendo las sugerencias de José Luis Gastaldi (en Zarka 2010: 65-80), consideramos que el aspecto analítico y el creativo resultan indisolubles en la filosofía de Deleuze y Guattari, y ambos constituyen el prerequisite para un devenir políticamente configurado. En principio, porque el aspecto “analítico” de la obra de Deleuze y Guattari sobre el capitalismo no se construye a partir de una perspectiva cientificista que pretenda agotar de modo exhaustivo la descripción de lo real. Por el

contrario, se trata de un abordaje diagramático, en el que la tarea consiste en deslindar las líneas de fuerza que pueden entrar en tensión en un cierto período histórico, conjugándolas con la consideración situada de un campo de fuerzas específico (las máquinas o los agenciamientos), en pos de observar el dinamismo del diagrama y de evitar la fijeza del análisis estructural. En ese sentido, toda analítica deleuziano-guattariana se emprende en vistas a configurar posibilidades de devenir<sup>185</sup>. Esto explica, también, la fuerte ligazón que los análisis del capitalismo que realizan Deleuze y Guattari tienen con la obra de Marx o la de Foucault.

Luego, si retomamos la paradoja por su otra cara –la máxima de la creación–, encontramos idénticamente la necesidad de lo analítico-diagramático. El devenir se efectúa en un plan(o) de consistencia determinado, en el que se despliega la materialización de virtualidades. Las líneas de fuga tienen siempre una doble cara: un *respecto de* y una deriva indeterminada. En la inmanencia ambos aspectos resultan indisolubles. En este sentido, como afirma Gastaldi:

El pensamiento de Deleuze inscribe la política en el ser y de ese modo hace del ser, en tanto tal, una apuesta política. No hay nada en el mundo, no llega a él nada que no sea el resultado de un proceso de diferenciación y actualización. A partir de entonces, la política no puede ser una región ontológica entre otras. No porque sea anterior al ser, sino porque coincide con su surgimiento y devenir. (Gastaldi en Zarka, 2010: 79)

Como ontología general, la política carece de la especificidad que puede otorgársele, por ejemplo, en el pensamiento de Badiou. A cambio, consideramos que gana en su inscripción socio-histórica específica y potencia las sugerencias para la acción, puesto que no puede direccionarse más que trazando las coordenadas en las que se inscribe. De hecho, es totalmente cierta la afirmación de Badiou respecto de que puede haber creaciones que se desentiendan de su inscripción política. Justamente, este es un problema central del capitalismo contemporáneo pues estas líneas de devenir no son por ello *apolíticas*, y pueden propender a la consolidación del orden dado en esa falta de atención diagramática. Entonces, que toda creación sea intrínsecamente política implica, según creemos, una responsabilidad irrenunciable por los devenires que se propician colectivamente, y el análisis del campo de fuerzas en que se inscribe la creación forma

---

<sup>185</sup> Consideramos que el paradigma del tipo de intervención creativa, políticamente direccionada y relevante, es la práctica del esquizoanálisis o del análisis institucional que desarrolla F. Guattari (cfr. Guattari, 1972 y 1989a). Los dos tomos de *Capitalismo y Esquizofrenia* constituyen el diagrama que inscribe esas prácticas y en ese sentido consideramos que no es posible devenir político desfigurante del *socius* sin trabajo diagramático.

parte insoslayable de la tarea de responsabilización política.

¿Por qué elegimos entonces, en el capítulo anterior, retomar la tensión entre policía y política que propone Rancière? En principio, tal como expresamos anteriormente, resulta dificultoso recortar una definición de lo político en la filosofía deleuziano-guattariana. Creemos que el recorrido de la tesis en todos sus capítulos lleva adelante el doble aspecto diagramático-creativo que requiere una política deleuziana. En el capítulo anterior, donde necesitamos hacer pie en una concepción de lo político, la tensión entre política y policía que propone Rancière resulta más potente, porque permite clarificar qué es exactamente *lo que rompe una creación específicamente política*. Es decir, permite pensar el aspecto político del devenir configurado a partir del trazado de coordenadas diagramáticas que pueden constituir una expresión del desacuerdo. El trazado del plan(o) de inmanencia, creemos, resulta descriptivo de las líneas de fuerza que constituyen la policía, pero forma parte ya de la política, en cuanto que se realiza bajo el imperativo de devenir. La identificación de la política como un desacuerdo entre partes, a su vez, nos permite adelantar la tensión que consignan Deleuze y Guattari entre lenguajes menores y lenguajes mayores, que retomamos en el capítulo final. Por el momento es necesario revisar la tensión de la inmanencia que sí subrayan frecuentemente Deleuze y Guattari, para ordenar los elementos centrales de nuestra tesis y adoptar un marco particular: la consideración de la escuela como institución y, además, asociada indisolublemente a la figura del Estado.

Para indagar acerca del lugar del Estado y la escuela como institución estatal en el sistema de inmanencia, ordenamos la exposición recurriendo a la distinción entre tres tipos de líneas que proponen Deleuze y Guattari: la línea de segmentaridad dura o molar, la línea de segmentaridad blanda o molecular y la línea de fuga. Luego asociamos cada una de estas líneas a un tipo de problemática específica referida a lo escolar y realizamos finalmente un balance respecto de la construcción de lo colectivo en el contexto escolar.

### **a) La figura del Estado en la inmanencia**

#### **a.I. El Estado respecto de las líneas de segmentaridad molar**

Tal como revisamos en el Capítulo 1, para Deleuze y Guattari el *socius* es una superficie antiproduktiva en la medida en que despliega una operación fetichizante: sus marcas se muestran como origen y condición de posibilidad del flujo productivo, aunque en verdad vayan a la saga de este flujo, lo marquen *a posteriori*, encauzándolo, definiéndolo, formalizándolo. Los pensadores llaman a esta operación segmentación,

distinguiendo una segmentaridad dura o molar, de una segmentaridad flexible o molecular (cfr. MP: 215-218). De hecho, nuestra experiencia social está atravesada por segmentaciones<sup>186</sup> que se despliegan “por todas partes y en todas direcciones”, y el Estado es un polo posible de todas las líneas de segmentación.

La segmentaridad dura o molar se caracteriza por una serie de operaciones específicas. En primer lugar, se efectúa si existe una máquina binaria funcionando: distinción entre sexos, clases sociales, edades, razas, grupos de pertenencia/exclusión. En segundo lugar opera para delimitar un código y un territorio, que vehiculizan los flujos dejándolos desplazarse dentro de cauces determinados y en una cierta geografía demarcada y particular. En tercer lugar, toda segmentaridad molar se vincula con la existencia de un plan(o) de trascendencia que “dispone siempre una dimensión de más, implica siempre una dimensión suplementaria a las dimensiones de lo dado” (SPP: 156). Esta dimensión suplementaria cumple funciones similares a las del “estado de la situación” que refiere Cerletti: sobrecodifica, remarca los lugares, inventa categorías para establecer ordenes precisos, regula los vínculos, distingue y separa<sup>187</sup>. Es el polo de la captura, del lazo, del nudo que sobrecodifica lo real (MP: 436). Ahora bien, estas funciones no son emanaciones del Estado (cfr. D: 146), sino que, por el contrario:

El aparato de Estado sería más bien un agenciamiento concreto que efectúa la máquina de sobrecodificación de una sociedad. Pero esta máquina no se confunde con el Estado, su papel es organizar los enunciados dominantes y el orden establecido de una sociedad, las lenguas y los saberes dominantes, las acciones y los sentimientos adecuados a dicho orden, los segmentos que prevalecen sobre los demás. La máquina abstracta de sobrecodificación asegura la homogeneidad de los diferentes segmentos, su convertibilidad, su traductibilidad, regula el paso de unos a otros, y bajo qué tipo de prevalencia. (D: 146)

La segmentaridad dura no es, entonces, un efecto de la organización estatal, sino que el Estado como agenciamiento responde a las líneas de segmentaridad que atraviesan lo real. Deleuze y Guattari se encargan de subrayar que este tipo de líneas son una constante en cualquier recorte de lo real que realicemos. Por otra parte, también proponen que el Estado no es la única organización molar que se constituye en vínculo con las líneas de segmentaridad duras, incluso es un agenciamiento debilitado en el contexto del

---

186 “Estamos segmentarizados. El hombre es un animal segmentario. La segmentaridad es una característica específica de todos los estratos que nos componen. Habitar, circular, trabajar, jugar: lo vivido está segmentado espacial y socialmente” (MP: 214).

187 Para revisar en profundidad los aspectos constitutivos de la segmentaridad dura o molar cfr. MP: 215-218 y D: 146-147.

capitalismo<sup>188</sup>. Si revisamos las diferencias entre lo que Deleuze y Guattari llaman el Estado Despótico y el Estado Capitalista, todas las prerrogativas que el primero tenía de forma exclusiva y centralizada, en el Estado capitalista se vuelven difusas y disputadas con otras organizaciones molares. El Estado Despótico opera a través de un mecanismo de sobrecodificación, que establece a partir de su cuerpo la inscripción de todos los cuerpos, que distribuye las castas, que ordena a partir de la cercanía o lejanía con el cuerpo del déspota y la distribución del territorio. Para usar la formulación foucaultiana, es un Estado que tiene el poder de dejar vivir y hacer morir (Foucault, 1997: 218). El Estado capitalista, en cambio, se constituye formando parte de la vida misma, interviniéndola *a posteriori*. Hacer vivir o dejar morir, para volver a Foucault, es la clave de un orden que se solapará con el anterior, que tenderá a sustituirlo mientras resignifica sus elementos clave.

Para Deleuze y Guattari el Estado capitalista es aquel que: a) no resulta una garantía del orden territorial codificado, sino que inventa constantemente axiomas que inscriben, territorializan, procesos de desterritorialización típicos del capitalismo (los flujos de capital, mercancía, trabajo); b) no constituye un poder centralizado que hace surgir las clases dominantes, sino que es un efecto momentáneo de las disputas entre clases dominantes e incluso una forma de tramitar pactos de las clases dominantes con las clases dominadas; c) no se ejerce como una ley trascendente que ordena inequívocamente fragmentos, sino que debe diseñar órdenes fragmentarios y provisorios, incluso debe sostener varios órdenes contradictorios entre sí, frente a la gran movilidad del plan(o) inmanente; d) no constituye una unidad, sino que es un efecto de la constante descodificación de los flujos, que lo determinan. En este sentido, el Estado se constituye como un campo en el que entran en conflicto diferentes candidatos a la unificación, que conviven de modo paradójico. Las disputas en torno a estos conflictos entre candidatos a la unificación y en el seno del mismo Estado, constituye lo que Deleuze y Guattari llaman “macropolítica”. Sostienen los autores: “[el Estado] no cesa de ser artificial, pero se vuelve concreto, ‘tiende a la concretización’, al mismo tiempo que se subordina a las fuerzas dominantes” (AE: 228).

Tenemos entonces una organización molar que va detrás de los agenciamientos

---

188 Este punto de incompatibilidad entre capitalismo y Estado es desarrollado en profundidad por Ferreyra (2010b). El autor propone que la fragmentación y la tolerancia a los flujos descodificados son aspectos centrales al capitalismo, que se asocian más con lo que Deleuze y Guattari llaman “máquina de guerra” que con el polo del Estado como mecanismo de sobrecodificación (cfr. p. 145-156).

sociales de distinto tipo y retoma la función de unificar fragmentos, de sobre-codificar los nuevos códigos, traducir pactos provisorios o conflictos entre clases, pero siempre de forma deficiente, compleja, con disputas acerca de los códigos relevantes y un evidente efecto de rezago.

Por otra parte, los autores encuentran que hay un “más allá”<sup>189</sup> del Estado en el capitalismo contemporáneo que disputa y comparte su capacidad de sobre-codificación:

Lo que caracteriza nuestra situación actual está a la vez más allá y más acá del Estado. El desarrollo del mercado mundial, el poder de las sociedades multinacionales, el esbozo de una organización “planetaria”, la extensión del capitalismo a todo el cuerpo social, forman, más allá de los Estados nacionales, una gran máquina abstracta que sobre-codifica los flujos monetarios, industriales y tecnológicos. [...] El Estado ya no dispone de medios políticos, institucionales o financieros que le permitan hacer frente a los contragolpes sociales de la máquina, y es muy dudoso que pueda apoyarse eternamente en viejas fórmulas como la policía, el ejército, las burocracias, incluso sindicales, los equipamientos colectivos, la escuela, la familia. (D: 165)

Multinacionales, corporaciones, la organización mundializada del capital, tecnologías de comunicación poderosas y pregnantes, todas ellas son también organizaciones molares segmentarizantes, agenciamientos que sobre-codifican lo real y establecen líneas de quiebre tensando –no siempre armónicamente entre sí, ni con la figura del Estado nación– los agenciamientos para codificarlos y reterritorializarlos. Todos ellos son agentes *sobre-codificantes*. Pero, también, todos ellos lo son porque su ordenación *va a la zaga* y opera como una segunda instancia respecto de una dinámica primera y fundante en constante cambio de los flujos deseantes que atraviesan la realidad. En síntesis, nuestro escenario distingue organizaciones molares de todo tipo, que operan una segmentarización dura, marcan lo real, definen sus códigos y delimitan sus territorios, disputando externa e internamente acerca de esta marcación.

Como se puede percibir, hay algunas compatibilidades con el modo en que se concibe esta línea de segmentaridad dura con la distinción entre la *situación* y su *estado* que analizamos anteriormente para pensar las figuras de lo colectivo en la educación. En efecto, en aquella distinción también la *situación* es dinámica y constituye la oportunidad para la transformación de lo real, mientras que su Estado efectúa una operación de representación estabilizadora, pero no creadora de realidad. La única salvedad, fundamental para nosotros, es que en aquella distinción la noción de Estado sintetiza a *cualquier organización molar*, mientras que Deleuze y Guattari subrayan la fragmentación y el

---

189 También señalan que hay un “más acá” vinculado con las líneas de fuga que trabajaremos en un apartado próximo.

conflicto *entre y en las* diversas organizaciones molares.

Tal como trabajamos en anteriores capítulos, resulta fundamental desde nuestro enfoque revisar el vínculo de la escuela –institución estatal– con la máquina cultural, agenciamiento que se tensa respecto de los Estados-Nación y se configura enlazado con organizaciones vinculadas al sistema mundial de comercio, a las nuevas tecnologías y a la llamada “industria cultural” que opera independientemente de la dinámica de codificación propia del Estado capitalista. Entre estos agenciamientos hay coincidencias, pero también hay conflictos, superposición de códigos, cortes y territorializaciones diferentes. En estos cruces radica la constitución de las “sociedades de control”, donde la democracia constituye una “captura benigna del poder del Estado” (Gilbert y Goffey, 2015) en pos de articular las concesiones, remisiones y medidas violentas necesarias para el sostenimiento de la precaria complementación de estos nodos de poder.

Volveremos a retomar este problema en breve, al analizar los dispositivos de control de calidad de los sistemas educativos a través de mecanismos supranacionales y las dificultades y contradicciones que esto genera en los sistemas nacionales.

### **a.II. El Estado y las líneas de segmentaridad molecular**

Tal como adelantamos, existe un segundo tipo de segmentaridad, la flexible o molecular, que opera con mecanismos diferentes. En este caso la línea se convierte en un “flujo de cuantos” (MP: 221), se establecen “bloques de devenir”, movimientos entre líneas, pasajes por umbrales de intensidad, conjugación y traspaso entre flujos (cfr. D: 148). Lo que tensa los agenciamientos –las máquinas abstractas– no tensa hacia la sobre-codificación, sino hacia la mutación, hacia el paso *entre* estados. Afectos, velocidades, traspasos, mutaciones son las operaciones que *pasan entre* las binariedades y conviven con ellas ignorándolas:

[no] se trata de añadir en la línea un nuevo segmento a los segmentos precedentes (un tercer sexo, una tercera clase, una tercera edad), sino de trazar otra línea en medio de la línea segmentaria, en medio de los segmentos, que los arrastrará a velocidades y lentitudes variables en un movimiento de fuga o de flujo. (D: 148)

Si la segmentaridad molar tiende a fijar lo real, la segmentaridad molecular es el principio de movimiento, lo que hace fluir lo real y constituye las distintas velocidades de los agenciamientos, los movimientos parciales de desterritorialización y nueva territorialización. Estas líneas son las que trazan un plan(o) de inmanencia que “no dispone de dimensión suplementaria alguna: el proceso de composición debe captarse por sí mismo, a través de lo que da, en sus datos. Es un plan de composición, no de



organización ni de desarrollo” (SPP: 165). En reiterados pasajes los autores aclaran que la contraposición entre molar y molecular no es útil para diferenciar lo grande de lo pequeño, lo social de lo individual, lo jerárquico de lo horizontal o lo centralizado de lo disperso. Ambas líneas atraviesan todos los agenciamientos y podemos encontrarlas tanto en las biografías individuales como en estructuras meta institucionales como lo que llamamos “Estado”.

La escuela como institución estatal está organizada *molarmente* por *estratos binarios* que distinguen entre profesores/alumnos, autoridades/docentes, niños-jóvenes/adultos, los que saben/los que no saben, la institución y su afuera, gestión pública/gestión privada, etc., combinados con estratos binarios propios de la vida cotidiana ligados al género y la clase social, entre otros. También comprende *estratos circulares* como la distribución de los espacios con el aula “rodeada” de emplazamientos de vigilancia o la situación de cada establecimiento en un sistema escalafonario centralizado, que se superponen con la geografía circular de la ciudad y la organización del entorno socio-histórico donde la escuela se inscribe. Por último, está atravesada por *estratos lineales* que entrecruzan procesos de todo tipo, como la secuencia de los “grados” o “años”, la secuencia curricular de cada materia en cada año, la vinculación secuencial de las materias entre sí, las trayectorias escolares *en* y *entre* instituciones, que se enganchan con procesos más amplios en un *socius* determinado como “las etapas de la vida”, la secuencia familia-educación-trabajo, etc.

Pero, por otra parte, la escuela está también atravesada por una serie de líneas moleculares, en las que los segmentos “duros” no dejan de superponerse entre sí, solaparse, confundirse, desestructurarse y estructurarse, desterritorializarse y territorializarse nuevamente. Segmentos transitorios, donde se resuelve una gran parte de lo que llamamos “la vida cotidiana en las escuelas”, pero también que conecta a las escuelas singulares con los ministerios, las grandes decisiones molares respecto de la legislación educativa, la evaluación del sistema, etc. Distribución tensa de las binariedades ligada a las revueltas de algunos grupos en oposición, o las disputas ministeriales por la imposición del currículo legítimo; de las circularidades con las especulaciones acerca del grupo de los profesores “de confianza”, cierto equipo directivo que está investido de autoridad positiva o negativa, el polo de acción de un centro de estudiantes que logra organizar la estructura de una población escolar; de las líneas, en la ruptura del orden informal de las jerarquías entre docentes “viejos” y “jóvenes”, la llegada de “el nuevo”, la distribución de las filas de bancos que trazan perspectivas divergentes

del aula, las errancias entre circuitos del sistema educativo, los intercambios de información y lugares entre profesores, directivos, inspectores, jefes distritales, funcionarios. Tal como afirman Deleuze y Guattari:

El sistema político moderno es un todo global, unificado y unificante, pero precisamente porque implica un conjunto de subsistemas yuxtapuestos, imbricados, ordenados, de suerte que el análisis de las decisiones pone de manifiesto todo tipo de compartimentaciones y de procesos parciales que no se continúan entre sí sin que se produzcan desfases o desviaciones. (MP: 215)

En el ordenamiento de las segmentaridades el Estado constituye un polo de centralización, al menos en uno de sus aspectos. En este sentido, resulta una máquina *sobrecondificante*, ya que tiende a reunir estratos, a hacerlos unívocos, a nombrarlos y pautarlos. Pero, en otro aspecto, el Estado está también constituido por la serie de los microagenciamientos que territorializan o desterritorializan sus segmentos, que producen desfases y las desviaciones entre los estratos, que lo vuelven impotente o poderoso de acuerdo a cada situación particular. Todo orden molar está en correspondencia con un orden molecular que lo sostiene, esto es lo que Deleuze y Guattari llaman *proporcionalidad directa*. También un orden molecular y uno molar pueden repelerse, entrar en conflicto, esto es lo que llaman *proporcionalidad inversa* (MP: 220). Un “más acá” del Estado que puede constituirlo orgánica o parcialmente y se dirime en torno de constantes disputas por el territorio, la ordenación de cada uno de los aparatos de estado (la escuela, el sindicato, el ejército, el hospital, etc.), las reivindicaciones de las minorías y su codificación legislativa o las disputas por la “calidad de vida” (cfr. D: 165). En todos los casos, cada una de las líneas tiene su devenir particular, no se oponen al modo de un dualismo:

No existe dualismo entre las máquinas abstractas sobrecondificadoras y las máquinas abstractas de mutación: estas últimas se encuentran segmentarizadas, organizadas, sobrecondificadas por las primeras, pero al mismo tiempo las minan, puesto que cada una actúa sobre la otra en el seno del agenciamiento. Tampoco existe dualismo entre el plano de organización trascendente y el plano de consistencia inmanente: éste último no cesa de arrancar partículas a las formas y a los sujetos del primero, partículas entre las que ya no hay más que relaciones de velocidad y de lentitud; pero al mismo tiempo el plano de organización trascendente se construye sobre el plano de inmanencia, trabajándolo para bloquear los movimientos, fijar los afectos, organizar las formas y los sujetos. No sólo los indicadores de velocidad suponen formas que ellos mismos disuelven, también las organizaciones suponen un material en fusión que ellas ordenan. Así pues, nosotros no hablamos de un dualismo entre dos tipos de “cosas”, sino de una multiplicidad de dimensiones, de líneas, de direcciones en el seno de un agenciamiento. (D: 150)

En cualquier caso, molar y molecular conviven en los agenciamientos y es

necesario, en cada contexto, situar las especificidades sin realizar generalizaciones al respecto pues “es en campos sociales concretos, y en tal o tal momento, en los que hay que estudiar los movimientos comparados de desterritorialización, los continuos de intensidad y las conjugaciones de flujos que crean” (D: 153).

Para pensar la línea de segmentaridad flexible, resulta fundamental visualizar el intercambio entre desterritorialización y territorialización parciales, es decir, movimientos entre líneas, desestructuración y nueva estructuración de realidad estables. Este movimiento es el que observamos en la teoría de la individuación de Simondon, en un devenir que contempla la configuración de sistemas metaestables que constituyen el inicio de nuevas individuaciones.

Este es el punto en que encontramos una divergencia más importante con la posibilidad de distinguir entre la situación y su estado. En efecto, desde la perspectiva de Cerletti-Badiou hay una diferenciación posible –aunque fuera sólo en el plano de la teoría– que permite distinguir lo micro-institucional (dado que la situación constituía un recorte institucional de un estado de cosas) de lo macro-institucional (el Estado o el sistema educativo general). Esta distinción sirve, no tanto para obviar la dimensión estatal, sino para pensar la posibilidad de una politicidad educativa configurada a *distancia* del Estado (Cerletti, 2008a: 114). El paradigma que propone la teoría de Deleuze nos obliga a pensar una politicidad *entre* el Estado y también *entre* el sistema mundial de comercio, la organización de las minorías, etc. Trabajar sobre la cualidad propia de la axiomática, que consiste en estar “desgarrada todo el tiempo entre dos polos: su polo de fuga y su polo de endurecimiento” (AE: 148)<sup>190</sup>. En efecto, la micropolítica no consiste tanto en distanciarse de las alternativas macro-institucionales, sino en reconocer que las micro-determinaciones tienen un poder decisorio frente a las macro-decisiones y las oposiciones binarias.

### **a.III. Estado y líneas de fuga**

La tercera línea, la más conocida de la obra de Deleuze y Guattari, es la línea de fuga:

Tenemos un tercer tipo de línea, que todavía es mucho más extraña: como si algo nos

---

190 “Las grandes rupturas, las grandes oposiciones, siempre son negociables; pero la pequeña fisura, las rupturas imperceptibles que vienen del sur, esas no. Decimos ‘sur’ sin concederle mucha importancia. Si hablamos de sur es para señalar una dirección que ya no es la de la línea segmentada. Cada uno tiene su sur, y poco importa dónde esté situado, es decir, cada uno tiene su línea de caída o de fuga. Las naciones, las clases, los sexos, también tienen su sur” (D: 149).

arrastrara a través de nuestros segmentos, pero también a través de nuestros umbrales, hacia un destino desconocido, imprevisible, no preexistente. Esta línea es simple, abstracta, y sin embargo es la más complicada de todas, la más tortuosa. (D: 141)

La línea de fuga es a la vez la primera y la última línea, parece desprenderse de las otras y, sin embargo, en algún sentido subyace a ellas, las motoriza a ambas<sup>191</sup>. No es primera en el sentido cronológico sino en el sentido de un “derecho de lo intempestivo” (D: 154), del flujo despojado de cualquier reinscripción. Si la segmentaridad molecular se estabiliza a través de una “conjugación de flujos”, la línea de fuga opera en la “conexión de los flujos”, donde “unos flujos descodificados y desterritorializados se relanzan recíprocamente, precipitan su fuga común, y suman o activan sus cuantos” (MP: 224). La línea de fuga es la más rápida, la más dinámica de las líneas. Responde a una convicción ontológica primaria y central, que podemos nombrar con diferentes denominaciones apelando a algunos de los filósofos de los que Deleuze se ocupó en su obra: el *conatus* spinoziano, la *voluntad de poder* nietzscheana, el *élan* vital bergsonian. También a través del concepto de *deseo* que atraviesa *El Anti-Edipo*, sobre el que se enfatiza su contrapunto con la carencia y la falta. Todas estas categorías son un motor primero de toda acción y de toda pasión. Su fundamento comparte una convicción ontológica central: sosteniendo el ser como fundamento, se niegan al nihilismo y al pesimismo frente al vacío de lo real. Si en el principio de la inmanencia es el caos, siempre resulta así porque hay abundancia, un exceso de posibilidad, líneas de luz que se propagan sin agotarse (IM: 92). Sobre este plan(o) se dibujan las individuaciones que, para ser tales, recortan estas posibilidades.

Si la línea flexible constituye un bloque de devenir, donde se opera una desterritorialización relativa, a la que sigue una nueva –territorialización que la compensa, la línea de fuga es una línea de movimiento constante, de mutación indefinida. En este sentido es la línea anti-estatal por naturaleza. Línea nómada, que se diferencia de la línea flexible migrante y la línea dura sedentaria (cfr. D: 155). Su carácter intempestivo hace que sea una línea también misteriosa, semejante a esa “débil fuerza mesiánica” que atraviesa los sucesivos presentes para Benjamin y constituye el motor de la historia (Benjamin, 1992: 108).

Ahora bien, esta línea es también la más peligrosa. Deleuze y Guattari advierten

---

191 “Tenemos tantas líneas enmarañadas como una mano. Somos tan complicados como una mano. Lo que nosotros denominamos de diversas maneras –esquizo-análisis, micro-política, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografía– no tiene otro objeto que el estudio de estas líneas, en los grupos o en los individuos” (D: 142).

el peligro de hacer de su “pragmática”, de su trazado del plan(o) de inmanencia, una axiología. Luego de una lectura apresurada de la obra se corre el peligro de interpretar que la línea de fuga es “buena”, frente a la maldad absoluta de la línea dura y la relativa de la flexible. Sin embargo, los tres tipos de líneas plantean peligros y posibilidades. Respecto de la segmentaridad molar los peligros son, para nuestro contexto post-disciplinario, evidentes: su triunfo alimenta el miedo, porque la binariedad que “pone blanco sobre negro”, que nos inscribe en patrias, valores, razas, religiones, convicciones, géneros, provee seguridad, a la vez que cercena la posibilidad de fluctuar y enquistar los mecanismos de defensa que requieren de un Otro también recortado y fijado en su rol.

Los peligros del triunfo de la segmentaridad molecular, en cambio, son menos evidentes, ya que son los que padecemos. Deleuze y Guattari los resumen con el concepto de *claridad*: percibir por fin que hay devenires entre los opuestos, que hay imprecisiones, formas que se mezclan, intercambios imposibles que se hacen posibles, puede hacernos creer que debemos obrar en consecuencia. “Somos una nueva raza de caballeros, hasta tenemos una misión” (MP: 231), hacemos de la flexibilidad una regla, una obligación que genera también grandes dolores, grandes padecimientos. La negación a sostener un rol determinado: “la madre se cree obligada a masturbar a su hijo, el padre deviene mamá” (MP: 231); el enquistamiento de comunidades horizontales que obligan a no conocer ni adscribir a ningún rol preciso, manteniéndonos en la incertidumbre; la constitución de un microfascismo de la flexibilidad. Cuando en la escuela de *Alienígena* las autoridades escolares se retiran de la escena, dejan a los jóvenes librados a una serie de micropoderes escolares mucho más temibles en su alcance que el de la peor directora normalista: “los capos” pueden ejercer su violencia en todo el territorio escolar, la líder de la revolución puede imponer la tiranía de la diferencia hasta el punto de segregar y violentar a quienes se niegan a obedecer este precepto y los microgrupos y sus pujas de poder siembran el terror por doquier allí donde el gran miedo del poderío autoritario está desterrado.

Por otra parte, la claridad molecular resulta fuente de padecimientos ante la imposibilidad de subjetivarse en una actividad, en un oficio, en una identidad; la dificultad de adscribir y construir instituciones que duren en el tiempo (el matrimonio, la escuela, la religión), encuentros que impliquen una resonancia. Sufrimientos propios de nuestra época que la sociología relata y encuentra a cada paso: “Oscura claridad que no procede de ninguna estrella y que desprende tanta tristeza” (MP: 231). Una claridad que impide creer, que impide apostar por encuentros que definan una totalidad, al menos parcial, al

menos transitoria<sup>192</sup>. Claridad que invita, además, a construir identidad en los guetos más insospechados: la “cultura de la empresa” puede ser el sustituto del lazo social, la “fábrica integrada” puede constituirse en comunidad de pertenencia (Gorz, 1988).

Existe, por último, un tipo de peligro más imperceptible y sofisticado aún: el peligro de las líneas de fuga. Nos interesa especialmente este peligro porque la descripción de las líneas de fuga está íntimamente asociada a los vectores que caracterizan a la *máquina cultural*: creación, diferenciación, inmaterialidad, velocidad, mutación. En algún sentido, la máquina cultural, aun cuando evidentemente está atravesada por todos los tipos de líneas, se inviste discursivamente con la jerga de las líneas de fuga, se estructura alrededor de sus parámetros y en este sentido se piensa también como una posibilidad confrontada con las instituciones molares.

La línea de fuga puede ser la más peligrosa, como afirman frecuentemente los autores, ya que puede volverse línea de destrucción, línea de pura abolición. Está vinculada con “una extraña desesperación, como un olor de muerte y de inmolación” (MP: 232). Deleuze se hace cargo de que resulta inquietante que todos sus “personajes” de fuga sean vidas con desenlaces trágicos: Fitzgerald, Woolf, Artaud, Kafka... También es significativo que la mayoría de sus personajes sean artistas y solitarios. La “metáfora” de la guerra atraviesa esas vidas, así como su introducción en la obra de Deleuze y Guattari con el agenciamiento de la máquina de guerra (D: 161). Por supuesto que no afirmamos que la línea de fuga tenga un destino “trágico” sino que su velocidad hace que sea difícil conectarse con otras líneas, aumentar la potencia de obrar mediante agregaciones, componer en vez de diferenciar, insertarse en la vida institucional tal como está trazada, combinarse con formas específicas como la educación formalizada. La línea de fuga siempre está asociada a una máquina de guerra, como máquina de pura creación<sup>193</sup>. Está dirigida contra todo lo estático y atraviesa toda la realidad. Retomaremos este punto para volver a considerar el funcionamiento de los proyectos-experiencia que presentamos en el Capítulo 6.

---

192 “En lugar del gran miedo paranoico, estamos atrapados en mil pequeñas monomanías, evidencias y claridades que brotan de cada agujero negro, y que ya no forman sistema, sino rumor y murmullo, luces cegadoras que confieren a cualquiera la misión de un juez, de un justiciero, de un policía por su cuenta” (MP: 232).

193 Si bien no lo podemos desarrollar aquí, es necesario señalar que hay una diferencia sustancial entre máquina de guerra y guerra, siendo la segunda el fruto de una apropiación de la máquina de guerra por el Aparato de estado y su conversión en máquina militar, lo que convierte a la máquina de guerra (que es una máquina de creación) en una “fría línea de abolición” (MP: 233). Para revisar en profundidad estas diferencias cfr. “Capítulo 12: 1227. Tratado de nomadología: la máquina de guerra” en MP: 359-431.

## b) La escuela como institución en el contexto del control mundializado

Al analizar, en el Capítulo 1, la lectura que propone Balibar del concepto de fetichismo de la mercancía en Marx, se evidenció que este concepto –a diferencia del de ideología, por ejemplo– conduce la obra del filósofo alemán por un derrotero inquietante, que lo aleja de la construcción de una *teoría del poder* para acercarlo a una *teoría de los modos de sujeción*. Algo similar ocurre en las discusiones que Deleuze propone con el marxismo en general y respecto a la cuestión del Estado, así como la discusión –mucho más acotada y resituada dentro de un campo de presupuestos comunes– que establece Deleuze con Foucault al confrontar las nociones de agenciamiento y dispositivo (cfr. Heredia, 2014). La pregunta central de por qué los hombres desean su propia esclavitud como si fuera su libertad, que atraviesa la obra de Deleuze y Guattari, no puede ser respondida por una teoría del poder. Requiere la observación de las formas en que los poderes se conjugan con los deseos, lo molecular se vincula con lo molar. En este sentido es que Deleuze y Guattari conciben el pensamiento micropolítico como lo contrario de la interpretación: lejos de tratarse de una relación de mera observación de la realidad, consiste en una intervención que pregunta para trazar un plan de acción. Algunas de las preguntas posibles son:

¿Cuáles son tus líneas, individuo o grupo, y qué riesgos conlleva cada una? ¿Tus segmentos duros, tus máquinas binarias y de sobrecodificación? [...] ¿Qué peligros corremos si hacemos saltar demasiado rápido esos segmentos? ¿Acaso no provocaríamos la muerte del organismo, que también tiene sus máquinas binarias hasta en sus nervios y en su cerebro? [...] ¿Cuáles son tus líneas flexibles, tus flujos y tus umbrales? ¿Conjunto de desterritorializaciones relativas y de reterritorializaciones correlativas? [...] ¿Cuáles son tus líneas de fuga, líneas en las que los flujos se conjugan, en las que los umbrales alcanzan un punto de adyacencia y de ruptura? ¿Son aún tolerables, o ya están atrapadas en una máquina de destrucción y de autodestrucción que recompondría un fascismo molar? (D: 162)

Las preguntas inquietan pragmáticamente acerca de la situación y la incidencia del grupo en ella, e incitan a salir de una disyuntiva política usual del activismo político en los contextos post-disciplinarios, que invita a elegir entre una resistencia global y exterior al Estado o en una defección pragmática para diluir las iniciativas de cambio en las fuerzas segmentarias de un Estado absoluto. Estos interrogantes, lejos de cancelar la posibilidad política, trazan una cartografía inmanente que dispara cursos de acción posibles. Los autores hacen especial énfasis en el rol que juegan los agenciamientos en el sostenimiento de un orden molar, al considerar que

aún el Estado más centralizado no es en absoluto dueño de sus planes, también es experimentador, hace inyecciones, no logra prever nada [...]. Los poderes llevan a

cabo sus experimentaciones sobre las diferentes líneas de agenciamientos complejos, pero sobre esas mismas líneas también surgen experimentadores de otro tipo, desbaratando las previsiones, trazando líneas de fuga activas, buscando la conjugación de esas líneas, precipitando o aminorando su velocidad, creando trozo a trozo el plano de consistencia, con una máquina de guerra que mediría a cada paso los peligros que encuentra. (D: 164)

A partir de estas preguntas y premisas respecto de la relación entre los agenciamientos y el Estado, queremos repensar las transformaciones que observamos en el contexto de la educación contemporánea. Hacerlo, justamente, desde la perspectiva micropolítica y no desde la perspectiva de la “resistencia” que observábamos, por ejemplo, en la obra de Giroux o McLaren.

De hecho, cuando el Estado comienza a declinar en su posibilidad de controlar unilateralmente el sistema educativo, otros candidatos pasan a disputar su lugar. Tal como afirma Narodowski (2010), lejos de suponer que quien ocupa el lugar del Estado es el mercado ocurre que “la antigua presencia del Estado comienza a ser sustituida por actores sociales no estatalizados y las decisiones acerca de qué y cómo educar incrementan su peso relativo en familias, empresas, organizaciones sociales, sindicales, no gubernamentales, grupos de interés, comunidades religiosas, barriales, nacionales o étnicas” (p. 46). En este sentido, resulta importante señalar que todos estos actores se hallan en conflicto y que no existe una respuesta unánime a la pregunta por los tipos de transformación que se están operando.

### **c) Evaluaciones nacionales, PISA y estrategias micropolíticas**

Los sistemas educativos mundiales son atravesados por una fuerte pulsión evaluadora, que trasciende la tradicional evaluación que los docentes realizaban a los estudiantes, posicionándolos en el cuadro de honor escolar. El concepto de evaluación ha adquirido paulatinamente una necesaria vinculación con la búsqueda del “control de calidad” (Colella y Díaz-Salazar, 2015) y una densidad teórica que tiende a convertir casi cualquier operación que se haga en el sistema educativo o respecto de él, en una actividad “evaluativa”. En ese sentido, es interesante la hipótesis de Frigerio cuando afirma que tiende a operarse una *sustitución de la investigación por la evaluación de los sistemas educativos* (cfr. Frigerio, 2011: 6). Toda una tradición de análisis estadístico, que tiene su entrada triunfal en la historia de la educación con los sociólogos del reproductivismo, opera la conversión biopolítica básica de trocar una constatación teórica que constituye un llamamiento al cambio, a la experimentación y a la transformación, en una examinación conservadora que tiende a modelizar y a normalizar los sistemas educativos



mundiales. La *norma* que surge del análisis estadístico, estableciendo “la media” en una descripción cuantitativa empírica de cierto recorte de la realidad, se constituye en *parámetro normalizador* que prescribe un deber ser al impugnar los alejamientos de los parámetros establecidos.

Si queremos revisar el fenómeno desde una perspectiva molar, es necesario tener en cuenta el área de la estadística y la política educativa podemos observar varias capas que se superponen complejamente. En principio, cada escuela y distrito opera estrategias de evaluación de sus prácticas<sup>194</sup>, a la vez que los Estados-Nación operan a su vez sus propias mediciones. En Argentina existe la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) cuya misión más importante es realizar el *Operativo Nacional de Evaluación* (ONE) cada tres años<sup>195</sup> y articular con las investigaciones estadísticas internacionales.

Por otra parte, es necesario señalar la importancia, difícilmente cuantificable, de los diagnósticos acerca de problemáticas educativas que realizan los llamados *Think Tanks*<sup>196</sup>, así como una serie de evaluaciones transnacionales referenciales de gran

---

194 En Argentina están disponibles materiales estadísticos en todas las jurisdicciones. Por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la información se publica en el *Portal Tu Escuela* (<http://dgecetportal.provincia-net.com.ar>), con acceso a algunos datos básicos por jurisdicción para padres y ciudadanos en general y acceso con usuario restringido para agentes del sistema educativo (directivos y supervisores). El material de acceso restringido posee un nivel de singularidad que permite obtener un “ranking” actualizado de distintos indicadores por zonas y establecimientos. En provincias con más extensión y población, como la de Buenos Aires o Córdoba, la información estadística disponible presenta un grado mayor de generalidad y datos menos actualizados, se ofrecen documentos que revisan algunos aspectos relevantes, pero no un panorama de todos los indicadores (cfr. <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/infoestadistica/glosario.htm> y <http://www.cba.gov.ar/informacion-estadistica-de-la-dgpiee/>). Por otra parte, según la jurisdicción se hace más o menos hincapié en la tarea de Autoevaluación, de las escuelas y de las regiones. En todos los casos se manejan cifras propias respecto de índices de matrícula, deserción, repitencia, etc. y se recurre a los datos estadísticos de ONE o de PISA para, en alguna instancia, confrontar los resultados de la evaluación de la calidad de los aprendizajes.

195 Los Operativos Nacionales de Evaluación se realizan en escuelas primarias y secundarias de todo el país. La metodología es muestral respecto de los aprendizajes de 3° y 6° grado de la escuela primaria y de 2°/3° año de la escuela secundaria, y censal respecto de los aprendizajes del último año de la escuela secundaria. Su diseño está basado en los *Núcleos de Aprendizaje Prioritario* (NAP), consensuados en el *Consejo Federal de Educación*.

196 Al respecto, resulta interesante retomar algunos datos que aparecen en el informe elaborado por Uña, Lupica y Strazza (2010). En el informe, donde se relevan datos acerca de 50 centros de investigación privados, centros académicos, organizaciones de promoción de derechos y fundaciones políticas de Argentina, se señala que estos grupos de la sociedad civil tienen principal incidencia en la “identificación del problema” y la “formulación de alternativas de solución” de los problemas (p. 20) siendo las problemáticas educativas el segundo tema en la lista de sus intereses, luego de la “pobreza y la desigualdad” y muy por encima del “desarrollo económico” o la “política exterior” (p. 33). Tratándose de grupos con vocación expresa de incidencia en políticas públicas y en general con muchos vínculos –que los autores consideran podrían profundizarse– con las esferas decisorias estatales, podemos suponer que sus diagnósticos y evaluaciones tienen impacto en el diseño de políticas educativas. Algunos de los grupos con incidencia en la educación que entran en la investigación han sido mencionados en el Capítulo 6 respecto

prestigio que constituyen una fuente de consulta obligatoria en distintas esferas de decisión y en la opinión pública. Las más importantes, los estudios de calidad educativa de UNESCO a través del LLESE (*Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa*) y las famosas pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) llevadas a cabo por la OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*)<sup>197</sup> cada tres años en más de 60 países<sup>198</sup>. La diferencia principal de ONE con estos estudios internacionales es que el primero toma como referencia los Núcleos de Aprendizaje Prioritario consensuados federalmente, conservando una correlación entre los contenidos y modalidades de trabajo planificadas y lo evaluado, mientras que los segundos miden una serie de competencias globales que no tienen en cuenta especificidades curriculares regionales. Omnipresencia de la evaluación, entonces, que genera un panorama estadístico complejo, no fácilmente conmensurable.

Si tomamos el caso de PISA, el más conocido sistema de evaluación de la calidad educativa transnacional, podemos observar la fuerte tensión que genera para la autonomía de los estados nacionales respecto de sus sistemas educativos. Pretendidamente universal y neutral, lo más resonante de sus resultados es un *ranking* de sistemas educativos, que posiciona a cada país en un “puesto” según el desempeño en la prueba de los estudiantes de ese país. Tal como afirman Bottinelli y Sleiman (2014):

Un ranking educativo de países puede elaborarse a partir de cualquier indicador como, por ejemplo, una tasa de analfabetismo, un porcentaje de escolarización, o un promedio de estudiantes por maestro. Otorgar la mayor importancia dentro del debate educativo a una comparación de países ordenados según competencias globales por sobre otras formas posibles obedece no únicamente a una estrategia de comunicación sino también a una manera de entender el sentido de la educación (p. 1).

Teniendo en cuenta esto, resulta sumamente significativo que PISA se caracterice

de la inserción de los proyectos educativos como “solución” en el sistema educativo.

197 La OECD es un organismo transnacional, con representación oficial de 34 países miembro –las principales economías capitalistas mundiales– que financian sus actividades. Entre los principales objetivos se halla “promover políticas que mejoren el bienestar económico y social” y sostienen que “el hilo conductor de nuestro trabajo es un compromiso compartido con las economías de mercado respaldadas por las instituciones democráticas y centradas en el bienestar de todos los ciudadanos” (<http://www.oecd.org/about/>).

198 En Argentina se realizan desde el año 2000. Otros estudios internacionales que se implementan en distintos países latinoamericanos son los que realiza la *Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo* (IEA), que propone diferentes evaluaciones (TIMSS, que evalúa matemática y ciencias naturales en primaria; PIRLS, que evalúa comprensión lectora en primaria; CIVED, que evalúa educación cívica en media; ICCS, que evalúa “competencias ciudadanas” en media; SITES, que analiza uso de TICs en estudiantes y docentes y TEDS-M que evalúa la formación docente en matemática), además de TALIS, el programa de evaluación de OCDE para revisar las prácticas docentes (cfr. Toranzos, 2014: 16).

por obviar los currículos locales para proponerse “evaluar en qué medida los estudiantes al final de la educación obligatoria pueden aplicar sus conocimientos a situaciones de la vida real y estar equipados para la participación plena en la sociedad” (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>). ¿Qué se entiende aquí por “vida real” y “participación plena”? PISA mide, por ejemplo, la capacidad para resolver problemas y lo hace asociando esta capacidad a la construcción de una “ciudadanía plena”<sup>199</sup>. Hace especial hincapié en habilidades asociadas con la “creatividad”, la “motivación”, el “talento”, disponiendo estándares de “calidad” y “rendimiento” y la formación de “líderes para el futuro”. Tal como venimos señalando, estas “competencias” reúnen en sí cualidades cuasi mágicas –fetichizadas– para el contexto de las sociedades de control: forman parte de un tipo de concepción que solapa las habilidades requeridas para la ciudadanía con aquellas requeridas para el trabajo, y las asocia además a figuras subjetivas que adscribimos a la máquina cultural: la capacidad de entender y resolver problemas, la salida “diferencial” respecto de los mismos, la desvalorización de todo aquello que responda a un mecanismo planificado (de enseñanza, por ejemplo) para abonar una sobrevaloración de la capacidad de adaptación e improvisación. Son valoradas, además, en el esquema de la preponderancia del discurso de la “calidad” en el contexto neoliberal, donde se opera un desplazamiento desde la concepción del control de calidad en cuanto modo de valoración del proceso de producción a la concepción de la calidad en cuanto parte esencial del proceso mismo de producción, en suma, del fordismo/taylorismo al toyotismo (cfr. Colella y Díaz-Salazar, 2015: 293).

Frigerio también señala que varios elementos quedan invisibilizados en las pruebas estandarizadas internacionales, y señala especialmente aquellos saberes que la escuela ha tendido a considerar no escolares, o incluso contra-escolares, en cuanto no correspondían a un ideal de cultura ilustrada (burguesa) y procedían de experiencias en contextos sociales subordinados. Lo paradójico aquí es que, mientras las evaluaciones transnacionales de los sistemas educativos se estandarizan e intensifican la tradición de la escuela ilustrada que valoriza las habilidades de una inteligencia con aptitudes lingüísticas y lógico-matemáticas correspondientes a los parámetros de la racionalidad moderna, los abordajes locales acerca de la institución escolar tienden a valorizar cada vez más la diversidad y la multiplicidad de los saberes en los contextos escolares. Incluso

---

<sup>199</sup> ” cfr. *Pisa in Focus*, N° 38, abril de 2014, OECD, disponible en línea <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-N38-%28esp%29.pdf>

a nivel de la legislación nacional, al menos en Argentina, se menciona la formación intercultural, la valoración de los saberes de la cultura de origen, el trabajo de construcción de los saberes significativos según el recorte contextual, las necesidades, las tradiciones culturales y un largo etcétera. Con nuestros parámetros, podríamos afirmar que la segmentarización “dura” y axiomática que se opera a nivel transnacional es flexibilizada por las recomendaciones –y las prácticas– en los sistemas educativos locales. Ejemplo de ello es la fuerte controversia que se genera respecto de los resultados de las pruebas PISA en la escuela media.

Las estrategias para la universalización del nivel medio son contemporáneas a la difusión mediática de los resultados de PISA, lo cual alimenta la falsa disyunción entre “inclusión” y “calidad” educativa. Sin soslayar la complejidad que significa incluir una cantidad de población en la escuela que históricamente no participó de ella, la cuestión de la “calidad” le otorga un cauce a la problemática que podría haberse tramitado de forma diferente sin pruebas estandarizadas. En efecto, la inclusión implica una tarea ardua de escucha, transformación, acompañamiento, integración de nuevos saberes, etc. que no se puede capturar en una prueba mundializada. La existencia misma de la prueba impulsa a los sistemas educativos nacionales a una paradoja: si quieren “triunfar” en el *ranking* PISA quizá sea necesario aceptar la binariedad “adentro/afuera” que lo cuantitativo propone y expulsar todo elemento que oficie de barrera para “subir” en las estadísticas. Además, estructurarse a la medida de las competencias que PISA propone y alienta. Si, en cambio, desoyen la prueba estandarizada y priorizan la inclusión, deberán lidiar con la presión social y política que significa posicionarse por debajo de otros países o establecimientos que aceptan la norma<sup>200</sup>. Así, es posible que “un país, una política se interese menos en resolver cuestiones estructurales que afectan los resultados educativos que en modificar sus resultados educativos sin modificar sus estructuras” (Frigerio, 2011: 10). La aparente científicidad y neutralidad de la prueba internacional hace de sus resultados axiomas de captura, que encierran a la realidad escolar en una difícil encrucijada. En ella, el diseño de políticas nacionales y locales que puedan tensar las prescripciones de PISA resultan estrategias fundamentales de intervención micropolítica en el contexto de las instituciones estatales (escuelas, sindicatos, ministerios).

En suma, el binomio evaluación/calidad constituye un nodo central en el esquema

---

200 Un ejemplo de esta presión se puede consultar en la recopilación de notas periodísticas disponibles en el artículo de Edgardo Zablotzky (2014). Se ha publicado también la recopilación de 2012 y 2013.

de control contemporáneo de la educación, y este binomio no resulta fácilmente identificable con la clásica tensión entre resistencia educativa y Estado (nacional)<sup>201</sup>. Aun cuando cada intento de evaluación de la calidad educativa va acompañado de prólogos que previenen respecto de la evaluación desde una perspectiva eficientista y proponen la acción de evaluar como una actividad mucho más compleja y rica para las prácticas escolares que la mera cuantificación, la febril actividad evaluativa tiende a la jerarquización, la ponderación de resultados que se pretenden asociar a las modulaciones en los salarios docentes (cfr. Sánchez Cerón y Sagrario Corte, 2015) o simplemente constituye un cauce para que se desarrollen las investigaciones educativas y se construya una “opinión pública” acerca de la educación, sin promover transformaciones radicales en las prácticas cotidianas<sup>202</sup>.

Gallo, al plantear esta centralidad, propone que por nuestra parte, en carácter de docentes, deberíamos abandonar la defensa del par notas/evaluación para legitimar nuestras propias prácticas, resistiéndonos al discurso de la evaluación permanente y la

---

201 Al respecto resulta ilustrativo del punto la problematización que realiza Yew-Jin Lee (2008) acerca de la transformación del currículo en Singapur. El autor constata que se trata de un país que ha apostado – como Estado nacional– por una reconstitución drástica y una aculturación rápida, en función de convertirse en una potencia respecto de los servicios y las nuevas tecnologías en el contexto de la globalización. En ese sentido, se ha propuesto una reforma educativa también radical, que valoriza por sobre todo la creatividad y el pensamiento autónomo, sólo que con la finalidad de adaptación de los individuos a los requerimientos del trabajo en el contexto del control mundializado. Se constata aquí la misma paradoja que venimos proponiendo en la tesis: un currículo que retoma (explícitamente en este caso) conceptos y propuestas realizadas bajo el marco de los conceptos de Deleuze y Guattari o teorías afines, pero resulta a su vez perfectamente compatible con la conformación de sujetos dóciles. En este caso Estado y corporaciones trabajan para un objetivo común, por tanto la respuesta clásica sería que resulta necesaria una *resistencia* desde fuera del currículo para la transformación del mismo. La salida que propone el autor es diferente. Afirma que si somos coherentes en la lectura de Deleuze y Guattari deberíamos poder profundizar las derivas que propone el currículo, militar en las grietas que se producen en el sentido del mismo, para establecer una conectividad rizomática con la que fugar del control mundializado.

202 Resulta significativo revisar, por ejemplo, las prácticas de evaluación institucional que recoge la Dirección Provincial de Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires en 2010: incluso en aquellas experiencias en las que se trabaja desde la perspectiva de la “autoevaluación”, resulta problemático revisar quién se autoevalúa, ya que, por ejemplo, los estudiantes no forman parte del equipo que diseña, recoge y analiza los datos. Por otra parte, al presentar las conclusiones del trabajo se sostiene: “la etapa de análisis fue una de las etapas más costosas en términos de esfuerzo colectivo y problematización. De este modo, una primera conclusión del desarrollo de la experiencia es que el proceso que pudo sostener cada escuela estuvo absolutamente atravesado por las condiciones institucionales singulares, sobre todo en lo relativo a la dinámica de trabajo de los equipos y la participación que logró favorecer de la comunidad institucional en general” (p. 9). ¿Esto significa que la evaluación fue útil para evidenciar que los procesos de enseñanza/aprendizaje que despliega cada institución no son comparables? ¿Cuál fue el fruto de tamaño tarea de recolección de datos, realización de entrevistas y análisis cuali-cuantitativo para la transformación de esos procesos escolares? Otra particularidad del documento es la distinción entre los modos de evaluación, que parece atravesado por la vieja jerarquía entre trabajo intelectual y trabajo manual: los bachilleratos se “autoevalúan”, las escuelas técnicas incorporan evaluadores externos para juzgar proyectos que fueron desarrollados autónomamente en las instituciones y las escuelas de formación técnico-agropecuaria son sometidas a una prueba de desempeño estandarizada y pautada. Cfr. Dirección Provincial de Planeamiento (2010a)

formación continua, y para ello debemos, a su vez, oponernos a la idea de que todos los aprendizajes son cuantificables. En ese sentido, la filosofía necesariamente debería operar como un espacio/tiempo de problematización en que el aprendizaje, con su dimensión incontrolable, se halle en primer plano y la cuantificación de los saberes resulte, en alguna medida, imposible (cfr. Gallo, 2014). En todo caso, los “avances” en cuanto a la evaluación de la “calidad educativa” constituyen una estrategia de segmentarización que resulta necesario poner en primer plano.

#### **d) Proyectos institucionales, tensiones entre invención y reproducción**

La tensión hacia la segmentarización molar que se agencia en el proceso de evaluación constante, desde diversos ámbitos y con diferentes enfoques y requerimientos, se “relaja” molecularmente con una fuerte autonomización de las posibilidades que cada institución tiene para pensar sus formas de organización, las características de sus procesos de construcción social y de conocimiento. Es notable cómo la tendencia en las prescripciones educativas de las últimas décadas consiste en delimitar un enfoque abierto, con posibilidades múltiples, que quedan a disposición de la comunidad institucional para ser cumplimentadas. En este sentido, el sistema educativo se complementa con cierta tendencia en el ámbito de la producción de servicios, donde el proceso de producción se halla altamente desregulado, signado tan solo por una serie de objetivos prescriptos obligatoriamente<sup>203</sup>. Los objetivos “abstractos” y altamente indefinidos que plantea una evaluación como PISA funcionan, en este sentido, como un faro axiomatizador que permite desplegar múltiples estrategias para alcanzarlos. Estas estrategias se hallan cada vez más abiertas a la configuración de las regiones y, sobre todo, de las escuelas.

Nos interesa revisar algunas estrategias regladas de producción molecular en las escuelas, dado que nos permiten visualizar la línea migrante, la posibilidad que existe de construcción de diversas alternativas y la complementación en el espacio institucional de lo que a nivel del aula se abre con los proyectos escolares. En la tarea cotidiana de las escuelas, en estas máquinas se juega gran parte de las posibilidades de transformación – y parcial reproducción– o de reproducción –y parcial transformación. Se cifra aquí, creemos, el principal vínculo de la escuela contemporánea y la máquina cultural.

Los dispositivos son diversos, los mencionaremos en general para detenernos solo

---

203 Así trabajan, por ejemplo, las empresas publicitarias, las ligadas a internet y, en general, las relacionadas con los servicios. Fijados los objetivos, el tiempo de trabajo, su organización queda en gran medida en manos de los trabajadores.

en algunos. Se trata, por ejemplo, del sostenimiento de escuelas autogestionadas, la prescripción de la dinámica de organización de consejos de convivencia y la necesidad de llegar a acuerdos de convivencia provisorios<sup>204</sup> que sustituyen la apelación a la “disciplina escolar”. La inserción curricular de una materia como “construcción de la ciudadanía” con características atípicas, tanto respecto de las otras materias del currículo como de las clásicas materias de formación ciudadana. La obligatoriedad de la existencia y sostenimiento de los centros de estudiantes en todas las instituciones públicas (Ley de Centro de Estudiantes, 26.877/2013)<sup>205</sup>. La implementación del *Plan Mejora* que permite disponer de una cantidad de fondos por escuela para la implementación de proyectos propios de todo tipo (apoyo escolar, tutorías, talleres de expresión, formación complementaria) y la importancia que ha adquirido la formulación del Proyecto Institucional (PI) en la definición de las instituciones educativas. Nos centraremos en este último, ya que le hemos dado una relevancia fundamental a la categoría de proyecto como eje de la transformación de la educación en tiempos de control.

El PI sustituyó el PEI (Proyecto Educativo Institucional) que prescribía la Ley Federal de Educación. Se diferencia de su antecesor en que no se sustenta en un formato genérico y, por tanto, no consiste en una “planilla” a llenar. Desde la Provincia de Buenos Aires se propone, por ejemplo, que “el carácter educativo del proyecto debe estar presente en todos los momentos de su formulación: en la forma en que es construido, en su implementación y en su monitoreo y evaluación” (Subsecretaría de Educación, 2009: 13). En las orientaciones para su formulación se distinguen tres tipos de PI, que pueden complementarse entre sí, siendo cada institución la que decidirá la modalidad elegida y el tipo de orientación. Se pueden formular PI que constituyan un encuadre de trabajo administrativo-pedagógico para la institución (formas de organización, distribución de tareas u objetivos colectivos para el ciclo lectivo, entre otros); también que estén estrechamente relacionados con una problemática de la institución que se quiera abordar puntualmente desde diversas perspectivas y, por último, que se enmarquen en proyectos más amplios de la región o el distrito, en función de delimitar la contribución y vínculos de esa escuela particular con el proyecto mayor. En los tres casos, el PI resulta un esquema

---

204 “En el año 2002, entra en vigencia, en la Provincia de Buenos Aires, la Resolución N° 1593/02, que prescribe sobre la Convivencia en las escuelas y deroga la norma provincial anterior de 1958 (1709/58).” (Southwell et al., 2015: 318).

205 Para profundizar en los cambios y conflictos micropolíticos asociados a la instauración de reglamentos de convivencia y acuerdos escolares, véase Nuñez y Báez (2013).

de trabajo “real”, ajustado a las prácticas, pasible de ser modificado, más que un requisito burocrático a ser cumplimentado eficientemente.

Tal como ocurre con los proyectos del aula, el tipo de cumplimiento que se realiza de los PI y el nivel de innovación y novedad con que se formulan son muy dispares, dependiendo de la escuela, el grupo de trabajo, etc. Si revisamos los PI premiados y fomentados por los ministerios de educación de provincias y nación<sup>206</sup>, se enfocan en problemáticas muy diversas, desde el acompañamiento pedagógico puntual a una estudiante con una convalecencia domiciliaria prolongada o la planificación de la actualización y capacitación de los docentes de la institución, hasta proyectos pedagógicos de distinto tipo tendientes a desestructurar la organización de las materias como compartimentos estancos y la distribución de los estudiantes en cursos y años. Talleres de radio, revistas, portales de internet, actividades con la comunidad, son las formas bajo las cuales las instituciones rediseñan el tiempo y el espacio escolar, probando otras alternativas<sup>207</sup>.

¿Qué desterritorializaciones se efectúan a partir de los proyectos institucionales? La respuesta es, necesariamente, situada. Como afirma Ball (2010: 48), que se les exija a las instituciones públicas poner en palabras sus objetivos, su estrategia, sus búsquedas, implica un ejercicio de invención, discusión y construcción de consensos que pueden resultar provechosos. A diferencia del esquema centralizado y pautado de la escuela disciplinaria, la escuela en el contexto del control provee, institucionalmente, herramientas para efectuar derivas propias. Contar con esquemas, fondos y solicitudes que invitan a poner en marcha las consideraciones y las búsquedas de la comunidad escolar, invita a pensar las necesidades del grupo. En este sentido, la escuela comienza a operar una desterritorialización respecto de sí misma, de lo que sabe, de los usos y costumbres heredadas, de un modo de funcionamiento ritualizado y anquilosado que ya poco tiene que ver con la realidad del mundo en el que se sitúa. La producción cultural resulta una operación posible en el contexto de la escolarización. En tensión con estas

---

206 Cfr. los *Premios Educ.ar a la calidad educativa*. Disponibles en: [www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90031&referente=docentes](http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90031&referente=docentes)

207 Idéntica ambivalencia señalan Araya Briones y Yuli (2006) respecto de la experiencia de las escuelas autogestionadas en San Luis. Revisan los modos de participación de los padres en las decisiones políticas de la escuela concluyendo que la interpelación es al modo del consumidor, pues deciden cuál es “el mejor colegio para sus hijos” (como mercancía, es decir, no participando después en la construcción de ese “colegio mejor”), colaborando con tareas de mantenimiento y mejora edilicia o circunstancialmente en el seguimiento individualizado de su hijo frente a conflictos con la escuela. En ningún caso la familia participa en las decisiones político-pedagógicas del proyecto escolar.



posibilidades, poner en palabras las búsquedas, los objetivos y las metodologías para *presentarlos y hacerlos públicos* da lugar a “tácticas discursivas para transmitir orden y coherencia, consenso y dinamismo” (Ball, 2010: 48) que estratifican lo escolar, segmentarizan el contexto institucional y vuelven a la institución un producto a posicionar en el mercado educacional.

¿Qué alcances tiene, entonces, la desterritorialización respecto de reconfigurar el contexto más general en que cada escuela se sitúa? Tampoco es posible medirlo. Pasar de un esquema de reglamentación a uno de regulación en constante revisión (Barroso, 2005: 727) produce nuevos tipos de inscripción y también nuevos tipos de fuga que no podemos prever y que pueden resultar potentes. La máquina cultural produce mientras reproduce y toda producción puede tensarse hacia una máxima desterritorialización, trazando una línea de fuga. La vida cotidiana en las escuelas constituye un espacio de constante reconversión micropolítica, donde las posibilidades están abiertas. Sin embargo, la reproducción cultural así como la reproducción social son derivas probables en una escuela que, aun cuando en su “adentro” consiga modificar el *ethos* disciplinario tradicional, lo hace a destiempo respecto de un contexto social que ya ha logrado sustituir los dispositivos disciplinarios por dispositivos de control.

#### **e) La escuela como experiencia, la fuga como cliché**

Tomemos la disputa que se despliega respecto del uso del concepto de *performance* para pensar la educación en instituciones, sobre todo de enseñanza media y universitaria. Elyse Lamm Pineau, profesora de arte y especialista en el campo de vinculación entre pedagogía y *performance* realiza una reseña del modo en que el concepto se introdujo en lo educativo, señalando que:

*La performance* primeramente ganó espacio en la educación, así como en los estudios de la comunicación, como una metáfora de la identidad para profesores y como método de enseñanza participativo. Se alentaba a los profesores a que se concibieran como *actores* envueltos en dramas educacionales (Timpson, Tobin, 1982; Rubin, 1985), como *artistas*, operando con una intuición creativa (Dawe, 1984; Barrell, 1991), como *directores*, orquestando una experiencia de aprendizaje (Park-Fuller, 1991) y como *narradores de historias* (Cooper, 1983; Egan, 1986) transmitiendo relatos folklóricos y personales para envolver a los estudiantes. (Lamm Pineau, 2010: 93. Trad. Propia)<sup>208</sup>

Los roles que señala la autora resultan muy significativos para observar la anexión

---

208 Véase la bibliografía al final de este capítulo para las referencias bibliográficas mencionadas por el autor de la cita.

de la escuela a los modos de ser y hacer propios de la máquina cultural: las figuras del artista, el actor, el director, el narrador intentan ser modélicas para orientar la acción que los docentes despliegan en las aulas, en disputa con otras metáforas, también pregnantes en la misma época, que presentaban figuras alternativas (el técnico, el especialista, el administrador, etc.). Ahora bien, tal como señala la autora, esta forma de entender la pedagogía como *performance* tiene limitaciones acentuadas: centra la acción en una figura (docente, actor, director, narrador), desdibujando al grupo y, con ello, la experiencia del aprendizaje: “la performance fue reducida a un estilo de desempeño, de teatralidad entusiasta impregnada para despertar estudiantes soñolientos, para que participen como por arte de magia en las primeras clases de la mañana” (Lamm Pineau, 2010: 94). Por otra parte, convierte a la *performance* en un método de enseñanza, que instrumentaliza lo que debería ser una experiencia de investigación colectiva y olvida resignificar también la investigación educativa. En nuestros términos, este modo de anexión entre escuela y máquina cultural *rostrifica* la experiencia, centraliza en una figura de subjetividad el proceso, axiomatizando la línea de fuga.

Ahora bien, la autora propone que hay un modo virtuoso de efectuar el vínculo entre pedagogía y *performance*, a través de cuatro pilares: a) la “poética educacional”, que conjuga dimensiones creativas grupales y dimensiones dispuestas previa y posteriormente por los educadores; b) el “juego educacional”, adoptando los modos propios de la *performance* (improvisación, innovación, reflexión, agitación, ironía, parodia, carnavalización, etc.) como método pedagógico y como vehículo para la auto-reflexión de cada participante, incluido el docente; c) el “proceso educacional”, concibiendo las búsquedas fluidas, continuas, contradictorias, reconociendo múltiples identidades de todos los participantes y, por último, d) el “poder educacional”, concibiendo a la *performance* como una “encrucijada entre tradición y transgresión, entre continuidad y posibilidad” (p. 107), pues se exploran en ella los modos de ser y hacer que se hallan inscriptos en los cuerpos, en los modos de decir cotidianos y en los vínculos asimétricos.

En suma, la autora sintetiza su concepción de la *performance educacional* diciendo:

La performance demanda un desplazamiento del producto y de la productividad, y de igual modo de la metáfora y de la metodología. [...] La metodología de la performance es un compromiso íntimo, somático, una manera de sentir el pulso, los ritmos, los matices y las idiosincrasias sinestésicas del comportamiento humano comunicativo. En términos disciplinares se trata de una rigurosa y sistemática exploración por medio

de la puesta en escena de experiencias humanas reales y posibles. (Lamm Pineau, 2010: 103)

Encontramos aquí una apuesta por la inserción en la pedagogía del tipo de exploración que realizan los artistas, afirmada como una modelización de toda la experiencia de enseñanza-aprendizaje, y reconocemos en ella la pulsión por fugar. Aceptando los límites que puede tener la hibridación entre campos si se retoma como una espectacularización de la tarea de enseñanza, la autora sostiene la convicción de que “la performance proporciona tanto una metáfora cuanto un método para llevar a término el cambio social por medio del microcosmos de la educación” (p. 109).

Desde otra perspectiva, Ball (2010) realiza un análisis sumamente crítico de la inserción del concepto de *performatividad* en el ámbito educativo. El autor recoge las connotaciones del término asociadas a la esfera de la producción, señalando que se trata de “un sistema de ‘terror’ que implica juicio, comparación y exposición, tomados respectivamente como formas de control, de conflicto y de cambio” (p. 38). Revisa especialmente el ámbito universitario respecto de la enseñanza y la investigación, dando cuenta de que la preocupación por la *performatividad* instala un tipo de productividad en la que la espectacularización del trabajo se vuelve un aspecto crucial, pues resulta necesario mostrar resultados, hacer atractivo estéticamente lo estudiado, someterse y someter a juicio constante a través de la validación entre pares y conjugar la dualidad entre ser objeto de evaluación constante y ser un emprendedor creativo de la propia carrera. El autor propone, en consonancia con la lectura que Deleuze y Guattari realizan de los dispositivos capitalistas, que se trata de un dispositivo esquizofrénico:

Existe la posibilidad de que el compromiso, el juicio y la autenticidad dentro de la práctica sean sacrificados por la imagen y por la performance. Hay una particular división entre, por un lado, el juicio del propio profesor sobre lo que significa una buena práctica y las necesidades de los estudiantes y, por otro, del rigor de la performance. (Ball, 2010: 42)

El dispositivo es, en sí mismo, tanto de resistencia como de capitulación (p. 45). La *performance* impone un tipo de hacer que incluye como requisito la puesta en escena, el participar a otros de lo que se hace para que la acción sea efectiva. Esta esencial estetización de la acción aporta material a distintos usos institucionales, que incluyen como momentos privilegiados los procesos de reforma educativa (Anderson, 2010)<sup>209</sup>.

---

209 El artículo de Anderson (2010) aborda el carácter performativo de los procesos de reformas educativas neoliberales, tanto en la etapa en la que se plantea la necesidad de reforma imponiendo una imagen de riesgo, decadencia e inseguridad y en la espectacularización posterior de sus “resultados”, en pos del efecto

Las experiencias educativas funcionan, a la vez que como prácticas de enseñanza y aprendizaje, como estrategia de propaganda de las instituciones en el mercado educacional, de valorización de los sistemas educativos en las mediciones de calidad internacionales, de categorización de los docentes, directivos y demás profesionales participantes, así como de los investigadores, etnógrafos, sociólogos y analistas que recopilan casos, estadísticas y materiales.

Los análisis de Ball nos ayudan a visualizar una dimensión que no se desarrolla en profundidad en el planteo de Lamm Pineau. En efecto, en la presentación de la autora el eje se sitúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo de cualquier otro aspecto institucional un contexto, y más que eso, un entorno hostil frente al cual la *performatividad* adquiere su potencia<sup>210</sup>. En este sentido, la performatividad se monta en el vector diferencial del agenciamiento extrayendo su potencia de fuga en la confrontación con el vector normal. Esta tensión opera una función de encubrimiento, haciendo de la acción performativa una operación pura, creativa y desinteresada, carente en sí misma de mecanismos inscriptores, que resiste frente a una institución opresora y normalizadora. En este sentido, sostenemos que concebir la performatividad sólo desde el contexto del aula, operando en resistencia al “afuera” institucional, conduce a una mirada sesgada y complaciente, que verifica líneas de fuga allí donde puede estar operando una nueva forma regulativa.

Esto implica que las estrategias micropolíticas que se adopten en el contexto del aula, e incluso en el contexto de cada institución escolar, deberían contemplar las distintas dimensiones del sistema educativo para pensarse a sí mismas y revisar su poder de disrupción situándose en este contexto. Las coordenadas del aula como único vector de análisis pueden generar en nuestro medio distorsiones respecto de la conceptualización del carácter disruptivo de las prácticas y convertir las líneas de fuga en un cliché mercantilizado.

Reencontramos aquí la ambigüedad constitutiva de la máquina cultural en calidad

propagandístico: “El espectáculo político es una performance macropolítica que prepara un nuevo terreno ideológico favorable a una pauta política en particular. Crea una crisis, pone objetivos, evoca enemigos, renombra problemas, finge neutralidad y reduce a los ciudadanos a espectadores pasivos” (p. 67).

210 Cada uno de los aspectos teóricos que presenta la autora se halla acompañado del relato de una experiencia en el contexto de la enseñanza universitaria. En ellas se consigna, por ejemplo, que una de las performance realizadas surgió como resignificación de un cambio de aula de la clase digitado por las autoridades, en la que se los obligó a pasar de un espacio acondicionado para la tarea artística a un aula convencional. Por otra parte, todas las actividades que se relatan son exploraciones críticas de los modos de ser y hacer propios de la escuela tradicional.

de dispositivo estético en el contexto del control. La intuición estética –y en este punto no podemos más que acordar con Kant– permite desanclar la percepción de la materialidad racional del orden cotidiano y vincula la experiencia con otro registro, ligado a la imaginación y –en este punto, más allá de Kant– al deseo<sup>211</sup>. Sobre esta afirmación se asientan, en última instancia, las propuestas de Lamm Pineau. La idea de finalidad sin fin, de juego “libre” de las facultades que Kant hace corresponder a la percepción estética supone una posibilidad de fuga que no otorga el mero cálculo interesado de la escuela tradicional, con su premiación al mérito, la construcción de jerarquías, rangos o la inscripción simbólica de las desigualdades sociales. El aula como máquina estetizante puede asentarse sobre esta diferencia y desplegar estrategias de fuga.

Subrayamos que se trata sólo de una posibilidad, que la mayor parte de las veces resulta negada por un enclasmamiento que determina la percepción estética<sup>212</sup>, pero que por ello no resulta ser *falsa*. Es decir, la “finalidad sin fin” del juego estético puede reducirse a un mero devaneo erudito de referencias cruzadas entre distintos saberes (conscientes o inconscientes), cuya última y secreta finalidad reside en la distinción social. En última instancia, así lee Ball la inserción de la categoría de *performance* en la escuela: recubierta del ropaje de la finalidad sin fin, se pone al servicio del sometimiento de los sujetos. En este sentido, jugar el juego estético implica, como afirma Bourdieu (2012), “ser de los que han podido, si no hacer de su existencia, como el artista, una especie de juego de niños, por lo menos prolongar hasta muy tarde, a veces a lo largo de toda la vida, la

---

211 Aunque no al deseo tal como Kant lo concibe. Para Kant el deseo está ligado a la posesión y al consumo. En ese sentido, el juicio estético está desanclado del deseo. En la línea de Deleuze y Guattari, en cambio, el deseo está ligado a la producción, a la disposición social para la creación y no tiene que ver con poseer cosas. Es en ese sentido que sostenemos que el juicio estético está ligado al deseo.

212 Bourdieu señala la recursividad de los discursos acerca de la estética, que deben apelar a la “intención” estética de quien observa o de quien crea una obra para poder distinguir un objeto estético de aquel que no lo es, aun cuando se nieguen a aceptar que no exista algo así como “la esencia” de la obra de arte, más allá de los modos en que es contemplada. Indiscutiblemente, rastrea una serie de elementos que determinan el gusto y la percepción de las obras, en los que los sujetos se hallan enclasmados y las obras resultan en sí mismas enclasmantes. A pesar de que acordamos con los análisis que realiza Bourdieu en este punto, nos interesa revisar nuevamente la lectura que hace de la cuestión de la contemplación estética como “finalidad sin fin”. De hecho, relaciona inmediatamente este tipo de contemplación con la idea de “desinterés” (como también lo hace Kant), pero finalmente trastoca la cuestión en la determinación de una finalidad bien precisa, al afirmar que en el culto a la obra de arte toda contemplación refiere a una serie de referencias conscientes o inconscientes, cuya única función consiste en generar un circuito de interlegitimación del arte culto: “Este juego de alusiones eruditas y de analogías que remiten indefinidamente a otras analogías que, como las posiciones cardinales de los sistemas míticos o rituales, nunca tienen necesidad de justificarse, haciendo explícito el fundamento de la relación que operan, teje alrededor de las obras una estrecha red de experiencias facticias que mutuamente se afirman y refuerzan, red que *constituye* el encantamiento de la contemplación artística” (Bourdieu, 2012: 59). Sostenemos que la *finalidad sin fin* permanece como posibilidad en la experiencia estética, aun cuando esta posibilidad se actualice excepcionalmente.

relación con el mundo de la infancia” (p. 60).

Pero también el juego estético puede ser otra cosa. En efecto, suponer que el vínculo con el mundo de la infancia es solamente propio de la experiencia burguesa es, creemos, un supuesto de Bourdieu que resulta bastante difícil de justificar, al menos si entendemos “infancia” desde la perspectiva etimológica de lo sin-voz, sin-palabra<sup>213</sup>. La necesidad humana de búsqueda de sentido y de exploración experiencial del mundo que *nunca termina de articularse del todo y que no tiene un resultado prefijado* puede tener sus peculiaridades en cada clase social, pero no puede ser negada a ninguna.

Neutralizar las urgencias cotidianas para contemplar o jugar (Bourdieu, 2012: 61) no es, como afirma Bourdieu, prerrogativa exclusiva de una clase social. En este sentido, reivindicamos la provocación de Rancière cuando recoge el testimonio de un albañil: él no es sólo un engranaje en la máquina-constructora de un palacio (condiciones materiales que lo inscriben en una clase social, un cierto contexto socio-histórico, etc.) sino que también *puede* gozar de las vistas del paisaje que rodea al palacio mientras lo construye (Rancière, 2007b: 286). Y la provocación se vuelve aún más justificable cuando pensamos en el espacio-tiempo de la escolaridad, en el que sólo por la configuración históricamente situada y contingente de la escuela-máquina de educar se minimiza la posibilidad de libre intercambio lúdico y la experiencia prolongada de la “finalidad sin fin”, estructura que tiende a modificarse cuando la escuela se anexa a la máquina cultural. En ese sentido, constituye un espacio-tiempo que puede convertirse en una oportunidad para que todos, más allá de su situación de clase y su posicionamiento socio-económico, realicen estas prácticas estéticas.

De hecho, afirmamos en el capítulo anterior que la escuela puede pensarse como un enclave social del desacuerdo y podemos agregar ahora que este hiato político tiene como uno de sus ejes principales la dimensión estética: trastocar la distribución de lo sensible implica revisar el modo en que está organizada la sensibilidad y la forma en que se distribuyen espacio-temporalmente los lugares sociales. En ese sentido, lo que sucede en la escuela puede pensarse como una estetización de la experiencia, si seguimos la línea

---

213 Sólo mencionamos brevemente dos conceptos –experiencia e infancia– que leemos a partir del anclaje en textos de dos filósofos fundamentales: Benjamin (1933, 1938, entre otros) y Agamben (2004). Respecto del concepto de infancia W. Kohan (2007, 2004) realiza aportes fundamentales, abriendo las posibilidades filosóficas, educativas y políticas de este concepto y ligándolo a la historia de la filosofía y la pedagogía. En estos textos desarticula la perspectiva de sentido común, que se refleja en el texto de Bourdieu, que utiliza la infancia como una figura de lo inferior, lo despreciado o como una etapa de la vida que sería necesario dejar atrás.

que Rancière propone para entender la misma: “lo que quiere decir estética es, al fin y al cabo, una ‘finalidad sin fin’, un placer desconectado de toda ciencia de los fines. Es un cambio de estatus del *como si*.” (2007b: 286). La escuela-máquina de educar se inscribe bajo la lógica de la finalidad, de las metas realistas, materiales, objetivas, que requieren del esfuerzo minucioso de quienes las persiguen, pero parte de su éxito se cifra, como señalamos en el Capítulo 3, en el placer de las cintas, de los guardapolvos blancos, de las medallas doradas y la construcción de un orden previsible de lo real, que permite gozar y recrearse en una contemplación desconectada de las condiciones materiales. La escuela que se asocia a la máquina cultural se postula directamente configurada a través de parámetros estéticos, por ejemplo en la apelación a la *performance* y la *performatividad*. Es decir, se presenta como línea de fuga. En esta segunda instancia histórica, entonces, la contracara parece ser el modo en que estas líneas se cancelan, la manera que la deriva estética tiene de enclasar, organizar lo real y, paradójicamente, situar a cada uno en una jerarquía determinada.

El desanclaje abre la posibilidad de lo indeterminado: no hay un *ethos* definible para cada grupo social, no es posible prever qué pensará, deseará e imaginará cada uno de los sujetos que vivencian estas experiencias, ni en qué derivarán finalmente. Como contracara, el propio desanclaje dialoga con parámetros de enclasmiento, que nos obligan a desconfiar de la asociación automática entre deriva estética y fuga.

#### **f) Tendencias inscriptoras, posibilidades políticas**

Realizamos en este capítulo un recorrido por las modalidades del control a través de las cuales la escuela se transforma, para engancharse en máquinas sociales que la exceden y atraviesan. En ese sentido, la escuela se está modificando en pos de formar parte de un dispositivo de subjetivación de un nuevo tipo, que se encuentra en pleno proceso de transformación. En un tiempo de modulaciones, la escuela opera la propia, no para extinguirse o desaparecer como auguran los frecuentes certificados de defunción, sino más bien para forjar su propia identidad en el contexto de las distintas modulaciones en las que el control se despliega.

Así como la televisión, las redes sociales y el modo de producción empresarial se diferencian entre sí manteniendo, sin embargo, resonancias y significados comunes, la escuela busca su impronta específica. Algunos sostienen que la función de disciplinamiento sigue siendo su especificidad, irrenunciable y necesaria para que el control pueda asentarse sobre él. Quizá sea así de un modo global, fundamentalmente en

dos sentidos: no parece estar a la vista la disolución total de las etapas escolares –se tienden a diferenciar tres o cuatro grandes etapas en la escolaridad, aun cuando la idea de “grado” o “año” se discuta en diferentes ámbitos– y se reacomoda una organización de la experiencia bajo la égida de la evaluación procedimental, continua y con fines estadísticos<sup>214</sup>.

Es necesario subrayar este último punto, ya que se trata de un deslizamiento de sentido en la forma de concebir la evaluación. Un deslizamiento que opera entre la categoría de *examen*, que Foucault señala como el nervio de la disciplina, y la *evaluación* entendida como un control estadístico de la calidad. En efecto, el examen disciplinario “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza” (Foucault, 2002: 188). Articula relaciones de poder y relaciones de saber y logra un máximo de individuación haciendo de cada examinado un caso objeto de documentación y estudio. El efecto es doble, singularizante en la individuación y jerarquizante en la estadística. El examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente y, de otra parte, la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros y su distribución en una “población” (Foucault, 2002: 195).

Estos dos aspectos correlativos del examen, la individuación y la estadística

---

214 Tocci releva la historia de los exámenes estandarizados en EE.UU. y encuentra diferentes etapas. Durante el siglo XVII, sólo se utilizan en el sistema universitario para la habilitación profesional y consisten en una examinación de saberes generales (lectura de la biblia y capacidad de hablar latín). Se expresan globalmente, a través de la habilitación para enseñar de quien sortea la prueba (no existe nota, ni registro que permita deslindar una clasificación de los resultados). En el siglo XIX se sistematiza la escala numérica y se utiliza durante la formación universitaria, en pos de jerarquizar la posición de cada estudiante (simbólica y física, ya que se decidía con ello el lugar donde residiría). Es a principios del siglo XX que los exámenes estandarizados se implementan para toda la población escolar, junto con la masificación del sistema educativo. Esta herramienta clasificatoria es utilizada para diferentes fines (eliminar el sesgo personal de los maestros, organizar la ordenación por grados, las becas, la premiación al mérito, la habilitación, etc.). En esta última etapa, señala que las exámenes establecen una alianza con la psicología, haciendo del examen un índice para analizar los procesos de aprendizaje (y enseñanza). El autor correlaciona cada una de estas etapas con momentos de revuelta en las instituciones donde comenzaron a implementarse, de agitación estudiantil y movimientos de cambio, introduciendo la hipótesis de que la sofisticación en el sistema de evaluación constituye un artilugio de captura para los flujos deseantes descodificados que surcaban las instituciones. En este sentido, propone que, si pensamos la evaluación desde un paradigma deleuziano-guattariano, deberíamos poder observar correlaciones entre cada nueva invención evaluativa y tendencias inmanentes de descodificación de lo escolar y del sistema educativo, dejando abierta la pregunta respecto de las nuevas invenciones evaluativas que se implementan en el presente.



poblacional, tienen diferente peso para la escuela disciplinaria que para la escuela en tiempos de control evaluativo. En referencia al saber, el examen disciplinario priorizará el aspecto individualizante y la situación del individuo respecto de la clase y de la institución. La contribución del examen a la información estadística se hará en aspectos generales, grandes focos de análisis que repercutirán indirectamente en cada escuela particular a través de los mandatos y conclusiones que se efectúen en cada sistema educativo: tasa de alfabetización, tasa de deserción, tasa de repitencia, etc.

Los controles de calidad actuales (PISA, ONE, etc.), en cambio, utilizan el examen individuado como un modo de llevar a primer plano de lo estadístico las cuestiones referidas al saber, individualizando no ya seres humanos con nombre y apellido, sino sistemas educativos completos, regiones, escuelas. Su sanción opera sobre organismos colectivos, que pueden construir también respuestas colectivas a la sanción. Es, tal como afirman Deleuze y Guattari cuando piensan los mecanismos de axiomatización capitalista, un grado más de abstracción que configura una realidad completamente diferente, en la que los mandatos del poder y sus mecanismos sancionatorios resultan aún menos visibles en la escala de las vidas individuales.

En tanto la disciplina es una “modalidad de poder para la que la diferencia individual es pertinente” (Foucault, 2002: 197), entendiendo allí la individuación como una operación que se realiza sobre cada uno de los seres humanos concretos que forma parte de una institución, para el control es la diferencia *dividual* lo que resulta pertinente. Y ello por cuanto puede ser material de distintos esquemas estadísticos, que permiten individuar aspectos parciales de cuerpos colectivos: nichos de mercado, rankings de sistemas educativos y escuelas, etc. La vida cotidiana de las personas se halla disponible para la estadística por múltiples medios pero puede ser, concebida globalmente, invisible, puesto que resulta irrelevante el individuo con nombre y apellido.

A cambio, las instituciones se hallan sumergidas en la búsqueda de satisfacción de una demanda esquizofrénica, que resulta imposible concretar pero que genera un efecto de peligro y decadencia inminentes. Mientras que se desligan de la tarea agobiante de encuadrar en un esquema prefijado al individuo con nombre propio, deben velar por la conformación de un promedio con tendencia ascendente o descendente. En este sentido, en los sistemas educativos se constituye un tipo de exclusión y segmentaridad molar básica respecto a los elementos que pueden contribuir a hacer bajar o subir el promedio. Se cierra el acceso o se expulsan personas de los circuitos escolares a través de exámenes previos, entrevistas, relevo estadístico de la población, en pos de evitar la “caída” en los

índices de las evaluaciones. Esto constituye la cara más perversa del sistema educativo en el control: la conformación de trayectos educativos diferenciados por modos de gestión o por estrategias de calidad y segregación por exámenes, selección geográfica, admisión, etc. Estas estrategias de segregación que instituyen o bien la expulsión o bien la delimitación de trayectos educativos estancos sin posibilidad de vinculación entre sí para las diferentes clases sociales, organiza la desigualdad de un modo que difícilmente pueda modificarse sólo con estrategias de intervención en el nivel de aula<sup>215</sup>. Así pues, las disputas micro y macropolíticas que se pueden llevar adelante en las instituciones y respecto del diseño e implementación de políticas públicas resulta fundamental.

Por otra parte, el nuevo modo de concebir la evaluación de los sistemas educativos propicia la hipertrofia de los estudios, los diagnósticos y los análisis, que demandan o proponen respuestas globales para las altas y las bajas en la estadística. En diálogo con esos estudios se inaugura una zona de crónico malestar y necesidad de cambios radicales, experimentaciones erráticas y modulaciones personalizadas, que constituyen el nuevo *eros* de las instituciones educativas. El poder del control abre una nueva etapa, que retoma elementos del poder de soberanía. El Estado cumple el rol de subvencionar y evaluar a unas instituciones educativas aparentemente más autónomas insertas en el circuito del mercado y la competencia y atravesadas por las necesidades que esas dos instancias de control de calidad estatal le imponen (Falabella, 2014; Feldfeber, 2009).

Como contracara de estas características inscriptoras y axiomatizantes del agenciamiento educativo, aparecen posibilidades de libertad impensadas en el contexto disciplinario, que pueden dar lugar a nuevos modos de configurar lo colectivo. Duschatzky propone que una nueva escuela en tiempos fluidos e impredecibles se constituye en un “espacio de aglutinamiento de chicos y jóvenes” donde:

la formación del ciudadano, la moralización de los sujetos, pierde relevancia. El valor de la escuela-nodo para la red radica en asegurar conexiones dado que un “usuario” de la red puede ser potente conector de cualquier nodo. El nodo es una condición que nos excede. Cómo pensar sus formas, cómo aprovechar sus potencias y cómo ampliar sus posibles es una decisión que nos compete. (Duschatzky, 2005a: 82)

Un espacio de encuentro, de posibilidades, abierto a la contingencia donde la norma es lo imprevisible. De hecho, no debemos olvidar que los intentos de axiomatización responden siempre a la proliferación de multiplicidades. En ese sentido,

---

215 Respecto del análisis de la constitución de circuitos escolares fuertemente segmentados y disociados en Argentina se puede consultar Krüger (2012).

la esquizofrenia e hipertrofia de los sistemas de control se puede poner en directa relación con procesos de experimentación, participación, y ebullición crítica que ocurren diariamente en las escuelas. Por otra parte, la multiplicación de las demandas al sistema escolar termina invitando, en la imposibilidad de cumplir con ellas, a la invención de formas de abordaje que respondan a una búsqueda situada e independiente. En efecto, todas las instancias normativas obligan al desplazamiento por el cual “no se conceptualiza a la escuela como una institución que se gestiona, sino como una institución política que se gobierna” (Gvirtz y Beech, 2014: 2).

En un capítulo anterior señalamos que las instituciones educativas resultan lugares privilegiados para la efectucción de lo político, no tanto porque “lo político” se pueda enseñar o aprender, sino más bien porque se trata del espacio-tiempo social donde de modo privilegiado se puede manifestar el desacuerdo. En la escuela opera una constante “acción del futuro sobre el presente” (MP: 439), por cuanto puede ser un espacio para conjurar los peligros del *socius* como aparato de captura. Gvirtz y Beech postulan que tradicionalmente la escuela tuvo como funciones básicas transmitir conocimientos específicos y socializar; ahora bien, para la primera función se han encontrado muchos formatos alternativos, mientras que para la segunda la escuela tiene “poca competencia” (2014: 3). En ese sentido constituye un espacio privilegiado para “aprender a vivir juntos” (p. 3).

La institución misma se asienta una asimetría social básica, la distancia entre generaciones, y otra asimetría más compleja asentada sobre la jerarquía del saber y el poder. Su existencia reactualiza constantemente la pregunta social por excelencia, la que abre la necesidad de la invención política: “qué es lo que se impone, o debe imponer (o sea, hasta dónde obliga) en nombre de la libertad” (Cerletti, 2003d: 304). En cada nuevo contexto las distancias sociales se resignifican generando nuevas disputas, por la percepción del tiempo, del espacio, de la estética, de la valoración de los conocimientos y de las prácticas, de las acepciones de lo permitido y lo prohibido, etc. En ese sentido, las situaciones de enseñanza y aprendizaje, así como la vida cotidiana en las escuelas constituyen un “sitio de acontecimiento”<sup>216</sup> donde se abre la posibilidad de que devenga algo diferente a lo planeado.

Desde el punto de vista micropolítico es necesario, entonces, prestar atención a

---

216 “Al ser lugares eminentes de encuentros y dada la complejidad que las caracteriza, constituyen potenciales sitios de interrupciones, discontinuidades, acontecimientos” (Cerletti, 2015: 32).

los flujos deseantes que atraviesan lo escolar. También desarrollar una sensibilidad que permita plantear y vivificar el desacuerdo, de hecho, habrá que abordar el desacuerdo básico respecto de quiénes están adentro y quiénes “afuera” de la escuela (si habrá no admitidos, si habrá expulsados, si habrá “reubicados”), y a partir de allí tramitar las disputas cotidianas<sup>217</sup>. Sobre estas disputas, sobre lo que se construya por y con ellas, se podrán tensar líneas de fuga colectivas que transformen el aula, la institución, incluso que disloquen las reglas del sistema educativo, empujando a nuevas transformaciones orientadas “por abajo”, que desarticulen los clichés y conjuren los procesos de regulación mundializados. Líneas de fuga que huyan de la espectacularización e instrumentalización de la experiencia compartida de enseñar y aprender.

### **Bibliografía**

Agamben (2004) *Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Anderson, G. (2010) “A reforma escolar como performance e espetáculo político” en *Educação y Realidade*, Vol. 35, N° 2.

Araya Briones, R. y Yuli, M. (2006) “Fetichismo de la mercancía y educación” en *Revista electrónica de Psicología Política*, Universidad de San Luis, Año 4, N° 11.

Badiou, A (2002) *Deleuze, el clamor del ser*, Buenos Aires: Manantial.

Ball, S. (2010) “Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa” en *Educação y Realidade*, Vol. 35, N° 2.

Barrel, B. (1991) “Classroom Artistry” en *The Educational Forum*, N° 55.

Barroso, J. (2005) “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas” en *Educação y Sociedade*, Campinas, Vol. 26, N° 92.

Benjamin, W. (1992) “Tesis sobre la filosofía de la historia” en *Ensayos. Tomo I*, Madrid: Editorial Nacional.

Benjamin, W. (1933) *Experiencia y Pobreza*, Madrid: Taurus, 1982.

Benjamin, W. (1938) *Infancia en Berlín hacia 1900*, Madrid: Alfaguara, 1992.

Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014) “¿Para qué sirven las pruebas PISA?” en *La educación en debate*, UNIPE: Suplemento Le Monde Diplomatique, N° 25.

Bourdieu, P. (2012) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Buenos Aires: Taurus.

---

217 Gvirtz y Beech (2014) sintetizan un camino de observación de estas disputas proponiendo las siguientes preguntas “¿Cómo interpretan las instituciones y los docentes la idea de ‘respeto por la diversidad cultural’ y cómo la ponen en práctica? ¿Dónde ponen escuelas y docentes el límite entre la búsqueda del reconocimiento del ‘otro’ como un semejante y el respeto por sus diferencias? ¿Cómo se cruza esta problemática con las inequidades socio-económicas? Todos estos interrogantes se resuelven en la práctica en las escuelas” (p. 16).

- Carvalho, L. y Costa, E. (2014) “Os políticos e o PISA: entre a adesão segura e a recepção activa” en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, Año 23, N° 41.
- Cerletti, A. (2015) “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía” en *Educação*. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, Vol. 40, N° 1.
- Cerletti, A. (2008a) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires: Del Estante.
- Cerletti, A. (2003d) “La política del maestro ignorante: la lección de Rancière” en *Educação & Sociedade*, Brasil, Vol. 24, N° 82.
- Colella, L. y Díaz-Salazar, R. (2015) “El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico” en *Educación y Educadores*, Universidad de La Sabana, Colombia, Vol. 18, N° 2.
- Cooper, C. et al (1983) *Teaching and storytelling: an ethnographic study of the instructional process in the college classroom*, Instructional Science, N° 2.
- Dawe, H. (1984) “Teaching: a performing art” en *Phi Delta Kappan*, vol. 65, N° 8.
- Delgado Salazar, R. y Arias Herrera, J. (2008) “La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía” en *Revista Argentina de Sociología*, Año 6, N° 11.
- Dirección Nacional de Planeamiento (2010a) *Algunas experiencias de evaluación en el sistema educativo bonaerense*, Serie: Planeamiento, Investigación y Estadística/1, La Plata.
- Dirección Nacional de Planeamiento (2010b) *Operativo Nacional De Evaluación (ONE) 2007. Una lectura de la Evaluación Nacional desde la Provincia de Buenos Aires*, Serie: Planeamiento, Investigación y estadística / 2, La Plata.
- Duschatzky, S. (2005a) “Hilos artesanales de composición social. Notas sobre experiencias juveniles en la escuela” en *Nómadas*, Bogotá, Colombia, N° 23.
- Egan, K (1986) *Teaching as storytelling*, Chicago: University of Chicago Press.
- Falabella, A. (2014) “The Performing School: the effects of Market & accountability policies” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 22, N° 70.
- Feldfeber, M. (comp.) (2009) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, Buenos Aires: Aiqué.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’” en *Educación y Sociedad*, Campinas, Vol. 32, N° 115.
- Ferreira, J. (2010b) *L’Ontologie du capitalisme chez Gilles Deleuze*, Paris: L’Harmattan.
- Foucault, M. (1997) *Il Faut Défendre la Société. Cours au Collège de France. 1975-1976*, Paris: Seuil / Gallimard.
- Frigerio, G. (2011) *A la sombra de pisa... Manuscrito preliminar y descartable*. Disponible on line en <http://es.scribd.com/doc/234368765/Para-Pensar-La-Evaluacion>.
- Gallo, S. (2014) “Filosofía, enseñanza y sociedad de control” en *Cuestiones de Filosofía*, Colombia, N° 16.

- Gilbert, J. y Goffey, A. (2014/2015) “Control societies: notes for an introduction” en *New Formations*, N° 84/85.
- Gorz, A. (1998) *Miserias del presente, riqueza de lo posible*, Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y Beech, J. (2014) “Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 22, N° 44.
- Heredia, J. (2014) “Dispositivos y/o agenciamientos” en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, Vol. XIX, N°1.
- Hillert, F. et a (2013) “La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica” en *Revista del IICE*, N° 33.
- Kaustuv, R. (2005) “Power and Resistance: Insurgent spaces, Deleuze and Curriculum” en *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 21, N° 1.
- Kohan, W. (2007) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, Buenos Aires: Del Estante.
- Kohan, W. (2004) *Infancia entre educación y filosofía*, Barcelona: Laertes.
- Krüger, N. (2012) “La segmentación educativa Argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social” en *Páginas de Educación*, Vol. 5, N° 1, Montevideo.
- Lamm Pineau, E. (2010) “Nos cruzamentos entre a performance e a Pedagogia: Uma revisão prospectiva” en *Educação y Realidade*, Vol. 35, N° 2.
- Marturet, M. et al. (2010) *El trabajo del director y el proyecto de la escuela* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Narodowski, M. (2010) “Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Serie Seminarios del CEM, Paraná: Fundación la hendija.
- Núñez, P. y Báez, J. (2013) “Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria” en *Revista del IICE*, N° 33.
- Obando Castillo, G. (2008) “La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica” en *Educación*, Vol. XVII, N° 32.
- Pagotto, M. (2014) “Conceptualizaciones sobre el Estado en El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia” en *Eidos*, N° 21.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014) “Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica” en *Psicología educativa*, Madrid, N° 20.
- Park-Fuller, L. (1991) *Learning to stage a learning experience: the teacher as director*, Atlanta: Speech Communication Association.
- Rancière, J. (2007b) “Pensar entre disciplinas” en Frigerio G. y Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires: Del Estante.
- Rubin, L. (1985) *Artistry in teaching*, New York: Random.
- Sánchez Cerón, M. y Sagrario Corte, C. (2015) “La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, N° 67.

Southwell, M. et al. (2015) “Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía” en Ana Pereyra et al. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*, Gonnet: UNIPE. Editorial Universitaria.

Subsecretaría de Educación. Dirección provincial de planeamiento (2009) *La planificación desde un currículum prescriptivo*, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Timpson, W. y Tobin, D (1982) *Teaching as performing: a guide to energizing your public presentation*, New Jersey: Prentice-Hall.

Toranzos, L. (2014) “Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje” en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, Año 23, N° 41.

Uña, G.; Lupica, C. y Strazza, L. (2010) “*Think Tanks*, decisores gubernamentales y actores políticos: factores críticos para fortalecer el vínculo entre el conocimiento y las políticas públicas en Argentina”, Buenos Aires: Fundación Siena.

Yew-Jin, L. (2008) “Thriving in-between the cracks: Deleuze and guerrilla science teaching in Singapore” en *Cultural Studies of Science Education*, Vol. 3, N° 4.

Zablotsky, E. (2014). “Postales sobre educación en la Argentina, 2014” en *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*. Buenos Aires: Universidad del CEMA.

## Capítulo 9: Balance-Programa para una educación nómada

La educación institucionalizada en tiempos de control se halla sumida en paradojas. Quienes participamos cotidianamente de la tarea de enseñar y aprender solemos renegar de los dispositivos disciplinarios, y cuando vislumbramos la posibilidad de torcer el rumbo hacia un tipo de organización que incluya el placer, la creatividad, la expresión y la diferencia como parte de su impronta, nos descubrimos en una inquietante complicidad con mecanismos de sujeción emparentados con las características del mercado en el nuevo capitalismo. En esa tensión realizamos nuestra labor cotidiana, tanteamos posibilidades, nos embelesamos y nos desencantamos.

Desligados de la figura del Estado todopoderoso que rígidamente ordena nuestras acciones institucionales, nos encontramos al dar la vuelta con una multitud de micropoderes que, aquí y allá, sugieren sin obligar, afectan silenciosamente y modulan las posibilidades de vínculo, de encuentro, de hacer colectivo. Los mandatos de la máquina cultural son estéticos. Seducciones a las que nos dan ganas de decir que sí. La época del control supone, entonces, clarificar la influencia de estos mandatos blandos en nuestra potencia deseante, el modo en que ordenan e inmovilizan nuestra capacidad de acción compartida. Aún más, revisar como nos condenan a una politicidad que se resuelve en la gestión de lo mismo (Cerletti, 2013).

Esta tesis comienza con una afirmación: la inquietud que mueve su escritura tiene que ver con pensar la educación en tiempos de crisis. Paradójicamente, Philippe Meirieu afirma que la crisis es el modo de ser propio de la educación cuando se profundiza la democracia, ya que la evidenciación de la ausencia de un fundamento último genera un



estado de incertidumbre permanente (cfr. Meirieu, 2006). Coincidimos en que la incertidumbre constituye el precio a pagar por la libertad de no sostener ningún fundamento último e indiscutible –agregamos: ni siquiera la democracia–, lo que nos obliga a padecer la pregunta, el problema, la provisoriedad de la imposición de cualquier fundamento.

Resignificamos esta incertidumbre para ligarla al modo de ser de la escuela en tiempos de control. En efecto, señalamos repetidas veces que no resulta útil pensar bajo el paradigma de la crisis, pues esta parece presentarse como un estadio a superar, un momento que es necesario cancelar. Por el contrario, el problema de la falta de fundamento último no puede ser “liquidado”, no es posible darle “solución final”. Tampoco la problematización del modo en que despliegan sus mandatos los dispositivos estéticos. Si la escuela sigue siendo un dispositivo social atractivo para habitar, es justamente porque se organiza sobre la fractura del fundamento, sobre la hendidura que da lugar al descuerdo. Se trata de la institucionalización de un modo de ser filosófico que nos obliga a transitar constantemente el carácter construido de cualquier ordenación humana.

Así, la afirmación con que iniciamos la introducción en torno a la experiencia de pensar en tiempos de crisis, se puede reconfigurar para sostener que hemos pensado en tiempos de política. En una época en que todas las búsquedas, aun las relacionadas con el saber, aun las artísticas, aun las vinculares, deben emprender una denodada lucha para hurtarse al poder fetichizante de la mercancía. En ese contexto hemos disputado algunos aspectos de la configuración de lo sensible con objetivos para nada ascéticos. Si nos importa relevar las paradojas de la escuela en tiempos de control es porque no queremos que la experiencia de enseñar y aprender sea subsumida bajo los parámetros del capital, sea organizada bajo la lógica de la mercancía, aun la de las amables mercancías culturales.

En este capítulo final realizamos un breve repaso de las paradojas que se fueron trazando en el recorrido, de los peligros del presente que benjaminianamente fuimos conjugando y, finalmente, proponemos algunas claves que, para nosotros, constituyen estrategias de fuga.

### **a) El peligro del rostro**

La discursividad de la diferencia impregna la vida pos disciplinaria. No sólo en la escuela. Las mercancías se proponen bajo el paradigma de lo diferente; la experimentación de nuevos desafíos, aventuras y retos forma parte del discurso circulante

en el trabajo, en el tiempo libre, en el consumo. Las instituciones disciplinarias tienen, sin dudas, una deuda enorme con la diferencia. Las luchas respecto de la posibilidad de lo diverso, de lo intercultural, de la disidencia, etc. dentro del contexto escolar tiene una larga historia, que excede en mucho las acomodaciones que pueda haber hecho la esfera de la producción en el nuevo capitalismo.

Ahora bien, en el centro discursivo de la nueva máquina diferenciante está el rostro. El individuo que se supone poseedor de intereses, deseos, proyectos. El yo como enclave de una interioridad que pugna por exteriorizarse. Los vínculos de los rostros, sus binarizaciones, se asocian irremediamente con la disposición de una geografía jerárquica y estratificada. En oposición a la normalización disciplinaria, la escuela “centrada en el niño” se reconstituye discursivamente apostando por la exteriorización de la expresividad individual, de los deseos, de las búsquedas vitales, mientras hace del yo el centro de una escena tensada en sus relaciones de poder.

Tomemos como ejemplo las apreciaciones de un grupo de investigación educativa en un estudio etnográfico realizado en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2012, cuando se comienza a implementar la última reforma del currículo (Hillert et al., 2013). El trabajo inquiriere acerca de los *sentidos culturales* construidos por docentes y estudiantes en la escuela secundaria. Al sistematizar el material recogido los autores señalan, entre otras cuestiones, algunas que resultan de nuestro interés<sup>218</sup>: la primera, lo que llaman una “orientación temporal hacia el presente” (p. 18), afirmando que en los estudiantes “se reitera una preferencia por el sentido de la actualidad del tema o contenido” mientras que algunos docentes insisten en el estudio exhaustivo y enciclopédico del pasado. Y más adelante consignan que los estudiantes parecen preferir contenidos de sentido útil-instrumental, “vinculado a un imaginario sobre cierto espectro del mundo del trabajo, que lleva a rechazar conocimientos como análisis sintáctico o álgebra”, señalando que “un estudiante quisiera aprender defensa personal, otro fotografía, otro albañilería, otro hacer cursos de chef, otros de manejo y varios piden educación sexual para saber conducirse en la vida” (p. 20). Por otra parte, constatan que “se reitera (entre los estudiantes) el gusto por la diversión, como sentido en sí”.

Frente a estos señalamientos los autores llaman a “tomar en serio a la diversión

---

218 Resultan de nuestro interés justamente porque pueden dar lugar a lecturas cruzadas y polémicas. Otros señalamientos del estudio acerca de los sentidos que se construyen sobre la finalidad de la educación media, sobre la discriminación o la participación política se presentan como menos problemáticos en su planteo.

como sentido”, a incluir en la escuela estos intereses y búsquedas. Apelan al ideario de la Escuela Nueva, señalando que resulta urgente su resignificación para implementarlo en la escuela secundaria, en contra de la compartimentación, la disciplina y la transmisión anquilosada de saberes.

Ahora bien, para nosotros estas apreciaciones de los investigadores lejos de restar, suman problematicidad a las opiniones de los estudiantes. Frente a ellas, consideramos que es necesario plantear –sin por ello recaer en el viejo dispositivo disciplinario– en qué medida resulta pertinente y deseable que las “demandas” relevadas se constituyan en imperativos para la escuela secundaria. ¿Es la diversión un “sentido en sí” que la escuela puede incorporar sin instrumentalizar?<sup>219</sup> Y si lo incorpora instrumentalmente, ¿realiza con ello una operación similar a la que efectúa la publicidad, el trabajo en los nuevos “servicios” o la industria cultural, en función de aumentar la productividad de los jóvenes en el aprendizaje escolar? ¿Todos los intereses de los estudiantes constituyen imperativos respecto de lo que hay que enseñar y cómo? ¿Cuál es la medida en que las instituciones escolares pueden y quieren ejercer el rol de seleccionar y legitimar saberes que se consideran socialmente válidos y los tipos de experiencia que se instauran en la socialización escolar?

Es evidente que no pretendemos una única respuesta a estas preguntas. Por otra parte, sostenemos que no es posible, ni pertinente, demonizar el placer, la diversión, los intereses de los jóvenes, como si fueran parte de una alienación constitutiva que no los deja visualizar lo verdaderamente importante. Sólo señalamos que los estudiantes no pueden ser tratados como clientes, que los deseos (los de ellos, los nuestros) no deberían estar acompañados del imperativo de convertirse en órdenes, en una cultura que ordena mediante el deseo.

Hemos hecho un esfuerzo por mostrar que al proponer transformaciones en el sistema educativo orientadas a saldar la deuda de la escuela disciplinaria, se suele olvidar que el paradigma de la diferencia puede ser un factor eficazmente inscriptor en el contexto de las sociedades de control. En principio porque produce un desconcierto enorme en la

---

219 Al respecto, podemos considerar las apreciaciones que realiza Buckingham (2008) acerca de las experiencias de enseñanza por medio de videojuegos en la escuela: “la promoción del uso de los videojuegos en la educación, por ejemplo, se basó en la celebración acrítica de los placeres que reporta el juego y en la exclusión total de la cuestión de la naturaleza de los juegos en cuanto forma comercial y cultural. Al analizar el mercado del ‘entretenimiento educativo’, se observa que en realidad la combinación de fuerzas comerciales e imperativos gubernamentales suele tener como resultado productos pobres y triviales desde el punto de vista educativo. Los niños en general exhiben una considerable falta de interés en estos intentos recurrentes de ‘hacer divertido el aprendizaje’” (p. 226).

práctica cotidiana, que se suele suplir con respuestas tecnocráticas. Tal como afirman Gvirtz y Beech:

El discurso acerca del respeto por la diversidad parece haber derivado en las escuelas en una idea sobre lo que no hay que promover –una identidad homogénea y discriminatoria– pero no queda claro entonces qué es lo que sí hay que promover, lo que a su vez deriva en una especie de “relativismo ético” y en la falta de capacidad de las escuelas y de los docentes para interpelar a sus alumnos y construir sentidos de pertenencia inclusivos que les permitan “aprender a vivir juntos”. (Gvirtz y Beech, 2014: 20)

El desconcierto y la adopción de una discursividad “políticamente correctas” generan ruidos institucionales importantes en relación con la construcción de un genuino sentido para la experiencia de estar juntos. El reconocimiento por la diversidad se confunde en la práctica con una parálisis frente a la desigualdad social, el ideal “expresivo” adopta diferentes sesgos ante los destinos de clase (Dussel, 2014) y, en general, las intervenciones escolares no encuentran el tono respecto del encuentro con esos *alienígenas* que se consideran *otros* culturales. Sostenemos que estos problemas son propios tanto de las pedagogías críticas que se inscriben bajo el paradigma de la resistencia, como de algunas líneas de pensamiento con raigambre en el pos-estructuralismo francés que despolitizan los conceptos –por ejemplo, los que proponen Deleuze y Guattari– para “aplicarlos” a una filosofía de la enseñanza-aprendizaje coherente con las nuevas corrientes pedagógicas en boga.

Así lo hacen, por ejemplo, Semetsky y otros autores (Boudinet, 2012; Charbonnier, 2009) al realizar una lectura despolitizada de la obra de los autores, en dos líneas fundamentales. La primera, al retomar conceptos como *devenir* o *línea de fuga* para construir una filosofía de la educación vitalista y, sobre todo, desanclada (al menos parcialmente) de cualquier perspectiva socio-histórica. Es notorio el énfasis realizado en la noción de aprendizaje, entendido como vínculo individuado y atemporal con el saber, e incluso como auto-formación, ya que en este contexto la enseñanza pasa a ser una actividad sobremanera sospechosa. De hecho, varias de las menciones explícitas que Deleuze y Guattari realizan acerca de la educación invitan a este uso interpretativo<sup>220</sup>. En

---

220 Por ejemplo, respecto de lo incierto del proceso de aprendizaje, el multicitado pasaje donde Deleuze afirma “Nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender: por qué amores se llega a ser bueno en latín, por qué encuentros se es filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar...” (DR: 252). Y respecto del enseñar como tarea sospechosa, otro pasaje famoso “La maestra no se informa cuando pregunta a un alumno, ni tampoco informa cuando enseña una regla de gramática o cálculo. ‘Ensigna’, da órdenes, manda...” (MP: 81). Esto se puede confrontar con otras alusiones menos citadas de los autores, ya no acerca del enseñar y el aprender sino respecto de la función de lo escolar, por ejemplo, la intervención de Deleuze en la discusión por la expulsión de las jóvenes que se negaron a quitarse “el velo islámico” en una escuela

el caso de Semetsky, devenir otro, devenir-signo, devenir-lenguaje, devenir-rizoma, devenir-nómada y devenir-niño constituyen los ejes de lectura de una experiencia que borra –en la imposibilidad de la pregunta ¿quién deviene?– aspectos institucionales superponiéndolos a rostros individuales (cfr. Semetsky, 2006). La segunda línea de trabajo, complementaria de la primera, consiste en derivar un encuadre metodológico *rizomático* para el vínculo de enseñanza/aprendizaje, desvinculado nuevamente de la consideración institucional y su necesario enclave socio-cultural. Más allá de alguna alusión esporádica, como por ejemplo la idea de que los profesores como grupo deben funcionar al modo rizomático (Semetsky, 2006: 104), no se perciben señales de considerar el carácter institucionalizado (y por tanto, histórico) de las metodologías de enseñanza y las mutaciones que pueden darse en sus sentidos en los distintos contextos institucionales.

Por nuestra parte, creemos que, si bien estas líneas de trabajo resultan enriquecedoras y sugerentes en múltiples propuestas de enseñanza e investigación en educación, resulta necesario complementarlas con la consideración del marco problemático-conceptual en que surgieron los conceptos. Ellos forman parte de un agenciamiento particular: el encuentro de Deleuze y Guattari y su empresa filosófico-política de pensar el capitalismo, encontrando herramientas para trastocar las series que se construyen sobre los flujos descodificados que lo constituyen, estableciendo líneas de fuga y devenires *respecto* de la descodificación esquizofrénica del capital.

Así las cosas, nuestra propuesta responde a una línea de trabajo que se verifica en diversos ámbitos de los estudios deleuzianos-guattarianos: la necesidad de repolitizar los conceptos creados por los autores<sup>221</sup> y, concomitante a ella, la resistencia frente a la tendencia de los estudios académicos de “borrar” la impronta guattariana, en pos de

francesa. En el reportaje Deleuze responde sorprendentemente a favor de la medida de expulsión, sosteniendo los valores de la escuela laica (cfr. DRF: 325-326). Más allá de nuestra opinión personal respecto de estas posturas ocasionales, en definitiva creemos, como afirma Sílvia Gallo (2003), que no se trata de presentar “verdades deleuzianas acerca de problemas educacionales” sino de utilizar “la fecundidad del pensamiento de Deleuze para pensar, de nuevo, la educación” (p. 63).

221 Este llamado a la repolitización de los conceptos deleuzianos-guattarianos es el que abre, por ejemplo, el reciente número de *Deleuze Studies* (Vol. 9, Nº 3) dedicado a la educación. En el editorial, Savat y Thompson afirman que resulta necesario responder a la tendencia de desanclar los conceptos propuestos por la dupla francesa de los contextos educativos particulares y singulares en los que son utilizados y, por ello, apuestan a que el número completo de la revista se plantee en torno al vínculo entre educación y esquizoanálisis (este último como modo de intervención institucional situada que permite una vinculación clara entre teoría y práctica). El principal antecedente que retoman los autores para asentar la problematicidad de despolitizar los estudios educativos que retoman la obra de Deleuze y Guattari es Wallin (2012).

valorizar a Deleuze como “verdadero” filósofo<sup>222</sup>.

Nuevamente, no negamos que el uso descontextualizado de los conceptos sea potente para la educación, no se trata de un prurito erudito frente a interpretaciones “erróneas”. Creemos, en cambio, que muchos de estos conceptos resultan sugerentes en un ámbito que se ha caracterizado históricamente por estar pautado, objetivado, anquilosado con prácticas rutinarias y monótonas. Tampoco negamos que resulten ideas poderosas cuando los sistemas educativos acentúan y profundizan su tendencia a la medición, cuantificación y globalización. Sí sostenemos que pueden ser insuficientes para solventar coherentemente estrategias de lucha en el contexto del nuevo capitalismo, haciéndonos incluso celebrar reformas que acentúan su modo de dominación. Y también que responden a un giro en la concepción de los sistemas educativos que pone en el centro discursivo de la pedagogía a los individuos y su capacidad de aprendizaje, asintiendo con ello al diseño de la gubernamentalidad neoliberal que crea dispositivos de libertad regulada, ordenando indirecta, imperceptible pero intensamente (cfr. Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012: 19).

#### **b) Fascinaciones metodológicas**

Discutiendo con sus propias posiciones en los años 70 en relación con las perspectivas de cambio social que pueden surgir al abrirse procesos de autonomización y horizontalización del mundo del trabajo, Gorz (1998) encuentra que se ha tratado de un “delirio teórico” considerar que “la autonomía en el trabajo engendra por sí misma la exigencia y la capacidad de los trabajadores de suprimir todo límite y toda traba al ejercicio de su autonomía” (p. 51). Encuentra en cambio que “la autonomía en el trabajo es poca cosa en ausencia de una autonomía cultural, moral y política que la prolongue y

---

222 Suely Rolnik trabaja bajo la hipótesis de que la operación de “borramiento” académico de Guattari en el tratamiento de las obras que escribió en co-autoría con Deleuze es un *síntoma* que comenzó incluso cuando ambos autores estaban vivos, a finales de los 80 y principios de los 90. Sostiene que este síntoma esconde la necesidad de frenar la potencia transformadora de la obra, que se cimenta en la búsqueda de *prácticas* que conjugan la intervención estética, política y clínica, enclavadas en circunstancias singulares y contextualizadas, y a partir de este freno poder ponerla al servicio de ciertas búsquedas pauperizadas, justamente, del aspecto político y situado. La autora propone dos tipos de fetichización de “Deleuze” como autor: la captura por parte de la academia “seria” que realiza operaciones de exégesis y comentario sin consecuencias prácticas en cualquier autor con que se encuentre y la fetichización de la “marca Deleuze” en el ámbito del arte posmoderno, que esteriliza la potencia política subsumiéndola a los mandatos del capitalismo cognitivo (cfr. Rolnik, 2012). Una operación de este estilo es la que consideramos puede hacerse en los usos “educativos” de la obra de Deleuze y Guattari. Del mismo modo que Rolnik, entendemos que la operación a realizar con estas reapropiaciones no es tanto la marcación de una supuesta “verdad” irreconocida que se halla oculta en la obra –es decir, acusar a estos usos de ser “malas lecturas” de la obra de los franceses– sino más bien volver a activar, por todos los medios posibles, el potencial político y situado de los análisis.

que no nace de la cooperación productiva misma, sino de la actividad militante y de la cultura de la insumisión, de la rebelión, de la fraternidad, del debate libre, de la puesta en cuestión radical y de la disidencia que ella produce” (51). En suma, la transformación política sólo nace del campo de la acción política explícita y no “indirectamente” a través de la conformación de un sujeto político-revolucionario surgido de la esfera de la producción.

El planteo se hace más complejo en el ámbito de la educación institucionalizada. La escuela se distingue del mundo del trabajo en cuanto parece ser un espacio posible para la prolongación de la autonomía en la vida cultural que solicita Gorz: no está necesariamente demarcada por un mandato específico de producción, sus fines no se constituyen –al menos explícitamente– en el acrecentamiento del capital. De hecho, en el sistema educativo tanto las tendencias neoliberales como las anti-neoliberales han propugnado por la necesidad de autonomización de las instituciones educativas (Graizer en Feldfeber 2009: 55). Sin embargo, también en este ámbito el “delirio teórico” es posible, en general asociado a la apuesta por la politicidad inherente a ciertas modalidades de trabajo y organización escolar. Este ha sido un punto capital del entusiasmo por la vinculación de la escuela con la máquina cultural.

Lo que llamamos “productividad del intercambio” se sustenta en la creencia de que hay una politicidad y un potencial de transformación de lo real inmediatamente inherente a la realización de proyectos y experiencias, a la organización “horizontal” de la tarea escolar, a la dinamización de la expresión de las emociones, a la integración de lo corporal en el aprendizaje, a la dislocación de los tiempos y espacios disciplinarios. Esta confianza –algunas veces ingenua– en la transformación paradigmática de los usos y costumbres escolares en función de la construcción de “un mundo mejor”, puede ser perfectamente compatible con el modo de servilismo sofisticado que dispone el mundo del trabajo y el consumo contemporáneos. Lejos de devenir sus potenciales de politicidad, las nuevas modalidades organizacionales y metodológicas escolares constituyen la anexión a una máquina que resulta por sí misma inscriptora.

La vinculación es compleja, ya que la máquina se caracteriza por una constitución ambivalente. Como desarrollamos en los primeros capítulos, si observáramos el problema desde la perspectiva del concepto de “industria cultural” tal como lo proponen Adorno y Horkheimer, debería ser pensada necesariamente como una “caída” de la educación humanista, inmediatamente asociada a la caída del arte en “un vehículo mercantil disfrazado, que deja de tener progresivamente relación con la capacidad creativa de los

individuos y mucho menos con la expresión original de una sociedad” (Romeiro y Gomes, 2012: 38). La diversión, el entretenimiento, el ocio asociados a la industria cultural e incorporados a las metodologías de trabajo escolar sólo pueden ser vehículo de alienación, reificación o regresión (Romeiro y Gomes, 2012). Esta perspectiva, que asocia la industria cultural con la alienación subjetiva, opone a la “semiformación simplificadora” de las nuevas metodologías educativas, una búsqueda arraigada en el humanismo crítico y tendiente a la autonomía, la libertad y la emancipación del sujeto, basadas, paradójicamente, en la creación artística, la educación estética y las operaciones reflexivas del humanismo crítico (cfr. Romeiro y Gomez, 2012 y Souza Bandeira y Da Rosa Oliveira, 2014).

Es entonces una perspectiva matizada como la de Benjamin acerca de las mercancías culturales, como también señalamos, la que nos permite abrir más prolíficamente un recorrido inmanente respecto de una conexión entre mercancías culturales y educación que ya no es pasible de ser revisada “desde afuera”, al modo de la crítica de la dialéctica negativa. Una “pedagogía materialista” consistirá, esencialmente, en la discusión colectiva acerca de las promesas y peligros que nos depara navegar en las aguas estetizantes, que fundan no ya “ideologías” sino más bien tipos de sensibilidad. Esta perspectiva resulta también una clave que permite reactivar la dimensión política y agencial que tienen las derivas estéticas en la obra de Deleuze y Guattari.

Si la producción cultural se vincula inexorablemente con la actividad comercial y el consumo de bienes y servicios constituye una de las vetas contemporáneas de comprensión de la experiencia (Vidal Auladell, 2014), resulta ilusorio pensar que los nuevos paradigmas en educación e incluso la vida cotidiana en las escuelas podrían sustraerse críticamente de estas tendencias. Tendremos que confiar –de un modo no celebratorio– en poder deslindar esa promesa de transformación de lo real que anida en el encuentro con las mercancías culturales, reconociendo la necesaria tendencia inscriptora de esas nuevas transformaciones.

En última instancia, estamos postulando un vínculo que no responde a una ontología de la fijeza: máquina cultural y escuela establecen una asociación literal, no figurativa ni metafórica, pero eso no determina –como bien pone en evidencia Zourabichvili (2005)– un modo de ser estático, que encuadra las situaciones educativas bajo parámetros determinados. Justamente, la filosofía de Deleuze escapa al estructuralismo toda vez que postula una forma novedosa de abordar lo real a través de una conjunción, que se establece al modo de una creencia: dos términos están conectados,



operan juntos. A partir de allí, podemos observar –haciendo la experiencia– las líneas que se dibujan respecto de esa conjunción, los estratos y las microfisuras que se organizan en torno a una conjunción hasta el momento invisible (cfr. Zourabichvili, 2005). Para nosotros, resulta fundamental recuperar de la obra de Deleuze y Guattari que ninguna conjunción es axiológicamente neutra, ni mágicamente benigna. Las líneas de fuga entrañan peligros, tanto como las inscripciones, y en este sentido afirmamos que poner en marcha una “metodología de la experiencia” no garantiza por sí mismo la posibilidad de devenir en los umbrales del capitalismo contemporáneo.

### **c) La evaluación estadística como axiomática**

Varios autores (Malin y Lubienski, 2015; Frigerio, 2014; Ball, 2010) constatan como fenómeno preocupante el apabullante crecimiento de la cantidad de acciones que investigadores, maestros y establecimientos educativos realizan en pos de recoger indicadores, realizar evaluaciones, sistematizar datos, realizar comparaciones y mediciones. Señalan que la proliferación de estas acciones opera en desmedro de la posibilidad misma de que sean utilizadas para algo, sumándose a ello que las acciones de análisis y evaluación conviven con un proceso de reforma permanente –del currículo, de las prácticas, de las costumbres– que hace obsoleta cualquier conclusión de la recogida de datos y cumple la casi única función de espectacularizar el cambio educativo (Anderson, 2010).

Por otra parte, tal como consigna Falabella (2014), las escuelas tienden cada vez más a estar sometidas a una presión en dos sentidos no siempre compatibles: ser creativas e innovadoras poniendo el aprendizaje y a los individuos como protagonistas del mismo y, al mismo tiempo, “rendir cuentas” en pos de ajustarse a los estándares de calidad educativa mundializados. La energía productiva de los agentes educativos parece consumirse en estas operaciones contradictorias, dejando poco espacio para una actividad verdaderamente analítica, creativa o crítica. Los flujos productivos que atraviesan lo escolar son enlazados por dispositivos macro y micro, que operan mandatos de cambio, innovación y transformación, a la vez que de examen, cuantificación y sistematización.

Observada desde otro punto de vista, la pulsión evaluativa ofrece unos argumentos que parecen irrenunciables: la fragmentación de los sistemas educativos, el llamado al “cuentapropismo” y la discrecionalidad respecto de los usos y costumbres escolares hacen deseable que existan estrategias de unificación de criterios, publicidad de datos, análisis y participación comunitaria que permitan revisar las acciones de los sistemas educativos.

Resulta muy complejo, como afirma Silvina Gvirtz, sostener que es posible la construcción de un espacio de encuentro social plural y transformativo a través de la autonomización de las escuelas, cuando observamos una gran cantidad de instituciones que despliegan mecanismos que acentúan la segregación escolar y buscan la homogeneidad poblacional en pos de estar mejor posicionadas en los circuitos de recursos escolares, añorando incluso la figura de la expulsión<sup>223</sup>. También resulta problemático cuando existe un altísimo porcentaje de agentes del sistema educativo que translucen en sus discursos prejuicios respecto de homosexuales, pobres, enfermos de HIV o personas de distintas nacionalidades<sup>224</sup>. Sin embargo, este punto de vista sigue sosteniendo una diferencia radical entre niveles micro y macro que oponen aula a escuela, escuela a región, región a sistema educativo, etc. Como desplegamos en el capítulo anterior, las estrategias políticas de subjetivación colectiva deberían poder efectivizarse en todos los niveles y en cada ámbito del sistema. Si ya no existe afuera, ningún adentro (ni el de la escuela, ni el del aula, ni el del vínculo “íntimo” entre quien enseña y quien aprende) podrá resguardarnos de las inclemencias del presente. Ya que “la evaluación es esencialmente anticipante, ya está presente en los primeros términos de la serie” (MP: 446), resulta un axioma eficaz que opera en el vínculo más íntimo con el saber que podamos desplegar.

En este sentido es que, en todos los niveles, la evaluación disciplinaria, con sus rasgos individualizantes y su tendencia al cierre en una “sentencia” (nota, diagnóstico, puesto en una jerarquía), se sustituye por un modo de evaluación estadística que se erige en principio y fundamento para controles de calidad. De hecho, el nuevo principio de la evaluación continua se constituye por la recolección de datos “empíricos” de todo tipo, aun sin hipótesis previas que guíen la búsqueda ni finalidad especificable para los datos a recoger, aplazando indefinidamente el cierre de esos datos en una lectura acabada o en medidas globales acerca de ellos y contribuyendo así a un “estado de crisis permanente” (Davies, 2015). Por ejemplo, respecto de PISA, resulta más frecuente observar usos de sus datos en contextos coyunturales específicos y con fines declamativos y retóricos en los medios de comunicación, que usos novedosos respecto de políticas educativas

---

223 Este último punto lo retomamos de las notas acerca de la gestión ministerial en el contexto de la provincia de Buenos Aires que realiza Terigi (2010), donde relata que en muchos casos existían conflictos respecto del cumplimiento de las leyes que impiden la expulsión de los alumnos del sistema educativo y el reclamo por parte de los establecimientos en pos de poder realizar esta acción.

224 Terigi (2010) menciona como fuente un estudio de Tenti Fanfani que tabula los diferentes prejuicios y fórmulas discriminatorias que aparecen en el discurso de los docentes en relación con diversos grupos sociales. En este estudio, respecto de Argentina, el 85% de los docentes incurre en discriminaciones verbales por alguna causa. Cfr. Tenti Fanfani (2006).

integrales y transformadoras. Los datos se mantienen allí, exhaustivos pero sin utilidad, ejerciendo su rol de cuantificadores axiomatizantes de lo real y otorgando una pátina de cientificidad al control de una actividad –la de enseñar y aprender– cuyos rasgos más significativos son difícilmente cuantificables. La estadística marca el estado de excepción, generando la sensación de que la acción presente resulta sólo un *impasse*, un momento transitorio a ser observado en pos de una respuesta final que surgirá fruto de la investigación estadística comparada de los sistemas educativos.

Este estado de excepción es constituyente de la “normalidad” de la vida en el capitalismo contemporáneo. Cole (2013) afirma que el empuje hacia la incompletud, en el que siempre se podría estar mejor en alguna escala estadística, constituye la forma de captación del plus-valor deseante de los agentes educativos. En ese sentido, se vive la tarea de enseñar y aprender como un estado de crisis permanente junto con una sensación de agotamiento generalizado: nunca se termina nada, siempre se podría estar mejor. Esta fuerza anti-productiva se inscribe en las aulas en “una atmósfera de desrealización”, con unos imaginarios ligados a la publicidad y el consumo –y nosotros agregamos, ligados también al conocimiento– imposibles de materializar, y una frustración consiguiente con los logros –grandes o pequeños– específicos que se realizan en ese aula concreta.

Tomemos, para pensar esta cuestión desde otra perspectiva, la conceptualización de la evaluación que realiza Cerletti, al afirmar que el acto de evaluar estructura una desigualdad fundamental en la que:

La palabra del otro no debe ser simplemente expresada sino probada, y si no hay algún tipo de prueba instituida, esa palabra no tiene valor. Podríamos decir, sin forzar demasiado las cosas, que la esencia del concepto de evaluación contiene el germen de la desconfianza. [...] La educación institucionalizada anula la posibilidad de una afirmación que debería ser esencial en todo aprendizaje que comprometiera, íntimamente, al que aprende; anula la posibilidad de afirmar: “yo aprendí lo que quería saber” o “yo ya aprendí”. (Cerletti, 2012: 59)

Sostenemos que estas afirmaciones se reformulan –reforzándose– en el contexto del control. La prohibición de la posibilidad de realizar en primera persona un proceso de aprendizaje, parece estar también prohibida para las instituciones y los sistemas educativos nacionales. La compartimentación que se alojaba en la esfera íntima de la subjetividad (yo por mí mismo no puedo juzgar qué sé y qué no sé, si lo hago será introyectando los procedimientos evaluativos del maestro, compartimentándome), se traslada a instancias cada vez más inespecíficas, cada vez más esquizofrénicas, cada vez más contradictorias. Hay múltiples niveles evaluativos, instancias, objetivos de evaluación. Cada una de las cabezas de la hidra pide algo distinto y específico y, en este

sentido, no sólo es imposible sostener “yo sé” sino que también se hace insostenible el enunciado “él/ella sabe” o “nosotros sabemos”, antigua prerrogativa de autoridad de maestros e instituciones escolares. La posibilidad de constituir *sujetos educativos* eminentemente colectivos se halla coartada por la imposibilidad de ser protagonista de una búsqueda del saber. El triángulo pedagógico se convierte en máquina trianguladora, que multiplica las (des)conexiones entre saberes y sujetos, tiñendo de una ilegitimidad básica el acto de enseñar y aprender.

#### **d) La operación *Yomango***

En el fetichismo de las mercancías culturales reside un dispositivo de subjetivación social de nuevo cuño, que distribuye modos de ser y hacer, relatos, formas de auto-concepción en las cuales la escuela está inmersa y respecto de las cuales se está transformando. La transformación atañe a su seno, pues estas mercancías culturales están estrechamente emparentadas con la liturgia escolar: en forma de libro, canción, película, acto escolar; en la configuración estética sobrecargada, en la alta significancia de los gestos y las posturas, la escuela se identifica, aspira y busca hacerse al modo de las mercancías culturales. En este sentido, recogemos el desafío de pensar la escuela en anexión a la máquina estética (Pineau, 2008), apelando nuevamente a un objeto estético, que creemos sintetiza, en el campo del arte, la inquietud política respecto de la estrecha vinculación entre arte y mercancía<sup>225</sup>.

Se trata de una serie de *happenings* realizados por un colectivo de jóvenes españoles llamado *Yomango* ([www.yomango.org](http://www.yomango.org)). Esta experiencia, que fue pensada bajo el concepto de agenciamiento, nos permitirá abrir un grupo de líneas de trabajo finales que consideramos claves para una educación nómade. *Yomango* despliega estrategias y sesiones de hurto en supermercados y centros comerciales. Las intervenciones de este colectivo anónimo se realizan con diferentes estrategias creativas, que pueden agruparse en tres líneas de trabajo: la línea de planificación que apela a la

---

225 Jan Jagodzinski plantea la encrucijada para la enseñanza del arte en lo que llama un “capitalismo de diseño”, retomando la caracterización del capitalismo que realizan Deleuze y Guattari. Resulta coincidente con nuestro planteo el recurrir a Benjamin para pensar las posibilidades de intervenciones estético-políticas transformadoras. También en la detección de ciertos aspectos axiomatizantes sobre los que sería necesario trazar líneas de fuga, en especial la consideración de la intervención estética como una problematización del espacio-tiempo mercantilizado del consumo y el concebir la educación artística como la exploración de la ruina de la representación. Consideramos sumamente potente la línea de trabajo que abre al sostener la necesidad de pensar la enseñanza del arte como una afirmación de la potencia de lo falso. Esta última línea de trabajo nos resulta promisoría también para la enseñanza de la filosofía (cfr. Jagodzinski, 2008)

discursividad del manual de instrucciones, la guía de uso<sup>226</sup>. La línea de la *performance*, que apela al lenguaje teatral-circense, haciendo del “secreto” del hurto un espectáculo, una acción lúdica de estilo jocoso<sup>227</sup> a la vista de todos. La línea del análisis, en que se piensan, propagandizan y discuten las acciones adoptando conceptos de distintas fuentes del pensamiento político contemporáneo.

Las acciones de *Yomango* están planificadas como agenciamientos, y por eso resulta simple encontrar en ellas las características de una máquina abstracta que constituye la máxima desterritorialización de la máquina cultural. En este agenciamiento el segmento de contenido y el segmento de expresión interactúan en pos de la desterritorialización: el segmento de contenido gira alrededor del vector cósmico al que están ligadas las acciones, el hurto de las mercancías a las que no se quiere renunciar. Con este factor central se despliegan una serie de elementos afectivos (la ensoñación anticipante de la posesión de mercancías, la pasión por buscar modos de conseguirlas, la fruición de consumirlas, el rechazo a almacenarlas, la tendencia a repartirlas, regalarlas, desecharlas), agenciales<sup>228</sup> (la maquinación de estrategias de hurto, la transformación y extrañamiento de los modos de habitar los espacios de compra) y conceptuales (la justificación teórica de la acción y, sobre todo, las dudas sobre su sentido<sup>229</sup>).

En cuanto al segmento de expresión, se invita a cualquiera a sumarse al “estilo de vida *Yomango*” que constituye una marca identitaria en claro extrañamiento de la vida cotidiana que propone la sociedad de consumo, pero en necesario vínculo frente al imperioso mandato de “tener” un estilo de vida<sup>230</sup>. El “yo” que manga es a la vez un

---

226 Por ejemplo, se explican paso a paso transformaciones de elementos cotidianos en herramientas útiles para la realización de los hurtos, se diseñan planos para intervenir los espacios o se brindan consejos para convertirse al modo de vida *Yomango*.

227 Proponen un “sabotaje contra el capital pasándosela pipa” (*El Libro Rojo Yomango*, p. 4. <http://www.sindominio.net/fiambarrera/007/ymng/librorojo/librorojo03.htm>).

228 “No es una cuestión de secretitos ni de complejas tecnologías, se trata de hacer viable un sabotaje cotidiano y gozoso al capital. Se trata de inventar nuevos gestos que, en su repetir, abran nuevos mundos en los que habitar: ‘comprar’ es un ejercicio pasivo, aburrido, alienante, un acto socialmente predeterminado. ‘Mangar’ no sólo puede ser un acto de sabotaje con el que consigues los ingredientes para el cocido, puede ser también una práctica creativa y excitante.” (*El Libro Rojo Yomango*, “Diez claves para un estilo de vida *Yomango*”, p. 20-21. <http://www.sindominio.net/fiambarrera/007/ymng/librorojo/librorojo011.htm>).

229 Las dudas son incorporadas al análisis (aunque se deporte al que duda) (*El Libro Rojo Yomango*, “Dudas sobre YMNG” p. 29-30. <http://www.sindominio.net/fiambarrera/007/ymng/librorojo/librorojo015.htm>).

230 “Es conocido, las marcas quieren vender cosas, pero saben que sólo sobrevivirán en mercado posmoderno si se asocian con éxito a la representación estilizada de una forma deseable de vida: sea el joven vividor del Martini, o el del vaquero solitario y duro del Marlboro country. YOMANGO, mira tú por donde, no te va a vender nada, pero también te puede proponer un estilo de vida” (*El Libro Rojo Yomango*, “Diez claves para un estilo de vida *Yomango*”, p. 20-21,

colectivo y una singularidad específica que adopta una identidad vital, en oposición a la de su socio-histórico. La discursividad que se genera en el contexto de la individuación resulta fundamental para que un “sucio secretito” se convierta en acción antisistema. En este sentido, se trata de un caso de agenciamiento donde el vector cósmico se convierte en factor desterritorializante, así como también un caso de integración entre los segmentos de contenido y expresión, y por ello nos parece un buen arquetipo para pensar modos de intervención políticamente potentes dentro de la escuela contemporánea.

En realidad, se trata aquí de realizar una experimentación alrededor de la pulsión por inscribir nuestra producción deseante en los circuitos que impone el fetichismo de la mercancía, sin volvernos en ese recorrido mercancías nosotros mismos. Revisitar, desnaturalizar y transformar los modos de ser, hacer y pensar que se constituyen en la producción de consumos, sin por ello individualizarnos como héroes resistentes, ni como víctimas resignadas respecto de esos consumos. De esto se trata el proceso de desterritorialización y fuga, correr y extrañar los límites, moverse sin salirse del lugar.

¿Es posible una escuela que realice la *operación Yomango*? No se trata de hacerlo literalmente, claro está. No proponemos ir a robar con los jóvenes a los supermercados. Pero sí es posible pensar que en este tipo de exploraciones reside la potencialidad de contar con un lenguaje escolar explícitamente fundado en la consigna, que tiene la tarea de desentrañar los mandatos mínimos pero potentes que se inscriben en la forma mercancía. No una escuela “crítica” en el sentido de admonitoria y resistente, como se constituyó la escuela moderna respecto de su afuera, sino una escuela exploratoria que pueda vivir su hacer compartido como un modo de desentrañar los afectos, las creencias, los modos de vida, los deseos y las inscripciones en los que estamos inmersos en el contexto del control.

En este sentido, la *operación Yomango* es virtuosa porque plantea que el único modo de establecer la crítica es efectuarla de manera colectiva e inmanente. En efecto, el deseo de consumir es vivido como el deseo más propio e individuante, el sucio secretito que me lleva a querer esto en lugar de lo otro. El vector diferenciante de la máquina cultural invita a la constitución de un “yo” que se despega del resto y se constituye en la afirmación de su diferencia, deviniendo estrella de cine. *Yomango* bucea en la pulsión deseante de diferenciación en el consumo desindividuándola, mostrando que el secretito es *vox populi* y que el deseo de cualquiera se inscribe en las mercancías. También lo hace

negándose, por un lado, a poseer lo robado en nombre propio, ya que lo reparte luego, lo consume en una fiesta, lo derrocha, y por otro lado, niega la posibilidad de emprender una vida *Yomango* individualmente. Invita a la constitución de colectivos y se denomina colectivamente.

¿Puede la escuela “centrada en el niño” organizar un relato colectivo? ¿Puede negarse a la fetichización del sujeto individual y sus posesiones para lanzarse a la experimentación conjunta de afectos, pensamientos, acciones, transgresiones? ¿Puede soportar hasta su límite las consecuencias anti-disciplinarias que conllevaría semejante proceso de desindividuación? ¿Puede hurtar las experiencias que realiza a los mandatos inscriptores y cosificantes de la evaluación mundializada? El espacio-tiempo de la escuela de masas parece una oportunidad para hacerlo, en ningún otro lugar social se hace tan patente la falta de fundamento que sustenta las diferencias sociales y esta posibilidad para el desacuerdo ocurre durante un período muy prolongado de tiempo. La búsqueda de aglutinamiento mediante proyectos y experiencias parece también promisorio al respecto: muchas personas trabajando juntas para pensar/hacer cosas que les interesan en común. Elementos que tensan los agenciamientos y los pueden reconducir, con las apuestas del caso, a fugar de los mandatos de reinscripción que el capital propone.

#### **e) Tensiones entre lenguajes mayores y menores en educación**

Gallo (2003) propone que se puede dislocar el concepto de “literatura menor”, acuñado por Deleuze y Guattari para pensar la obra de Kafka, en pos de imaginar la posibilidad de una “educación menor”. Varios autores han utilizado este camino (Savat y Thompson, 2015; Lima Aspis, 2012, 2009; Cole, 2013, 2008; Allan, 2013; Galazzi, 2009a) para situar la paradoja de intentar fugas cuando nos constituimos como educadores en la promulgación de los enunciados escolares, inscriptos por excelencia en los lenguajes mayores.

En principio: ¿qué es una literatura menor? Es “la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor”, su primera característica es que “el idioma se ve afectado por un fuerte coeficiente de desterritorialización” (K: 26). Es decir, hay un idioma hegemónico, el de la llamada “literatura mayor”, que es utilizado por una minoría desacreditada y por ello necesariamente apropiado, reterritorializado. En nuestro caso, los enunciados pedagógicos de cualquier tipo, los saberes considerados socialmente válidos en cada época, se constituyen en mandatos que es necesario torsionar para que se conviertan en experiencia, para que sea posible encarnarlos y transformarlos.

Desterritorializar el lenguaje, por ejemplo, de las mediciones estadísticas. Dislocar los mandatos esquizofrénicos de los grandes sistemas de evaluación mundializada, transfigurar la seducción de la máquina cultural. Este recorrido desterritorializante requiere de atención y trabajo permanente, de una fuerza sobrehumana como le gusta decir a Deleuze, puesto que cualquier lenguaje, en cualquier momento se puede convertir en lenguaje mayor, si es reapropiado con fines inscriptores. Lo hemos señalado respecto a ciertos usos de la jerga deleuziano-guattariana en educación, podemos estar haciéndolo incluso en este momento. Por ello una *educación menor* es necesariamente una *educación nómade*, que “no está preocupada con la instauración de ninguna falsa totalidad” (Gallo, 2003: 82) y se afana por hurtar constantemente la reapropiación de sus principios con fines segmentarizantes.

Por otra parte, en las literaturas menores “todos los enunciados adquieren un valor colectivo” y, por ende, “todo en ellas es político” (K: 28). El espacio minoritario, poco individualizado e indiferenciado en el plano social, que desdibuja el rostro personal del excluido, hace que aún las más triviales circunstancias que en las literaturas menores se describen tengan un significado político inmediato. Así como no hay en ellas genio o “gran maestro” que pueda ponerse como figura detrás de los enunciados. Nunca son personales y lo que se dice es anónimo y para todos. Así pueden hablar el currículum, la escuela, los docentes y los estudiantes cuando evitan convertir cada experiencia en acción *performativa*. Contra la aspiración de individualización, exhibición y rostrificación de los lenguajes mayores, el lenguaje menor invita a la despersonalización, a la articulación de lo colectivo. De hecho, una de las posibles tensiones desterritorializantes inscriptas en el agenciamiento máquina-cultural reside en la desarticulación de la figura del especialista, clave para el sostenimiento del sistema jerárquico de los saberes.

Gallo (2003) introduce una contraposición inspirada en un texto de Negri, que aporta para pensar este punto: distingue entre el profesor profeta y el profesor militante<sup>231</sup>. Mientras que el profeta realiza una crítica del presente enunciando las posibilidades de un mundo nuevo, convirtiéndose en este acto en guía y referente, el profesor militante “procura vivir las situaciones y dentro de esas situaciones vividas producir las

---

231 Boudinet recoge la misma tensión oponiendo los personajes conceptuales del *Pedagogo* y el *Anti-pedagogo*. El primero procede como un “Dios-déspota” que derrama el saber, tiene la clave de la interpretación y se hace un rostro vinculado con la iluminación de sus discípulos. El Anti-pedagogo, en cambio, es el nómade que se constituye en la operación de desfondamiento nietzscheana del sujeto, buscando deshacerse del rostro del pedagogo. Este personaje puede acompañar el aprendizaje, propiciar experiencias y aceptar el carácter indeterminado del aprender. (cfr. Boudinet, 2012)



posibilidades de lo nuevo” (p. 73). Construir colectivamente es la actividad del militante, hacerlo en el aula, con los colegas, en la institución, gremialmente, socialmente. Esto implica que todo pensar una educación menor es colectivo e incluye revisar los modos en que nos subjetiva(mos) en el contexto institucional.

Se trata de mutaciones del lenguaje: en apariencia usamos las mismas estrategias, trabajamos sobre el mismo currículo, transitamos los mismos saberes, realizamos los mismos proyectos. Pero solo en apariencia: en ese hacer, intentamos otra cosa, intentamos trastocarlos, mutarlos, desfigurarlos irremediamente para forzarnos a pensar distinto, para obligarnos a darle lugar a lo impensado. El profesor puede ser quien dice las palabras, pero si su intento es el de realizar una educación menor de lo que se trata es de hablar para trastocar el lenguaje mayor en un nuevo lenguaje a inventar. Y ese invento se vuelve irremediamente colectivo en la escuela.

Una de las principales afirmaciones políticas de Kafka, a la que Deleuze vuelve una y otra vez en distintos momentos, es la idea de que “el pueblo falta”. Esto es, si el pensamiento político clásico pensaba que el pueblo estaba allí y que la función de la militancia política era deslinearlo e iluminarlo para que se convierta en agente de la revolución, es necesario pensar que el pueblo falta si se quiere pensar otra política. El profesor profeta pretende arengar un pueblo existente, el profesor militante no tiene una verdad que pueda iluminar al pueblo, pero actúa esperando inventarlo colectivamente, buscando devenir agente de una revolución, intenta *ser pueblo* más que educar al pueblo. Es necesario entonces emprender la tarea de devenir.

#### **f) Por una educación nómada**

La tensión mayor/menor, puede ser todavía equívoca. Puede invitarnos a contraponer aula a escuela, escuela a sistema educativo, Estado a mundo. Cuando Deleuze y Guattari piensan esta contraposición lo hacen teniendo en cuenta “articular tres niveles teóricos: una ontología de la potencia vital y del devenir, una epistemología de la cultura que compromete una lógica de la variación, y una poesía política en la forma de una teoría de la dominación y del devenir-revolucionario”<sup>232</sup>. Tres términos necesariamente imbricados, que no permiten suponer la posibilidad de refugio en uno de ellos, en detrimento de los otros dos. El aula no constituye, como dijimos anteriormente, un

---

232 Citado en Dosse (2009: 309). Sibertin-Blanc, G. (2003) “Pour une littérature mineure: un cas d’analyse pour une théorie des normes chez Deleuze”, UMR 8163, Universidad de Lille III.

espacio de resistencia en que se despliega lo menor, no nos protege de las inclemencias de las imposiciones hegemónicas. Los usos menores del lenguaje podrían dislocar aun la construcción de lineamientos nacionales para la realización de políticas educativas, aun las leyes, aun los consejos de educación, aun los ministerios, es sólo cuestión de hacerlo funcionar. Para evitar la máquina dual que hace de lo menor y micropolítico cuestión de vida personal, conjurando con ello la posibilidad de intervención en discusiones educativas en torno del currículum, lo institucional, las leyes y normativas, es que preferimos hablar de una *educación nómada*. Sostenemos, junto con Deleuze y Guattari, que:

Se dice equivocadamente (sobre todo en el marxismo) que una sociedad se define por sus contradicciones. Pero eso sólo es cierto a gran escala. Desde el punto de vista de la micropolítica, una sociedad se define por sus líneas de fuga, que son moleculares. Siempre fluye o huye algo, que escapa a las organizaciones binarias, al aparato de resonancia, a la máquina de sobrecodificación: todo lo que se incluye dentro de lo que se denomina “evolución de las costumbres”, los jóvenes, las mujeres, los locos, etc. [...] No obstante, lo contrario también es cierto: las fugas y los movimientos moleculares no serían nada si no volvieran a pasar por las grandes organizaciones molares, y no modificasen sus segmentos, sus distribuciones binarias de sexos, de clases, de partidos. (MP: 220)

En este sentido, molar y molecular se hallan unidos y la política educativa requiere de artilugios maquínicos en todos los niveles. No será entonces bajo el modelo de la resistencia como podrá torcerse cada vez la adjunción de los flujos deseantes escolares al control globalizado, sino más bien por invención de ardidés en todos los niveles que tensen el agenciamiento máquina cultural a la desterritorialización. Para esta tarea, es necesario recordar que “la política no es ciertamente una ciencia apodíctica. Procede por experimentación, tanteo, inyección, retirada, avances, retrocesos” (MP: 465). En ese sentido, la política inmanente en el capitalismo, que implica enfrentarse a una axiomática, supone preguntar “¿se pueden añadir axiomas, y hasta qué punto (sistema saturado)? ¿Se pueden retirar axiomas, y hasta qué punto (sistema debilitado)?” (MP: 465). Preguntas concretas, en situaciones concretas, que nos obligan cada vez a replantear nuestro trabajo, nuestro encuentro con otros, la construcción cotidiana de la vida institucional. En la respuesta a estas preguntas es necesario tener en cuenta que “la axiomática no constituye una vanguardia de la ciencia, sino más bien un bloqueo, una vuelta al orden, que impide que los flujos semióticos descodificados, matemáticos y físicos, huyan por todas partes” (MP: 465).

Es entonces la huida el movimiento que corresponde a una educación nómada. El desborde, la operación de añadir o sustraer, según nos dicten las experimentaciones

políticas compartidas. La operación de los lenguajes menores requiere de este constante nomadismo, para el cual existen verdaderamente pocas recetas, ya que, como sostiene Cole (2008) cuando intenta pensar las características del nomadismo en educación, incluso las narrativas menores más poderosas (como los discursos del punk, el anarquismo y la teoría feminista) y los medios que parecían más alternativos (como los video juegos, internet o la micro-conectividad) han podido ser reapropiados en el contexto del capitalismo tardío y utilizados por la escuela como modo de propagación de consignas.

En ese sentido señalamos que lo que llamamos la *operación Yomango* implica el tanteo constante de nuestras propias vinculaciones con el capital globalizado sin inscribir nuestras prácticas en el paradigma de la resistencia, así como nos alerta respecto de la caída en cierto enamoramiento acrítico por la experimentación, que puede resultar un obstáculo importante para desplegar estrategias nómades. Evita la consideración de las prácticas de experimentación como “resistentes” *per se*, concebidas como una oposición a macropoderes que oprimen las búsquedas creativas de los sujetos. Como afirma Deleuze, para deshacerse de los clichés no es suficiente deformarlos y maltratarlos. También es necesario convocarlos, abandonarse, multiplicarlos, proceder con astucia y prudencia incluso en su repetición y reorganización. Hace falta convocar fuerzas enormes y aun así el triunfo del pensar no está asegurado (FB: 89-93).

Para pensar este punto, usemos un ejemplo de nuestra propia tradición teórica, para dejar en claro otra vez que no se trata de desechar sin más las búsquedas experimentales, sino de considerarlas con tanto cuidado como cualquier otra propuesta metodológica. Tomemos la recopilación que realiza Kidd, quien retoma los conceptos de *rizoma* y *devenir* para pensar la educación, enfocándolos desde el punto de vista de los procesos puntuales de enseñanza y aprendizaje y generando provechosas y variadas ideas, así como recogiendo interesantes experiencias educativas realizadas por la autora o por terceros. Al momento de tematizar el vínculo entre estas conceptualizaciones y la concreción de las políticas educativas a través del currículo, elige hacerlo con la construcción de binariedades en las que quienes piensan el currículum siempre son otros, que no se interesan por las herramientas del aparato deleuziano para introducirlas en la educación y que, por el contrario, pretenden controlar, disciplinar, encuadrar a las poblaciones. La conclusión es, por supuesto, que hay que tener participación en estas discusiones justamente para resistir las imposiciones macro, dado que es posible que con la transformación de las prácticas cotidianas no alcance (Kidd, 2015: 251-269).

Sostenemos que este tipo de planteos nos mantiene, en calidad de docentes-experimentadores, en un lugar cómodo. Aun cuando se reconozca que los docentes también tenemos una dificultad enorme para replantear nuestras propias prácticas, pues nuestro deseo está organizado por una necesidad de segmentarización y de ordenación a través de mandatos explícitos que nos desresponsabilizan (Kidd, 2015: 230), resulta difícil visualizar en estos trabajos aquel punto en que nuestras propias prácticas –sobre todo aquellas que consideramos revulsivas al orden educativo disciplinario– se hallan enganchadas a una máquina de control que prescribe como valores justamente aquellas acciones que consideramos líneas de fuga.

Nuestro problema en carácter de participantes del sistema educativo es, entonces, más sutil y complejo: consiste en buscar formas de desterritorializar la creatividad, el pensamiento colectivo, el pensamiento y la experiencia en común, en pos de fugar de las reappropriaciones que el capital realiza de estas facetas inexploradas por la escolaridad clásica, tanto a nivel curricular y de políticas educativas, como al nivel específico de las prácticas cotidianas. Es decir, la tarea es fugar de nosotros mismos y de nuestras representaciones de la emancipación escolar.

En ese sentido, resulta fundamental pensar, no ya cómo las políticas educativas y el régimen escolar disciplinario restringen nuestra capacidad de experimentar proyectos novedosos, sino los aspectos que convierten nuestros proyectos emancipatorios en lacayos de un nuevo orden. ¿Cuáles son los axiomas que tensan un proyecto o una experiencia hacia la reterritorialización? ¿Cuáles son aquellos focos que constituyen, por el contrario, una máquina abstracta? ¿Cuáles son las máquinas abstractas que, asociadas a nuestras prácticas, poseen una potencialidad política?<sup>233</sup> Tal como afirma Lima Aspis:

Si el capitalismo va sufriendo mutaciones, también la resistencia debe transmutarse. Tal vez tengamos que acostumbrarnos a la idea de tener que reinventar nuestra existencia constantemente. Inventar nuevas formas de existir siempre, ya que en cada movimiento de germinación sufrimos un asalto, en cada momento nuestras vidas nos son robadas, transformadas en mercadería y puestas a la venta, para nuestra desesperación de eternos endeudados. (2009: 4)

---

233 Otro ejemplo de nuestra propia tradición, esta vez virtuoso: el de aquellos autores que proponen repensar el diseño del currículo escolar y sus prescripciones con categorías deleuzianas. Para repensar la huida en términos de “currículo nómada” Cole (2008) propone dos líneas fundamentales: a) inscribir los saberes y las prácticas en el contexto del perspectivismo como epistemología fundante y b) historizarlos. También Corazza (2002), propone que concebir un currículo en devenir implica tener en cuenta que el conocimiento varía y que el pensamiento curricular tiene que dar lugar a las experiencias en el aula, sosteniendo en ese sentido la necesidad de establecer un currículo “polimorfo, difuso, bifurcado, danzarino, problemático” (cfr. Corazza, 2002).

La autora apuesta a la búsqueda de devenir minoritario como forma de sub-versión de los contextos en los que nos encontramos: la escuela, la calle, la vida cotidiana. Adscribimos a esta apuesta por la necesidad de devenir.

### **g) Devenir animal, devenir molecular, devenir imperceptible**

Deleuze y Guattari afirman que el estructuralismo no puede explicar el devenir, porque está hecho justamente para negarlo, para desvalorizar su existencia (cfr. MP: 244). Hay, en efecto, en la pulsión intelectual crítica, una pasión baja que consiste en hacer inteligible la trama a costa de apresarla y cristalizarla. Pensar el devenir, en cambio, requiere vérselas con lo indeterminado, con la temporalidad, con el acontecimiento. Devenir consiste en:

A partir de las formas que se tiene, del sujeto que se es, de los órganos que se posee o de las funciones que se desempeña, extraer partículas, entre las que se instauran relaciones de movimiento y de reposo, de velocidad y de lentitud, las más próximas a lo que se está deviniendo, y gracias a las cuales se deviene. En ese sentido, devenir es el proceso del deseo. (MP: 275)

El deseo que se materializa en el devenir constituye la productividad que produce transmutaciones, hurtándose de la triste dialéctica de la carencia y la satisfacción.

Sostenemos que una educación nómade incluirá necesariamente la necesidad de pensar la temporalidad, el cambio y ello implica pensar el devenir en términos históricos. Nunca se trata del mismo devenir, pues los agenciamientos en que nos hallamos inmersos varían constantemente con nuestros movimientos, se resignifican, nos atrapan, nos constituyen. Si en el recorrido señalamos una serie de peligros que surgen en la frágil constitución del tiempo presente en que la escuela se anexiona a la máquina cultural, concluiremos esta tesis con el señalamiento de una serie de conjuros, de talismanes contra los peligros, que se abren para seguir experimentando. Ellos se materializan en el devenir animal, el devenir molecular y el devenir imperceptible.

### **g.I. Devenir animal**

“Nosotros decimos que todo animal es en primer lugar una banda, una manada” (MP: 246)

Devenir animal significa hurtarse de los lugares preestablecidos, de las jerarquías preestructuradas, de los triángulos que sitúan a cada uno en su lugar, el que sabe, el que no, el saber. La escuela de los animales es una escuela que se piensa como multiplicidad, que no distingue a los saberes de las subjetivaciones. Si la escuela ilustrada era el espacio de lo humano *contra* lo animal, de superación de los aspectos bestiales, equívocos,

incivilizados que nos surcan, la escuela en el control tiene como tarea incorporar nuestra animalidad en contextos de sobre-humanización.

El saber no puede ser información que se transmite ascéticamente, tampoco posesión de especialistas que estructuran el entorno escolar. Los vínculos humanos no pueden resolverse en la introyección racional individuante de la deliberación democrática. Los civilizados necesitamos constituirnos en la potencia política del afecto, entendido no como expresión de un yo personal, que exterioriza su interior, sino como “la efectuación de una potencia de manada, que desencadena y hace vacilar el yo” (MP: 246). La escuela en la que devenimos animales es el lugar en que hacemos manada con los otros, nos contagiamos, nos constituimos en propagadores colectivos de ideas, de propuestas, de saberes, de afectos, de modos novedosos de estar juntos.

El devenir animal resulta un conjuro a la tensión territorializante que opera el vector diferencial de la máquina cultural. En efecto, señalábamos en el Capítulo 6 que el segmento de expresión de la máquina cultural está conformado por dos vectores en tensión, el diferencial y el normal. El primero empuja hacia un tipo de desterritorialización individuante sostenida en torno de la afirmación de la diferencia contra los parámetros normales en cualquier situación. Este tipo de construcción diferenciante implica también su enunciación, su mostración: cada diferenciación se convierte en discursividad, en *performance espectacularizante* de la operación de diferenciación. En esta tensión se configuran los *rostros* que anclan los devenires escolares en roles fijos, organizados en tensiones binarias, jerárquicas y estáticas. En la pedagogía el vector diferencial se constituye discursivamente en la afirmación del respeto y la celebración de la especificidad cultural, cognitiva, expresiva de cada niño. Una escuela “centrada en el niño” en el agenciamiento de la máquina cultural puede entender el devenir como la necesidad de enfatizar los aspectos “personales”, “propios” y “profundos” de cada uno, en pos de enriquecer su “diferencia específica” frente a un esquema de normalización homogeneizante propio de la escuela disciplinaria. También en la escuela este “respeto por las diferencias” se vuelve espectáculo, *performance*. El imperativo de mostrar la celebración de lo diferente, de performativizar la centralidad de la marca específica, puede –paradójicamente– endurecer esa diferencia, ghetificarla, fetichizarla, insertarnos en una falsa universalidad<sup>234</sup>.

---

234 La contracara del “multiculturalismo” la constituye “la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal” afirma Žižek (en Jameson y Žižek, 1998): “Dicha problemática multiculturalista da

El devenir animal provee otro esquema para pensar la individuación diferenciante. La manada se constituye individualmente, sin por ello perder su carácter colectivo, sus rasgos de manada, incluso su similitud con otras manadas. Deshace el rostro para conectar los rasgos de rostridad de la manada<sup>235</sup>. No lo hace introyectando una marca exterior que normaliza y achata las especificidades personales, sino que apela a una cualidad afectiva anterior a cualquier diferencia personal, se monta sobre la posibilidad siempre presente de constituirse como parte de un colectivo. Por otra parte, la manada es para sí, no para ser vista. No hace la *performance* de la manada, vive la experiencia de serlo.

La máquina cultural genera infinitas individuaciones personales *fuera* de la escuela. Los consumos culturales organizan la profusa diferenciación, que distingue a cada uno por rasgos infinitesimales y, sin embargo, poderosos inscriptores en el *socius* del control. La escuela animal puede resignificar esa constante pulsión diferenciante, transmutándola en espíritu de manada, en lazo colectivo de afecto, en ligazón con los otros a través del saber y de las experiencias compartidas de acción y construcción. De este modo, hace alianza con la máquina cultural, pero con un ardid: no personaliza, animaliza. No espectaculariza, deviene.

### **g.II. Devenir molecular**

Los animales pueden resultar todavía demasiado individuados si no los pensamos en manadas. Deleuze y Guattari afirman odiar los animales domésticos y se fijan en las ratas, en las hormigas, en los lobos. Animales sin rostro. Incluso las manadas, en sus bordes, tienen todavía sus brujos, que distinguen un adentro y un afuera, un *normal* y un *anómalo* (MP: 251). Devenir molecular implica, si es posible, un paso más en lo impersonal. Lo impersonal que no constituye, necesariamente, la abolición de lo personal, su disolución. Tal como sostiene Ferreyra (2014), la filosofía se ha empeñado en conceptualizar lo impersonal desde la perspectiva de la muerte y, en ese sentido, como una pérdida de rasgos de distinción. Por ello, afirma el autor, “todo desarrollo de tal grito

testimonio de la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. Es como si, dado que el horizonte de la imaginación social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del capitalismo, la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial” (p. 168).

235 Thompson y Cook dibujan el mapa que permite maquinar posibilidades de fuga respecto de la rostridad docente. A partir de Platón diagraman el rostro del docente como autoridad, con Rousseau el rostro docente asentado sobre una naturaleza humana, con Bentham el rostro del docente-profesional y con Neill el rostro del docente demócrata. Estas tres estratificaciones –la incuestionabilidad de la autoridad, de la naturaleza humana, del rol profesional o de los valores democráticos– constituyen principios potentes para trazar líneas de desterritorialización respecto del rostro docente (cfr. Thompson y Cook, 2103)

filosófico sólo podrá ser una marcha fúnebre” y “la filosofía de la diferencia se transforma en filosofía de la indiferencia” (p. 152).

No se trata, entonces, de abogar por una escuela que se empeñe en aplastar, homogeneizar, disolver, triturar en la picadora de carne, los rasgos personales de los individuos. Es esa una batalla terminada, la querrela respecto de la escuela-máquina de educar, y su aspiración de normalizar subjetividades. La perspectiva de lo impersonal por la que abogamos tiene que ver, como también señala Ferreyra, con la vida. Con el nacimiento como acontecer en el que todavía ninguna individuación fue operada, con la posibilidad de que la potenciación de lo singular haga posible encarnar formas de lo múltiple no necesariamente personales. Con la concepción de la inmanencia como “*una vida*” (DRF: 348), que subtiende y coexiste con “*las vidas*” y se constituye en acontecimiento impersonal “entre-tiempos, entre-momentos” (DRF: 349).

Devenir molecular implica participar de un “chapoteo cósmico en que lo inaudible se hace oír, lo imperceptible aparece como tal” (MP: 254). Transitar los umbrales de lo perceptible para adentrarse en lo que no se podía ver hasta el momento: la conexión entre las cosas, la transmutación de los elementos, los cambios de naturaleza, otras perspectivas posibles. En ese sentido, la escuela deviene molecular cuando vuelve a apostar por su vocación de abrir nuevos mundos, de habitar el desacuerdo respecto de lo que hay, de su distribución y de cómo debe ser. Cuando se piensa a sí misma como espacio de experimentación de formas de percepción que no están habilitadas en la vida cotidiana, en la cultura de origen: percibir políticamente, científicamente, artísticamente, filosóficamente. Estas perspectivas impersonales abren la posibilidad de devenir nuevas formas de la sensibilidad colectiva, nuevas conexiones de saberes, deseos, afectos. Las manadas se transforman unas en otras y cambian su naturaleza (MP: 254). Para ello deben devenir moleculares, deben transmutarse. No basta con constituir manada con el poder del afecto colectivo, molecularizarse implica la necesidad de probar otras percepciones, otras formas de organizar el mundo. Ello implica apostar por otras vinculaciones con el saber:

La salvaguarda del conocimiento, en tiempos en los que éste va siendo confiscado al servicio de múltiples poderes orquestados bajo la integración del capitalismo mundial, los cuales han insertado el trabajo del pensamiento en un sinfín de relaciones productivas que implican una desnaturalización del concepto, la práctica y el sentido de los saberes al condicionar su desarrollo a patrones finalísticos, y al someterlos a los dispositivos de gestión, medición, evaluación y estandarización que constituyen los modelos hoy en día imperantes de lo que se acepta sin cuestionamiento bajo la categoría de “investigación”. (Restrepo y Hernández, 2015: 37)



Es necesario, entonces, poder reapropiarnos del conocimiento para abrir nuevas percepciones del mundo, hurtando las producciones compartidas del uso pragmático-utilitario que se le otorga en el capitalismo del conocimiento. Para ello la manada necesita experimentar el poder de mutar y, en ese sentido, el segmento de contenido de la máquina cultural es poderoso. En efecto, la productividad del intercambio que se encarna en proyectos y experiencias puede habilitar la vivencia del devenir molecular. El devenir molecular, en este segmento, debería ser implementado con algunas prevenciones. En principio, evitar creer que es posible determinar “una especie de orden lógico entre las transformaciones” (MP: 255). Esto llevaría a una estratificación y compartimentación de los saberes, a un exceso de planificación y ordenamiento evaluativo, cosificando lo molecular. Se debería visualizar en cambio que hay “compatibilidades o consistencias alógicas” (MP: 255), “*criterios*, y lo importante es que esos criterios no son posteriores, se ejercen sobre la marcha, en el momento, bastan para guiarnos entre los peligros” (MP: 256). Es necesario entonces agudizar la confianza en el vector inmaterial, en el carácter abierto e indeterminado de las experiencias, que por sí mismas trazan sus propios criterios, sus propias demarcaciones, su propia secuenciación entre los saberes, las perspectivas, las vivencias. Sostenerse frente a las territorializaciones que propone el vector cósmico, afirmando el devenir como una actividad que “no produce otra cosa que sí misma” (MP: 244). Lo molecular, el cambio de percepción, es estético-político e implica el desacuerdo.

Por otra parte, devenir molecular en educación consistirá en seguir la deriva de “conflictos microscópicos, a menudos confusos y contradictorios, al interior de los establecimientos, a propósito de la vida colectiva, del rol de los pedagogos, de los psicoanalistas, de los docentes, etc.” (Guattari, 2011: 100). Esas pequeñas contiendas de la vida cotidiana abren una brecha que permite trazar líneas en pos de molecularizar la escuela, desarmar las estratificaciones jerárquicas, de autoridad, micro-fascistas que la rigidizan constantemente. Guattari sostiene que en esas situaciones siempre se puede dar un paso más en hacer de los problemas institucionales una cuestión de especialistas o, por el contrario, montar esos problemas en un agenciamiento colectivo que de lugar “al discurso de los niños, de los locos, de los delincuentes, de los marginales” (2011: 101). Las revoluciones moleculares que se despliegan a partir de estas derivas no pueden ser evaluadas en términos de éxito o fracaso respecto de sus resultados finales, ya que su sola efectivización constituye el sentido político del desacuerdo escolar.

### **g.III. Devenir imperceptible**

Deleuze y Guattari proponen sucesiones de los devenires, mujer, niño, animal, molecular: “¿hacia dónde se precipitan todos ellos? Sin duda, hacia un devenir-imperceptible. Lo imperceptible es el final inmanente del devenir, su fórmula cósmica” (MP: 280). La cadena de transmutaciones culmina en lo imperceptible, “al final de una verdadera ruptura, se llega... verdaderamente a ser como todo el mundo” (MP: 281).

La escuela en tiempos de control tiende a constituir circuitos diferenciados, especializados. Escuelas para deportistas, para hijos de profesionales, para artistas, para superdotados, para ricos, para pobres. Circuitos dividuales, de nichos de mercado. ¿Puede la escuela de la diferencia culminar en la igualdad? ¿Es posible que devenga un lugar para *ser como todo el mundo*? En última instancia, es esa vocación política de ser el lugar de construcción de lo común una marca de origen a la que creemos que la escuela como dispositivo no debería renunciar. Albergar la diferencia para devenir como todo el mundo. Nuevamente, ello no implica denigrar las especificidades personales, sino sostener el enunciado-axioma “hay un solo mundo” (Cerletti, 2013: 23) y enfrentarnos a la problematicidad política inherente a esta formulación:

Elucidar cómo ese mundo puede ser un mundo de todos. ¿Cómo articular igualdad, universalidad e identidad? ¿Cómo pensar políticas igualitarias que no sean homogeneizadoras, y anuladoras, de las diferencias? ¿Cómo es posible construir y compartir un mismo mundo, desde cada particular identidad? (Cerletti, 2013: 23)

El desafío político será necesariamente el desacuerdo, y la práctica del desacuerdo es la que se constituye como nervio de la experiencia escolar. La conflictividad que se genera al postular *un* mundo en común, sin por ello sostener un fundamento que anule a priori la posibilidad de la diferencia. Es por ello que devenir *como todo el mundo* resulta enormemente trabajoso: “se necesita mucha ascesis, sobriedad, involución creadora [...] Eliminar todo lo que enraíza a cada uno (a todo el mundo) en sí mismo, en su molaridad” (MP: 281).

La máquina cultural es, en ese sentido, una aliada ambigua. El devenir imperceptible parece compatibilizar mejor con la escuela-máquina de educar, puesto que la *discursividad de la diferencia* acompaña los devenires individuantes que la máquina cultural propicia. Sin embargo, en tiempos de control resulta una aliada más poderosa. En el nuevo capitalismo la igualdad no tiene potencia si constituye una imposición estatal, una “bajada” normalizadora, ese es el poder de marcación que la escuela perdió irremediablemente. Sólo se materializa si constituye una subjetivación colectiva basada

en un devenir creativo, en una experiencia compartida de sostenimiento de principios y en una confianza en esa experiencia. Porque no se *debe ser* como todo el mundo, sino que *se deviene* todo el mundo.

Esto implica, en el contexto de la anexión de la escuela a la máquina cultural, trabajar en la búsqueda de lo imperceptible. Priorizar el segmento de contenido, la productividad del intercambio. Confiar en el trabajo compartido hurtando constantemente sus productos a los axiomas de la evaluación mundializada que lo determinan en todas sus etapas. No cosificar la experiencia colectiva, no mercantilizar el trabajo escolar para situar nuestra tarea en rankings, muestras, estrategias de marketing educativo y otras *performances* que espectacularizan la práctica de enseñar y aprender en pos de conseguir prestigio y recursos para el circuito educativo al que pertenecemos.

Confiar en que los proyectos, *estos* proyectos, en la escuela aparentemente más pobre, en el sistema educativo aparentemente más débil, en las búsquedas de saberes aparentemente menos prestigiosos, *son* el mundo común a sostener. No la experiencia, los saberes, los modelos, los estándares y objetivos que nos ordenan en jerarquías internacionales. Devenir imperceptible al control mundializado, “estar a la hora del mundo. Esa es la relación entre imperceptible, indiscernible, impersonal, las tres virtudes” (MP: 282).

Una *educación nómada* deviene a partir de la productividad inmanente de su época e implica, en tiempos de control, conjurar los peligros que la máquina cultural le impone sosteniéndose en vectores desterritorializantes. *Devenir animal* evitando el narcisismo individuante de las pedagogías, la jerarquización de los saberes, la triangulación rostrificante. Hacer manada. *Devenir molecular*, para abrir nuevos mundos, para evitar que la manada se reifique en una identidad. Abrir, a través de la práctica de los saberes, la percepción a la posibilidad de nuevos órdenes, de otras distribuciones de lo sensible. *Devenir imperceptible*, para postular y sostener la igualdad de todos con todos en un único mundo compartido. Cultivar el desacuerdo para dar lugar a la aparición de esa igualdad. Hacerse imperceptible para hurtar nuestra experiencia a los controles de calidad y al marketing educativo, transfigurando la operación de enseñar y aprender, de estudiar, de escribir y pensar *sobre y en la* educación en una experiencia abierta a todos por igual, autorizada para todos por igual, aún en la tensión propia de la inmanencia que nos enlaza a jerarquías, posesiones, sistemas de títulos, doctorados.

## Bibliografía

- Allan, J. (2013) “Staged interventions: Deleuze, art and education” en Masny, D. (ed.) (2013) *Cartographies of becoming in Education. A Deleuze-Guattari perspective*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Anderson, G. (2010) “A reforma escolar como performance e espetáculo político” en *Educação y Realidade*, Vol. 35, N° 2.
- Ball, S. (2010) “Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa” en *Educação y Realidade*, Vol. 35, N° 2. Barros de Barros, M. (2000) “Procurando outros paradigmas para a educação” en *Educação e Sociedade*, São Paulo, Año XXI, N° 72.
- Boudinet, G. (2012) *Deleuze et l’anti-pédagogue. Vers une esthétique de l’éducation*, Paris: L’Harmattan.
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires: Manantial.
- Cerletti (2013) “Identidad, igualdad y educación” en *Praxis & Saber*, Vol. 4, N° 7.
- Cerletti, A. (2012) “La evaluación en filosofía. Aspectos didácticos y políticos” en *Educar em Revista*, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil, N. 46.
- Charbonnier, S. (2009) *Deleuze Pédagogue. La fonction transcendantale de l’apprentissage et du problème*, Paris: L’Harmattan.
- Cole, D. (2013) “Affective literacies: Deleuze, discipline and power” en Semetsky, I. y Masny, D. (eds.) *Deleuze and Education*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- (2008) “Deleuze and the narrative forms of educational otherness” en Semetsky, I. (ed.) *Nomadic education: Variations on a theme by Deleuze and Guattari*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Corazza, S. (2002) “Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido” en *Dossiê Gilles Deleuze en Educação & Realidade*, FAGED/UFRGS, São Paulo, Vol. 27, N° 2.
- Davies, W. (2014/2015) “The chronic social: Relations of control within and without neoliberalism” en *New Formations*, N° 84/85.
- Dosse, F. (2009) *Gilles Deleuze y Félix Guattari: Biografías cruzadas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2014) “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de desigualdad? Elementos para el debate” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 22, N° 43.
- Falabella, A. (2014) “The Performing School: the effects of Market & accountability policies” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 22, N° 70.
- Feldfeber, M. (comp.) (2009) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, Buenos Aires: Aiqué.
- Ferreya, J. (2014) “El nacimiento en la biopolítica: la génesis de la vida en Hegel y Deleuze” en *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, N° 61.

- Frigerio, G. (2011) *A la sombra de pisa... Manuscrito preliminar y descartable*. Disponible on line en <http://es.scribd.com/doc/234368765/Para-Pensar-La-Evaluacion>.
- Galazzi, L. (2009a) “Filosofía y explicación: vicisitudes de una relación compleja” en Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) *La enseñanza de la filosofía: teoría y experiencias*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Gallo, S. (2003) *Deleuze & Educação*, Bello Horizonte: Autêntica.
- Gorz, A. (1998) *Misérias del presente, riqueza de lo posible*, Buenos Aires: Paidós.
- Guattari, F. (2011) *Lignes de fuite. Pour un autre monde de possibles*, Paris: Éditions de l’Aube. (Ed. castellana: *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*, Trad. Pablo Ires, Buenos Aires: Ed. Cactus, 2013).
- Gvirtz, S. y Beech, J. (2014) “Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 22, N° 44.
- Hillert, F. et al. (2013) “La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica” en *Revista del IICE*, N° 33.
- Jagodzinski, J. (2008): “Postmetaphysical Vision: Art Education's Challenge In an Age of Globalized Aesthetics (A Mondofesto)” en *Studies in art education*, Vol. 49, N° 2, pp. 147-160
- Jameson, F. y Žižek, S. (1998) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós.
- Janvier, A. (2013) “Sens et non-sens à l'école. Violence, éducation, civilité: Pédagogie Nomade analyseur de l'institution scolaire” en *Cahiers du GRM*, Revues, N° 4.
- Kidd, D. (2015) *Becoming Mobius. The complex matter of education*, United Kingdom: Independent Thinking Press.
- Lima Aspis, R. (2009) “Sub-versiones, creación de diferencias y enseñanza de la filosofía” en Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) *La enseñanza de la filosofía: teoría y experiencias*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Lima Aspis, R. (2009) “Sub-versiones, creación de diferencias y enseñanza de la filosofía” en Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) *La enseñanza de la filosofía: teoría y experiencias*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Machado Oliveira, A. y Galli Fonseca, T. (2006) “Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens” en *Educação & Realidade*, FAFED/UFRGS, São Paulo, Vol. 31, N° 2.
- Malin, J. y Lubienski, C. (2015) “Educational expertise, advocacy, and media influence” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 23, N° 6.
- Meirieu, P. (2006) “El significado de educar en un mundo sin referencias”, Conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Disponible en [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu\\_final.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf)

Narodowski, M. (2010) “Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Serie Seminarios del CEM, Paraná: Fundación la hendija.

Noguera-Ramírez, C. (2013) “Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales” en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, N° 65.

Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012) “Educar es Gobernar: la educación como arte de gobierno” en *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 42, N° 145.

Pelbart, P. (2005) “Solidão, fascismo e literalidade” en *Educação e Sociedade*, São Paulo, Vol. 26, N° 93.

Pineau, P. (2008) “Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa”, Documento del *Seminario Permanente de Discusión sobre Estética Escolar*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Restrepo, C. y Hernández, E. (2015) *Manifiesto por la Universidad Nómada*, Medellín: UniNómada.

Romeiro, A. y Gomes, L. (2012) “Indústria cultural, barbárie estética e educação” en *Impulso*, Piracicaba, Vol. 22, N° 53.

Savat, D. y Thompson, G. (2015) “Education and the relation to the outside: a little real reality” en *Deleuze Studies*, Vol. 9, N° 3.

Semetsky, I. (2006) *Deleuze, Education and Becoming*, Rotterdam: Sense Publishers.

Souza, R. y Gallo, S. (2007) “Entre maioridades e minoridades: língua, cultura e política no plural” en *Políticas Educativas*, Vol. 1.

Souza Bandeira, B. y Da Rosa Oliveira, A. (2014) “Filosofia e formação humana: a constelação e o desmoronamento da identidade em Theodor Adorno” en *Impulso*, Piracicaba, Vol. 24, N° 60.

Tenti Fanfani (2006) “Los inmigrantes en la escuela: la xenofobia de los profesores en la Argentina, Perú y Uruguay” en S. Aguilera Arriaga (coord.) *La educación de Latinoamérica: la casa de la ausencia*, México D.F.: Contracorriente AC.

Terigi, Flavia (2010) “Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación” en Frigerio, G.; Diker, G. (comps.): *Educación: ese acto político*. Serie Seminarios del CEM, Paraná: Fundación la hendija.

Thompson, G. y Cook, I. (2013) “Mapping teacher-faces” en *Studies of philosophy of education*, N° 32.

Tomazetti, E. y Silva Miguel, I. (2014) “La experiencia de ser alumno en las instituciones educativas formales” en *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, Vol. 36, N° 1.

Vidal Auladell, F. (2014) “De la marca-función a la marca-emoción y la experiencia de consumo. Una aproximación a la mercantilización de experiencias en la publicidad de significación” en *Revista de Comunicación*, Universidad de Piura, Perú, Vol. XIII, N° 13.

Wallin, Jason (2012) “Bon Mots for Bad Thoughts” en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 33, N° 1.

Yomango, *El Libro Rojo* Yomango,  
<http://www.sindominio.net/fiambrera/007/ymng/librorojo>

Zourabichvili, F. (2005) “Deleuze e a questão da literaridade” en *Educação e Sociedade*, São Paulo, Vol. 26, Nº 93.

## CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

En el recorrido de esta tesis hemos diagramado algunas líneas de tensión que surcan la educación institucionalizada en tiempos de control. En el Capítulo 9 desplegamos pormenorizadamente las principales conclusiones que consideramos se desprenden de este recorrido, así como las líneas de fuga que se abren en direcciones fructíferas para intervenir en los dispositivos concretos de la escuela conectada a la máquina cultural. En ese sentido, el capítulo final constituye el corolario de la tesis, al modo deleuziano-guattariano: cada balance requiere un programa, cada mapa se cartografía en pos de abrir instancias para devenir.

Este breve apartado final tiene como objetivo compendiar aquellas conclusiones e identificar algunas tensiones conceptuales que quedaron abiertas y ameritarían investigaciones posteriores. Se inserta como un borde que sitúa el punto de partida de un nuevo diagrama. Estructuramos este repaso detectando conexiones problemáticas que quedan activadas como posibles inicios de nuevos trayectos de indagación.

En primer lugar (a), para trazar el diagrama de la tesis apelamos a establecer vínculos cruzados, revisando las transformaciones del ámbito del trabajo –un dispositivo ligado fuertemente a la escuela en las sociedades de disciplina– y del ámbito del consumo de mercancías culturales –un nuevo aliado inquietante, tanto para el trabajo como para la educación, en el contexto de las sociedades de control–. Estas conexiones se realizaron de modo parcial, en vistas a deslindar los aportes útiles para la argumentación principal de la tesis. Por otra parte, utilizamos al concepto de *máquina* que introducen Deleuze y Guattari en sus obras acerca del capitalismo, e introdujimos por nuestra parte la categoría



de *máquina cultural*, que nos permitió delinear los ejes de tensión predominantes entre los campos antes mencionados. Sostenemos que la *máquina cultural* fortalece conexiones entre experiencias, percepciones, modos de vida y configuraciones identitarias que en las sociedades disciplinarias se hallaban débilmente expresadas o, más aún, se adscribían al campo de la resistencia anti-disciplinaria. Así el ocio, la experiencia estética, la experimentación, la construcción de un “yo personalizado”, la valoración de la creatividad, la sofisticación en el uso de los lenguajes, la autonomía para organizar tareas y resolver problemas, entre otros, comienzan a constituir piezas centrales de una máquina que reconstituye el mapa del *socius* capitalista contemporáneo.

Teniendo en cuenta las múltiples zonas de tensión que se despliegan en el ensamble de estas piezas en situaciones socio-históricas concretas, consideramos que se abre un campo de trabajo fecundo en la exploración y mapeo de situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, se perfila a partir de este punto una vía de trabajo posible en el área de la didáctica de la filosofía, de nuestro especial interés. Se prefigura también la posibilidad de realizar una indagación pormenorizada acerca de los modos específicos en que se conjugan en la *máquina cultural escolar* las tecnologías de normalización disciplinaria y las tecnologías de control, aspecto mencionado pero no trabajado en profundidad en esta tesis. Respecto de este último punto, resulta importante retomar el concepto de *devenir imperceptible* para pensarlo en relación con los ejes disciplina-control, ya que en su configuración se juegan discusiones en torno a las estrategias de homogeneización y normalización de la escuela disciplinaria, así como de fuga respecto de la individuación personalizante de la escuela en el control.

Delinear un diagrama y detectar las líneas de fuerza que surcan un *socius* no tiene, desde una perspectiva deleuziano-guattariana, una pura función descriptivo-crítica, sino que constituye el trazado de posibilidades de devenir. Por eso, en segundo lugar (b), nos hemos concentrado en detectar la posibilidad de un *devenir político* para las inscripciones que realiza la máquina cultural. Para revisar esta cuestión recurrimos a un punto de confrontación –lo que llamamos paradigma de la resistencia en educación que ejemplificamos con la pedagogía crítica– y a dos referentes claves –los análisis de Benjamin acerca de las posibilidades políticas del arte en el contexto de la reproductibilidad técnica y la concepción de la política como desacuerdo en la obra de Rancière–. Además, hemos acudido a las tesis de Deleuze y Guattari para considerar el devenir de la educación escolarizada en su relación con la figura del Estado. Estos cruces entre perspectivas teóricas y conceptos han dejado necesariamente zonas de

problematicidad abiertas y en tensión. Las hemos saldado en la medida que consideramos resultaba necesario para construir el hilo argumentativo de la tesis, pero creemos que esta conjunción de campos conceptuales requiere un trabajo específico de indagación.

Puesto que nos importa especialmente explorar estas conexiones respecto de la cuestión educativa, creemos que son viables varios caminos de análisis. El primero, profundizar el vínculo entre estos campos conceptuales a través de la reapropiación del concepto de *pedagogía materialista* que introdujimos en relación con Benjamin. Ahondar en dicha noción habilitaría una conexión intensa de conceptos en la medida en que abre la posibilidad de la fundamentación de un enfoque pedagógico materialista *no dialéctico*, cuya conflictividad se desplegaría en la *inmanencia* a partir del trazado de *zonas de desacuerdo*. Esta exploración se plantea como una de las líneas de trabajo futuras, lo cual permitiría a su vez reconsiderar los vínculos entre las concepciones de lo político en las obras de Benjamin, Deleuze/Guattari y Rancière. Asimismo, esta línea de indagación confluye con nuestro interés por enfatizar la conexión de este trabajo con las problemáticas de las teorías estéticas contemporáneas de raigambre benjaminiana, que demarcan un campo en el que se investigan las inscripciones formativas inherentes a las obras consideradas en su materialidad y la politicidad necesariamente tensada y problemática inscrita en ellas.

Por otra parte, y en referencia también a la cuestión política observada desde una perspectiva exclusivamente deleuziano-guattariana, creemos que resultaría provechoso revisar la (a)politicidad del concepto de línea de fuga en contextos institucionales, sus distintas instancias de aparición en la obra de los autores y sobre todo su reformulación en la obra de Guattari como autor individual. En efecto, los análisis que el autor realiza sobre lo que llama “equipamientos colectivos” son, quizá, una clave de relectura potente para pensar las tensiones políticas en el contexto de instituciones estatales. Resta, además, profundizar el diálogo y la complementación con distintas corrientes de la pedagogía crítica contemporánea, así como la consideración de las pedagogías decoloniales, interculturales y otras surgidas en los últimos años, sobre todo en el contexto latinoamericano.

En síntesis, se presenta la necesidad de seguir indagando en dos perspectivas fundamentales que se hallan imbricadas en la tesis, apoyándose mutuamente en la argumentación, pero restando con ello la posibilidad de exhaustividad y extensión en cada uno de los puntos considerados:

A. La diagramación situada de recortes espacio-temporales de lo escolar de

distinto tenor de generalidad, que pueden ir desde la consideración de clases hasta la de los diseños curriculares y las leyes educativas, en pos de profundizar en la comprensión específica de conexiones maquínicas que se operan en el camino de anexión de la máquina cultural en el contexto escolar y la invención de sus posibles formas de desterritorialización. A esta perspectiva de trabajo responden las problemáticas señaladas anteriormente en el grupo (a) de conexiones problemáticas.

B. La consideración conceptual de zonas de confluencia teórica entre diferentes líneas de investigación y análisis en pos de maquinar estrategias de fuga potentes en la inmanencia de lo educativo, a la vez que enriquecer la discusión entre perspectivas de pensamiento con algunos principios comunes y universos conceptuales propios y específicos. A este eje de abordaje responden las problemáticas reseñadas en el grupo (b) de conexiones problemáticas desarrolladas en esta conclusión.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Organizamos las fuentes con el siguiente criterio: todos aquellos materiales que se citan específicamente en alguno de los capítulos de la tesis han sido clasificados en los capítulos correspondientes. Fuera de esto se ha consignado una bibliografía general que constituye una referencia constante y/o un marco para toda la tesis. Por otra parte, en la mayoría de las entradas se consigna el año de su publicación en castellano, que se referencia en el texto según las normas de citación APA. Sin embargo, en algunos casos en los que resultaba relevante para la argumentación consignar el año de la edición original en el cuerpo del texto, hemos optado por consignar este año a continuación del nombre del autor y agregar el año de la edición original al final de la entrada bibliográfica.

AAVV (2015) “Deleuze. Guattari. Schizoanalysis. Education” en *Deleuze Studies*, University of Western Australia, Vol. 9, N° 3.

AAVV (2005) “Dossiê entre Deleuze e a Educação” en *Educação e Sociedade* en São Paulo, Vol. 26, N° 93.

AAVV (2004) “Deleuze and Education” en *Educational Philosophy and Theory*, Philosophy of Education Society of Australasia, Vol. 36, N° 3.

AAVV (2002) “Dossiê Gilles Deleuze” en *Educação & Realidade, FAGED/UFRGS*, São Paulo, Vol. 27, N° 2.

AAVV (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós

Adams St. Pierre, E. (2004) “Deleuzian concepts for Education: the subject undone” en *Educational Philosophy and Theory*, Philosophy of Education Society of Australasia, Vol. 36, N° 3.

Adorno, T. (2008) “Resumen sobre la industria cultural” en *Crítica de la cultura y la sociedad I*. Madrid: Akal.

- Adorno, T y Horkheimer, M. (1998) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid: Trotta.
- Albero, B. (1999) “Du triangle aux triangulations pédagogiques: une transition vers de nouvelles modalités de formation” en *Carrefours de l'éducation*, N° 7.
- Almeida Ciodaro, A. y Ribeiro de Mello, E. (2015) “Proposta de dois eixos formativos para educação econômica autogestionária na educação integral” en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Vol. 67, N° 1.
- Allan, J. (2013) “Staged interventions: Deleuze, art and education” en Masny, D. (ed.) (2013) *Cartographies of becoming in Education. A Deleuze-Guattari perspective*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Almeida Ciodaro, A. y Ribeiro de Mello, E. (2015) “Proposta de dois eixos formativos para educação econômica autogestionária na educação integral” en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Vol. 67, N° 1.
- Amilburu, M. (2014) “Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación” en *Revista Española de Pedagogía*, Año LXXII, N° 258.
- Amín S. (2002) *El Capitalismo en la Era de la Globalización*, Madrid: Paidós.
- Amín, S. (1997) *Los Desafíos de la Mundialización*, México: Siglo XXI.
- Amyot, Y. (2003) *Le marcheur pédagogue: amorce d'une pédagogie rhizomatique*, Paris: L'Harmattan.
- Anderson, G. (2010) “A reforma escolar como performance e espetáculo político” en *Educação y Realidade*, Vol. 35, N° 2.
- Antonelli, M. (2014) “Sobre el origen del concepto de *inmanencia* en Gilles Deleuze” en *Interthesis*, UFSC, Vol. 11, N° 2.
- Antonelli, M. (2013) “Pensar la inmanencia: Gilles Deleuze y François Jullien” en *Eidos*, N° 19.
- Araya Briones, R. y Yuli, M. (2006) “Fetichismo de la mercancía y educación” en *Revista electrónica de Psicología Política*, Universidad de San Luis, Año 4, N° 11.
- Badiou, A (2002) *Deleuze, el clamor del ser*, Buenos Aires: Manantial.
- Balibar, E. (2006) *La filosofía de Marx*, Buenos Aires: Nueva visión.
- Ball, S. (2010) “Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa” en *Educação y Realidade*, Vol. 35, N° 2.
- Barros de Barros, M. (2000) “Procurando outros paradigmas para a educação” en *Educação e Sociedade*, São Paulo, Año XXI, N° 72.
- Barros de Barros, M. (2000) “Procurando outros paradigmas para a educação” en *Educação e Sociedade*, São Paulo, Año XXI, N° 72.
- Barroso, J. (2005) “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas” en *Educação y Sociedade*, Campinas, Vol. 26, N° 92.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971) *La escuela capitalista*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2000) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona: Gedisa.
- Benjamin, W. (2003) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, México: Ítaca.
- Benjamin, W. (1992) “Tesis sobre la filosofía de la historia” en *Ensayos. Tomo I*, Madrid: Editorial Nacional.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid: Morata, 1998.

- Bernstein, B. (1990) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. 4, Madrid: Morata, 2001.
- Berti, G. (2012) (Coord. Ed.): *Félix Guattari. Los ecos del pensar. Entre filosofía, arte y clínica*, Barcelona: Haka Books.
- Bertrand, Y. (1980) *Les modèles éducationnels*. Montréal: Service pédagogique de l'université de l'éducation.
- Bertrand, Y. (1999) "Le triangle pédagogique: une structure, une action, une narration" en *Carrefours de l'éducation*. N° 7.
- Bertrand, Y. y Houssaye, J. (1995) "Didactique et pédagogie: l'illusion de la différence. L'exemple du triangle", *Les sciences de l'éducation*, N°1.
- Böhm, Winfried (2009) "¿Qué es la pedagogía? ¿Para qué sirve la pedagogía?" en Schweizer, M. (comp.) *La educación argentina hacia el bicentenario: la formación docente entre la pedagogía y la empírea*, Villa María: Eduvim.
- Böhm, Winfried (2003) "Persona y educación" en Houssaye, J. (comp.) *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*, Buenos Aires: Eudeba.
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014) "¿Para qué sirven las pruebas PISA?" en *La educación en debate*, UNIFE: Suplemento Le Monde Diplomatique, N° 25.
- Boudinet, G. (2012) *Deleuze et l'anti-pédagogue. Vers une esthétique de l'éducation*, Paris: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (2012) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C (1970) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Laia, 1988.
- Bowles, S. y H. Gintis (1976) *La instrucción escolar en la América capitalista*, México: Siglo XXI, 1991.
- Braverman H. (1975) *Trabajo y Capital Monopolista. La degradación del trabajo en el Siglo XX*, México: Nuestro Tiempo.
- Brenner, M.; De Lorenzo, A. y Sirvent, M. (2011) *La escuela como práctica política*, Paraná: AGMER.
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires: Manantial.
- Buck-Morss, S. (2005) *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, Buenos Aires: Interzona.
- Byung-Chul Han (2013) *La sociedad de la transparencia*, Barcelona: Herder.
- Byung-Chul Han (2012) *La sociedad del cansancio*, Barcelona: Herder.
- Carneiro Silva, M. (2014) "A escola como primado da representação: as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze" en *Conjetura*, Caxias do Sul, Vol. 19, N° 3.
- Carvalho, L. y Costa, E. (2014) "Os políticos e o PISA: entre a adesão segura e a recepção activa" en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, Año 23, N° 41.
- Cerletti, A. (2015) "Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía" en *Educação*. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, Vol. 40, N° 1.
- Cerletti (2013) "Identidad, igualdad y educación" en *Praxis & Saber*, Vol. 4, N° 7.
- Cerletti, A. (2012) "La evaluación en filosofía. Aspectos didácticos y políticos" en *Educar em Revista*, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil, N. 46.
- Cerletti, A. (2010) "Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas" en *Acontecimiento. Revista para pensar la política*, Buenos Aires, Año XX, N° 38-39.

- Cerletti, A. (2009) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires: Eudeba.
- Cerletti, A. (2008a) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires: Del Estante.
- Cerletti, A. (2008b) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires: Del Zorzal.
- Cerletti, A. (2008c) “A educação e o sujeito político em Alain Badiou” en Borba, S. y Kohan, W. (orgs.) *Filosofia, aprendizagem, experiência*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Cerletti, A. (2006) “Enseñanza de la filosofía y Estado” en Kohan, W. (comp.): *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cerletti, A. (2005a) “La politique du maître ignorant. La leçon de Rancière” en *Le Télémaque. Philosophie, Education, Société*, Presses Universitaires de Caen, N° 27.
- Cerletti, A. (2005b) “Sujeto y educación: Althusser y el legado del estructuralismo” en *Educação e Filosofia*, Vol. XIX, N° 3.
- Cerletti, A. (2005c) “Ideología, subjetividad y reproducción social” en *Acontecimiento*, Vol. XV, N° 29-30.
- Cerletti, A. (2004a) “La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Cerletti, A. (2004b) “Subjetividad y aprendizaje en los límites de la novela educativa. Una mirada sobre *En busca del tiempo perdido*, de Marcel Proust” en *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Universidad de Brasilia, N° 2.
- Cerletti, A. (2003a) “Pensar-hacer una nueva política” en *Acontecimiento*, Vol. XIII, N° 26.
- Cerletti, A. (2003b) “Política de la igualdad” en *Acontecimiento*, Vol. XIII, N° 24-25.
- Cerletti, A. (2003c) “Filosofía y educación: Algunas consideraciones sobre su vinculación” en *Cuadernos de Ética*, N° 31.
- Cerletti, A. (2003d) “La política del maestro ignorante: la lección de Rancière” en *Educação & Sociedade*, Brasil, Vol. 24, N° 82.
- Cerletti, A. (2002a) “Filosofía / Educação: Os desafios políticos de uma relação complicada” en Kohan, W. (org.) *Ensino de filosofia. Perspectivas*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Cerletti, A. y Couló, A. (comp.) (2009) *La enseñanza de la filosofía: teoría y experiencias*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Publicación en formato CD.
- Charbonnier, S. (2009) *Deleuze Pédagogue. La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*, Paris: L'Harmattan.
- Chirolla, G. (2005) “Capitalismo y filosofía. Una aproximación desde Deleuze” en *Universitas Philosophica*, Bogotá, Colombia, N° 44.
- Choat, S. (2009) “Deleuze, Marx and the politicisation of Philosophy” en *Deleuze Studies*, Vol. 3.
- Cole, D. (2013), “Affective literacies: Deleuze, discipline and power”, *Deleuze and Education*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cole, D. (2008), “Deleuze and the Narrative forms of Educational Otherness”, *Nomadic education: Variations on a theme by Deleuze and Guattari*, Dordrecht: Sense Publishers.
- Colectivo Situaciones (2008) *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros en el conurbano*, Buenos Aires: Tinta Limón.

- Colella, L. y Díaz-Salazar, R. (2015) “El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico” en *Educación y Educadores*, Universidad de La Sabana, Colombia, Vol. 18, N° 2.
- Corazza, S. (2002) “Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido” en *Dossiê Gilles Deleuze em Educação & Realidade*, FAGED/UFRGS, São Paulo, Vol. 27, N° 2.
- Corea, C. y Lewkowicz, I (2007) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.
- Coriat, B. (1990) *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Coriat, B. (1982) *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Couló, A. (2008a) “Enseñar filosofía y aprender a filosofar: la experiencia del CPF” en Pérez, D. y Fernández Moreno, L. (comps.) *Cuestiones filosóficas. Ensayos en honor de Eduardo Rabossi*, Buenos Aires: Catálogos.
- Couló, A. (2008b) “Preguntas filosóficas y argumentos filosóficos: una propuesta de enseñanza de la Filosofía en educación secundaria para adultos” en Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (coord.): *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, UNESCO, Universidad Nacional de Tucumán.
- Couló, A. (2004) “Formación de profesores y enseñanza de la filosofía” en *Prácticas y Residencias. Memorias, experiencias, horizontes...* Córdoba: Brujas.
- Da Silva Ferreira, R. (2014) “A sociedade da informação como sociedade de disciplina, vigilância e controle” en *Información, cultura y sociedad*, N° 31.
- Davies, W. (2014/2015) “The chronic social: Relations of control within and without neoliberalism” en *New Formations*, N° 84/85.
- Deleuze, G. (2005) *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*, Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (2003) *Deux Régimes de Fous. Textes et entretiens 1975-1995*, Paris: Minuit. (Trad. Cast. *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*, Trad. José Luis Pardo, Valencia: Pre-textos, 2008).
- Deleuze, G. (2002) *L'île déserte et autres textes. Textes et entretiens 1953-1974*, Paris: Minuit. (Trad. Cast: *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*, Trad. José Luis Pardo, Valencia: Pre-textos, 2005).
- Deleuze, G. (1990) *Pourparlers 1972-1990*, Paris: Minuit. (Ed. Cast.: *Conversaciones*, Trad. José Luis Pardo, Valencia: Pre-textos, 1995).
- Deleuze, G. (1990) “Post-scriptum sur les sociétés de contrôle”, *L'autre journal*, N°1.
- Deleuze, G. (1986) *Foucault*, Paris: Minuit. (Ed. Cast.: *Foucault*, Trad. José Vázquez Perez, Buenos Aires: Paidós, 2008).
- Deleuze, G. (1984) *Spinoza. Philosophie pratique*, Paris: Minuit, 1981. (Trad. Cast.: *Spinoza. Filosofía práctica*, Trad. Antonio Escohotado, Barcelona: Tusquets, 1984).
- Deleuze, G. (1969) *Logique du sens*, Paris: Minuit. (Ed. Cast.: *Lógica del sentido*, Trad. Miguel Morey, Barcelona: Paidós, 1994).
- Deleuze, G. (1968) *Différence et répétition*, Paris: PUF. (Trad. Cast: *Diferencia y repetición*, Trad. María Silvia Delpy y Hugo Beccacece, Buenos Aires: Amorrortu, 2002).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1991) *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit. (Trad. Cast: *¿Qué es la filosofía?* Trad. Thomas Kauf, Barcelona: Anagrama, 1993).



- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980) *Capitalisme et schizophrénie tome 2. Mille Plateaux*, Paris: Minuit. (Trad. Cast: *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Trad. José Vázquez Pérez, Valencia: Pre-Textos, 2002).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1975) *Kafka. Pour une Littérature mineure*, Paris: Éditions de Minuit. (Trad. Cast: *Kafka. Por una literatura menor*, Trad. Jorge Aguilar Mora, México: Ediciones Era, 1978).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972) *L'Anti-Oedipe. Capitalisme et schizophrénie*, Paris: Éditions de Minuit. (Trad. Cast. *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*, Trad. Mauricio Monge, Barcelona: Paidós, 1985).
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1996) *Dialogues*, Paris: Flammarion. (Trad. Cast. *Diálogos*, Trad. José Vázquez, Valencia: Pre-textos, 1980).
- Delgado Salazar, R. y Arias Herrera, J. (2008) “La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía” en *Revista Argentina de Sociología*, Año 6, N° 11.
- Díaz, G. (2015) “El poder en el pensamiento de Deleuze y Guattari. Aportes filosóficos para la teoría social contemporánea” en *Astrolabio*, UNC-CONICET, N° 14.
- Díaz, C. (2001) “Personalismo y educación. Veinte palabras clave en el pensamiento educativo de Martín Buber” en *Acontecimiento. Órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier*, Madrid, N° 58.
- Dickie, G. (1984) *El círculo del arte. Una teoría del arte*, Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Diker, G. (2010) “Los sentidos del cambio en educación” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Serie Seminarios del CEM, Paraná: Fundación la hendija.
- Do Pico, M. (2013) “Prácticas profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo”, Buenos Aires: AEA.
- Dosse, F. (2009) *Gilles Deleuze y Félix Guattari: Biografías cruzadas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Duschatzky, S. (2010b) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie*, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2005a) “Hilos artesanales de composición social. Notas sobre experiencias juveniles en la escuela” en *Nómadas*, Bogotá, Colombia, N° 23.
- Duschatzky, S. (comp.) (2005b) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013) *Des-Armando escuelas*, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S.; Farrán, G. y Aguirre, E. (2010a) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*, Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2014) “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de desigualdad? Elementos para el debate” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 22, N° 43.
- Fabre, M. (2006) “Analyse des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques” en *Recherche et formation*, Revues, N° 51.
- Fabre, M. (1999) “La triangulation du sens: le cas de la formation” en *Carrefours de l'éducation*, N° 7.
- Falabella, A. (2014) “The Performing School: the effects of Market & accountability policies” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 22, N° 70.

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’” en *Educación y Sociedad*, Campinas, Vol. 32, N° 115.
- Feldfeber, M. (comp.) (2009) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, Buenos Aires: Aiqué.
- Fenstermacher, G. (1997) “Cap. III. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza 1*, Buenos Aires: Paidós.
- Ferreira, J. (2014) “El nacimiento en la biopolítica: la génesis de la vida en Hegel y Deleuze” en *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, N° 61.
- Ferreira, J. (2010a) “Representación orgánica: la ontología de Leibniz en el capitalismo deleuziano” en *Praxis Filosófica*, Universidad del Valle de Cali, Colombia, N° 31.
- Ferreira, J. (2010b) *L’Ontologie du capitalisme chez Gilles Deleuze*, Paris: L’Harmattan.
- Foucault, M. (2004a) *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978*, Paris, Seuil/Gallimard.
- Foucault, M. (2004b) *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*, Paris, Seuil/ Gallimard.
- Foucault, M. (2001) *L’Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981-1982*, Paris, Seuil / Gallimard.
- Foucault, M. (1997) *Il Faut Défendre la Société. Cours au Collège de France. 1975-1976*, Paris: Seuil / Gallimard.
- Foucault, M. (1988) “L’anti-Edipe: une introduction à la vie non fasciste” en *Magazine Littéraire*.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2001.
- Frigerio, G. (2011) *A la sombra de pisa... Manuscrito preliminar y descartable*. Disponible on line en <http://es.scribd.com/doc/234368765/Para-Pensar-La-Evaluacion>.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2010a) *Educación: ese acto político*. Serie Seminarios del CEM, Paraná: Fundación la hendija.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2010b) *Educación: saberes Alterados*, Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires: Del Estante/CLACSO.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2008) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2007) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires: Del Estante.
- Fullat, O. (1996) *Filosofía de la educación*, Madrid: Síntesis.
- Galazzi, L. (2015) “Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del triángulo pedagógico” en *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, Año XXXV, N° 102.
- Galazzi, L. (2012) *Mirando Conceptos. El cine en la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires: Del Zorzal.
- Galazzi, L. (2009a) “Filosofía y explicación: vicisitudes de una relación compleja” en Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) *La enseñanza de la filosofía: teoría y experiencias*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Galazzi, L. (2009b) “La disputa por el lugar del sujeto en Merleau-Ponty y Deleuze: resonancias en la filosofía del arte”, *Daimon. Revista de Filosofía*, Universidad de Murcia, España, Vol. 4, N°48.

- Gadotti, M. (1998) *Historia de las ideas pedagógicas*, México: Siglo XXI.
- Gallart, M. (1996) “Escuela-empresa: un vínculo difícil y necesario” en *Boletín Educación y Trabajo N°1*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID – CENEP.
- Gallo, S. (2015) *Metodología de la enseñanza de la filosofía. Una didáctica para la enseñanza media*, General Sarmiento: UNGS.
- Gallo, S. (2014) “Filosofía, enseñanza y sociedad de control” en *Cuestiones de Filosofía*, Colombia, N° 16.
- Gallo, S. (2003) *Deleuze & Educação*, Bello Horizonte: Autêntica.
- Gallo, S. (2000) “O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari” en *Perspectiva*, Florianópolis, Vol. 18, N° 34.
- Gallo, S. (1999) “Notas Deleuzianas para uma Filosofia da Educação” en Ghiraldelli, P. (org.) *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Gándara, S. (2007) “Cultura y mercancía. La teoría crítica en los estudios latinoamericanos de comunicación” en *Cuadernos críticos de comunicación y cultura*, Buenos Aires, N° 2.
- García, E. (1991) “Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela tradicional” en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Univ. Complutense de Madrid, N° 3.
- García-Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México: Grijalbo.
- García-Vera, N. (2012) “La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos” en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, Vol. 4, N° 9.
- Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2014) “La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa” en *Revista Española de Pedagogía*, Año LXXII, N° 258.
- Gilbert, J. y Goffey, A. (2014/2015) “Control societies: notes for an introduction” en *New Formations*, N° 84/85.
- Giroux, H. (2003a) *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003b) *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Go, H-L (2007) “Construction du rapport social dans la classe: la *réunion coopérative*, une institution de régulation?” en *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 40, N° 3.
- Goodchild, P. (1996) *Deleuze and Guattari: An introduction to the politics of desire*, London: Sage.
- Gorz, A. (1998) *Misérias del presente, riqueza de lo posible*, Buenos Aires: Paidós.
- Gough, N. (2006) “Shaking the tree, making a rhizome: towards a nomadic geophilosophy of science education” en *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, N° 5, p. 625-645.
- Green, B. y Bigum, C. (1998) “Alienígenas na sala de aula” en Tadeu, T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação 2*, Petrópolis: Vozes.

Greenhalgh-Spencer, H. (2014) “Guattari's ecosophy and implications for pedagogy” en *Journal of philosophy of education*, Vol. 48, N° 2.

Grossberg, L. (2014) “Cultural studies and Deleuze-Guattari. A polemic on projects and possibilities” en *Cultural Studies*, Vol. 28, N° 1.

Grunder, F.; Niemann, F.; Truper, J. y Lietz, H. (s/a) *Las comunidades escolares alemanas*, Madrid: Ediciones de la Lectura.

Guattari, F. (2011) *Lignes de fuite. Pour un autre monde de possibles*, Paris: Éditions de l'Aube. (Ed. castellana: *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*, Trad. Pablo Ires, Buenos Aires: Ed. Cactus, 2013).

Guattari, F. (2004) *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*, Madrid: Traficantes de sueños.

Guattari, F. (1990) *Chaosmose*, Paris: Galilée. (Ed. castellana: *Caosmosis*, Trad. Irene Agoff, Buenos Aires: Manantial, 1996).

Guattari, F. (1989a) *Cartographies schizoanalytiques*, Paris: Galilée. (Ed. castellana: *Cartografías esquizoanalíticas*, Trad. Dardo Scavino, Buenos Aires: Manantial, 2000).

Guattari, F. (1989b) *Les trois écologies* Paris: Galilée. (Ed. Castellana: *Las tres ecologías*, Trad. José Vásquez Pérez y Umbelina Larraceleta, Valencia: Pre-Textos)

Guattari, F. (1985) *Les années d'hiver*, Paris: Bernard Barrault.

Guattari, F. (1979) *L'inconscient machinique*, Paris: Recherches.

Guattari, F. (1977) *La révolution moléculaire*, Paris: Recherches.

Guattari, F. (1972) *Psychanalyse et transversalité*, Paris: Maspéro. (Ed. Castellana: *Psicoanálisis y transversalidad*, Trad. José Vásquez Pérez y Umbelina Larraceleta, Buenos Aires: Siglo XXI, 1976).

Guattari, F. y Negri, A. (1986) *Les nouveaux espaces de liberté*, Paris: Dominique Bedou.

Guattari, F. y Negri, A. (1990) *Las verdades nómadas & General Intellect, poder constituyente, comunismo*, Madrid: Akal.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*, Buenos Aires: Tinta Limón.

Gvirtz, S. y Beech, J. (2014) “Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 22, N° 44.

Hardt, M. y Negri, A. (2001) *Imperio*, Bogotá: Desde Abajo.

Heredia, J. (2014) “Dispositivos y/o agenciamientos” en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, Vol. XIX, N°1.

Hillert, F. et al. (2013) “La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica” en *Revista del IICE*, N° 33.

Houssaye, J. (comp.) (2004) *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*, Buenos Aires: Eudeba.

Houssaye, J. (2003) *Cuestiones pedagógicas, una enciclopedia histórica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Houssaye, J. (1999) “L'autorité du triangle” en *Carrefours de l'éducation*, N° 7.

Houssaye, J. (1988) *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berna: Peter Lang.

- Huysen, A. (2006) *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Ibáñez Bernal, C. (2007) “Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 12, N° 32.
- Jacinto, C. (2013) “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso” en *Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 22, N° 40.
- Jacinto, C. (coord.) (2004) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires: La Crujía/Ministerio de Educación Argentina/RedEtis.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2007) “Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina” en *Tendencias en foco*, RedEtis (UNESCO – IPE), N° 4.
- Jain, D. (2009) “Capital, crisis, manifestos, and finally revolution” en *Deleuze Studies*, Vol. 3.
- Jameson, F. y Žižek, S. (1998) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós.
- Janvier, A. (2013) “Sens et non-sens à l'école. Violence, éducation, civilité: Pédagogie Nomade analyseur de l'institution scolaire” en *Cahiers du GRM*, Revues, N° 4.
- Kaustuv, R. (2005) “Power and Resistance: Insurgent spaces, Deleuze and Curriculum” en *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 21, N° 1.
- Kelly, M. (2014/2015) “Discipline is control: Foucault contra Deleuze” en *New Formations*, N° 84/85.
- Kidd, D. (2015) *Becoming Mobius. The complex matter of education*, United Kingdom: Independent Thinking Press.
- Kohan, W. (2007) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, Buenos Aires: Del Estante.
- Kohan, W. (2004) *Infancia entre educación y filosofía*, Barcelona: Laertes.
- Kohan, W. y Waksman, V. (1997) *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.
- Kriek, E. (1966) *Bosquejos de la ciencia de la educación*, Madrid: Losada.
- Lamm Pineau, E. (2010) “Nos cruzamentos entre a performance e a Pedagogia: Uma revisão prospectiva” en *Educação y Realidade*, Vol. 35, N° 2.
- Larrosa, Jorge (ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La piqueta.
- Lazzarato, M. (2006a) “La máquina” en *Brumaria. Prácticas Artísticas, Estéticas y Políticas*, Madrid, N° 7.
- Lazzarato, M. (2006b) *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*, Madrid: Traficante de sueños.
- Lazzarato, M. (2006c) *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001) *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*, Buenos Aires: DP&A.
- Lima Aspis, R. (2012) *Ensino de Filosofia e resistência*, Tesis de Doctorado, Universidad del Estado de Campinas, Facultad de Educación.
- Lima Aspis, R. (2009) “Sub-versiones, creación de diferencias y enseñanza de la filosofía” en Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) *La enseñanza de la filosofía: teoría y experiencias*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Linhart, R. (2000) *De cadenas y de hombres*, México: Siglo XXI.

- Lipman, M.; Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992) *La filosofía en el aula*, Madrid: De la Torre.
- Luzuriaga, L. (1964) *Ideas pedagógicas del Siglo XX*, Buenos Aires: Losada.
- Macedo Gomes, A. y De Andrade, E. (2009) “O discurso da Gestão escolar democrática: o conselho escolar em foco” en *Educação y Realidade*, Vol. 34, N° 1.
- Machado Oliveira, A. y Galli Fonseca, T. (2006) “Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens” en *Educação & Realidade, FACHED/UFRGS*, São Paulo, Vol. 31, N° 2.
- Malin, J. y Lubienski, C. (2015) “Educational expertise, advocacy, and media influence” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 23, N° 6.
- Mangue, P. (1994) *Gilles Deleuze ou le Système du multiple*, Paris: Kimé.
- Martín-Barbero, J. (1987) “Industria cultural: capitalismo y legitimación” en *De los medios a las mediaciones*, México: Gustavo Gili.
- Marturet, M. et al. (2010) *El trabajo del director y el proyecto de la escuela* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Marx, K (2009) *El capital: Libro I. Capítulo VI (inédito): Resultados del proceso inmediato de producción*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K (2004) *El capital. Tomo I/ Vol. 1. Libro Primero: El proceso de producción del capital*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marx, K. y Engels, F. (2003) *Manifiesto comunista*, Buenos Aires: Clásicas.
- Marxists Internet Archive (2012) *Carlos Marx y Federico Engels: Sobre el arte y la literatura*, <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm>, (consultado 19/12/2013).
- Masny, D. (ed.) (2013) *Cartographies of becoming in Education. A Deleuze-Guattari perspective*, Rotterdam: Sense Publishers.
- McLaren, P. (2003) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mejat, G. (2012) “Gilles Deleuze et Félix Guattari lecteurs de Marx: l'inspiration marxiste de la conception du désir développée dans l'Anti-Édipe” en *Philosophique*, N° 15.
- Meirieu, P. (2006) “El significado de educar en un mundo sin referencias”, Conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Disponible en [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu\\_final.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Educación Solidaria (2008). *Aprendizaje-servicio en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Educación Solidaria (2012). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mueller, R. (2013) “Tecnologias gerenciais, educação e capital” en *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 18, N° 54.
- Negri, A. y Lazzarato, M. (1991) “Trabajo inmaterial y subjetividad” en *Brumaria*, N° 7.
- Noguera-Ramírez, C. (2013) “Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales” en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, N° 65.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012) “Educar es Gobernar: la educación como arte de gobierno” en *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 42, N° 145.

- Nuñez, P. y Báez, J. (2013) “Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria” en *Revista del IICE*, N° 33.
- Obando Castillo, G. (2008) “La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica” en *Educación*, Vol. XVII, N° 32.
- Oliveira de Oliveira, M. y Poletti Mossi, C. (2014) “Cartografía como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação” en *Conjetura*, Caxias do Sul, Vol. 19, N° 3.
- Ohno, T. (2000) *El sistema de producción Toyota. Más allá de la producción a gran escala*, Madrid: Gestión.
- Pagotto, M. (2014) “Conceptualizaciones sobre el Estado en El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia” en *Eidos*, N° 21.
- Palacios, J. (1996) *La cuestión escolar*, México: Fontamara.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014) “Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica” en *Psicología educativa*, Madrid, N° 20.
- Pelbart, P. (2005) “Solidão, fascismo e literalidade” en *Educação e Sociedade*, São Paulo, Vol. 26, N° 93.
- Pereyra A. et al. (2015) *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*, Gonnet: UNIPE. Editorial Universitaria.
- Pineau, P. (2012) “Estética e historiografía de la educación: la construcción de un dispositivo temprano de intervención duradera” en Taborda de Oliveira, M. *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, Paraná: UFPR.
- Pineau, P. (2008) “Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa”, Documento del *Seminario Permanente de Discusión sobre Estética Escolar*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2007) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.
- Prieto Navarro, L. (2007) “Personalizar la enseñanza: ideas de ayer para la educación del mañana” en *OGE*, Madrid, Año 2, N° 4.
- Rancière, J. (2007a) *El desacuerdo. Política y Filosofía*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2007b) “Pensar entre disciplinas” en Frigerio G. y Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires: Del Estante.
- Rancière J. (2007c) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires: Del Zorzal.
- Raunig, G. (2009) “Machinae et orgia. Post-Revolutionary theatre machines in the Soviet Union of the early twentieth century” en *Third Text. Critical perspectives on contemporary art and culture*, Vol. 23, N° 1.
- Raunig, G. (2008) *Mil máquinas. Breve filosofía de las máquinas como movimiento social*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- Restrepo, C. y Hernández, E. (2015) *Manifiesto por la Universidad Nómada*, Medellín: UniNómada.
- Ríos, G. (2002) “A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano” en *Dossiê Gilles Deleuze em Educação & Realidade*, FAGED/UFRGS, São Paulo, Vol. 27, N° 2.
- Ritzer, G. (1997) *Teoría sociológica contemporánea*, México: McGraw-Hill.
- Romeiro, A. y Gomes, L. (2012) “Indústria cultural, barbárie estética e educação” en *Impulso*, Piracicaba, Vol. 22, N° 53.

- Rubio, J. (1995) “Pedagogía por proyectos. Una mirada creativa del currículo desde el caos” en *Revista Paideia*, Bogotá, N° 9.
- Rutter-Jensen, C.; Salazar, E.; Tolosa, S. y Uribe, S. (2012) “Lecturas rizomáticas, escrituras polifónicas: una etnografía en el aula” en *Cuadernos de Literatura*, N° 32.
- Sánchez Cerón, M. y Sagrario Corte, C. (2015) “La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, N° 67.
- Sarlo, B. (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sarlo, B. (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires: Ariel.
- Sarria Materón, M. (2005) “El sujeto, sus nociones y lugar en la formación de docentes” en *Educere*, Universidad de los Andes, Venezuela, Vol. 9, N° 31.
- Savat, D. y Thompson, G. (2015) “Education and the relation to the outside: a little real reality” en *Deleuze Studies*, Vol. 9, N° 3.
- Schumpeter, J. (1996) *Capitalismo, Socialismo y democracia*, Barcelona: Folio.
- Schweizer, M. (comp.) (2009) *La educación argentina hacia el bicentenario: la formación docente entre la pedagogía y la empírea*, Villa María: Edivim.
- Schweppenhäuser, G. (2011) “Industria cultural, cultura popular y la economización de la formación” en *Constelaciones. Revista de teoría crítica*, N° 3.
- Segarra Ríos, D. (2014) “Consideracions sobre el problema de l’individu en Deleuze” en *actas del XX Congreso de Filosofía de Valencia*, Valencia.
- Semetsky, I. (2015) “Deleuze's philosophy for education” en *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Melbourne, Australia: IFES.
- Semetsky, I. (2014) “Taking the Edusemiotic Turn: a body-mind approach to education” en *Journal of Philosophy of Education*, The Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford, Vol. 48, N° 3.
- Semetsky, I. (ed.) (2008) *Nomadic education: Variations on a theme by Deleuze and Guattari*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Semetsky, I. (2006) *Deleuze, Education and Becoming*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Semetsky, I. y Masny, D. (eds.) (2013) *Deleuze and Education*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sennett, R. (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2000) *La corrosión de carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.
- Simondon, G. (2009) *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*, Buenos Aires: La cebra y Cactus.
- Simondon, G. (s/a) “Réflexions préalables à une refonte de l’enseignement” en *Les Papiers du Collège international de philosophie*, N°12.
- Souza Bandeira, B. y Da Rosa Oliveira, A. (2014) “Filosofia e formação humana: a constelação e o desmoroamento da identidade em Theodor Adorno” en *Impulso*, Piracicaba, Vol. 24, N° 60.
- Souza, R. y Gallo, S. (2007) “Entre maioridades e menoridades: língua, cultura e política no plural” en *Políticas Educativas*, Vol. 1.



Subsecretaría de Educación. Dirección provincial de planeamiento (2009) *La planificación desde un currículum prescriptivo*, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Tadeu, T. (2005) “Deleuze e a questão da literalidade: uma via alternativa” en *Educação e Sociedade*, São Paulo, Vol. 26, N° 93.

Tadeu, T. (2002a) “A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze” en *Dossiê Gilles Deleuze en Educação & Realidade*, FAGED/UFRGS, São Paulo, Vol. 27, N° 2.

Tadeu, T. (2002b) “Identidade e diferença: impertinencias” en *Dossiê Gilles Deleuze en Educação & Realidade*, FAGED/UFRGS, São Paulo, Vol. 27, N° 2.

Taichii Ohno (2000) *El sistema de producción Toyota. Más allá de la producción a gran escala*. Madrid: Gestión.

Takeuchi Nozaki, H. (2015) “Trabalho e educação na atualidade: mediações com a Educação Física brasileira” en *Educação. Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa María, Vol. 40, N° 1.

Taylor, F. W. (1947) *Principios del Management científico*, Madrid: Hyspamérica.

Tello, C. y Mainardes, J. (2012) “La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University, Vol. 20, N° 9.

Terrisse, A. (1999) “La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage: le point de vue de la clinique” en *Carrefours de l'éducation*. N° 7.

Thoburn, N. (2003) *Deleuze, Marx and politics*, New York: Routledge.

Thompson, G. y Cook, I. (2012) “Mapping teacher-faces” en *Studies of philosophy of education*, N° 32.

Tocci, Ch. (2010) “An Immanent Machine: Reconsidering grades, historical and present” en *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, N° 7.

Tomazetti, E. y Silva Miguel, I. (2014) “La experiencia de ser alumno en las instituciones educativas formales” en *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, Vol. 36, N° 1

Toranzos, L. (2014) “Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje” en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, Año 23, N° 41.

Tynan, A. (2009) “The Marx of Anti-Oedipus” en *Deleuze Studies*, Vol. 3.

Uña, G.; Lupica, C. y Strazza, L. (2010) “Think Tanks, decisores gubernamentales y actores políticos: factores críticos para fortalecer el vínculo entre el conocimiento y las políticas públicas en Argentina”, Buenos Aires: Fundación Siena.

Varela, J. (1995) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo” en Larrosa, Jorge (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La piqueta.

Vidal Auladell, F. (2014) “De la marca-función a la marca-emoción y la experiencia de consumo. Una aproximación a la mercantilización de experiencias en la publicidad de significación” en *Revista de Comunicación*, Universidad de Piura, Perú, Vol. XIII, N° 13.

Vinci, C. y Ribeiro, C. (2015) “Implicações midiáticas e acadêmicas nos modos de apropriação do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari para o debate em educação no Brasil” en *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, Vol. 17, N° 1.

Virno, P. (2006) *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*, Buenos Aires: Tinta Limón.

- Virno, P. (2004) *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y Naturaleza humana*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Virno, P. (2003) *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Buenos Aires: Colihue.
- Waksman, V. y Kohan, W. (2005) *Filosofía con niños, aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Willis, P. (1993) “Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción” en A. Díaz de Rada Brun, H. Velasco Maíllo, F. García Castaño (coord.): *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta.
- Willis, P. (1986a) “Paro juvenil: pensando lo impensable” en Fernandez Enguita, M. (Ed.) *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid: Akal.
- Willis, P. (1986b) “Juventus a medio camino de la utopía juvenil” en Fernandez Enguita, M. (Ed.) *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid: Akal.
- Willis, P. (1977) *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal, 2005.
- Wittrock, C. (comp.) (1989) *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós.
- Wyneken, G. (1926) *Las comunidades escolares libres*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Yew-Jin, L. (2008) “Thriving in-between the cracks: Deleuze and guerrilla science teaching in Singapore” en *Cultural Studies of Science Education*, Vol. 3, N° 4.
- Yuk Hui (2014/2015) “Modulation after control” en *New Formations*, N° 84/85.
- Zarka, Y. et al. (2010) *Deleuze Político. Nueve cartas inéditas de Gilles Deleuze*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zourabichvili, F. (2007) *El vocabulario de Deleuze*. Buenos Aires: Atuel.
- Zourabichvili, F. (2005) “Deleuze e a questão da literaridade” en *Educação e Sociedade*, São Paulo, Vol. 26, N° 93.
- Zourabichvili, F. (2004) *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*, Buenos Aires: Amorrortu.



Figura 2. García-Ferré, M. "El linyerita Pi-Pío" en *Billiken*, 14 julio 1952, N° 1700.





Figura 4. García-Ferré, M. “El linyerita Pi-Pío” en *Billiken*, 13 de Julio de 1953, N° 1752.



Figura 5. García-Ferré, M. "El linyerita Pi-Pío" en *Billiken*, 24 de noviembre de 1952, N° 1719.



Figura 6. García-Ferré, M. “El linyerita Pi-Pío” en *Billiken*, 20 de noviembre de 1953, N° 1772.





Figura 7.1. Valdearena, A. y Greco, D. (2013) *Alienígena*, Buenos Aires: Comic.Ar, p. 12.

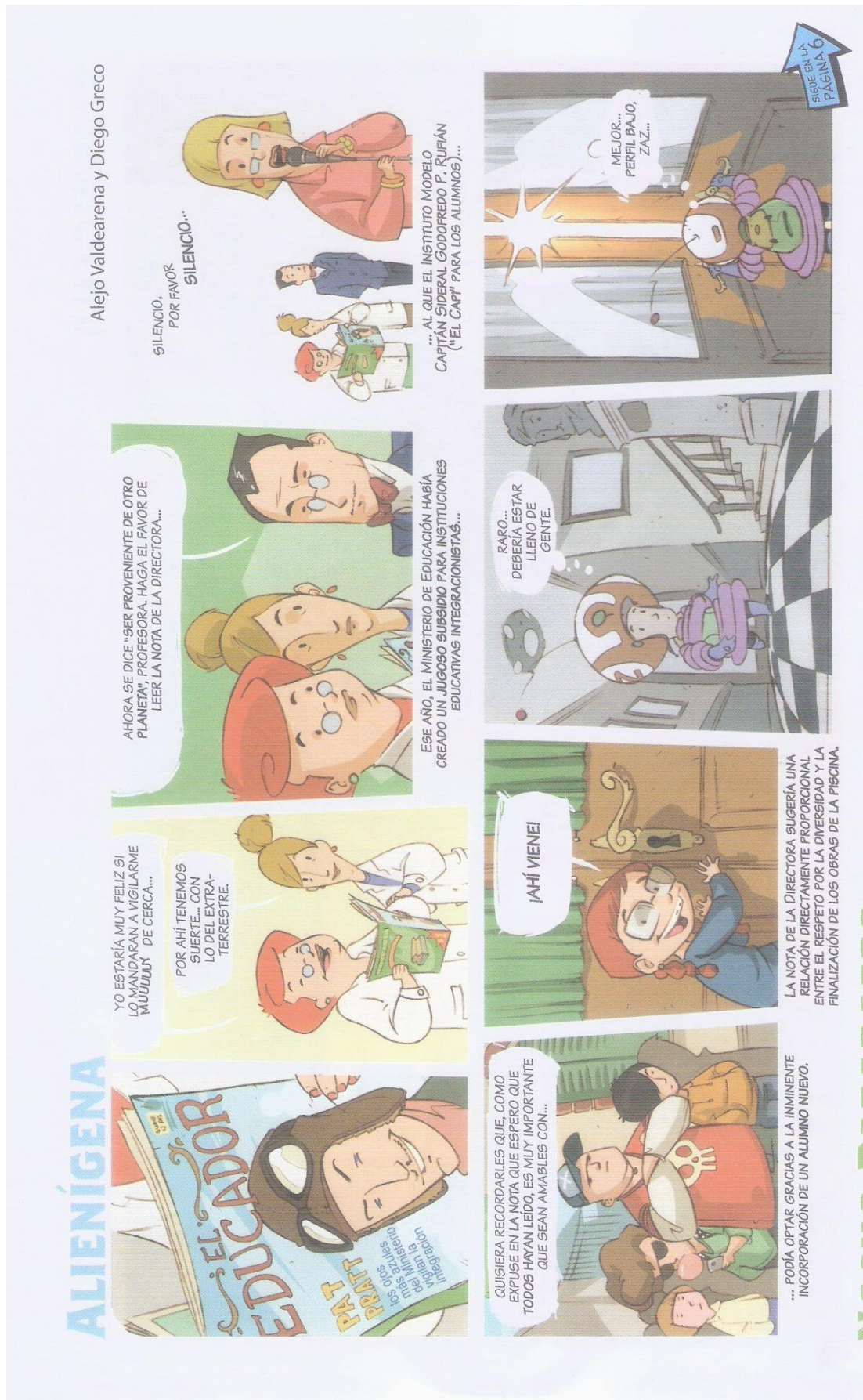


Figura 7.2. Valdarena, A. y Greco, D. (2013) *Alienígena*, Buenos Aires: Comic.Ar, p. 13.

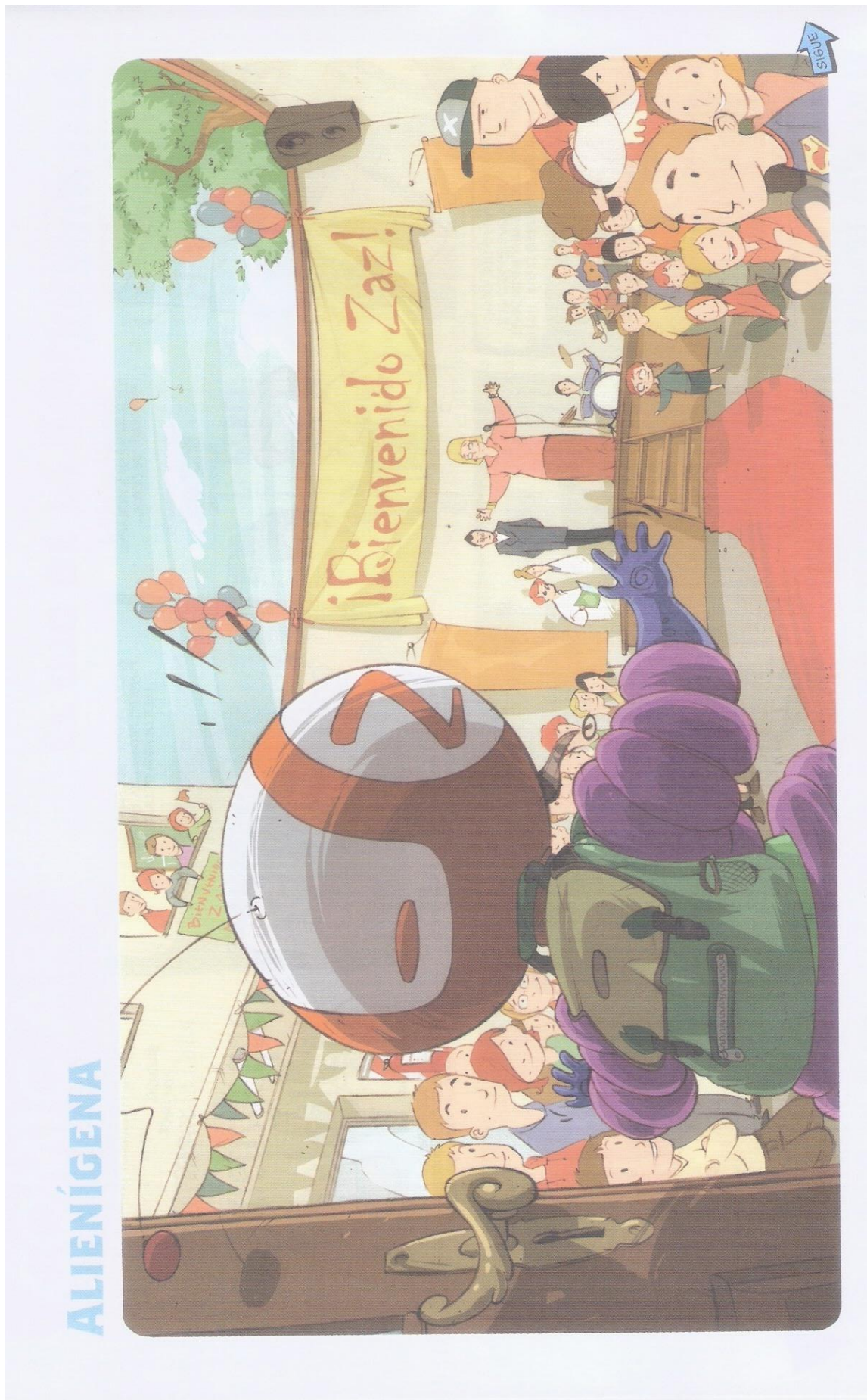


Figura 7.3 Valdarena, A. y Greco, D. (2013) *Alienígena*, Buenos Aires: Comic.Ar, p. 14.



