



Informe Final del Proyecto

***“Transiciones paradigmáticas para la educación.
Entre la sociedad disciplinar
y la prácticas de la pluralidad.”***

Director: Luis María Etcheverry

Investigadores Participantes:

María Mensi

María Martha Fernández

Ana Cristina Guimaraes

Pablo Javier Nicoletti

Javier Sanguinetti

**Facultad de Ciencias de la Educación
y Comunicación Social - Universidad del Salvador**

2015

INDICE

Prospectiva

1. Objeto amplio de la investigación.
2. Adscripción metodológica. Desplazamientos entre la genealogía y arqueología foucaultiana y una experimentación con agenciamientos (Deleuze y Guattari).
3. Puntualización de conceptos. Bases para un marco teórico.
 - 3.1. Disciplina.
 - 3.2 Panóptico.
 - 3.3 Norma.
 - 3.4 Normación y Normalización.
 - 3.5 Dispositivo
 - 3.6 Poder
 - 3.7 Educación. Escuela. Pedagogía. Psicagogía.
 - 3.8 Biopoder.
 - 3.9 Resistencia. En el horizonte de apertura hacia otras alternativas.
4. Ubicación general y direcciones de avance.
5. Bibliografía citada.

Perspectivas Desarrolladas

1. *Bases conceptuales de la teoría de Foucault: las transiciones entre una sociedad disciplinar y una sociedad de gestión biopolítica.*

(Pablo Javier Nicoletti)

1.1. Introducción.

1.2. Los dispositivos y las tecnologías.

1.3. Las tecnologías de poder según la teoría de la soberanía y según el ejercicio del poder soberano. La institución escolar como integrante de una red de saber y poder.

1.4. La condición y la eficacia del poder disciplinario para la formación de Estados y la industrialización.

1.5. Sobre la normación disciplinaria y la normalización biopolítica.

1.6. La biopolítica y los dispositivos de seguridad. La normalización.

1.7. La gubernamentalidad liberal y el surgimiento de un nuevo sujeto político denominado *población*.

1.8. La influencia o gestión de la población. La población en tanto *público*. El gobierno.

1.9. Articulación y conclusión provisoria.

1.10. Bibliografía

2. *Lo imperceptible o la educación como máquina de apertura múltiple.*

(Luis María Etcheverry)

2.1. Introducción. La exposición educativa al afuera múltiple y plural.

2.2. Explorar lo impersonal como proceso inverso a la rostrificación.

2.3. De Foucault a Deleuze y Guattari: Un método: explorar el afuera intersticial.

2.4. El agenciamiento educativo puesto a prueba por la máquina.

2.5. La intersección provocada de las líneas vitales: dura, flexible y de fuga.

2.6. Conclusión: el arte y la educación: territorialización y la desterritorialización.

2.7. Bibliografía

3. ***¿Qué puede ser enseñado? (María Mensi)***

3.1. Introducción

3.1.1 Conceptos desarrollados.

3.1.2 Hipótesis

3.1.3 Fundamentación.

3.2. Desarrollo

3.2.1 Trama del film “4 minutos”

3.2.2. Marco Teórico

3.2.2.1 MICHEL FOUCAULT: “Clase del 25 de enero de 1978”
– Seguridad-Territorio-Población

3.2.2.2 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix: “*Mil mesetas*” -
Meseta 9: 1933. *Micropolítica y Segmentariedad*, p.233 – Meseta
10: 1730. *Devenir intenso, devenir-animal, devenir-*
imperceptible, pp.248-249 – Meseta 11: 1837. *Del ritotnelo*,
p.318 – p.332-p.338-p.350-p.353

3.2.2.3 BAUDRILLARD, Jean: “*Las estrategias fatales*” – 1984
– Anagrama Barcelona

3.2.2.4 J. BAUDRILLARD: *De la seducción* – Edic. Cátedra
-1981

3.3. Conclusión.

3.4. Bibliografía

4. ***Los desafíos de la Escuela en el siglo XXI. Retomando las enseñanzas de Sócrates para pensar el arte y la educación. (Ana Cristina Guimaraes)***

4.1. Las formas antiguas de la enseñanza en el *Laques*.

4.1.1 La importancia de la participación de los padres.

4.1.2 Los medios y fines de la educación.

4.2. Impactos del neoliberalismo en la educación latinoamericana.

4.3. Responsabilidades compartidas entre los padres y el Estado (polis).

4.3.1 Finalidad de la educación: el saber que transforma.

4.3.2 Las virtudes

4.4. El arte y la resistencia: el caso del CEARC

4.5. Bibliografía

5. *Educación dogmática versus la Educación en experiencia ¿Qué pasa con los cuerpos? Formación docente, el arte para liberar el cuerpo.*

(María Martha Fernández)

5.1. Introducción

5.2. *El cuerpo en el espacio. El espacio del cuerpo.*

5.2.1. La necesidad de segmentar. “No estás en tu casa, estás en una escuela”

5.2.2. El espacio: gradualidades, niveles, etapas. Lo formal y lo informal.

5.2.3. El cuidado de sí antes que el sí mismo vaciado.

5.3- *El cuerpo en sí mismo, cuerpo potente.*

5.3.1 Cuerpo kinético

5.3.2 Cuerpo pensado: desde una mirada filosófica.

5.4. Poniendo el cuerpo. Conclusión.

5.5. Bibliografía.

Prospectiva

1. Objeto amplio de la investigación.

En el horizonte de una investigación más general, el objetivo específico es poner en conexión dos marcos teóricos de gran afinidad y colaboración para una filosofía de la educación. Por un lado, las descripciones foucaultianas sobre el encierro espacio-temporal, corpóreo y discursivo en que funcionó la educación para la sociedad disciplinar. Admitir este encierro supone reconsiderar las relaciones pedagógicas que quedan al margen (el afuera) de los objetivos reductivos de la sociedad disciplinar de la Modernidad; objetivos que se sirven tanto de dispositivos de normalización y uniformización general, como de adiestramientos microfísicos individuales para lograr un aumento de la eficacia y el rendimiento productivo. Por otro lado, para no quedar únicamente en el carácter crítico de esa descripción trataremos el complejo conceptual propuesto por Gilles Deleuze y Félix Guattari. Presentimos que en esa conexión es posible trazar líneas de sentido que midan el agotamiento reductivo de aquél encierro y abran la experiencia educativa a los desafíos del mundo contemporáneo que, positivamente, intenta exponerse nuevamente a ese afuera, a esa alteridad, a la multiplicidad de diferencias, a las prácticas de la diferencia plural. Los tópicos hacia los que abordaremos se encuentran, sobre todo, en las obras “Mil Mesetas” y “¿Qué es la filosofía?” donde una serie de conceptos tales como agenciamientos, máquinas, afectos y perceptos, diagramas de flujos, etc. se ponen a prueba definiendo planos problemáticos. De ellos nos interesa elaborar algunos aportes (de eso tratará nuestro informe y productos finales) donde la relación educativa pueda localizarse según las líneas que hacen traspasar devenires intensos “en, a través y más allá” de la captura en sustancialidades, subjetividades, instituciones, formaciones, estratificaciones, enunciaciones, reglamentaciones.

Al establecer las bases en las descripciones de Foucault, hemos tomado conocimiento de los rasgos de la mentada *sociedad disciplinar* y su correspondientes medios y fines educativos. El desarrollo más exhaustivo de esos rasgos constituirá una

primera parte del informe final. En la introducción exponemos, por un lado, nuestra adscripción metodológica, y por otro, a modo de puntualización, algunos de los conceptos o complejos conceptuales que surgieron de las lecturas y que elaboramos con el objetivo de asentar bases teóricas sólidas: disciplina, panóptico, norma, normalización, dispositivos, poder y resistencia, educación, sociedad disciplinar/sociedad de control, biopolítica, individuos/poblaciones, gobierno de sí mismo y otros, gubernamentalidad, entre otros.

Si concedemos al diagnóstico foucaultiano cierta fuerza de verdad surgen, sin embargo, una serie de interrogantes que buscan alternativas creativas frente a la *sociedad de control y seguridad* que, en esa perspectiva, estarían asomándose en nuestro horizonte presente y futuro. Creemos que esa problemática proviene de una resistencia que se genera al no encontrar ni satisfacción ni resignación frente a ese estado de cosas descripto. No fue casual que en el horizonte del proyecto hayamos propuesto la consideración utópica de una sociedad plural.

2. Adscripción metodológica. Desplazamientos entre la genealogía y arqueología foucaultiana y una experimentación con agenciamientos (Deleuze y Guattari).

Reconocida expresamente su adscripción a las propuestas de Nietzsche y Heidegger, la monumental tarea de Foucault reside en la minuciosa **arqueología de las instancias** (discursos, saberes, prácticas, instituciones) que realizaron históricamente el proyecto de la Modernidad. Ya sea porque sospecha de una fenomenología hermenéutica que, sin más, diera con la ubicación de ideología o con la intencionalidad, o de los análisis lingüísticos o del psicoanálisis, que revelaran las estructuras, Foucault ensaya en *La arqueología del saber* una reflexión que conmueve en su raíz las pretensiones modernas de contar la historia. Entregado seriamente al arte filosófico de la pregunta revulsiva, estudia el reemplazo de aquellas interrogaciones del análisis tradicional¹ que mantienen

¹ FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, Trad. A. Garzón del Camino, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2010, p. 12: “¿qué vínculo establecer entre acontecimientos dispares?, ¿cuál es la continuidad que los atraviesa o la significación de conjunto que acaban por formar?, ¿se puede definir una totalidad, o hay que limitarse a reconstituir los encadenamientos?”

intactos ciertos conceptos (vínculo, continuidad, totalidad, encadenamiento) por otro tipo de preguntas² que dan lugar a otros conceptos y otras maneras de ponerlos en juego (estratos, series, criterios de periodización, sistemas de relaciones, cuadro, etc.).

Se trata de pensar la diversidad de las interrupciones, los desplazamientos y transformaciones de los conceptos, las escalas micro y macroscópicas de las historia de las ciencias, las distribuciones recurrentes, las unidades arquitectónicas de los sistemas. Se propone la difícil tarea de una escansión radical cuyos cortes requieren una transformación teórica de la historiografía de modo tal que el pasado no quede determinado por las consabidas unidades ideológicas. En ese sentido el análisis literario debería superar las clasificaciones que regían según la sensibilidad de una época, los grupos, las escuelas, generaciones, movimientos, o incluso, la relación entre personaje del autor y su obra. En cambio, debería dedicarse al estudio de la estructura propia del texto.³

Pensar la discontinuidad retrotrae el problema de rastrear los hitos fundantes de la tradición a operar, en cambio, con las transformaciones que hagan posible una renovación de esas fundaciones. Para ello aparecen los conceptos de umbral, ruptura, corte, mutación, transformación que intentan revisar⁴ las unidades conceptuales con las que estamos habituados a (no) pensar.

Se vuelve entonces prioritaria la revisión del valor del documento. El documento ya no sería el frágil rastro que nos permite descifrar el significado, resaltar el valor expresivo con la finalidad de reconstituir la unidad de una memoria histórica que suele denominarse tradición sino más bien aquello que debe ser elaborado desde el interior para elaborar y comprender la sociedad que no se separa de los estatutos que intenta darle a una masa de documentos. Para ello se deberá cambiar la manera de hacer historia, de tratar con el documento. Mientras que antes se buscaba “memorizar” –hacer ingresar en la memoria histórica– un *monumento* mediante la transformación en

² *Ibid.*: “¿qué estratos hay que aislar unos de otros?, ¿qué tipos de series instaurar?, ¿qué criterios de periodización adoptar para cada una de ellas?, ¿qué sistemas de relaciones (jerarquía, predominio, escalonamiento, determinación unívoca, causalidad circular) se puede describir de una a otra?, ¿qué serie de series se pueden establecer?, ¿y en qué cuadro, de amplia cronología, se pueden determinar continuidades distintas de acontecimientos?”

³ Cf. *Ibid.* , p. 14.

⁴ *Ibid.* , pp. 14-15: “ ¿Qué es una ciencia? ¿Qué es una obra? ¿Qué es una teoría? ¿Qué es un concepto? ¿Qué es un texto? Cómo diversificar los niveles en que podemos colocarnos y que comportan, cada uno, sus escansiones y su forma de análisis: ¿Cuál es el nivel legítimo de la formalización? ¿Cuál es el de la interpretación? ¿Cuál es el de análisis estructural? ¿Cuál el de las asignaciones de causalidad?”

documento, ahora, a la inversa, se propone recuperar el estatuto del *monumento* mediante el método genealógico o bien **arqueológico**: “...en nuestros días, la historia tiende a **la arqueología**, a la descripción intrínseca del monumento.”⁵

Foucault advierte la aparición de varias consecuencias: 1) un **efecto de superficie** que hace aparecer en ella unas escalas irreductibles a una ley única que remontaba a un inaccesible origen; irreductibles a una conciencia que requiere un modelo general para dominar, progresar y recordar. 2) La **discontinuidad** que el historiador intentaba suprimir ahora aparece como descubrimiento de un límite, de un punto de inflexión, de un umbral, del instante de dislocación, etc. 3) la imposibilidad de una **historia global** que da lugar al esbozo de una **historia general**. “Una descripción global apiña todos los fenómenos en torno de un centro único: principio, significación, espíritu, visión del mundo, forma de conjunto. Una historia general desplegaría, por el contrario, el espacio de una dispersión.”⁶ 4) Surgen **problemas metodológicos** para el campo de la historia a la hora de constituir *corpus* coherentes y homogéneos de documentos, principios de elección, niveles y método de análisis, caracterizaciones de conjunto.

En última instancia, lo que detecta Foucault es un miedo más fundamental que viene de la mano de la imposibilidad de reconstituir una unidad continua a la historia –y correlativamente a la antropología y al humanismo como tales–: esto es, el miedo a ver socavada la soberanía y la función fundadora del sujeto. “Pero no hay que engañarse: lo que tanto se llora no es la desaparición de la historia, sino la de esa forma de historia que estaba referida en secreto, pero por entero, a la actividad sintética del sujeto.”⁷

En síntesis: si la arqueología se opone a las dos principales técnicas de formalización e interpretación es porque sospecha de la originariedad de esa función sintética que es el sujeto individual o social. Entonces ¿hacia dónde dirige su mirada y su escucha? Respuesta: hacia la formación de los enunciados. Como refuerza Deleuze⁸, es un problema de método: se nos pide el recorrido inverso al acostumbrado que nos hacía ir desde la exterioridad aparente hacia una supuesta e ilusoria interioridad –sujeto, *sub-iectum*–. La arqueología reclama que devolvamos a las palabras y las cosas su

⁵ *Ibid.* , p. 17.

⁶ *Ibid.* , p. 21.

⁷ *Ibid.* , p. 26.

⁸ DELEUZE, Gilles, *Foucault* (1986), trad.J.Vázquez Perez, Paidós, Buenos Aires ,2008, p.70

exterioridad constitutiva. Cuando dejamos de dirigirnos hacia sujetos individuales o grupales y atendemos al murmullo anónimo que “Se habla” (y a la práctica menor que “Se hace”) se vuelve audible lo inaudible de los enunciados⁹ en su materialidad brutal (y visible lo invisible de las microprácticas).

Un ejemplo notorio es el de “Vigilar y castigar”. Para Foucault la formación histórica que damos en llamar Modernidad se concretó en el establecimiento paulatino de la sociedad disciplinaria. Reservado a la hora de conjeturar sociedades futuras (momento utópico o creativo), esa obra se despliega más bien en la descripción de los discursos y de las prácticas que tuvieron lugar en las principales instituciones –escuela, hospital-psiquiátrico, penitenciaria– que buscaron sujetar, convertir en sujeto la “anormalidad” del ser humano –niño, insano, delincuente– dentro de la “normalidad” que establecía aquello que podríamos llamar *enunciado disciplinario moderno*.

Por último, entre los pensadores contemporáneos es notable la creatividad de la obra conjunta de la dupla Deleuze-Guattari. Si bien se vuelve claro que el punto de partida en pensar las posibles salidas de la Modernidad, los planteos asistemáticos no encaran una confrontación destructiva sino una sutil filtración de líneas de fuerza, de deseo que posibiliten nuevamente la vida.

Si pudiera nombrarse una actitud metodológica podríamos reconocer la disposición heideggeriana a darse a la experiencia pensante (nunca interpretación buscando referentes). Una de las maneras es pensar la conjugación de tres líneas que atraviesan cualquier dispositivo, agenciamiento o interagenciamiento: a) dura; b) flexible; y c) de fuga. Con todo, el rasgo más creativo converge y diverge una y otra vez en relación a lo que se piensa como **rizoma**.

⁹ *Ibid.*, p.44: “Los enunciados no son palabras, frases ni proposiciones, sino formaciones que únicamente se liberan de su corpus cuando los sujetos de frase, los objetos de proposición, los significados de palabras *cambian de naturaleza* al tomar posición en el “Se habla”, al distribuirse, al dispersarse en el espesor del lenguaje.”

3. Puntualización de conceptos. Bases para un marco teórico.

3.1. Disciplina.

Revel define la disciplina como “modalidad de aplicación del poder que aparece entre fines del siglo XVIII y principios del XIX, [...] se caracteriza por una serie de técnicas de coerción que se ejercen de acuerdo con un encasillamiento sistemático del tiempo, el espacio y el movimiento de los individuos, y que invisten particularmente las actitudes, los gestos, los cuerpos <técnicas de individuación del poder. Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su desempeño [...] ponerlo en el lugar donde será más útil>” (Revel 2009, p. 46).

Castro explica que se trata de una tecnología que “tiene como objeto el cuerpo individual” Cuyos “mecanismos [...] son del orden del adiestramiento del cuerpo (vigilancia jerárquica, exámenes individuales, ejercicios repetitivos)”. (Castro, 2012).

3.2 Panóptico

Revel lo vincula específicamente con la disciplina: “El modelo de una gestión disciplinaria perfecta se propone a través de la formulación benthamiana del <panóptico>, lugar de encierro donde los principios de visibilidad total, de desagregación de las masas en unidades y de reordenamiento complejo de éstas en función de una jerarquía rigurosa permiten someter a cada individuo a una verdadera economía del poder” (Revel 2009, p. 46-47).

Castro define el panóptico como una de las características fundamentales de nuestra sociedad. Es un tipo de poder que se ejerce sobre los individuos bajo la forma de la vigilancia individual y continua”. (Castro, 2012)

3.3 Norma

Según Revel, “la noción de <norma> está vinculada a la de <disciplina> [...] Efectivamente, las disciplinas son ajenas al discurso jurídico de la ley, de la regla

entendida como efecto de una voluntad soberana. La regla disciplinaria es, al contrario, una regla natural: *la norma*” (Revel 2009, p. 105).

Para Castro, “La norma diferencia a los individuos respecto de este dominio considerado como un umbral, como una media, como un *optimum* que hay que alcanzar. [...] La norma mide en términos cuantitativos y jerarquiza en términos de valor las capacidades de los individuos. [...] La norma se convierte en el criterio de división de los individuos”. (Castro, 2012)

3.4 Normación y Normalización

El concepto de “normación” no aparece en el diccionario de Judith Revel y, en el de Castro, se presenta como sinónimo de *normalización*, sin embargo, en STP, Foucault establece la diferencia entre normalización y normación: “Me gustaría decir, acerca de lo que ocurre en las técnicas disciplinarias, que se trata más bien de una *normación* que de una *normalización* (Foucault, 2009, p. 76).

Castro lo vincula “a este proceso de regulación de la vida de los individuos y de las poblaciones. En este sentido, nuestras sociedades son sociedades de normalización. La sociedad de normalización es una sociedad en la que se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación [...] Las sociedades modernas no son simplemente sociedades de disciplinarización, sino de normalización”. (Castro, 2012)

3.5 Dispositivo

Revel define dispositivo como siendo un “operador material del poder”, es decir, técnicas, estrategias y formas de sujeción introducidas por éste. [...] Por definición, éstos son de naturaleza heterogénea: se trata tanto de discursos como de prácticas, de instituciones, como de tácticas móviles ; de tal modo Foucault llegará a hablar de <dispositivos de poder>, <dispositivos disciplinarios>, <dispositivos de sexualidad>, etc.” Agrega que “la noción de dispositivo reemplaza poco a poco la de episteme [...] en efecto la episteme es un dispositivo específico discursivo, mientras que el dispositivo en el sentido que Foucault le dará diez años después [de *Las palabras y las cosas*], contiene asimismo instituciones y prácticas” (Revel 2009, p. 52-53).

Castro, de manera similar a Revel, define “dispositivo” como “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos *heterogéneos*: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho”. (Castro, 2012)

3.6 Poder

Para Revel (2009), “Foucault nunca trata el poder como una entidad coherente [...] sino como <relaciones de poder> que suponen complejas condiciones [...] de emergencia e implican efectos múltiples [...] sólo hay poder cuando unos lo ejercen sobre otros – <unos> y <otros> jamás asignados a un papel fijo, sino ocupantes alternados y hasta simultáneos de cada uno de los polos de la relación–“ [...] Al caracterizar las relaciones de poder como modos de acción complejos sobre la acción de los otros, Foucault agrega a su descripción la libertad, habida cuenta de que el poder solo se ejerce sobre sujetos – individuales o colectivos– <que tienen frente a sí un campo de posibilidades en que varias conductas [...] pueden producirse>. El análisis foucaultiano destruye, en consecuencia, la idea de un cara a cara entre el poder y la libertad: al presentarlos justamente como indisolubles [...] está en condiciones de situar las raíces de los fenómenos de resistencia dentro mismo del poder [...] y no en un improbable <afuera> (p. 114-115). Edgardo Castro (2012) aclara que “Foucault no se pregunta qué es el poder, sino cómo funciona [...] distingue dos modalidades fundamentales de ejercicio del poder en las sociedades occidentales y modernas: la *disciplina* y la biopolítica, es decir, el poder que tiene como objetivo los individuos y el poder que se ejerce sobre las poblaciones. Disciplina y biopolítica son los ejes que conforman el biopoder”.

3.7 Educación. Escuela. Pedagogía. Psicagogía.

Castro hace mención a la educación desde la teoría de Foucault: “El tema de la educación, que es un tema sin duda importante en la obra de Foucault, aparece siempre en relación con otros, a partir de otros; en primer lugar en relación con la disciplina [...] Foucault subrayará el proceso de disciplinarización de la educación y la nueva importancia que tomará en ella el tema del cuerpo. [...] Todo sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los

saberes y los poderes que ellos conllevan (OD, 45-46) [...] Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada (SP, 186)”. Escuela “no es sólo una manera de aprender a leer y a escribir, sino una manera de imponer”. Pedagogía Foucault “entiende aquí por <pedagogía> la transmisión de una verdad que tiene por función dotar al sujeto de aptitudes, capacidades, saberes”. En este marco, presenta el concepto de Psicagogía: “Por <psicagogía> [Foucault entiende] la transmisión de una verdad que tiene por función modificar el modo de ser del sujeto, no simplemente dotarlo de las capacidades que no posee”. (Castro, 2012)

3.8 Biopoder.

A la luz de lo desarrollado en el punto anterior, se comprenderá mejor la definición de biopoder. Según Castro: “A partir de la época clásica, asistimos en occidente a una profunda transformación de los mecanismos de poder. El antiguo derecho del soberano de hacer morir o dejar vivir es reemplazado por un poder de hacer vivir o abandonar a la muerte. [...] El poder organizado en términos de soberanía se volvió inoperante para manejar el cuerpo económico y político de una sociedad en vías de explosión demográfica y, a la vez, de industrialización. [...] A partir del siglo XVII, el poder se ha organizado en torno de la vida, bajo dos formas principales que no son antitéticas, sino que están atravesadas por un plexo de relaciones: por un lado, las disciplinas (una anatomo-política del cuerpo humano), que tienen como objeto el cuerpo individual, considerado como una máquina; por otro lado, a partir de mediados del siglo XVIII, una biopolítica de la población, del cuerpo-especie cuyo objeto será el cuerpo viviente, soporte de los procesos biológicos (nacimiento, mortalidad, salud, duración de la vida). [...] Biopoder se muestra en su doble faz, como poder sobre la vida (las políticas de la vida biológica, entre ellas las políticas de la sexualidad) y como poder sobre la muerte (el racismo). [...] ha sido un elemento indispensable para el desarrollo del capitalismo [...] a través de aquél fue asegurada la inserción de los cuerpos en el aparato productivo y los fenómenos demográficos fueron ajustados a los procesos económicos. Esta forma del poder, a la vez individualizante y totalizante, es para Foucault la característica fundamental del poder moderno. (Castro, 2012)

3.9 Resistencia. En el horizonte de apertura hacia otras alternativas.

Por último quisiéramos dejar apuntado un concepto que nos será muy útil para nuestro desarrollo posterior. Revel deja claro que la resistencia en Foucault surge del ejercicio mismo del poder: “Al presentarlos justamente como *indisociables* [...] está en condiciones de situar las raíces de los fenómenos de resistencia dentro mismo del poder [...] y *no* en un improbable <afuera> (Revel, 2009, p. 114-115). Entonces, se puede comprender que en un marco de un ejercicio de poder que tiene la vida como principal blanco de poder, refiriéndose a la biopolítica, es la vida misma y no la muerte la que puede señalar estrategias de resistencia más colectivas. Y que además, si Foucault se remitió a la muerte fue tan sólo para problematizar la vida, lo que se presenta de manera muy clara en la Clase del 1 de marzo de 1978, de STP. Allí Foucault dedica espacio significativo al concepto de resistencia, que es presentada también bajo la forma de “contraconducta”, “insumisión”, “rebeliones de conducta”, “resistencia de conducta”. En todos los casos aparece la idea de *movimiento* que da cuenta de la potencia vital que ello implica.

4. Ubicación general y direcciones de avance.

Tanto nuestra adscripción metodológica como la puntualización conceptual que hemos realizado nos sirve de ubicación de un marco teórico amplio. La elaboración y articulación más ajustada de los conceptos surgirá de la elaboración de cada artículo desarrollado a continuación. Son varios los planos en los que los problemas están abiertos, sin embargo, trataremos de ceñirnos a los que conciernen a una filosofía que busca solidaridad y complicidad en el diálogo con el campo de la educación. Se nos ha vuelto metodológicamente prioritario abstenernos de rechazar y descartar masivamente ese complejo práctico-político ubicado como *disciplina*. Creemos que es algo que, en mayor o menor medida, ya ha condicionado la formación de nuestras subjetividades e instituciones. Nos pareció, en cambio, más conveniente indagar la posibilidad de liberar el dispositivo disciplinar de medios y fines (a saber, normalización y eficacia productiva) que resultaron ser unilaterales, reductivos y alienantes. Con esto se abrieron una serie de conceptos asociados que pueden ser repensados en torno (o a partir) de allí. Pensamos para ello una primera apropiación de los conceptos de: dispositivo (o

agenciamiento), disciplinas, técnicas, ascesis, ejercicios, hábitos, cuidado de sí, cuidado de la naturaleza, programas e instituciones, discursos y prácticas, creatividad y diferencia. Ello nos llevó a investigar a ciertos filósofos de los que hemos tenido noticia que nos aportarán elementos para nuestra discusión: Gilles Deleuze y Felix Guattari, Giorgio Agamben, Jean Baudrillard, entre otros.

5. Bibliografía.

CASTRO, Edgardo (2012): *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Siglo XXI, Buenos Aires.

DELEUZE, Gilles, *Foucault* (1986), trad.J.Vázquez Perez, Paidós, Buenos Aires ,2008

FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, Trad. A. Garzón del Camino, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2010

FOUCAULT, Michel (2009): *Seguridad, territorio, población*. F.C.E., Buenos Aires.

REVEL Judith (2009): *Diccionario Foucault. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires*.

a) en torno a Michel Foucault

AAVV; FRANCESC J. HERNÁNDEZ - JOSÉ BELTRÁN - ADRIANA MARRERO, Cap. 26: “De la arqueología a la genealogía de la educación” en “Teorías sobre sociedad, familia y educación” (pdf)

AAVV, Ball S.J.(comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid, 2001

AAVV, Marcela Gómez Sollano (coord.), *Teoría, epistemología y educación*, Plaza y Valdez, Méjico, 2002

BEILLEROT, Jacky *La formación de formadores*, Buenos Aires, UBA, 1998

DONZELOT, Jacques, “Espacio cerrado, trabajo y moralización”, en AAVV, “Espacios de poder”, La piqueta, Madrid, 1991.

Esquivel Marin, Sigifredo, *Michel Foucault educador (Sobre la educación y el pensamiento contemporáneo)*, (pdf) (muy pobre!)

GERVILLA, Enrique, “Valores de cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación”, Barcelona, Herder, 2000

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, *Foucault, la Pedagogía y la Educación: Pensar de Otro Modo*, Universidad Pedagógica Nacional, Madrid, 2005

b) en torno a Gilles Deleuze

Artículo: Felip Vidal Auladell, “Consideraciones sobre el presente de la educación a partir de una lectura de Deleuze” (doc)

MARTINEZ ESCUDERO, Leidy Joahna, *Gilles Deleuze: el filósofo como educador*, en Revista Educación física y deporte, volumen 30, nº2, 2011

Perspectivas Desarrolladas

***Bases conceptuales de la teoría de Foucault:
las transiciones entre una sociedad disciplinar
y una sociedad de gestión biopolítica***

Pablo Javier Nicoletti

1.1. Introducción.

En razón a la investigación propuesta en este apartado daremos cuenta de los desarrollos de Michel Foucault sobre la transición a una sociedad que se ha diferenciado de la *sociedad disciplinar* -presentada por Foucault principalmente en *Vigilar y Castigar*¹⁰-, y que entonces requiere de nuevos análisis.

Esta sociedad nueva nace junto con la *población* entendida como sujeto político, y será éste uno de los principales acontecimientos por los cuales se configurarán unas nuevas tecnologías de poder, denominadas *dispositivos de seguridad*. Esto ocurre en un contexto moderno que –como sabemos– viene siendo co-constituido con los distintos factores histórico-político-técnicos del proceso industrial y capitalista. Foucault iniciará el estudio entonces de la *biopolítica* y sus *dispositivos de seguridad*, que ya no tienen como objeto a los individuos sino a la vida de la población en el contexto de la modernidad. Lo que se comprende por *población* y por *individuos* se dejará ver en el desarrollo del trabajo.

1.2. Los dispositivos y las tecnologías.

A partir de una entrevista¹¹ Foucault tuvo ocasión de explicitar un poco más aquello que entiende por *dispositivo*. En principio refiere a “un conjunto decididamente

¹⁰ FOUCAULT, Michel; *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos”. A la vez, es una “especie –digamos– de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante...”.

Tenemos entonces, como dice Agamben, un “conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no lingüístico, al mismo título”¹².

“Pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos”¹³, dice Deleuze. Son parte de lo que somos y de lo que vamos siendo. Por esto aquí nos proponemos investigar e identificar cuáles son los dispositivos que están funcionando y nos están haciendo ser, y cuáles podrían ser algunas alternativas, salidas o esbozos de resistencia, y quizá en esto tengamos que ir distinguiendo “las líneas del pasado reciente y las líneas del futuro próximo”¹⁴, mezcladas en los mismos dispositivos.

En principio podríamos decir que las distintas tecnologías de poder descritas por Foucault funcionan simultáneamente en la actualidad, con mayor o menor gravitación en cada dispositivo en particular. No es que un dispositivo releve a otro sino que se solapan y finalmente articulan en dispositivos más complejos. Por esto habrá que ir distinguiendo las filiaciones, en pos de imaginar “reacciones” adecuadas a la acción resultante de la disposición de elementos propia de determinado dispositivo.

Si bien en la clase del 14 de enero de 1976¹⁵ Foucault entiende que soberanía y disciplina son incompatibles, esta incompatibilidad no imposibilita su convivencia, ya que –en la misma clase– Foucault dirá que la teoría de la soberanía seguirá existiendo y en este caso como marco ideológico del derecho en tiempos de la disciplina. Lo que nos dice que un modo de poder es reformulado al habitar con otro. Aquí tendremos al

¹¹ FOUCAULT, Michel; “El juego de Michel Foucault”, en *Saber y verdad*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1984, pp. 127-162 (es una entrevista publicada en la revista *Ornicar*, núm. 10, julio 1977).

¹² AGAMBEN, Giorgio, *¿Qué es un dispositivo?*, Ediciones Nottetempo, Roma, 2006.

¹³ DELEUZE, Gilles, “¿Qué es un dispositivo?”, en AAVV, *Michel Foucault Filósofo*, Gedisa, Madrid, 1990, p. 159.

¹⁴ *Ídem*, p. 160.

¹⁵ FOUCAULT, Michel; *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, Buenos Aires, FCE, 2000 (de aquí en más *DEF*). Cfr. p. 43.

sistema de derecho que nuevamente podrá enmascarar la dominación, en este caso la ejercida a través de los mecanismos disciplinarios.

1.3. Las tecnologías de poder según la teoría de la soberanía y según el ejercicio del poder soberano. La institución escolar como integrante de una red de saber y poder.

El año siguiente, en su curso publicado como *Seguridad, territorio, población*¹⁶, Foucault se extenderá nuevamente sobre esta co-existencia de las tecnologías de poder, y especificará que “no tenemos de ninguna manera una serie en la cual los elementos se suceden unos a otros y los que aparecen provocan la desaparición de los precedentes. No hay era de lo legal, era de lo disciplinario, era de la seguridad”¹⁷. Lo que va a cambiar es el *sistema de correlación* entre los mecanismos jurídico legales, los disciplinarios y los de seguridad.

Por esta co-existencia es preciso que indagemos sobre cada tecnología de poder y su posible modo de aparición en las técnicas que circulan actualmente en la institución escolar y sobre todo más allá de ella, detrás de ella, dado que la institución misma es sólo parte de esta red de saber/poder¹⁸.

Iniciamos entonces el análisis por *la sociedad de soberanía*, por el ejercicio del poder soberano:

La teoría político-jurídica de la soberanía se remonta a la Edad Media, al resurgimiento del derecho romano y se constituye en torno al problema de la monarquía. Sirvió tanto para pensar la monarquía feudal como las grandes monarquías administrativas, y tanto para quienes estaban a favor como para quienes la criticaban. Fue un instrumento de saber que se utilizó para la lucha política de los siglos XVI y XVII y que incluso –señala Foucault– será retomado en el siglo XVIII con las democracias parlamentarias¹⁹.

¹⁶ FOUCAULT, Michel; *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*, FCE, Buenos Aires, 2011. De aquí en más *STP*.

¹⁷ *STP*, p. 23.

¹⁸ Foucault propone un desplazamiento: “pasar al exterior de la institución, descentrarse con respecto a la problemática de ésta, a lo que podríamos llamar ‘institucionalocentrismo’”, *STP*, pp. 140-146.

¹⁹ Cfr. *DEF*, 42-43.

Lo importante es que esta teoría sirvió como instrumento de saber/poder para legitimar y esconder la existencia de la dominación, y mostrar en vez de ella, por un lado, los derechos legítimos de la soberanía y, por el otro, la obligación legal de la obediencia.

Este es uno de los puntos centrales que queremos tomar de los análisis de Foucault: no hay un saber neutral sino que todo saber está siendo parte de una compleja red de saber/poder. A su vez, agregará Foucault que el funcionamiento de esta dominación no es a la manera de una gran dominación global de un rey sobre los otros o de un grupo sobre otro, sino que más bien es una dominación que adopta múltiples formas y que puede ejercerse de maneras muy diversas y a través de diversos agentes dentro del cuerpo social. Son formas que terminan cristalizándose en una especie de *técnicas y vehículos* a través de las cuales se ejerce el poder. Es así que “El sistema del derecho y el campo judicial son el vehículo permanente de relaciones de dominación, de técnicas de sometimiento polimorfos”²⁰.

Estas técnicas y vehículos son los elementos que tenemos que comenzar a mirar para detectar el funcionamiento de las relaciones de poder dentro de un marco institucional –la escuela– que pretende funcionar también gracias a la aceptación de relaciones de soberanía (derechos y obligaciones, soberano/súbdito).

Aparte de este modo de plantear el poder, surgirá –entre los siglos XVII y XVIII– una nueva mecánica, que se distinguirá claramente de la soberanía. Se distinguirá en sus modos y en su objetivo. Siendo un instrumento fundamental del capitalismo industrial, hará su aparición **el poder disciplinario**. Este poder –descrito en *Vigilar y castigar*– recae sobre los cuerpos, extrae de ellos tiempo y trabajo. Para ello ejerce una vigilancia continua sobre los mismos poniendo en entredicho sus movimientos en el detalle, teniendo como criterio la eficacia de los movimientos, el cálculo del gasto y la ganancia. La disciplina producirá cuerpos dóciles y útiles.

Este tipo de poder se ejerce con procedimientos y técnicas muy particulares, propias de su modo de interpretar el mejor modo de obtener los beneficios buscados. Es así que cualquier institución puede plantearse unos mismos objetivos, como puede ser la institución pedagógica a lo largo de los años, pero instrumentar diferentes modos y medios para conseguir sus objetivos.

²⁰ DEF, p. 36.

Y en la institución hoy se condensan distintas técnicas y estrategias. Podemos preguntarnos: ¿Cuáles son las técnicas que aporta el poder disciplinario a la educación? ¿Cómo funciona este poder en la retícula de los cuerpos? ¿Cómo son apropiados los cuerpos para la producción y reproducción de una sociedad o un modo de vida?

Para ir aclarando un poco más, veamos un cuadro comparativo de estas economías de poder (siguiendo la clase del 14 de enero de 1976²¹):

Teoría de la soberanía	Poder disciplinario
-se ejerce sobre la tierra y sus productos.	-se ejerce sobre los cuerpos y lo que hacen.
-se apropian los bienes y la riqueza.	-se apropian el tiempo y el trabajo.
-prescribe obligaciones discontinuas y crónicas de cánones. Discontinuidad e intermitencia.	-codifica una vigilancia continua. Continuidad y permanencia.
-funda el poder en torno a la existencia física del soberano.	-funda el poder en los sistemas anónimos, continuos y permanentes de vigilancia.
-funda el poder absoluto en el gasto absoluto del poder.	-funda el poder en el mínimo de gastos y el máximo de eficacia.
-el poder reside en un individuo, el rey, él une todas las relaciones que hay por debajo.	-el poder no reside en un individuo, es un poder anónimo, no hay rey.
-pero no es un poder individualizador, lo único individualizado es el cuerpo del rey, el rey sol.	-Pero es un poder individualizador, necesita y produce individuo.
-Las relaciones de soberanía son heterogéneas. Hay muchas formas de soberanía: padre-hijo, sacerdote-laico, señor-siervo, docente-alumno, directivos-docentes, etc.	-Las relaciones son más homogéneas. Los individuos son parte de un diagrama que es continuo y los contiene a todos. Los dispositivos se articulan y los individuos pasan de una institución disciplinaria a otra.
Su código es la ley, la regla como efecto de la voluntad soberana.	Su código es la norma, la regla natural. Y con ella impone la normalización.
El discurso/saber teórico es el derecho.	El discurso/saber reside en las ciencias humanas y especialmente en el saber clínico (en surgimiento y eclosión).

²¹ DEF, pp. 43-46.

Las diferencias expresadas al final del cuadro refieren a que las disciplinas tienen su propio discurso, son *creadoras de aparatos de saber* y de campos múltiples de conocimiento. El discurso de la disciplina no es la ley impuesta por el soberano, sino que se funda en el saber de unas ciencias que tienen por objeto al hombre, tienen por objeto conocerlo en tanto cuerpo y psique, puesto que ya se ha roto el lazo que nos convertía en simples creaturas de un Dios todopoderoso, sujetas a una salvación fuera del tiempo y control humanos.

1.4. La condición y la eficacia del poder disciplinario para la formación de Estados y la industrialización.

El nacimiento de los Estados y la industrialización capitalista son escenario propicio para la formación y producción objetiva de una subjetividad acorde y correlativa, de una ciudadanía y una fuerza de trabajo que serán otros tantos puntos de la red por donde circulará el poder, instrumentos de los procesos en los que estarán involucrados.

Tenemos así una primera sociedad de la normalización, llamada luego de *normación* -para distinguirla de la *normalización* biopolítica, como veremos.

Esta primera normalización surge cuando las técnicas de las disciplinas y sus discursos comienzan a invadir y colonizar el derecho y la ley (terreno de la soberanía). Así tendremos reglamentos plagados de indicaciones disciplinarias, de observaciones minimalistas y detallistas sobre los modos de hacer y transitar.

Estas conclusiones particularmente nos interesan puesto que Foucault se pregunta qué hacer cuando queremos objetar algo contra las disciplinas –y sus efectos de saber y poder- pero sin caer en invocar al poder soberano, que es lo que comúnmente haríamos, dado que es el modo en que nos hemos habituado a entender el poder y en el que hemos sido educados.

Entonces, ¿cómo desarraigar en nosotros el hábito de reclamar al soberano? ¿Qué hacer? Pues “deberíamos encaminarnos hacia un nuevo derecho, que fuera

antidisciplinario pero que al mismo tiempo estuviera liberado del principio de soberanía”²².

Conocer el modo de funcionamiento de los poderes que nos sujetan, y las trampas en las que nos enredan, será esencial para plantear líneas posibles de acción y resistencia.

1.5. Sobre la normación disciplinaria y la normalización biopolítica.

Intentaremos ahora despejar las diferencias entre los modos de proceder de una tecnología disciplinaria y una biopolítica. Tomaremos la clase del 25 de enero de 1978²³.

Aquí Foucault intentará presentar lo que puede haber de específico y particular en los dispositivos de seguridad en comparación con los mecanismos de la disciplina.

Particularmente en esta clase²⁴ Foucault mostrará cómo aborda uno y otro dispositivo lo que cabe denominar normalización, su relación a la norma o a lo normal. Así tenemos unas primeras características de la normalización según la **disciplina**, denominada ahora **normación**:

- la disciplina **analiza, descompone** a los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones. Los descompone en elementos mínimos, suficientes para percibirlos, por un lado, y modificarlos, por otro.
- La disciplina **clasifica** los elementos así identificados en función de objetivos determinados: ¿Cuál es el gesto más adecuado para cargar el fusil, para tomar la lapicera, para hacer una “buena letra”?
- La disciplina establece las secuencias o las **coordinaciones óptimas**: cómo encadenar los gestos, cómo repartir a los soldados en una maniobra, cómo distribuir a los niños escolarizados.

²² DEF, p. 46.

²³ STP, pp. 73-108.

²⁴ En las clases anteriores había trabajado las diferencias con respecto a las distribuciones espaciales (clase del 11 de enero de 1978) y a la comprensión del acontecimiento (clase del 18 de enero de 1978).

- La disciplina fija los procedimientos de **adiestramiento** progresivo y **control** permanente.
- Finalmente, sobre esta base hace una partición entre quienes cumplen con el **modelo óptimo** y los que no. Así particiona entre lo normal y lo anormal.

De este modo, en la disciplina lo primario y fundamental es **la norma**, y con ella, deviene lo normal y lo anormal. La norma es prescriptiva. Así, “se trata más de una normación que de una normalización”²⁵.

1.6. La biopolítica y los dispositivos de seguridad. La normalización.

A continuación Foucault expone algunas características de la normalización según los *dispositivos de seguridad*. Para esto desarrolla el ejemplo de la viruela como enfermedad endemoepidémica y las diferencias entre las técnicas de variolización, inoculación y vacunación.

El ejemplo es interesante porque justamente nos lleva a la idea de que no se intenta impedir el fenómeno –el que sea, en este caso la viruela–, sino que se lo deja actuar y es apoyándose en la realidad de ese fenómeno como se intentará anularlo. El modo será ponerlo en relación con otros elementos de lo real, con otros factores que lo rodean y lo hacen ser. Se reconoce que el fenómeno es parte de una realidad mayor –no es un individuo aislado– y que a la vez responde a factores biológicos, de la especie misma.

Por medio de las prácticas preventivas de la vacunación, y a partir del análisis cuantitativo y estadístico (cálculo de probabilidades), siguiendo el análisis que realiza Foucault, se llegarán a esbozar una serie de nociones como las de caso, riesgo, peligro, y crisis.

La noción de **caso** aparecerá como una manera de individualizar el fenómeno colectivo de la enfermedad, porque ahora la enfermedad se va a relacionar con una población, circunscripta en espacio y tiempo, cuando en el siglo XVII y hasta el XVIII se hablaba de una enfermedad consustancial a un país, una ciudad, un clima, un grupo

²⁵ STP, p. 76.

de gente, una región, una manera de vivir. Este cambio de mirada se verá motivado por el cálculo de las diferentes eventualidades (estadística).

Las estadísticas también arrojarán datos con los que se podrá señalar, con referencia a cada grupo individualizado, cuál es el **riesgo** para cada uno, sea de contagiarse, sea de morir o de curarse. Para cada individuo, cada edad, el lugar donde viva, se podrá determinar el riesgo de morbilidad y el de mortalidad. Este cálculo de los riesgos mostrará que no son los mismos para todos los individuos y que por lo tanto hay zonas -por edades, circunstancias, lugares, etc.- más riesgosas que otras, y así se pueden identificar las características **peligrosas**. Finalmente, se identificarán tipos de fenómenos de escalada que hacen que en un momento se entienda que la enfermedad amenaza multiplicarse. Se hablará entonces de **crisis**.

¿Cómo sería un proceder disciplinario? Primeramente trata la enfermedad en el enfermo como individuo, en todos los que sean pero aislándolos de los no enfermos.

¿Y el nuevo dispositivo? Éste ya no distingue entre enfermos y no enfermos, sino que toma al conjunto de la población sin discontinuidad, y ve en ella los *coeficientes* de morbilidad o de mortalidad probables. Existirá entonces la idea de una morbilidad o una mortalidad *normales*. A partir de esta normalidad se intentará discriminar las distintas normalidades y se obtendrán entonces diferentes *curvas normales*. La técnica aspirará a reducir las normalidades más desfavorables, más desviadas con respecto a la curva normal más favorable. Por ejemplo, llevar el índice de mortalidad de los niños menores de 3 años, a la curva de los de mediana edad.

Entonces tenemos dos procedimientos diferentes: En la disciplina se parte de la norma y luego se distingue lo normal y lo anormal. Con los dispositivos de seguridad se observarán las diferentes curvas de normalidad y la **operación de normalización** consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables. Esas distribuciones servirán de norma. La norma es un juego dentro de las *normalidades diferenciales*. Lo normal es lo primero y la norma se deduce de él. Ya no se trata de una normación sino de una normalización.

1.7. La gubernamentalidad liberal y el surgimiento de un nuevo sujeto político denominado *población*.

Estos nuevos modos vienen aparejados de unas nuevas ciencias, nuevas discursividades, nuevos espacios de saber/poder, como será la economía política (en vez del análisis de las riquezas) y la biología (en vez de la historia natural). Con estos saberes, en el siglo XVIII, se irá recortando en lo real un nuevo sujeto, un “personaje político absolutamente nuevo”²⁶: **la población**.

La palabra “población” se usó primeramente para señalar lo contrario a la “despoblación”. Luego de desastres como epidemias, guerras o escasez, surgía el problema del despoblamiento y la necesidad de repoblar. Por otro lado, la cuantificación de individuos y la confección de tablas de mortalidad no existieron siempre. Comienzan en Inglaterra a lo largo del siglo XVI y sólo luego de grandes epidemias y otras calamidades.

La manera más tradicional de entender la población está ligada al poderío del soberano. Para que un soberano fuera poderoso se ponderaba la extensión de su territorio, la importancia de sus tesoros y su población, en tanto esta fuera: **numerosa, obediente y trabajadora**.

Pero toda esta nueva configuración se va a alejar de la perspectiva de la soberanía. Foucault la enmarca en la **gubernamentalidad liberal**, donde la noción de gobierno pasará al centro de la escena. Esta población ya no se gobierna como lo hacía el soberano con sus súbditos. La soberanía tenía en vistas siempre un territorio, para conquistarlo y conservarlo. En cambio ahora el gobierno pasará por considerar las conductas de los individuos mismos, lo que se gobierna es la población, no un territorio. Y el modo de gobernarlos tampoco es evitar movimientos y circulaciones, sino dejar fluir esas circulaciones y más bien promoverlas y direccionarlas. A su vez, la soberanía apela a la obediencia, por eso produce súbditos, mientras que el gobierno más bien hace interactuar los elementos de la realidad, buscando una anulación progresiva de los fenómenos no deseables pero asumiendo el riesgo en –lo que se dice- límites aceptables.

En los cálculos de la economía política veremos pasar de las preocupaciones reglamentarias y disciplinarias de un mercantilismo a los planteos “naturalistas” y

²⁶ *STP*, p. 88.

regulatorios de los fisiócratas. Éstos entendían a la población como un conjunto de procesos que es necesario manejar en sus aspectos naturales y a partir de ellos.

Así, la **naturalidad** de la población depende de toda una serie de variables, y podemos pensar en la “población estudiantil”: variables como el clima, el entorno natural, el comercio, la circulación de riquezas, las costumbres, modos de crianza, valores morales y religiosos, etc.

Así la población no es transparente a la acción del soberano, escapa a cualquier orden voluntarista y directa, a cualquier relación de simple obediencia. Desde el punto de vista de la soberanía, las alternativas de la población son un sí o un no individual a la ley, aceptación o rechazo. Pero desde el punto de vista del gobierno de la población aparecen *otras posibilidades* de respuesta o acción, no dependientes de una cuestión voluntarista de derecho de acatar o no una ley, sino posibilidades arraigadas más bien en la condición natural de la población, de la población en tanto fenómeno de la naturaleza.

Igualmente nos puede sorprender que no por esto la población, en tanto naturaleza, será menos accesible e impenetrable. Es justamente lo que los fisiócratas tendrán en la mira: trabajar sobre esta naturalidad de la población incidiendo sobre la multitud de factores que la constituyen. Entonces, ya no se buscará obtener la obediencia de los súbditos, sino influir sobre cosas aparentemente alejadas de la población pero que, gracias al cálculo, el análisis y la reflexión, se puede prever cómo influyen e influirán concretamente en ella²⁷.

1.8. La influencia o gestión de la población. La población en tanto público. El gobierno.

Un factor esencial para influir sobre la población será influyendo en el comportamiento de cada individuo a través de su **deseo**. Según los primeros teóricos de la población del siglo XVIII (Quesnay²⁸), el único motor de la acción de los individuos

²⁷ Foucault cita el ejemplo de que actuando sobre las exportaciones y las importaciones se puede influir sobre el trabajo y la alimentación.

²⁸ Quesnay: “Los hombres se reúnen y multiplican en todos los lugares donde pueden conseguir, vivir con holgura y poseer con seguridad y en propiedad las riquezas que sus trabajos y su industria son capaces de procurarles”, citado en *STP*, p. 96.

es el deseo. El deseo es la búsqueda del interés para el individuo. Y el juego espontáneo y regulado del deseo permitirá la producción de un interés. “Producción del **interés colectivo** por el juego del deseo: esto marca tanto la naturalidad de la población como la artificialidad posible de los medios que se instrumentarán para manejarla”²⁹. Esto definirá a la población en su aspecto de *público*.

Tendremos así una **gestión de la población** sobre la base de la naturalidad (por lo tanto universalidad) del deseo y de la *producción espontánea del interés colectivo*. Se trata entonces de una filosofía que intenta favorecer el deseo, en lugar de prohibirlo.

Por otro lado, la naturalidad de la población también se manifiesta en la **constancia** de unos fenómenos que podríamos suponer variables, porque dependen de accidentes, azares, conductas individuales y causas coyunturales. Pero al contabilizar esos fenómenos asombra su regularidad³⁰. Esta constancia y regularidad dará lugar a la utilidad de los procedimientos de cálculo y estadística.

En síntesis, lo que el fenómeno de la población nos muestra es lo siguiente:

Por un lado, la población, en tanto **especie humana**, se inscribe en el régimen general de los seres vivos y, por otro lado, lo que llamamos **público**, que “es la población considerada desde el punto de vista de sus opiniones, sus maneras de hacer, sus comportamientos, sus hábitos, sus temores, sus prejuicios, sus exigencias: el conjunto susceptible de sufrir la influencia de la educación, las campañas, las convicciones”³¹.

Finalmente entonces, con el advenimiento de la población es más difícil hablar de un soberano que pueda dar órdenes. Con la población se hace necesaria una nueva técnica, un nuevo modo de plantear el poder. Se hablará mejor de “**gobierno**”.

En la última clase del citado curso de 1976³², Foucault ya había mencionado algunas características de estos distintos dispositivos de gobierno. En pos de dar más elementos para aclarar sus modos, resumo aquí esa comparación:

²⁹ STP, p. 96.

³⁰ Se vio en el descubrimiento del inglés Graunt (fines del XVII), que por ejemplo observó que en las tablas de mortalidad de Londres la proporción de suicidios es exactamente la misma de un año a otro (Cfr. STP, p. 99).

³¹ STP, p. 102.

³² DEF, Clase del 17 de marzo, pp. 217-237.

	Anatomopolítica del cuerpo humano	Biopolítica de la especie humana
Época de surgimiento/auge	Siglos XVII y XVIII	Fines del XVIII y XIX
Denominación de la tecnología	Tecnología disciplinaria	Tecnología de seguridad
Se dirige...	...al cuerpo, al hombre/cuerpo	...al hombre vivo, al ser viviente, al hombre/especie
Rige la multiplicidad de los hombres...	...como cuerpos individuales	...como masa global, como población (afectada por los procesos de conjunto que son propios de la vida: nacimiento, muerte, reproducción, enfermedad, etc.)
Actúa procurando...	...Adiestramiento individual	...Equilibrio global (homeostasis).
Sus medios /mecanismos son	Vigilar el cuerpo, adiestrarlo, utilizarlo, castigarlo	La medición estadística de los fenómenos de población, la observación y control, esquemas de intervención
Los mecanismos intervienen a nivel	Individual	Global (bajar la mortalidad, alargar la vida, estimular la natalidad).
Efectos del poder	Individualizador	Masificador
Toma al cuerpo como...	...foco de fuerzas que hay que hacer útil y dócil a la vez	...integrante de procesos biológicos de conjunto
La morbilidad	Epidemia -drama temporario, las enfermedades como causas de muerte más frecuente	Endemia -las enfermedades como factores permanentes. -factores de sustracción de fuerzas, disminución del tiempo de trabajo, reducción de las energías, costos económicos.
La muerte	Acontecimiento exterior a la vida, viene de fuera y abate brutalmente sobre ella	Fenómeno interior a la vida, se desliza en la vida, “la carcome constantemente, la disminuye y la debilita”.

		Descalificación progresiva de la muerte, el poder la desconoce, la abandona, “deja caer”.
Fenómenos que hace “visibles”	- los movimientos de los cuerpos - los detalles - el alejamiento o acercamiento a la norma	- Reproducción, natalidad, morbilidad - Vejez (el individuo queda fuera del campo de la capacidad y actividad) - Los accidentes, invalidez, anomalías diversas.
Instituciones que asisten	Ya había instituciones asistenciales, con una asistencia más bien generalizada, masiva y con lagunas. Asociada a la Iglesia.	Estas instituciones asistenciales desarrollan mecanismos más sutiles y racionales, de seguros, ahorro individual y colectivo, de seguridad, cajas de socorros mutuos, instituciones médicas, etc.
El cuerpo y sus relaciones	El cuerpo y su relación con las instituciones disciplinarias (escuela, hospital, cuartel, taller, etc.).	Se considera la relación de la especie humana con el medio , tanto en bruto (geográfico, climático, hidrográfico) como el medio artificial, la ciudad .

1.9. Articulación y conclusión provisoria.

En pos de comprender lo que estas transiciones condicionan para pensar la educación en este nuevo escenario entrevisto, deberíamos comprobar y aplicar este aparato teórico general en varios niveles. Un nivel podría situarse en los procesos heterogéneos de gestión tanto de políticas públicas (nacionales y transnacionales) como las tendencias del mercado o las influencias socio-culturales. Otro nivel sería recorrer las características, aparentemente disímiles, de la gestión estatal de la educación y de la gestión privada. Otro nivel llevaría a observar la gestión desde las instituciones hasta las dimensiones micropolíticas de las prácticas docentes. Si la teoría nos permite abordar de un modo plausible y efectivamente probatorio la realidad educativa que vivimos y nos constituye, sería posible recorrer específica y exhaustivamente toda una transversalidad de conceptos, criterios, descriptores y variables en todos los niveles nombrados. Por ejemplo, partiendo del nivel más bajo podrían tomarse las observaciones que hizo Foucault sobre el examen en “Vigilar y Castigar” y desarrollar

nuevas hipótesis sobre la función de la evaluación como dispositivo en la sociedad de la seguridad y el control (liberalismo). Este apartado quiso poner las bases generales para que esto sea más posible. Ciertamente requiere continuar con una investigación sostenida en que nos sintamos en diálogo y comprometidos con la producción de otros investigadores en el campo de la filosofía y ciencias de la educación.

1.10. Bibliografía

FOUCAULT, Michel; *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002 [*Surveiller et punir*, Gallimard, 1975].

FOUCAULT, Michel; *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, Buenos Aires, FCE, 2000. Cfr. P.43. [Traducción española de “*Il faut défendre la société.*” *Cours au Collège de France, 1975-1976*, París, Gallimard-Seuil, 1997]. De aquí en más *DEF*.

FOUCAULT, Michel; *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*, FCE, Buenos Aires, 2011 (1° ed.: 2006). De aquí en más *STP*

FOUCAULT, Michel; *El juego de Michel Foucault*, en *Saber y verdad*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1984, pp. 127-162 (Entrevista publicada en la revista *Ornicar*, núm. 10, julio 1977).

AGAMBEN, Giorgio, *¿Qué es un dispositivo?*, Ediciones Nottetempo, Roma, 2006.

DELEUZE, Gilles, *¿Qué es un dispositivo?*, en AAVV, *Michel Foucault Filósofo*, Gedisa, Madrid, 1990, p. 159.

***Lo imperceptible o la educación
como máquina de apertura múltiple***

Luis María Etcheverry

Resumen: En nuestro apartado compartimos unos interrogantes sobre la relación educativa en perspectiva hacia la experiencia del arte como apertura hacia un pensamiento múltiple y plural. Recogemos tres indicaciones que reúnen lo imperceptible, lo indiscernible y lo impersonal. Asimismo las consideramos como una triple alternativa deconstructiva de los procesos de la Modernidad en tanto imponen organización, significación y subjetivación. Sin embargo, también evaluamos la posibilidad de otra estrategia frente a la voluntad de dismantelar esos procesos. Si los análisis de Foucault son convincentes; si las provocaciones guattari-deleuzianas tiene asidero, cierta experiencia del arte –creación de máquinas de guerra imperceptible– daría lugar a una multiplicidad de otros planos donde la educación libere un potencial impensable.

2.1. Introducción. La exposición educativa al afuera múltiple y plural.

El acceso que proponemos aquí es pensar el afuera múltiple y plural a partir de la filosofía de Deleuze y Guattari y, en este caso, una obra cinematográfica titulada *Cuatro minutos*. Los tópicos que quisiéramos tratar se encuentran, sobre todo, en la obra “Mil Mesetas” donde una serie de conceptos tales como agenciamientos, máquinas, *haeccidades*, afectos, diagramas de flujos, etc. se ponen a prueba definiendo planos problemáticos. De ellos nos interesa elaborar algunos aportes donde el hecho educativo

se localiza según las líneas que hacen traspasar devenires intensos “en, a través y más allá” de la captura en sustancialidades, subjetividades, instituciones, formaciones, estratificaciones, enunciaciones, dogmas. Sostenemos que la deconstrucción (subjetiva y representativa), la afectividad originaria y la creatividad educativa son, de un modo peculiar, las condiciones de posibilidad de ensayar lo imposible: el pensamiento del afuera.

Pero el arte nunca es un fin, sólo es un instrumento para trazar líneas de vida, es decir, todos esos devenires reales, que no se producen simplemente *en* el arte, todas esas desterritorializaciones positivas, que no van a reterritorializarse en el arte, sino más bien arrastrarlo con ellas hacia el terreno de lo asignificante, de lo asubjetivo y de lo sin-rostro.³³

En nuestra lectura seguiremos tres indicaciones que reúnen lo imperceptible, lo indiscernible y lo impersonal. Pueden verse como una triple alternativa deconstructiva de los procesos de la Modernidad en tanto imponen organización, significación y subjetivación.

2.2. Explorar lo impersonal como proceso inverso a la rostrificación.

Comencemos con la indicación sobre lo impersonal (que encontramos también en Maurice Blanchot y, a su manera, en Giorgio Agamben). En la meseta antes citada, Deleuze y Guattari han explicado cómo funciona en Occidente la máquina de rostridad o proceso de rostrificación. En una elección que, según se mire, puede parecer (o no) arbitraria han ubicado su inicio histórico hacia el año cero, con el rostro de Cristo. De allí que rostrificación y cristianización tengan su homogeneidad. (Acaso también convenga aproximarlos, más modernamente, a los procesos de subjetivación, o personalización.) Su funcionalidad apunta a la inscripción de cada individuo (y todos) en un conjunto cuadrículado donde la detección de desviaciones tiene como parámetro al Hombre blanco medio-cualquiera (Cristo). A partir de allí se ordenan las normalidades bajo una primera discriminación de variaciones-tipo racial: negro, amarillo, hombres de segunda o tercera categoría.

³³ DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix, *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, (1980), Pretextos, Valencia, 2008, en *Meseta 7: Año Cero – Rostridad*, p.191

El racismo procede por la determinación de las variaciones de desviación, en función del rostro Hombre blanco que pretende integrar en ondas cada vez más excéntricas y retrasadas los rasgos inadecuados, unas veces para tolerarlos en tal lugar y en tales condiciones, en tal ghetto, otras para borrarlos de la pared, que nunca soporta la alteridad (es un judío, es un árabe, es un negro, es un loco... etc). Desde el punto de vista del racismo, no hay exterior, no hay personas de afuera, sino únicamente personas que deberían ser como nosotros, y cuyo crimen es no serlo.³⁴

Además de la dimensión socio-política, ¿compromete esta denuncia algún deconstrucción existencial que nos haga patente la conveniencia de abandonar el proceso de personalización en beneficio de una impersonalidad? Luego del fracaso del Humanismo ¿hay alternativa de ir hacia lo otro de la Humanidad, hacia la inhumanidad? Interrogado de otro modo ¿deshacer el rostro, desorganizar el cuerpo, destruir las semióticas dominantes nos exponen al afuera? ¿Hay métodos y resultados garantizados? ¿Hay una educación que se lo plantee? Imposible e inútil saberlo. Por de pronto, hay un presentimiento, hay una potencia de afecto y pasión que nos resulta de una provocación ineludible:

Más allá del rostro, todavía hay otra inhumanidad: no la de la cabeza primitiva, sino la de las “cabezas buscadoras” en las que los máximos de desterritorialización devienen operatorios, las líneas de desterritorialización devienen positivas absolutas, formando devenires nuevos extraños, nuevas polivocidades. Devenir-clandestino, hacer por todas partes rizoma, para la maravilla de una vida no humana de crear.³⁵

2.3. De Foucault a Deleuze y Guattari: Un método: explorar el afuera intersticial.

No sería infructuoso tener presente que un buen grupo de problemas de la obra de Deleuze se potencia en el diálogo con la obra de su amigo Michel Foucault, y viceversa. Es conocido el magnífico libro que se titula “Foucault”, dedicado a ponderar unas aproximaciones y distancias relativas en relación a las tesis fundamentales de ambos. En

³⁴ *Ibid.*, p.183

³⁵ *Ibid.*, p.194

líneas generales se han ocupado explícitamente de pensar, de modo diferente, la posibilidad del hombre moderno y occidental de exponerse nuevamente al afuera. En el caso de Foucault, sus descripciones genealógicas y arqueológicas muestran cómo mediante ciertos enunciados y prácticas la Modernidad ha contado una Historia con cierta hegemonía y, correlativamente, ha ejercido una microfísica del poder. Por ejemplo, en *Vigilar y castigar* se muestra la similitud del funcionamiento de los dispositivos disciplinarios en las tres instituciones normalizadoras instituidas como la escuela, el hospital y las cárceles. En ellas, según sus descripciones, se ejerce una minucioso y metódico, aunque sutil, disciplinamiento sobre los cuerpos de tal modo que el niño, el loco y el delincuente sean aislados (sustraídos del afuera) y, mediando un proceso, queden adiestrados y dispuestos para la productividad eficaz que sea subsidiaria a cualquiera de las instituciones occidentales (corporaciones, estado, iglesia, familia, etc.).

Con todo, habría algo más radical que denunciar los intereses sesgados del mundo occidental. Lo que Foucault quiere elaborar es el miedo que viene de la mano de la imposibilidad de sostener una unidad continua de esa Historia –y coextensivamente de los fundamentos de la antropología y al humanismo como tales: esto es, el miedo a ver socavada la soberanía y la función fundadora del sujeto. “Pero no hay que engañarse: lo que tanto se llora no es la desaparición de la historia, sino la de esa forma de historia que estaba referida en secreto, pero por entero, a la actividad sintética del sujeto.”³⁶ Si tanto la arqueología como la genealogía se oponen a las principales técnicas de formalización e interpretación es porque sospecha de la originariedad de esa función sintética que es el sujeto individual o social. Entonces ¿hacia dónde dirige Foucault su mirada y su escucha? Respuesta: hacia la formación de los enunciados y de las prácticas. Como refuerza Deleuze³⁷, es un problema de método: se nos pide el recorrido inverso al acostumbrado que nos hacía ir desde la exterioridad aparente hacia una supuesta e ilusoria interioridad –sujeto, *sub-iectum*–. La arqueología reclama que devolvamos a las palabras y las cosas su exterioridad constitutiva. Cuando dejamos de dirigirnos hacia sujetos individuales o grupales y atendemos al murmullo anónimo que

³⁶ FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, trad. A. Garzón del Camino, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2010, p. 26.

³⁷ DELEUZE, Gilles, *Foucault* (1986), trad. J. Vázquez Pérez, Paidós, Buenos Aires, 2008, p.70

“Se habla” (y a la práctica menor que “Se hace”) se vuelve audible lo inaudible de los enunciados³⁸ en su materialidad brutal (y visible lo invisible de las microprácticas).

En este trabajo preferimos evaluar otra “estrategia metodológica” frente a la voluntad de dismantelar esos procesos, a saber: darnos a cierta experiencia del arte – creación de máquinas de guerra imperceptible– que multiplica otros planos educativos donde se liberan unas potenciales impensables. Por eso optamos por poner a prueba algunos conceptos de Deleuze y Guattari en relación al film *Cuatro Minutos* de Chris Kraus. Lo elegimos deliberadamente porque al tratarse de un escenario donde aparecen los rasgos del dispositivo educativo inscripto en el dispositivo carcelario, su claridad manifiesta nos dará oportunidad para enfocarnos no en ellos sino en lo que se vuelve inaparente y arrastra a la obra (y los afectos que provoca) hacia líneas de fuga insospechadas.

2.4. El agenciamiento educativo puesto a prueba por la máquina.

El núcleo del film reside en el encuentro pedagógico entre una vieja profesora de piano y una temperamental convicta –Jenny– que desde niña ha sido una concertista muy talentosa. Se establece entre ellas las condiciones de un pacto de enseñanza que dará lugar a una agenciamiento educativo: las expectativas manifiestas, las exigencias formales, la reglamentación limitante y posibilitante (cuidado del aseo, afirmación del canon clásico y prohibición de tocar música "negra", tiempos y formas disciplinarios). Por un lado, sorprende que la expectativa de la profesora no esté motivada por la mejoría “moral” de la persona sino, en cambio, por la oportunidad de colaborar con el cultivo de un don inusual. Por otro, el verosímil interés institucional por rehabilitar socialmente aunque, inconfesadamente, obtener cierto éxito mediático y político. (En la reunión interdisciplinar es comprensible que estén representadas por el sacerdote, la psicóloga, la maestra, las autoridades y el personal presidiario cada una de las instituciones modernas: la Iglesia, la Ciencia, la Educación, el aparato de Estado). A partir de allí surge el ofrecimiento para Jenny de prepararse con la finalidad de participar en un concurso de jóvenes talentos. Por último, Jenny que, abominan de la

³⁸ *Ibid.*, p.44: “Los enunciados no son palabras, frases ni proposiciones, sino formaciones que únicamente se liberan de su corpus cuando los sujetos de frase, los objetos de proposición, los significados de palabras *cambian de naturaleza* al tomar posición en el “Se habla”, al distribuirse, al dispersarse en el espesor del lenguaje.”

idiosincrasia y la finalidad de esos certámenes, accede por su deseo de tocar. Como aquí se muestra, el deseo –la multiplicidad de deseos– siempre está agenciado. Pero lo que llegarán a ser el agenciamiento y la máquina de guerra se comprenderá cuando los afectos se estremezcan; cuando el arte y la educación, en alianza, hagan suya esa máquina para hacer mutar el conjunto de las líneas duras, las líneas flexibles y, sobre todo, las de fuga.

Las mutaciones remiten a esa máquina, *que no tienen verdaderamente a la guerra por objeto*, sino la emisión de cuantos de desterritorialización, el paso de flujos mutantes (en ese sentido, toda creación pasa por una máquina de guerra). Hay muchas razones que muestran que la máquina de guerra tiene otro origen, que es otro agenciamiento que el aparato de Estado. De origen nómada, está dirigida contra él.³⁹

La máquina –recurso didáctico en apariencia inocente– consiste aquí en un piano de cola que la profesora está prestando a la institución. No es casual que ya desde el comienzo se lo resista. Ella, no obstante, persuade a las autoridades para hacerlo ingresar –cual caballo de Troya– en el presidiario, como si fuera su última oportunidad antes de jubilarse. ¿Oportunidad de qué? Todavía se ignora, pero algo de su pasado o de su porvenir se lo reclama. Sea como fuere, esa máquina imperceptible (de guerra, de apertura pedagógica) afecta a la chica, que sabrá exponerse a su devenir “hombre de guerra”. “La máquina de guerra siempre es exterior al Estado, incluso cuando el Estado la utiliza y se apropia de ella. El hombre de guerra tiene todo un devenir que implica multiplicidad, celeridad, ubicuidad, metamorfosis y traición, potencia de afecto.”⁴⁰

2.5. La intersección provocada de las líneas vitales: dura, flexible y de fuga.

El film recurre, de modo discontinuo pero bien entramado, al recuento de la historia pasada de la profesora. Su juventud de talentosa pianista la encuentra, en pleno final de la segunda guerra, asistiendo como enfermera a los heridos del ejército alemán. Eso transcurre en una suerte de hospital o colegio, devenido luego el presidiario actual.

³⁹ DELEUZE, GUATTARI, Félix, *Mil Mesetas*, op.cit., en *Meseta 9: 1933. Micropolítica y segmentariedad*, p.233

⁴⁰ *Ibid.*, en *Meseta 10: 1730. Devenir-intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible*, pp.248-249

Digamos por ahora que aparentemente ella queda, de por vida, territorializada en ese espacio. Una de las líneas flexibles (de deseo, de vida) que parece traspasarla, sobreviene con el amor recíproco de una colega. Ya en medio de la debacle final, los agentes de la SS detectan la “anormalidad” de la amante (artista, lesbiana, judía, comunista, etc.) y queda detenida. Como sucede en las formaciones totalitarias, al prevalecer la línea dura sobre las otras (flexible y de fuga), se dan mecanismos de reconducción y recodificación territorializante. En efecto, tras un interrogatorio intimidatorio, ella negará con impotencia todo vínculo. Más tarde asistirá furtivamente, y sin intentar impedirlo, a un ahorcamiento improvisado con las cuerdas de piano. Medio siglo después se encuentra en el mismo territorio.

Tendemos con facilidad a interpretar fijaciones, instalarlas en un pasado traumático. Si cada recurrencia al pasado viene acompañada de esa atmósfera nostálgica de la sonata para piano de Mozart (KV 331 A-Dur) podemos pensar que allí se da una suerte de ritornelo que confirma esa territorialización. Para Deleuze y Guattari el ritornelo tiene ese primer aspecto de conservación de un centro estable y tranquilo frente al caos. (El niño en la oscuridad deja que la cancioncilla lo calme, lo cuide.) También tiene un segundo aspecto que es cuando ese centro abre hacia un espacio mayor e interior y se sostiene frente a la presión de las fuerzas exteriores. Pero el tercer aspecto es el que atrae de forma inquietante e impone, según nuestra lectura, una línea de fuga inédita en la historia de la profesora y en el film. Estos autores lo describen así:

Ahora, por fin, uno entreabre el círculo, uno abre, uno deja entrar a alguien, uno llama a alguien, o bien uno mismo sale fuera, se lanza. Uno no abre el círculo por donde empujan las antiguas fuerzas del caos, sino por otra zona, creada por el propio círculo. Como si él mismo tendiera a abrirse a un futuro, en función de las fuerzas activas que alberga. En este caso, es para unirse a fuerzas del futuro, a fuerzas cósmicas. Uno se lanza, arriesga una improvisación.⁴¹

Aquí la sonata de Mozart repite su ritornelo, una y otra vez, junto con las metódicas clases de piano, con un pacto que, por más duro que aparezca en su trazado, va a ser atravesado por líneas flexibles generando un devenir *entre* Jenny, la profesora y

⁴¹ *Ibid.*, en *Meseta 11: 1837. Del ritornelo*, p.318

el piano. Desde Mozart hacia Schubert (Impromptu As-Dur, op.142 N°2) se abrirá el círculo; desde la línea dura de la disciplina magistral se abrirá el círculo hacia una confiada amistad, hacia un resistido erotismo, hacia una inversión de ropajes y roles, hacia una ejercicio de fuerzas de defensa tan tremendas y violentas, como también de ataques imperceptibles. Lo indiscernible acaece *entre* ellas, sea defendiendo o atacando, sea sustrayéndose a las miradas y las consignas, sea fugando deseo hacia lo asignificante, lo asubjetivo y lo sin-rostro; sea en el lance hacia lo indómito del afuera. Porque efectivamente en, a través y más allá del agenciamiento carcelario, educativo, y académico (concurso de talentos) una máquina se prepara para una guerra impensable.

2.6. Conclusión: el arte y la educación: territorialización y la desterritorialización.

Pero antes de arribar a la relación entre agenciamiento y máquina digamos algo con respecto al *medio* y al *ritmo* que, según nuestros autores, nacen del caos. Si por un lado el *medio* es vibratorio, se compone de un bloque de espacio-tiempo, se codifica y transcodifica pero siempre en relación abierta con la presión de un caos, el *ritmo*, por otro lado, es su respuesta. Mientras usualmente se comprende dogmáticamente al ritmo como medida, como regularidad aquí es lo Inconmensurable: “Hay ritmo desde el momento en que hay paso transcodificado de un medio a otro, comunicación de medios, coordinación de espacios-tiempos heterogéneos.”⁴² En este sentido el film ritma a velocidades imperceptibles –sobre todo a través de Jenny y la profesora– los cambios de tiempo, de espacio, de dirección, de sentidos, de fuerzas, de poderes, de roles, de identidades, de juicios, de afectos. ¿Ahora cuál es la relación diferencial entre agenciamiento y máquina?

Una máquina es como un conjunto de máximos que se insertan en el agenciamiento en vías de desterritorialización, para trazar en él variaciones y mutaciones. Pues no hay efectos mecánicos; los efectos siempre son maquínicos, es decir, dependen de una máquina en conexión con el agenciamiento, liberada por la desterritorialización. (...) La máquina

⁴² *Ibid.*, en *Meseta 11: 1837. Del ritornelo*, p.320

puede también desbordar todo agenciamiento para producir una apertura al Cosmos.⁴³

Sin buscar las coincidencias entre esas líneas paralelas que parecieran ser la educación y el arte las hemos encontrado, o al menos vislumbrado. ¿Dónde? Donde suele decirse que se encuentran las paralelas: en el infinito. Uno de los conjuntos conceptuales de la filosofía de Deleuze y Guattari que se repiten (no igual sino diferentemente) puede tener su unidad mínima de abstracción en la triple diferenciación entre las líneas de fuerza *duras*, *flexibles* y de *fuga*. De allí puede comprenderse que todo agenciamiento puede estar compuesto y traspasado por este tipo de líneas. Aunque las tres son líneas de fuerza y de vida, habría agenciamientos que, según prevalezcan tal o cual tipos de líneas, tiendan a ser *duros*, *flexibles* o *de fuga*; dicho de otro modo: territorializantes, desterritorializantes o de fuga. Aunque por definición todo agenciamiento sea capaz del triple avatar. Lo mismo se ha pensado⁴⁴ en relación a una posible clasificación de los ritornelos: ritornelos que agencian territorio; otros que mutan *entre* agenciamientos, y, por último, aquellos que reagrupan fuerzas para desaparecer o para ir al exterior. En la conclusión de la Meseta *Del Ritornelo* se arriesga pensar esa tercera clase a través de Schumann.

Producir un ritornelo desterritorializado como meta final de la música, lanzarlo al Cosmos, es más importante que crear un nuevo sistema. Abrir el agenciamiento a una fuerza cósmica. Entre uno y otro, entre el agenciamiento de los sonidos y la Máquina que hace sonoro (...) surgen muchos peligros: los agujeros negros, los cierres, las parálisis del dedo y las alucinaciones del oído, la locura de Schumann, la fuerza cósmica devenida *perniciosa*, una nota que os persigue, un sonido que os atraviesa. Y, sin embargo, una cosa ya estaba en la otra, la fuerza cósmica estaba en el material, el gran ritornelo en los pequeños ritornelos, la gran maniobra en la pequeña maniobra. Ahora bien, uno nunca puede estar seguro de ser lo suficientemente fuerte, puesto que no se tiene un sistema, tan sólo líneas y movimientos. Schumann.⁴⁵

⁴³ *Ibid.*, en *Meseta 11: 1837. Del ritornelo*, p.338

⁴⁴ Cf. *Ibid.*, en *Meseta 11: 1837. Del ritornelo*, p.332 y p.350

⁴⁵ *Ibid.*, en *Meseta 11: 1837. Del ritornelo*, p.353

En el film se dan los tres ritornelos que juegan con la trama: Mozart, Schubert y, por último, Schumann. Como decíamos: las paralelas de educación y arte aquí se encuentran (para perderse). También las líneas de lo agenciado institucionalmente (estratificado), de las pequeñas historias personales de vida (subjetivo), de los cuerpos disciplinados y rostrificados (organizados), las líneas de lo codificado en reglamentos y cánones (consignado) quedan allí en suspenso, tiemblan y oscilan. *Cuatro minutos*. Una máquina sonora, un piano devenido máquina hace una guerra dislocando ritmos, partituras y velocidades contra todo y más allá de todo. Arrastra cada línea hacia su posible fuga, hacia un afuera que hace estremecerlas en su mezquindad y agotamiento; las gira, torsiona y extiende hacia aquello indiscernible, imperceptible de lo infinito y (¿por qué no?) de lo sagrado donde la vida imposible se hace acaso posible.

2.7. Bibliografía

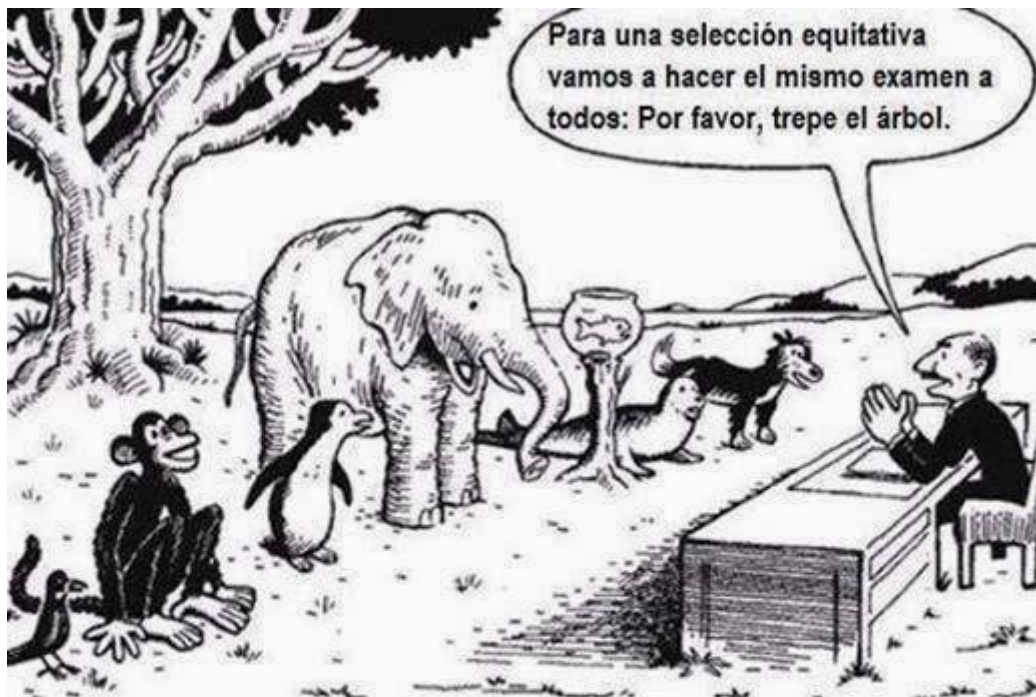
DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix, *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, (1980), Pretextos, Valencia, 2008.

DELEUZE, Gilles, *Foucault* (1986), trad.J.Vázquez Perez, Paidós, Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, trad. A. Garzón del Camino, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2010.

¿Qué puede ser enseñado?

María Mensi



El sistema de educación en una imagen.

"Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar un árbol, pasará el resto de su vida creyendo que es un idiota."- Albert Einstein.

3.1. Introducción

“4 minutos” es el film que instrumentaremos como “caso” modelo sobre el que reconocer los conceptos teóricos más importantes que hemos leído, analizado, interpretado y resignificado, durante los encuentros que hemos llevado a cabo para el presente Proyecto de Investigación, en el marco del Programa de Maestría en Educación de la USAL.

3.1.1 Conceptos desarrollados.

Disciplina – Control – Normalización – Encierro – Mecanismo panóptico - Seguridad – Población – Circulación - Relación docente - Alumno - Agenciamiento maquínico – Máquina de guerra – Fuerzas cósmicas – Lanzarse – Desterritorialización – Multiplicidad – Metamorfosis – Deseo – Líneas – Movimientos – Éxtasis – Lo secreto – El enigma – Lo obscuro – Los cuerpos – La ilusión – La desaparición – La distancia – La erotización – La insurrección – El ceremonial – La libertad – Seducción – Ruptura – Lo falso – Lo verdadero – Lo particular – Lo singular – La irreverencia – La energía – El encantamiento – El arte – Enseñanza – Aprendizaje - Facilitación

3.1.2 Hipótesis.

- 1) ¿Todo puede ser **enseñado** a todos en cualquier circunstancia ambiental, espacial o temporal?
- 2) ¿Todo puede ser **aprendido** por todos en cualquier circunstancia ambiental, espacial o temporal?

3.1.3 Fundamentación.

Si sólo puede ser enseñado aquello que puede ser aprendido, devendría concluir que *lo que puede ser aprendido entraña el saber de lo que puede ser enseñado, por lo tanto también determinaría las circunstancias ambientales, espaciales y temporales, y*

la particularidad en que ese acto debería acontecer. Entonces, ¿qué sentido tendría el acto de enseñar?

3.2. Desarrollo

3.2.1 Trama del film “4 minutos”

Título V.O.: “Vier minuten” Año de producción: 2006

Distribuidora: Alta Films

Género: Drama Clasificación: No recomendada menores de 13 años

Estreno: 20 de julio de 2007

Director: Chris Kraus Guión: Chris Kraus

Música: Annette Focks

Fotografía: Judith Kaufmann

Intérpretes: Jasmin Tabatabai (Ayse), Richy Müller (Kowalski), Vadim Glowna (Gerhard von Loeben), Nadja Uhl (Nadine Hoffmann), Stefan Kurt (Meyerbeer), Monica Bleibtreu (Traude Krüger), Hannah Herzsprung (Jenny von Loeben), Sven Pippig, Kathrin Kestler (Hannah)



Desde hace 60 años, la severa pianista Traude Krüger da clases de piano en una cárcel de mujeres. Una de sus alumnas, la joven Jenny, está dotada de un gran talento musical. Al mismo tiempo es una persona reservada, imprevisible y bastante destructiva. Traude se propone ayudar a que Jenny participe en un concurso de piano, poniendo a prueba sus capacidades, en un teatro fuera de la cárcel. El tiempo de preparación para la competición se convierte en una lucha de poder entre ellas, un duelo a muerte que saca a la superficie el dolor más escondido de ambas. A ritmo vertiginoso, la película acaba con un final en el que Jenny hace algo que nadie, ni siquiera Traude, esperaba.

3.2.2.Marco Teórico

3.2.2.1 MICHEL FOUCAULT: “Clase del 25 de enero de 1978” – Seguridad-Territorio-Población

Seguridad vs Disciplina: “Ni poder ni amo,(...) ni uno ni el otro, como Dios”

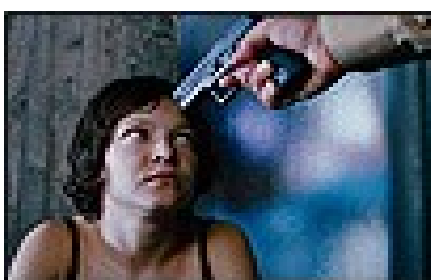
*“Los años anteriores intenté, me parece, poner de relieve lo que había de específico en los mecanismos disciplinarios con respecto a lo que pueda llamarse, a grandes rasgos, el sistema de la ley. Este año mi proyecto consistía, en cambio, en presentar lo que puede haber de específico, de particular, de diferente, en los dispositivos de seguridad si se los compara con esos mecanismos de la disciplina que yo había tratado de señalar, Quería insistir, entonces, en la oposición o la distinción, en todo caso, entre **seguridad** y **disciplina**. Y lo hacía con el objeto inmediato e inmediatamente sensible y visible, por supuesto, de poner término a la invocación repetida del amo y también a la afirmación monótono del poder. Ni poder **ni amo, ni el poder** ni el amo y ni uno ni otro como Dios.”*

DISCIPLINA: a) “Normaliza”(…), “analiza, descompone a los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones”

b) “La normalización disciplinaria consiste en plantear ante todo un modelo”

c)“(..)*fija procedimientos de adiestramiento progresivo y control permanente*”

Estas tres premisas son las que le son impuestas a Jenny en su “*encierro*” carcelario descomponiendo su talento musical, no reconociendo sus propios tiempos, juzgando negativamente sus gestos y sus actos, y realizando operaciones de control, castigo y encierros de clausura, para conducirla hacia un aprendizaje sistémico de la normativa institucional.



SEGURIDAD:

*“(..)*ya no fijar y marcar el territorio, sino dejar fluir las circulaciones, controlarlas, seleccionar las buenas y las malas, permitir que la cosa se mueva siempre, se desplace sin cesar, vaya perpetuamente de un punto a otro, pero de manera tal que los peligros inherentes a esa circulación queden anulados. Ya no la seguridad del príncipe y su territorio, sino la seguridad de la población y, por consiguiente, de quienes gobiernan.*”*

La profesora de piano desmarca el territorio de encierro de Jenny sacándola de un espacio de control y haciéndola circular por el territorio “*de la seguridad de la población*”: el de su propia casa, donde la lleva a ensayar “lo que Jenny ya sabe”, seleccionando lo bueno y lo malo de la producción de su alumna, permitiéndole desplazarse por sus deseos y por sus rechazos, dejándola ir de un punto al otro de su propia historia personal y de los de la historia de Jenny, de manera que “*los peligros inherentes a esa circulación queden anulados*”; y luego, la hará circular por un territorio abierto a la creación: el teatro donde se desarrollará el concurso de piano.



“Se trata de poner de relieve cierto nivel en que la acción de quienes gobiernan es necesaria y suficiente. Ese nivel de pertinencia para la acción de un gobierno no es la totalidad concreta y puntual de los súbditos, sino la población con sus fenómenos y sus procesos propios. Puede decirse que la idea del panóptico, moderna en cierto sentido, es también una idea muy arcaica, pues el mecanismo panóptico, en el fondo, intenta poner en el centro a alguien, uno ojo, una mirada, un principio de vigilancia que pueda de alguna manera hacer actuar su soberanía sobre todos los individuos [situados] dentro de esta máquina de poder. En ese aspecto, podemos decir que el panóptico es el sueño más viejo del más antiguo de los soberanos: que ninguno de mis súbditos me eluda y ninguno de los gestos de ninguno de ellos me sea desconocido”

La acción de la docente fue la *“necesaria y suficiente”*. Para esta acción, la pertinencia fue la de *“sus fenómenos y sus propios procesos”*, al contrario del *“mecanismo panóptico”* carcelario que *“intenta poner en el centro a alguien, un ojo, una mirada, un principio de vigilancia que pueda (...) hacer actuar su soberanía sobre todos los individuos (situados) dentro de esta máquina de poder”*, como lo es la estrategia conductista de enseñanza de las normas para que ninguno de sus *“súbditos”* lo *“eluda y ninguno de los gestos de ninguno de ellos me sea desconocido”*. Esto es exactamente lo que Truade, la docente, no hace, sino que se deja sorprender por la creación musical de Jenny y que ella desconoce o rechaza como *“música negra”*.



La referencia a los conceptos de **Control** y **Seguridad** en el transcurso del film se evidencian en las siguientes escenas y/o parlamentos:

- Al comienzo del film, *el libre vuelo de las aves sobre el edificio de la cárcel.*

En alusión a los conceptos de:

- a) **autocontrol (seguridad)**, la docente le dice al director de la cárcel: “*Yo misma afinó mi piano y me ocupó de todo*”
- b) **control**, el director de la cárcel dice: “*Debería cerrar la sala de piano porque sólo hay cuatro alumnas*” a lo que la docente responde: “*Usted me recuerda a mi director*” (remitiéndose a su jefe nazi durante la segunda guerra mundial)
- c) Truade le dice a Jenny: “*Cómo quiere tocar el piano con esas manos*” (por las heridas que Jenny se había autoinfligido)(**control**) – Jenny toca el piano *en su estilo, a su manera* dejando las teclas manchadas con su sangre (**seguridad**).
- d) Jenny está atada, privada de desarrollar su arte (**control**), la docente la va a ver y le dice: “*Puedo hacer que usted sea mejor pianista, pero no que usted sea mejor persona. Piénselo*”. (**control**)
- e) Truade le dice a su alumna: “*Tenés un don de Dios (seguridad), aún tocando esa música de negros*” (**control**).
- f) Docente: “*Hará lo que yo diga, sin quejarse, sin palabras, sin gestos, con total humildad como premisa básica*”. Luego le enumera las reglas de conducta que su alumna deberá seguir: “*Regla n° 5: Usted no importa*”, y la meta a lograr: el concurso. “*Quiero que llegues al concurso*” (**control**).
- g) Escena del debate de las autoridades de la institución sobre la *inconducta* de Jenny en la cárcel: “*¿A dónde vamos a llegar si se premia (con las clases de piano) a los violentos?*”(control)
- h) Reglas de prevención ante la posibilidad de rebeldía perversa de Jenny: *aprender piano esposada*.(control)
- i) Truade le da una cachetada a Jenny y le dice que *no vuelva a tocar esa música de negros*. (**control**)

- j) Jenny toca en teclados imaginarios sobre el respaldo de los bancos de la iglesia de la cárcel (**seguridad**) mientras un guardia *vigila desde arriba* (**panóptico**).
- k) Le clausuran el piano a Truade cerrándole la tapa con un candado por no ser lo suficientemente rígida con la reclusa. (**control**).
- l) Truade reconoce como “*ruido*” a la música que llama “*de negros*” (**control**), a lo que Jenny responde: “*Eso soy yo, no haré reverencias*” (**seguridad**).
- m) Truade *saca* a Jenny del sistema carcelario y la lleva a su propia casa para **enseñarle** piano y vida. Allí se dialoga entre *pares*. (**seguridad**).
- n) Truade y Jenny entran al teatro (otro sistema de **control**). Jenny luce un vestido negro que expone la mayor parte de su cuerpo (**seguridad**).
- ñ) Siempre está latente la trasgresión (**seguridad**) de las reglas (**control**) en todos.

3.2.2.2 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix: “*Mil mesetas*” - Meseta 9: 1933. *Micropolítica y Segmentariedad*, p.233 – Meseta 10: 1730. *Devenir intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible*, pp.248-249 – Meseta 11: 1837. *Del ritotnelo*, p.318 – p.332-p.338-p.350-p.353

“Un **agenciamiento maquínico** está orientado hacia los estratos, que sin duda lo convierten en una especie de organismo, o bien en una totalidad significativa, o bien en una determinación atribuible a un sujeto; pero también está orientado hacia un cuerpo sin órganos que no cesa de deshacer el organismo, de hacer pasar y circular partículas asignificantes, intensidades puras, de atribuirse los sujetos a los que tan sólo deja su nombre como huella de una intensidad” (Rizoma, “Mil Mesetas”)

Jenny aprende lo mismo, aún cuando un sistema de control le inhiba un futuro en la realidad, porque un **agenciamiento maquínico** (su acto de creación) está constituido por su deseo, por lo tanto errático y orientado hacia un territorio desértico, un cuerpo sin órganos, hacia un no-sistema, haciendo circular sus notas, su música como partículas asignificantes e intensidades puras por el organismo sistémico al que sin embargo, debe responder por lo que termina deshaciéndolo y en el que sólo quedan nombres (su nombre en Krüger y el de Krüger en Jenny) como huellas de su paso.



“Las mutaciones remiten a esa máquina, que no tiene verdaderamente la guerra por objeto, sino la emisión de cuantos de desterritorialización, el paso de flujos mutantes (en ese sentido, toda creación pasa por una máquina de guerra). Hay muchas razones que muestran que la máquina de guerra tiene otro origen, que es otro agenciamiento que el aparato de Estado. De origen nómada, está dirigida contra él.” (Meseta 9)

La mutación que experimenta Jenny, en el escenario del minuto 1 al 4, remite a ella misma como máquina de guerra, pero que no tiene a la guerra como objeto sino como un agenciamiento de creación dirigido contra el sistema de “control” que la detiene, para inhibirle los flujos mutantes propios de su pulsión creadora.

“La máquina de guerra siempre es exterior al Estado, incluso cuando el Estado la utiliza y se apropia de ella. El hombre de guerra tiene todo un devenir que implica multiplicidad, celeridad, ubicuidad, metamorfosis y traición, potencia de afecto.” (Meseta 10)

Tanto Jenny, como el piano, la docente y hasta las lecciones de piano en la cárcel, mutan en “máquinas de guerra” cuando salen del sistema de control del que son propiedad y se transforman, se multiplican, se ubican en sus ejes, traicionan y potencian sus pasiones al límite de su afectación.

“Ahora, por fin, uno entreabre el círculo, uno abre, uno deja entrar a alguien, uno llama a alguien, o bien uno mismo sale fuera, se lanza. Uno no abre el círculo por donde empujan las antiguas fuerzas del caos, sino por otra zona, creada por el propio círculo. Como si él mismo tendiera a abrirse a un futuro, en función de las fuerzas activas que alberga. En este caso es para unirse a fuerzas del futuro, a fuerzas cósmicas. Uno se lanza, arriesga una improvisación” (Meseta 11)

La docente, por fin, abre el círculo, deja entrar a Jenny, la llama, ella misma como docente sale fuera del sistema de control y de sí misma, se lanza, lanza a Jenny, y ella (Truade) también se lanza. La docente abre su círculo, no desde donde empujan las fuerzas de su pasado, de su caos no resuelto, sino desde otra zona creada por su propio círculo: una nueva oportunidad, esta nueva zona le enseña, y ella aprende a abrirse a un futuro, en función de las propias fuerzas activas que alberga. Ambas se lanzan, y arriesgan una improvisación.

“Producir un ritornelo desterritorializado como meta final de la música, lanzarlo al Cosmos, es más importante que crear un nuevo sistema. Abrir el agenciamiento a una fuerza cósmica. Entre uno y otro, entre el agenciamiento de los sonidos y la Máquina que hace sonoro —entre el devenir-niño del músico y devenir-cósmico del niño—, surgen muchos peligros: los agujeros negros, los cierres, las parálisis del dedo y las alucinaciones del oído, la locura de Schumann, la fuerza cósmica devenida perniciosa, una nota que os persigue, un sonido que os atraviesa. Y, sin embargo, una cosa ya estaba en la otra, la fuerza cósmica estaba en el material, el gran ritornelo en los pequeños ritornelos, la gran maniobra en la pequeña maniobra. Ahora bien, uno nunca puede estar seguro de ser lo suficientemente fuerte, puesto que no se tiene un sistema, tan sólo líneas y movi-mientos. Schumann.” (Del ritornelo)

Jenny, especialista en Schumann, conocimiento transmitido por su “padre” y abusador, finaliza su concierto desterritorializando el agenciamiento de los sonidos y la máquina sonorizadora, no resignificándolos hacia un nuevo dispositivo, sino lanzándolos al cosmos, arriesgándose al peligro de los agujeros negros, los cierres, las parálisis de los dedos y las alucinaciones del oído, sin embargo, lo *facilitado* por Traude estaba presente, porque había estado antes en su deseo, en su causa formal...No forjó un nuevo sistema, tan sólo devino en líneas y movimientos erráticos, como la dirección de los deseos.

3.2.2.3 BAUDRILLARD, Jean: “Las estrategias fatales” – 1984 – Anagrama Barcelona

EL EXTASIS Y LA INERCIA

“El universo no es dialéctico; está condenado a los extremos, no al equilibrio. Condenado al antagonismo radical, no a la reconciliación ni a la síntesis.” p.4

“No buscaremos el cambio ni enfrentaremos lo fijo y lo móvil, buscaremos lo más móvil que lo móvil: la metamorfosis...” p.4

“En esta escalada a los extremos, es posible que tengamos que enfrentarlos radicalmente, pero tal vez habrá que acumular los efectos de la obscenidad y los de la seducción.” p.4

El éxtasis sonoro y vital de Jenny la condena al extremo antagónico de Traude, agónico, pasivo y silencioso, sin embargo, sin lograr el equilibrio entre ambas, sin reconciliación ni síntesis de sus límites, ambas alcanzan a conquistar el desafío de radicalizar los efectos de la relación entre la obscenidad de lo fijo y lo móvil de la seducción.

“Es esa fuerza, esa energía simbólica de ruptura, la que nos esforzamos, en realidad, en captar en ese proyecto delirante, o en el otro más inmediato de prevenir los seísmos con unos proyectos de evacuación.” p.19

Las dos están capturadas por el proyecto delirante de evacuación de sí mismas para participar en el concurso. Tanto Jenny, desde su naturaleza indómita, como Truade, desde la energía inhibida y retenida de ruptura. Pero esta vez, para ninguna de las dos es simbólica, sino real, concreta y de presencia pura... desde los *cuerpos*.

Figuras de la Transpolítica

“Pero si lo secreto está cada vez más acosado por la transparencia, si la escena (no sólo la del sentido, sino también la fuerza de ilusión y de seducción de las apariencias) está cada vez más acosada por lo obsceno, el enigma, sin embargo, consolaros, permanece entero, incluido el de la transpolítica. La era de la política fue la de las anemias: crisis, violencia, locura y revolución. La era de la transpolítica es la de la anomalía: aberración sin consecuencia, contemporánea al evento sin consecuencia.”
p.22-23

El secreto de Truade está cada vez más acosado por la seducción de la transparencia salvaje de Jenny y, la escena entre ambas, por la *obscenidad* de la oculta ilusión de las dos de concretar el proyecto de participar en el concurso. Y sí, sin embargo, el enigma existencial que constituye a cada una permanece entero: el de la política de la violencia y de la locura en el pasado de la docente, y el de la aberración sin consecuencia de la transpolítica que contextualiza el presente de su alumna.

EL REHÉN

“Desaparición de cualquier escena, de cualquier poder de ilusión, desaparición de la distancia, de esa distancia que mantienen el ceremonial o la regla del juego; triunfo de la promiscuidad en todos los terrenos. La erotización, la sexualización no son más que la expresión de esta mezcla, de esta confusión de todos los papeles. La psicología en especial, siempre ambigua y desdichada, va unida a la pérdida de los espacios escénicos distintos y de cualquier regla del juego. La «otra escena», la del inconsciente y de la fantasía, es incapaz de consolarnos de la pérdida de aquélla, fundamental, que era la escena de la ilusión. La ilusión no es falsa, pues no utiliza signos falsos, utiliza signos insensatos. Este es el motivo de que desilusione nuestra exigencia de sentido, pero de una manera encantadora.” p.49-50

En los últimos “4 minutos” del film, desaparece la distancia de la ilusión, del ceremonial y de las reglas del juego, en pos del triunfo de la promiscuidad y la erotización para expresar la confusión de todos los papeles. Así, la ilusión reaparece como una epifanía de signos insensatos, y el ceremonial de la reverencia de Jenny hacia su maestra recupera el desafío “irreverente” de una intimidad expuesta hasta la pornografía desilusionando nuestra exigencia de sentido, “*pero de una manera encantadora*”.

“Lo falso no hace más que intrigar nuestro sentido de lo verdadero; lo más falso que lo falso nos conduce más allá, nos hechiza sin apelación posible. En el mundo real, lo verdadero y lo falso se equilibran, y uno gana lo que pierde el otro. En el movimiento de la seducción (pensemos también en la obra de arte), es como si lo falso resplandeciera con toda la fuerza de lo verdadero. Es como si la ilusión resplandeciera con toda la fuerza de la verdad. ¿Qué podemos hacer en contra de eso? Ya no hay nada real ni significación que resista. Cuando una forma resplandece con la energía inversa, cuando la energía de lo falso resplandece con la fuerza de lo verdadero, o cuando el Bien resplandece con la energía del Mal; cuando, en lugar de enfrentarlos, una especie de anamorfosis singular guía el tránsito de una forma a otra, el tránsito de una energía a la energía inversa, ¿qué se puede oponer a este movimiento singular?” p.50

Respuesta: lo verdadero de la seducción del arte. El arte de Jenny es tan verdadero en su naturaleza, que hechiza a su maestra en un mundo tan real como perverso, por ello la apelación se hace imposible. Sin embargo, en este caso, lo falso es el mundo real en el que viven ambas y es lo verdadero de la seducción del arte lo que resplandece con una energía inversa.

“ La ilusión ya no tiene valor: estalla la verdad en la expansión libre. Todos nosotros somos unos actores, todos unos espectadores, ya no hay escena, la escena está en todas partes, ya no hay regla, cada cual interpreta su propio drama, improvisa a partir de sus propias fantasías. Forma obscena del antiteatro, presente en todas partes. Pero también la de la antipedagogía, de la ante psiquiatría, en las que el saber y la locura se pierden en la complicidad psicodramática, del antipsicoanálisis, en el que analista y analizado acaban por intercambiar sus papeles: en todas partes donde desaparece la escena, los polos que sostenían una intensidad o una diferencia se ven afectados de inercia”

A la hora de estar presente en el concierto, la ilusión de Jenny y Truade ya ha desaparecido, ahora es el momento de la verdad. Todo se funde: la artista, los espectadores...ya no hay “escena”, la escena está en todas partes, adentro y afuera del teatro, a tal punto que la amenaza del encierro irrumpe con sus reglas luego de los sublimes 4 minutos que dura el estallido de la libre expansión en la que cada cual interpreta su propio drama e improvisa a partir de sus propias fantasías, como una forma obscena del antiteatro, pero también de la antipedagogía en la que alumna y docente acaban por intercambiar sus papeles.

“Ahí donde ya no hay juego ni regla, hay que inventar una ley y un efecto, un modo de efusión universal, una forma de salvación que supere la división de los cuerpos y de las almas, que ponga fin al odio, a la predestinación, a la discriminación, al destino: así es nuestro evangelio de la sentimentalidad, que pone fin, en efecto, a la seducción como destino” p.100

Nada más representativo de este concepto que la escena de la reverencia de Jenny a su maestra desde el escenario al final del concierto y en el preciso momento de ser nuevamente detenida por el sistema de control, y la consecuente conmoción reactiva de Truade.



3.2.2.4 J. BAUDRILLARD: De la seducción – Edic. Cátedra -1981

“Dicho de otra manera: la libertad total, la indeterminación total no es lo que se opone al sentido. Se puede producir sentido mediante el simple juego del desorden y de lo aleatorio. Nuevas diagonales de sentido, nuevas secuencias pueden engendrarse a partir de los flujos desordenados del deseo: lo hacen en todas las filosofías modernas, moleculares e intensivas, esas que pretenden hacer fracasar al sentido por difracción, ramificaciones y movimiento browniano del deseo —no menos que para el azar, tampoco hay que subestimar la capacidad del deseo de engendrar monstruos (lógicos). No se escapa al sentido mediante la desunión, la desconexión, la desterritorialización. Se escapa sustituyendo los efectos de sentido por un simulacro más radical, un orden más convencional todavía —como el orden alfabético para Barthes, como la regla del juego, como las innumerables ritualizaciones de la vida cotidiana que deshacen al mismo tiempo el desorden (el azar) y el orden del sentido (político, histórico, social) que se le quieren imponer. La indeterminación, la desunión, la proliferación en estrella o en rizoma no hacen otra cosa que generalizar los efectos de sentido a toda la esfera

del no-sentido, generalizar la forma pura del sentido, la de una finalidad sin fin y sin contenido. Sólo el ritual abole el sentido.” p.130-131



3.3. Conclusión.

Desde estas dos últimas citas de *J. Baudrillard* arriba expuestas (una de “*Las estrategias fatales*” y la segunda de “*De la seducción*”), y luego de todo lo expresado sobre la relación entre maestra y discípula, alumna y docente en el film elegido como un modelo pedagógico posible, podemos afirmar que la libertad total no se opone al sentido, “*se puede producir sentido mediante el simple juego del desorden y de lo aleatorio*”, inventando “*un efecto, un modo de efusión universal, una forma de*

salvación que supere la división de los cuerpos y de las almas, que ponga fin al odio, a la predestinación, a la discriminación”, (...) “nuevas diagonales de sentido, nuevas secuencias pueden engendrarse a partir de los flujos desordenados del deseo”.

No se escapa del sentido por desterritorializar estrategias de construcción y técnicas analíticas normativas, sino por querer imponer un sentido imperial que, por su modalidad operativa, termina convirtiéndose en un simulacro radical de características formales y convencionales.

Es justamente desde el desorden, la desconexión, la indeterminación y sobre todo desde la expansión explosiva del deseo que pueden generalizarse los efectos de sentido en proliferaciones en estrella o rizomas, hacia una finalidad semántica sin fin... hacia un no-lugar donde Dionisio y Apolo estén reunidos en una intimidad oculta, burlándose secretamente de nuestros pruritos morales a la hora del acto de enseñar. Arte y más arte en las estrategias pedagógicas, eso sería lo que los docentes deberíamos aprender.

Jenny pudo en el centro del *control* operar con su máquina de guerra: el piano.

Lo colectivo, el público, celebra.

Truade se emociona hasta las lágrimas, *aprendiendo* de la insurrección efusiva y bizarra de su alumna a la hora de dar cuenta, por parte de las dos, de lo logrado por esa interrelación. Se ha desordenado la determinación normativa del binomio docente-alumna, se ha alterado el sentido impuesto de la docente que debe enseñar (a discreción) un saber que la alumna desconoce. No se ha producido una subversión de roles, sino una fusión de almas.

Jenny no necesitaba *aprender* nada, sólo que Truade le *facilitara* un instrumento (el piano), su escucha y un ámbito de libertad (el teatro) donde desarrollar y exponer sus conocimientos: su arte revulsivo y transformador. La docente se conmoverá profundamente por esta devolución de su alumna... hasta su metamorfosis?

Así, el acto de enseñanza-aprendizaje se perfila como **particular** en sus contenidos (no todo puede ser enseñado-no todo puede ser aprendido) y **singular** en cuanto a sus actantes (no es para todos por igual), ni en cualquier circunstancia ambiental, ni espacial, ni temporal.



3.4. Bibliografía

- BAUDRILLARD, Jean: *“Las estrategias fatales”* – 1984 – Anagrama Barcelona
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix : *“Mil mesetas”* - Meseta 9: 1933. *Micropolítica y Segmentariedad*, p.233 – Meseta 10: 1730. *Devenir intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible*, pp.248-249 – Meseta 11: 1837. *Del ritotnelo*, p.318 – p.332-p.338-p.350-p.353
- FOUCAULT, M.: *“Clase del 25 de enero de 1978”* – Seguridad-Territorio-Población



***Los desafíos de la Escuela en el siglo XXI.
Retomando las enseñanzas de Sócrates
para pensar el arte y la educación***

Ana Cristina Guimarães

¡El arte, nada más que el arte!

Él es el magno elemento que hace posible la vida,

seduce a la vida, estimula la vida.

El arte como única contra-fuerza superior

a toda voluntad de repudio

de la vida. (Nietzsche, 1970: 702)

Resumen: El presente trabajo se propone reflexionar acerca de los nuevos desafíos de la educación en el siglo XXI. Para ello, se van a seguir dos caminos distintos. Por un lado, se van a situar los problemas de la educación en su contexto social, político y económico. Se hará referencia a las transformaciones que se dieron en América Latina con el pasaje del Modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones al denominado Modelo Neoliberal de acumulación capitalista, para pensar luego en las características contemporáneas. Por otra parte, se tomará otra dirección para pensar los problemas de la educación, recurriendo a un antiguo texto de Platón en el que aborda esa temática. Sin tomar al pie de la letra lo que allí está escrito, dadas las distancias históricas, se intentará, sin embargo, recoger las enseñanzas que el texto formula y que todavía siguen vigentes. Una vez recorridas estas dos direcciones se planteará una

propuesta de arte-educación tomando como ejemplo el caso de una institución del Nordeste de Brasil.

Palabras claves: Laques – arte – educación – neoliberalismo – siglo XXI.

4.1. Las formas antiguas de la enseñanza en el *Laques*. 4.1.1 La importancia de la participación de los padres. 4.1.2 Los medios y fines de la educación.

El *Laques* es un diálogo escrito por Platón en el siglo IV a. C. Por ser un texto del período de la juventud, se encuentra fuertemente influenciado por el pensamiento de Sócrates. Sus características, como el resto de los textos platónicos de este período son: "extensión breve, estructura dramática sencilla, final aporético, y discusión sobre un tema ético" (Platón, 2003: 1). Ese tema sobre el que se discute en el diálogo es justamente la educación de los jóvenes y, más allá de la antigüedad del texto, algunas de las discusiones planteadas merecen ser retomadas y actualizadas para estudiar la educación en la época contemporánea. Lo que da origen al diálogo es una preocupación de Lisímaco y Melesias. Si bien ambos pertenecen a familias prestigiosas de Grecia, no han recibido una buena educación:

De eso nos sentimos avergonzados ante éstos, y culpamos a nuestros padres de habernos dejado holgar a nuestro gusto cuando éramos muchachos, mientras ellos se ocupaban de los asuntos de los demás. (Ibíd.: 179 c-d)

Eso se debe a que sus padres eran hombres que cumplían funciones importantes en la ciudad. Por dedicarle tantas horas a esos asuntos, no estuvieron junto a sus hijos para enseñarles lo que sabían. Así se explica que tanto Lisímaco como Melesias no sean grandes hombres. Es por eso que, al pensar en la educación de sus propios hijos, no quieren repetir los errores cometidos por sus padres y, por lo tanto, el tema de su educación es de especial interés para ellos. Sin embargo, por su propia mediocridad, ni Lisímaco ni Melesias pueden encargarse de manera directa de ese asunto.

Esta situación es la que dispara todo el desarrollo del diálogo, pero es importante detenerse en ella para reflexionar sobre la actualidad de este tema. Con esa cuestión se plantea la siguiente contradicción: para dar una buena educación hay que ocuparse de los hijos y al mismo tiempo tener buenos ejemplos que hablen de por sí. Estos dos elementos tienen que estar presentes al mismo tiempo, debido a que, si falta uno de ellos, no se podrá dar una buena educación.

Dado que Lisímaco y Melesias se sienten incapacitados para brindarles a sus hijos una buena educación convocan a Laques y Nicias para pedirles consejos, porque ellos son dos hombres públicos virtuosos y que aun así se ocupan de sus hijos. Como otras personas les habían sugerido el entrenamiento en el uso de las armas para la educación de sus hijos, invitan a Laques y Nicias para que aprecien el espectáculo que brinda el maestro y, así, puedan dar su opinión. Se plantea, entonces, la siguiente cuestión: ¿aprender a utilizar las armas es bueno para la educación de los jóvenes?

Según Nicias, el aprendizaje del uso de las armas es beneficioso, dado que el ejercicio físico puede contribuir a desarrollar las cualidades necesarias para un buen guerrero, además de preparar para la competencia e, incluso, ser útil para la propia guerra, porque si empiezan a manejar armas y de ahí surgen ganas de estudios más complejos, podrán llegar a ser generales. Pero sobre todo, este aprendizaje es importante porque contribuye a generar ciertas cualidades en la propia personalidad de los jóvenes:

A eso sumaremos una ventaja no pequeña: que este saber puede hacer a cualquier hombre mucho más confiado y valeroso, superándose a sí mismo. No desdeñemos decir, aunque pueda parecerle a alguno de menor importancia, que también da una figura más arrogante en las ocasiones en que el hombre debe presentarla, con lo que, gracias a esa apuesta actitud, parecerá a la vez más temible a sus enemigos. (Ibíd.: 182 c-d)

Sin embargo, cuando la palabra le toca a Laques, su opinión es contraria. Para él los verdaderos maestros de la guerra no están dedicándose a los espectáculos, sino que

están actuando en la guerra; y le parece extraño que, si verdaderamente son buenos, no estén en la Lacedemonia, donde están los mejores luchadores. Además, según él, ninguno de los que se dedican a enseñar en ese tipo de espectáculos ha demostrado ser buen luchador cuando estuvieron en la guerra, en la que no fueron valerosos. Ser valiente, según Laques no se aprende con las armas. Y cuando uno es cobarde aunque aprenda esa aparente técnica, lo que va a lograr es poner de manifiesto su cobardía.

Ante este dilema Sócrates es convocado para manifestar su opinión. Como afirma, Foucault, “la intervención de Sócrates va a marcar no sólo la reanudación del tema bajo otra forma, sino, de hecho, un procedimiento muy distinto en la discusión” (Foucault, 2010: 148). Lo primero que Sócrates pone de relieve es que no siempre la mayoría tiene la razón, dado que la verdad está en el que opina con más fundamento. Por eso, “lo que ha de juzgarse bien debe juzgarse según la ciencia, y no según la mayoría” (Platón, 2003: 184 e).

Así la intervención de Sócrates provoca un cambio en la linealidad del texto, al producir una transformación en los términos de la discusión. De esa manera, plantea que de nada sirve debatir sobre un determinado tema si no se tiene en cuenta cuál es su fundamento. Es decir, si se debate en torno a la conveniencia del aprendizaje del uso de armas, hay que preguntarse: ¿Conveniencia para qué?

¿Cuál de las partes de la virtud vamos a elegir? ¿Está claro que aquella hacia la que parece tender la enseñanza de las armas? Sin duda que a la mayoría les parecerá que el valor. (Íbid.:190 d)

Por otra parte, además de exigir una reflexión sobre los fundamentos del objeto, Sócrates plantea la necesidad de discutir acerca de los fundamentos que posee el propio sujeto que enuncia el discurso. Al transformar el debate sobre el uso de las armas en una pregunta sobre la autoridad que tiene la persona que opina, en vez de seguir un camino lineal, supone un camino inverso hacia los principios; transforma un tema externo en un tema interno.

Así la discusión toma otro rumbo. Nicias y Laques empiezan a responder las preguntas de Sócrates sobre el valor. Esos dos personajes son hombres virtuosos: el

primero es un general de guerra y el segundo un hombre público. Sin embargo, aunque tengan valor, no logran definirlo en palabras:

Ya no consideras tú gran cosa haber evidenciado hace poco que nada sabes acerca del valor; sino que, aunque yo también quedo en tal situación, atiendes sólo a eso y nada te va a importar, según parece, que tú, junto conmigo, nada sepamos de aquello cuya ciencia debe poseer un hombre que se crea de algún mérito. (Ibíd.: 200 a-b)

De esta forma, el texto pone de manifiesto dos tipos de ignorancia: a) la de Lisímaco y Melesias que son mediocres y se juzgan incapaces de aprender, y la de Nicias y Laques, en el sentido de que, aunque sean virtuosos, no pueden explicarlo con su lenguaje.

El texto termina con la decisión de los cuatro personajes de seguir estudiando, profundizando sus conocimientos. Así el diálogo demuestra que la educación implica hacer lo que Sócrates hizo con Nicias y Laques: cambiar la dirección del discurso generando una profundidad. Un buen maestro es, entonces, aquel que, como Sócrates, genera en el sujeto una inquietud de sí, de manera tal que los alumnos estén “dispuestos a envejecer aprendiendo cosas” (Ibíd.: 189 a).

Por más que ese texto haya sido escrito hace muchos siglos, considero que resulta importante retomar sus enseñanzas para reflexionar sobre los temas de la educación en la actualidad. Pero para ello, resulta necesario, en primer lugar, dar cuenta de la educación en el contexto histórico político específico en el que se plantea los problemas a indagar.

4.2. Impactos del neoliberalismo en la educación latinoamericana.

Para comprender los desafíos que atraviesa hoy en día la educación es necesario tener en cuenta que se viven las consecuencias de la transformación del modelo de acumulación capitalista. Este proceso que comenzó con la crisis de la década del '70, aunque como afirma Halperín Donghi (1999) "los signos que la anticipaban se habían

venido acumulando por años" (p. 631), significó también que "los Estados Unidos pudieron transferir al resto del mundo buena parte de las crecientes insuficiencias en su propia economía" (Ibíd.: 634). Las medidas económicas implementadas desde entonces, en los países latinoamericanos, -bajo la fuerza de regímenes militares-, tales como la apertura de la economía, la suba de la tasa de interés y el incremento del tipo de cambio, significaron el final del llamado modelo ISI (Industrialización por Sustitución de Importaciones).

Este modelo de industrialización había comenzado a desarrollarse con fuerza en toda la región luego de la crisis de los años '30. En aquel entonces, debido a la dificultad para importar determinados productos, comenzaron a surgir en los países latinoamericanos industrias que suplían ese déficit. Durante el desarrollo de ese modelo, como afirma Filmus (1994), el sentido principal de la escuela "se fue inclinando hacia la formación de recursos humanos para la surgente industria" (p. 1).

Con la crisis del modelo ISI y la implantación del neoliberalismo ya no interesaba un mecanismo de capacitación amplia y primaria, que incluso requería de una gran inversión, puesto que el objetivo ya no fue la preparación para la industria. De allí que no sea casual que, como sostiene Filmus, fuera justamente en la década del '70 cuando se produjo en América Latina "el fin del predominio de las concepciones optimistas acerca de los aportes de los sistemas educativos al desarrollo económico-social" (Ibíd.).

De esta forma, la época actual se caracteriza por el debilitamiento de las instituciones disciplinarias, tal y como explica Deleuze (1991), "Estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un <interior> en crisis como todos los interiores, escolares, profesionales" (p. 1). Esa crisis es un efecto de una tecnología de poder más amplia, que según Deleuze se expresa en la educación a través de "las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la <empresa> en todos los niveles de escolaridad" (Ibíd.: 4). Ahí se ubica la crisis de la disciplina escolar. Sin embargo, no debe pensarse solamente en sus aspectos negativos, sino que hay que considerarla como una oportunidad para generar nuevas formas de subjetividad.

Las propuestas educativas que intentaron ponerse en práctica para resolver los problemas generados por las políticas neoliberales no tuvieron en cuenta que esos mismos efectos que debían ser combatidos, al mismo tiempo, exigían que las estrategias para contrarrestarlos debían actualizarse. Se intentó, entonces, aplicar una política educativa que retomara mecánicamente aquello que el neoliberalismo había reemplazado. Al intentar aplicar los viejos mecanismos en el nuevo contexto, se cometió el error que Sócrates, tantos siglos atrás, puso en evidencia: se debatió sobre el objeto sin pensar en su fundamento, ni en los sujetos.

4.3. Responsabilidades compartidas entre los padres y el Estado (polis). 4.3.1 Finalidad de la educación: el saber que transforma. 4.3.2 Las virtudes

En primer lugar, el *Laques* ponía de manifiesto la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos. Pero al mismo tiempo, no una participación cualquiera; se trata más bien de una que estimule la búsqueda por el saber. Del mismo modo, a medida que el Estado asumió la tarea de la educación, pareciera convertirse exclusivamente en una responsabilidad pública, dejando de ser privada. Sin embargo, cada vez es más necesario recordar aquella enseñanza del texto de *Laques*. No se puede poner en la escuela toda la responsabilidad, por lo que una política educacional amplia debe tener en cuenta las influencias que los jóvenes reciben, más allá de la escuela.

En segundo lugar, Sócrates pone de relieve la importancia del maestro en el proceso de enseñanza, enfatizando no tanto los títulos, sino el ejemplo y la capacidad de desarrollar virtudes en los jóvenes. Este tema es muy común en las políticas públicas, dado que, por ejemplo, en muchos casos se insiste en el desarrollo de proyectos de lectura; sin embargo, no es raro que muchos maestros no tengan ese hábito. Por eso resulta tan importante hoy en día, además de estimular a que los jóvenes asistan a la escuela, impulsar los debates acerca de la importancia de una buena capacitación docente. Así lo entiende Tedesco, cuando sostiene que la variable clave en el aprendizaje es el cuerpo docente, al que hay que considerar de manera heterogénea, debido a que en los distintos casos requieren distintas estrategias. En algunos habrá que

mejorar las metodologías, en otros los contenidos y en otros, las herramientas técnicas; lo importante es enfocarse en los distintos casos específicos.

En términos de políticas educativas, probablemente lo más difícil es la cuestión docente. Para que todos los cambios en esos factores impacten en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario considerar al docente o al equipo docente. (Tedesco, 2008: 28)

En tercer lugar, el carácter de la enseñanza de Sócrates se relaciona con el fundamento. Es decir, transforma la pregunta por el objeto en una sobre el sujeto. Antes de indagar sobre lo que hay que enseñar, hay que saber para qué y para quién. Este tema planteado por Sócrates resulta ser muy actual en relación al uso de las nuevas tecnologías. Como lo revela una encuesta realizada por el IIPE, el 25% de los docentes argentinos consideran que las nuevas tecnologías son un enemigo al que deben enfrentar. Esta postura implica que el rechazo es acrítico. En ningún momento se preguntan por qué habría que rechazarlas, y por otro lado, si podría haber un uso que no sea perjudicial para el desarrollo educativo. Otro 25% de los docentes argentinos están absolutamente de acuerdo en la incorporación de las nuevas tecnologías. Pero esta aceptación también es acrítica porque no les preocupa la posibilidad de que un mal uso de esas tecnologías perjudique el proceso de enseñanza. Ignoran que, como sostiene Castel, si bien las tecnologías por un lado contribuyen a la conectividad, también pueden causar exclusión y fragmentación (Tedesco, 2008: 29). El resto de los docentes, según reveló esa encuesta, eran indiferentes en relación al asunto. En ninguno de los tres casos se reflexiona seriamente sobre los fundamentos de esa enseñanza. Y eso es lo que, de manera socrática, exige Tedesco:

La posibilidad de garantizar el éxito depende de ir construyendo socialmente una cultura de debate público sobre estos temas, que estas cuestiones sean transparentes y debatidas públicamente con el máximo de información y de rigor. (Ibíd.: 30)

En la época de Sócrates, en la que los individuos debían defenderse por sí solos en muchos casos y, además, eran reclutados continuamente para las guerras, el valor era una virtud fundamental para el desarrollo de los hombres. De allí que la mayor parte de ese texto discurre en un debate acerca del coraje. Actualizar el pensamiento de Sócrates significa pensar cuáles son las virtudes que hoy en día deben desarrollar los jóvenes en las condiciones actuales. Algunas de ellas podrían ser las siguientes:

- ♣ La concentración: esta virtud es muy importante en una época en la que hay mucha información, propagandas y el joven necesita abstraerse de ese frenesí.

- ♣ La actitud crítica: esta virtud es fundamental en un contexto en el que existen manipulaciones de la opinión, por lo que resulta importante poder indagar en los discursos de los otros y los de ellos mismos.

- ♣ La expresión y exposición: cada vez los jóvenes son menos capaces de expresar sus propios pensamientos, lo que a la larga termina generando un desconocimiento de sí mismos, inseguridad y, por lo tanto, sumisión.

- ♣ La creatividad: en este caso no se trata de una creatividad superficial que pueda ser solamente útil al mercado laboral, sino una capacidad creativa que les permita cambiar las situaciones, sobre todo las que puedan oprimirlos.

- ♣ La autoestima: un ser humano consciente de sus valores es más difícil de ser explotado.

- ♣ La solidaridad: no una solidaridad sumisa que perjudique a uno en beneficio del otro, sino una forma de actuar en beneficio de sí y también de los otros.

- ♣ La capacidad de relacionarse con el otro: en el mundo actual, con la intensificación de las migraciones, cada vez es más necesaria la capacidad de convivir con los otros y de relacionarse en medio de las diferencias.

- ♣ La inquietud de sí: la capacidad de autoevaluarse y direccionarse en la vida.

4.4. El arte y la resistencia: el caso del CEARC

Se puede afirmar que el arte es un elemento fundamental que debe ser tenido en cuenta en la educación de los jóvenes, en vistas a que adquieran virtudes fundamentales para enfrentarse a las dificultades de los tiempos que corren. Sin embargo, y teniendo en cuenta las enseñanzas de Sócrates, eso no significa que cualquier forma de enseñanza artística cumpla con esta tarea. En los últimos años, las políticas de educación latinoamericanas abogaron por otorgar una mayor importancia al arte. Pero, su función es confusa y a nivel de las prácticas es muy poco lo que se ha avanzado. Es decir, no hay un vínculo entre el arte y las demás disciplinas. En la mayoría de los casos, la importancia que se les otorga es la de una actividad placentera en el aburrido universo escolar. Ello sucede porque no se encaró esa problemática partiendo de la pregunta socrática: ¿para qué?

El arte que aquí se propone es más que una actividad placentera. Es un eje fundamental que, más allá de diversificar el ambiente, pueda desarrollar la reflexión, la concentración, la criticidad. Es decir, es una forma de mirar el mundo para actuar en él. De esa manera, es importante el desarrollo de estrategias político-educativas que involucren el arte como un tema central, no sólo a nivel de los discursos, sino sobre todo en el de las prácticas. Se busca un cambio en el propio sujeto más que en la producción de objetos, dado que el arte, como afirma Nietzsche, no tiene por objetivo la producción de la obra de arte, sino la del artista (Escoubas, 2004).

La implementación de programas de arte para los jóvenes exige, ante todo, un conocimiento del tipo de educación que se pretende desarrollar y cómo debe hacerse. Para eso es necesario el intercambio de experiencias con instituciones que lograron relacionar el arte y la educación de una manera clara. Un buen ejemplo de ello es el CEARC (Centro de Educación Arte y Cultura Portal da Serra), una institución pública brasilera del municipio de Guaiúba, en el Ceará. Dicho municipio fue condecorado en cinco ocasiones con el sello de la UNICEF gracias, entre otras cosas, al CEARC, que desde 2003, viene siguiendo la utopía de unir arte y pedagogía, convirtiendo la escuela en un espacio de producción de arte y cultura.

El caso fue elegido por representar un paradigma que puede servir como ejemplo para las políticas educativas, dando cuenta de que, si es cierto que los sistemas educativos disciplinarios están en crisis, no deja de haber oportunidades para que, en ese

marco, se promuevan nuevas formas de subjetividad. No se trata de una receta fija, sino de mostrar que la mejor manera de enfrentar las problemáticas es la que sugiere Antonio Machado (1993): hacer el camino al andar.

El CEARC se constituye, entonces, como un centro de capacitación y recepción artística para alumnos y docentes del municipio, dispone de buena infraestructura física y personal calificado. Trabaja en conjunto con las escuelas del municipio y con las Secretarías de Educación y Cultura, promoviendo actividades artísticas para la comunidad educativa. El plantel docente está conformado por treinta profesores; de los cuales el 63,4% tiene título universitario; 20% posee especializaciones, 6,6% son magister y el 10% autodidactas, los cuales son ex alumnos de la escuela. En cuanto a las autoridades tienen un coordinador general, un administrativo, un director de comunicación y una asesora.

La institución ofrece los siguientes talleres:

♣ *Música*: Orquesta de Cámara, Banda de Música, Bing Band, Flauta, Flauta Dulce, Teclado, Bandoneón, Violín, Acordeón, Coro;

♣ *Danza*: Contemporánea y Folclórica;

♣ *Teatro*: Tradicional y Callejero;

♣ Artes Visuales;

♣ Cine y Video;

♣ Artes Marciales: Capoeira y Kung Fu.

Además posee dos bibliotecas, un laboratorio de informática con internet y un teatro climatizado con camarines, donde los alumnos realizan sus espectáculos. Eso es muy importante, porque permite el desarrollo de una de las actividades más valoradas por los pedagogos que visitan la institución: el *intercambio escolar*. Se trata del encuentro de dos o más escuelas en un espacio común de intercambio de producciones artísticas y culturales. De esta manera, jóvenes de distintas clases sociales y contextos geográficos se reúnen para difundir sus creaciones. Así, en este espacio común, aunque sea por un momento, están en condición de igualdad, el alumno es artista y público al mismo tiempo. De esta manera, al vincularse con el CEARC, la escuela consigue

cumplir una de sus funciones fundamentales, según Schujman que consiste en “habilitar espacios para que los alumnos y las alumnas conozcan nuevas expresiones artísticas, para que expresen sus gustos y preferencias, para que conozcan las valoraciones estéticas de los demás, en un ámbito de respeto mutuo y de interés por producciones artísticas diversas” (2002: 1).

Los vínculos entre el CEARC y la escuela son profundos; la programación cultural es conjunta y los horarios de los cursos nunca se superponen con los de las escuelas, que utilizan el CEARC como un escenario para la difusión de sus producciones artísticas y pedagógicas, pero también para encontrar apoyo en esta época de crisis de la disciplina, motivando a los alumnos a expresarse y sentirse de esa manera más libres. Todo ello se logra mediante una estructura flexible, sin presionar a los alumnos. De allí que la institución no tiene como objetivo conducir a los alumnos, ni llenarlos de contenidos, sino proporcionar “oportunidades de desarrollar un espíritu crítico”, en el marco de una “formación ciudadana” (Intendencia Municipal de Guaiúba, 2005). Ellos objetivan disminuir la brecha cultural y así combatir la desigualdad por medio de una política de democratización del arte y de la cultura. No es obligatorio que los alumnos estén escolarizados, aunque es cierto que la mayoría de ellos provienen de las escuelas públicas y, de esa manera, esa acción contribuye a la disminución de la deserción. Además involucra también a quienes terminaron los estudios y son desocupados. La mayoría de los alumnos provienen de una clase social pobre, de poca o casi ninguna contención. Sin embargo, en contacto con el arte, conocen otros mundos, logran convertir la pobreza en riqueza, las carencias en un estímulo para seguir. Allí se aprenden oficios de arte y no es raro que viajen de gira a otras ciudades, conociendo lugares y personas. Estas actividades aumentan la autoestima de los alumnos y sus perspectivas de futuro. Tanto es así que muchos alumnos del centro están estudiando música en la Universidad Federal de Ceará. Así el espacio se convirtió en un estímulo para el aprendizaje, los jóvenes de ese lugar desarrollan las ganas de seguir estudiando, cursando talleres, conociendo su propia cultura y, en cuanto buscan realizar esas inquietudes, se libran del ocio que lleva a la delincuencia.

Los alumnos que participan del CEARC han mejorado notoriamente, no sólo su rendimiento pedagógico, sino también la capacidad para vincularse con otros

individuos, sean o no de su misma edad o nivel socioeconómico. Al mismo tiempo han desarrollado mayores capacidades para desenvolverse correctamente en la vida adulta y, también, para impedir ser sometidos a situaciones de injusticia, mejorando su autoestima y contribuyendo a una mayor estima del otro, con una estructura flexible, sin presionar a los alumnos ni hacerlos sentir incómodos. Todos esos objetivos, el CEARC los logra promoviendo en los alumnos una actitud de inquietud, que los lleva a superar las propias limitaciones en provecho del desarrollo de sus talentos. De esa forma, aún sin ser obligados a asistir a los cursos, no faltan, mientras que en las escuelas, que son de asistencia obligatoria, los alumnos tienden a faltar.

En unas entrevistas realizadas a los alumnos, se puede observar que eso es así, al punto tal que sienten que se divierten mientras aprenden y ese nuevo aprendizaje lo utilizan en el resto de sus actividades diarias. Por ejemplo, una alumna comenta que, desde que asiste a las clases del CEARC, ha perdido la timidez tanto para presentar sus trabajos en la escuela como para defender su posicionamiento delante de sus amigos. El sentimiento de pertenencia que allí se genera, cada alumno lo lleva consigo en las distintas actividades de sus vidas.

El CEARC se constituye así, no como un lugar institucional, elitista y de exclusión, como muchos otros lugares de arte, sino que es vivido por la comunidad como un lugar público de reunión, reflexión, identificación y crecimiento, en el que el arte es practicado de manera democrática y cada cual tiene libertad para expresarse y pertenecer. De esta manera, el CEARC ofrece una forma ejemplar de hacerle frente a la situación actual de crisis de la disciplina. En momentos en los cuales la escuela, como el resto de las instituciones, atraviesan dificultades, este centro no sólo las resuelve de manera óptima, sino que genera un nuevo espacio que puede servir como fundamento de nuevas formas de relación. Es por eso que fenómenos como los del CEARC ponen en evidencia que es posible fundar nuevos lazos. Estos lazos entre las diversas instituciones se presenta como un mecanismo importante en el proceso de una educación que genere subjetividades críticas.

La existencia de un centro cultural, más allá de las paredes de las escuelas, promovió el contacto y la interacción con otras realidades, generó la posibilidad de un aprendizaje colectivo y otras formas de expresar la educación, que no se limitan a la

tradicional estructura escolar, sino que la excede, propagando su influencia hacia toda la dimensión cultural del municipio.

La experiencia del CEARC enseña que el proceso educativo no puede estar disociado de la relación con otras instituciones, especialmente aquellas que se dedican a la enseñanza del arte como un tema central y no accesorio. No se trata de que los jóvenes aprendan a practicar un arte como si fuera solamente tocar un instrumento, sino, como afirma Laques, que el arte se incorpore en su propia subjetividad y tienda a armonizar su propia vida.

El hombre de tal clase es un músico que ha conseguido la más bella armonía, no en la lira ni en instrumentos de juego, sino al armonizar en la vida real su propio vivir con sus palabras y hechos. (Platón, 2003: 188 d)

4.5. Bibliografía

BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: F.C.E.

CASTEL, R. (2006). *La inseguridad social, ¿qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

ESCOUBAS, E. (2004). *La Filosofía Alemana del arte: Schelling, Hegel, Nietzsche*. Lima: Universidad Católica.

FILMUS, D. (1994). *El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas*. Buenos Aires: Editorial Tesis.

FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: F.C.E.

_____ (2010). *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: F.C.E.

_____ (2012). *Dichos y escritos*. Tomo II.

HALPERIN DONG, T. (1999). *Historia Contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Nueva visión.

KRIGER, M. (2012). *Pedagogía y política, una historia sin fin*, en foro e intercambio Clase 2ª, en curso, Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos:

Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina. Buenos Aires: Centro Redes.

MACHADO, A. (1993). *Poesías completas*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

NIETZSCHE, F. (1970). *La voluntad de Poder*. Barcelona: Prestigio.

PLATÓN (2003). *Laques*. Madrid: Gredos.

PINI, M. (2008). *La escuela pública que nos dejaron los noventa. Discursos y prácticas*. San Martín: UNSAM Edita.

SHUJMAN, G. (2002). *Formación ética básica para docentes de secundaria: propuestas didácticas*. Bilbao: Editorial Desclée.

SIEDE, I. (2012). *Enfoque didáctico de la formación ciudadana. Estrategias. Ciudadanía y enfoques de enseñanza, en curso, Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*.

Buenos Aires: Centro Redes.

TEDESCO, J. C. (2008). *Las Tics en la agenda de política educativa. Las Tics del aula a la agenda política*. Buenos Aires: Editorial UNICEF – IIPE UNESCO.

WALSH, R. (1977). Carta Abierta de Rodolfo Walsh a la Junta Militar.

Filmografía

CEARC (2005). *Uma lição de arte e vida*. Guaiuba, Ceará. Brasil: Prefeitura Municipal de Guaiúba.

Educación dogmática versus la Educación en experiencia

¿Qué pasa con los cuerpos?

Formación docente, el arte para liberar el cuerpo

María Martha Fernández

5.1. Introducción

A través de la historia de la educación podemos nombrar a Comenius a quien se le adjudica la creación del aula, la división gradual y la disciplina. Hasta nuestros días la educación ha tenido el problema de qué hacer con los cuerpos, con lo físico. Este campo ha intentado generar un espacio físico que limite pero que a la vez ubique, emplace a los educandos en un “aula”. Allí se suponía que se sucedía el proceso múltiple de enseñanza. En la actualidad ese espacio queda traspasado por las redes sociales, por el uso de la internet, incluso se abre cuando estamos hablando de la educación a distancia y se transforma en un espacio que puede crecer exponencialmente como lo analiza Ivan Illich, en su obra “La sociedad desescolarizada”.

Este *con-fin*, era y es un limitante tanto para el docente como para los estudiantes. Ambos partícipes se salen de su lugar cotidiano para entrar a un otro resignificado con función propia, propias reglas: la escuela, la universidad.

De este espacio físico se ha ocupado Michel Foucault analizándolo exhaustivamente. Incluso Sloterdijk ha continuado su visión pensándolo en macroesferas y reflexionando profundamente por la cuestión del espacio más que el tiempo. Pero en este texto nos ocuparemos no del espacio físico, sino de lo *físico*: los *cuerpos*.

Históricamente en la educación dogmática, convencional, es en la educación física donde se ha canalizado el lenguaje corporal, lenguaje normatizado, adiestrado y esta inclusión en el currículo ha sido a finales del siglo pasado. Educando lo físico desde la visión de situarlo en un nivel concreto de disciplinamiento, repetición de movimientos carentes de expresión, faltos de sentido, lo que se decía coloquialmente “hacer gimnasia”. Con la meta de mejorar la velocidad, estilo, coordinación, destreza con ciertas normas de formas, sin contenido. Enfatizando en el deporte “*mens sana in corpore sano*”. La educación dogmática se caracteriza por carecer de espacio a la reflexión ya que se organiza desde una lógica autoritaria. Más cercana a la instrucción que a la apertura dialógica de todas las partes involucradas.

En ciertos países como en el nuestro se puede especular que el nombre de esta materia, “educación física” surja del objetivo de conformar hábitos, quizás con la función de educar al cuerpo. Sin embargo la orientación que se le ha dado es mayormente la deportiva, la competición, la repetición de ejercicios, producción de ejercicios técnicos con exhaustiva disciplina.

Esto ubica el problema de qué hacer con los cuerpos, sus afectos, sus expresiones, su sexualidad, sus capacidades individuales y particulares durante el proceso de escolaridad, teniendo en cuenta todos sus cambios, sus momentos.

El teatro, la danza, partiendo en la necesidad de la expresión y el arte, lo ha resuelto. Construyendo discurso a partir de él, incorporándolo como fuente esencial de expresión y comunicación. Mientras que en la educación formal se localiza, se detiene, se utiliza como elemento de castigo -vale recordar el castigo corporal de la escuela lancasteriana-, se controla; el arte *es* en los cuerpos.

Si esta realidad descripta someramente involucra a los estudiantes, podemos inducir que los docentes cargan con el mismo destino como si fuera el sino de la educación más generalizada e imperante. Los estudiantes deben permanecer inmóviles, los docentes ser su espejo, entonces es una dialéctica estática la que prima en las aulas.

Muy a pesar de la visión de Carl Rogers, que postulaba que un docente debía tener capacidad física y afectiva para interactuar en una instancia terapéutica. Para ello el docente debía tener un cuerpo en condiciones de usarlo plenamente y conectado con su propio cuerpo. Del modelo de clase magistral sobre un estrado, se invita al docente a otras dinámicas en las que no hay necesidad de “encabezar” el encuentro formalmente, sino y rompiendo el verticalismo que Ranciere tanto ha analizado desde la sociología de la educación, participando activamente de las prácticas pedagógicas.

Sin “objetivar el objeto de objetivación” como indica Bordieu, sociólogo que analiza el cuerpo en sus investigaciones, analizaremos desde la visión de los autores leídos y base de nuestra línea de investigación: Michel Foucault y Gilles Deleuze, en búsqueda de hallar elementos teóricos para argumentar nuestra reflexión en dirección a qué hacer con los cuerpos, con nuestros cuerpos, con el cuerpo del docente. Pensando a partir de elementos que ya como he mencionado, las disciplinas artísticas han incluido, experimentado y puesto en acto.

“...Pensar al cuerpo en las ciencias sociales ha significado establecer cómo aquello que pareciera individual y natural estar atravesado por la sociedad y por configuraciones históricas particulares...” (Sabido, 2011 p.37). El uso del cuerpo y su impacto, es explorado en espacios no formales de educación, donde se celebran reuniones pedagógicas con alto nivel de participación voluntaria. Ámbitos que se abren a participantes que incluyen a su rutina diaria danza o teatro, a pesar del tiempo que demanda sus responsabilidades laborales o su formación educativa con una alta carga horaria. Talleres o cursos, donde los docentes, monitores responsables, a diferencia de los espacios formales, no tienen la seguridad legal y económica o el aval institucional. Este circuito periférico a lo institucional o académico, actualmente tienen mucha presencia en la oferta educativa en nuestras ciudades: taller de teatro experimental, coro, tango-teatro, tango, clown, danza libre -por citar solo algunos-. A ellos concurren un importante número de talleristas, que no solamente buscan la habilidad en la disciplina sino que valoran la implicación profesional docente, la pertenencia que se va generando en los grupos donde las relaciones sociales también son protagonistas. Muchos de ellos continúan las actividades con un ágape y dan lugar al contacto social, tan necesario en la sociedad en que vivimos. Este fenómeno se ha afianzado en el imaginario cultural y sería necio menospreciar el caudal de experiencias que se vivencian en ellos.

El título inscribe un “versus”: educación formal versus educación en experiencia. Más allá de generar una contraposición de dos, una forma dual de pensar en bipolaridad, en una forma de pensamiento binario, la intención es quizás pensar ese *versus* desde su etimología: “ir hacia”, luego de un largo camino en la educación, del cambio de los paradigmas imperantes como propuestas y desafío, de lo formal, convencional hacia la experiencia, una salida al encuentro posible y aventurarnos a la alteridad, diversidad. Un camino mediado por el arte.

El cuerpo segmentado, desmembrado de sí mismo y del pensamiento. Cuerpo celda. Cuerpo pecado. Cuerpo sexuado. Cuerpo negado. Cuerpo castrado. Cuerpo expuesto. Cuerpo velado. Cuerpo social. Cuerpo narcisista. Cuerpo cercano. Alejado cuerpo. Cuerpo sensorial.

5.2. *El cuerpo en el espacio. El espacio del cuerpo.*

5.2.1. La necesidad de segmentar. “No estás en tu casa, estás en una escuela”

Con el objetivo de ser parte de una estrategia política, la cuadrícula -elemento usado para la estadística-, otra forma de segmentación, permitió según Foucault, realizar un mapa de regiones cuando Europa era arrasada por diferentes epidemias, siglo XVI y XVII. La identificación de los enfermos, con el paso del tiempo propició la implementación de una política sanitaria.

En pos de esta “identificación”, las inspecciones podían llevarse a cabo fuera y dentro de las casas rompiendo con la intimidad e incluso, al estar en auge la institucionalización de la propiedad privada; hacer caso omiso de ella en aras de la salud.

Sin ánimos de ahondar, argumentar o refutar, la necesidad de que la estadística, fruto de la casuística epidemiológica, se convirtió en una herramienta útil para la sanidad; si es de interés de este escrito pensar cómo los cuerpos fueron “afectados”, identificados, enumerados pero arrancándoles el rostro y por lo tanto la expresión posible de individualidades. La lepra y su devastación trajeron consigo la exclusión en un principio de los enfermos llevados a su suerte y luego el confinamiento en leprosorios. La temida peste, “controlada” a través de las cuarentenas que al final

terminaban siendo depósitos de cadáveres y hundiendo a pueblos enteros en el olvido. La viruela, instalando los conceptos que hablaban de otros límites de epidemia y pandemia a partir del avance en el espacio geográfico: con lo que implicaba no sólo un problema de estado sino de estados contiguos, estableciendo el fenómeno endémico y surgiendo así los esbozos de la *seguridad* poblacional. Masas enfermas, masas sanas, cuerpos sin rostro, sin historias, sin pasado ni legado.

La historia de la educación nos relata cómo las diferentes concepciones impactaron en los cuerpos, por lo que procuremos interpretar esta cronología pero desde su propia narración sin abismarnos en el tiempo, pero rescatando ciertas características que tomaron al cuerpo como rehén pasivo.

Para Platón la educación era una cuestión del estado por lo tanto los cuerpos están atravesados por una búsqueda de una pseudo eugenesia con la meta de mejorar la raza y el hombre nuevo. Aristóteles deja a las mujeres fuera de la posibilidad de educarse, pero se instala la necesidad de “formar el niño (varón)”. Formar, dar forma.

En la alta Edad Media, impregnada de la ética cristiana, fue el “niño Jesús” el que definió el modelo. Luego de la reforma protestante y del Concilio de Trento, la escuela es una pre-ocupación y tarea de la iglesia. La “*Christianopolis*” de Andrade, enarbolando nuevamente los ideales platónicos con una sociedad para algunos (*aristos*); Campanella y la perfección de la educación y justicia enunciada en la “*Civitas Solis*” y luego Bacon con la mente como papel en blanco. Locke alineado al empirismo inglés la postula como si fuera una “tabula rasa”, espacio para ser escrito por la experiencia. Propuesta que abre el juego a la percepción de los sentidos corporales que son los que nos permiten construir el conocimiento.

Llegando el siglo XVI, es el antes mencionado Comenius el que abre la educación a todos. El cuerpo se coloca en un espacio áulico, observado por un maestro en primera instancia y luego por el decurión. Y es otra vez el cerebro -cuerpo diseccionado- el que importa como “cera maleable”, pero ni el sexo ni el estrato socioeconómico son motivos de exclusión debido a su ideal pansófico. La regulación disciplinar proviene desde el universo de estudiantes -entre pares- que conviven en el mismo espacio por lo que no hay necesidad de que los mandatos desciendan de una jerarquía superior.

Con Rousseau y como lo expresa en el “Emilio o de la educación” en la que sintetiza su propia metodología educativa, la vinculación maestro-alumno es la que funda su visión de educación. Al mismo tiempo la naturaleza es fuente de conocimiento y el hombre tiene la potestad de intervenirla ya que vuelven a ser sus sentidos lo que habilitan esta aventura en donde la oralidad, es protagonista. Cuerpo sometido al requisito de la madurez y a la vez cierto tono sexista ya que Emilio es el elegido, y en su educación, la mujer sólo aparece en la temprana niñez en la que, como nodriza interpreta los sonidos emitidos por el infante. Cabe la aclaración que ese momento no es el que es interesante para la educación roussoniana.

Con La Salle el cuerpo es castigado. El azote normativo es el “monólogo” correctivo. Los cuerpos de la misma edad habitan el mismo espacio, un espacio de escucha sin diálogo y de suma rigurosidad disciplinar. Kant sostiene que la disciplina convierte la animalidad -¿o desborde del eros?- en humanidad, aunque enarbola el arte como gestor de la educación. En la escuela lancasteriana bastaba un espacio único con monitores que velaban a grupos de diez estudiantes y el director que vigilaba el panorama general y era el administrador de la disciplina.

Es en ésta educación iniciada y formulada por Lancaster, en la que el análisis que atraviesa la obra de Foucault cobra aún más sentido. Según la definición que recoge Revel de la obra de este filósofo francés, la disciplina trata de: “Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su desempeño [...] ponerlo en el lugar donde será más útil>” (Revel 2009, p. 46). Cada día al entrar a la escuela los estudiantes formaban fila y los monitores revisaban las condiciones higiénicas. Al toque de una campanita se retiraban a sus aulas -instrucción y adiestramiento. El aprendizaje se realizaba por repetición y las jornadas eran de siete horas en las que se dictaban la asignatura de lectura, aritmética y doctrina católica. La disciplina era estricta en un régimen de premios y castigos que tenían que ver con exponer públicamente al que rompía las reglas, apareciendo las famosas “orejas de burro” que estigmatizaron a estudiantes por décadas.

5.2.2. El espacio: gradualidades, niveles, etapas. Lo formal y lo informal.

El espacio segmentado de cuerpos segmentados. Deleuze nos invita a pensar, como también lo hizo Heidegger con su complejidad reveladora, en términos no binarios, sin oposiciones que terminan reduciendo conceptos. Otra forma de pensar o pensar en los grises infinitos que también constituyen al blanco y se aproximan con delicadeza al negro. Enuncia una segmentaridad lineal y circular. Circularmente por espacios inherentes a distritos y radiales “asuntos del barrio” por ejemplo y linealmente desde la concepción procesual.

Recurriremos a lo largo de este escrito a Gilles Deleuze. En este punto a la meseta de “Micropolítica y segmentaridad”. En lo procesual se ubica la educación de forma inexorable porque “apenas que empezamos un proceso y ya empezamos otro: escuela, ejército, oficio, la escuela, etc. Mismos individuos hacia grupos diferentes. Mismos grupos con diferentes individuos. “(...) el ejército nos dice <Ya no estás en la escuela>”, o lo que es decir escuela infantil, secundario, universidad... La segmentariedad nos afecta y afecta los cuerpos y la reflexión social hasta la estética que surge de ellos mismos, esta forma de clasificar provendría de la etnología y su necesidad de explicar comunidades primitivas.

La segmentaridad encasilla y diferencia espacios formales de los informales. ¿Qué da sentido a esta formalidad? ¿Qué hace que el rostro de un mismo hombre sea a veces “el rostro del padre, el rostro del maestro, el rostro del coronel, el rostro del patrón”? La significancia y sus redundancias. La segmentación y un concepto cercano a el de clase, se organiza de forma binaria, por acumulación. Las masas y los flujos ya tendrían otra dinámica, de mutación, de alternación, saltan las clases, escapan a los códigos.

Se delinea así una propuesta para salir del paradigma serial teniendo en cuenta que la escuela dogmática ha resuelto así instancias didácticas, psicognitivas, sociales, curriculares. Sin embargo en los espacios no formales o mismos relacionados con el arte, la segmentación muchas veces presenta inconvenientes difíciles de salvar.

Volviendo a estas categorías exhibidas capaces del recrearse en un nuevo diseño de los espacios en las que el cuerpo y todo lo sujeto a el, cobren el valor del cuidado, sin violentarlo y sin violencia como puede suceder por necesidades burocráticas o

administrativas. Apreciar ámbitos donde lo comunitario tenga la coherencia desde lo individual a lo colectivo favoreciendo la invención.

La invención como conjugación y conexión. Para comprender el pensamiento deleuziano necesitamos incorporar los conceptos de líneas flexible -segmentaria-, dura -de una sobrecodificación generalizada- y de fuga -se expresa en cuantos y funciona por desterritorialización o reterritorialización (que incorpora una ambigüedad de significado: por ejemplo masas campesinas que abandonan dominios señoriales) y descodificación (regeneración de sentido, la conformación del relato). En donde conjugación surge del bloqueo de las líneas de fuga y la conexión de como códigos que han sido descodificados y desterritorializados, se lanzan a la línea de fuga.

La imitación se ocupa de continuar el flujo o una onda, pero no con el individuo. La oposición, es binarización, polaridad colocando en opuesto a los flujos. La invención en cambio es la combinación de la conjugación y conexión, las que las líneas de fuga son protagonistas y permiten una fisura a lo abierto: escritura, reescritura, interpretación, creación, imaginación, ideación, donde el arte es posible. Espacio poético, que no sería un espacio no institucional sino que una posible resolución es que el espacio institucional reconozca su responsabilidad en propiciar, nutrir, promover estos espacios.

Uno de los peligros de la segmentaridad es la concentración en un núcleo de poder, donde se encuentran los segmentos duros. “Una línea dura, que procede a la organización dual de los segmentos, a la concentración de los círculos en resonancia, a la sobrecodificación generalizada: el espacio social implica aquí un aparato de Estado” (Deleuze 2010, p. 226). La centralización no se puede impedir, a la vez son núcleos de inestabilidad (por ejemplo la escuela, el hospital y la fábrica), análisis congruente con Foucault, donde transcurren relaciones profundas que llevan en su interior la potencialidad del enfrentamiento, luchas con las relaciones de fuerza.

La autoridad, si se puede llamar así de estos núcleos de poder, “los hombres de estado”, que menciona Deleuze, en las que la educación también encuentra lugar, entra en complejidades y contradicciones como analiza Vasconcellos ponderando que la auténtica autoridad lleva en si su negación, y de esta resultaría la construcción de la autonomía del otro reconociendo la convivencia de la ambigüedad de la tensión y reciprocidad en la relación de un sujeto frente a otro.

5.2.3. El cuidado de sí antes que el sí mismo vaciado.

Disciplina, vigilancia, normalización y panóptico, surgirán de la observación de este devenir en el tiempo en que los cuerpos fueron pasibles de ser amalgamados por la disciplina: social, política, religiosa y educativa. Foucault diría “disciplina como modo de individualización de multiplicidades” (Foucault 2006, p.25) pasando de un individuo a una masa. Entonces ya transformados en masa, “las masas”, ¿tienen consciencia del cuidado de sí?

Este filósofo toma tres actividades para analizar esa posibilidad del cuidado de sí: el médico, el señor de la casa y el enamorado. Cada uno persigue cuidados ajenos, pero ni el médico puede suministrar sanidad a sí mismo, ya que su técnica *-techné*, como arte de- no es suficiente ni está orientada hacia el cuidado del alma. El señor de la casa ocupado de mantener ciertas relaciones y satisfacer sus necesidades, producir recursos, tampoco cuida de sí porque se ocupa de lo que le pertenece. El enamorado abstraído en la tensión erótica del cuidado del otro, incluso del cuerpo del otro -para ello Foucault reflexiona a partir de la relación de Alcibiades y Sócrates en “El banquete”- en donde busca saber cómo cuida de su alma, de donde surgen las acciones y facultades.

“No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición de un maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía” (Foucault 1994, p.49). Se desliza una buena definición de la función del docente “cuidar del otro”, y en el mismo texto continua: “El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe de tener de sí en tanto que sujeto” (Foucault 1994, p.49). Se imprimen varias palabras a tener en cuenta en cuanto al sí mismo: cuidado, amor, modelo, guía.

Parecería que si tuviéramos que ubicar dentro de los dos modelos de educación imperantes, esta visión se colocaría en coherencia con el paradigma constructivista. Esto arroja una clave más en la observación de cuál sería el marco teórico que tendría que desarrollarse para la formación docente. Con basamentos que permitirían generar conciencia -reflexionar- de qué somos los docentes, de nuestro papel en la comunidad

educativa, que excede los perímetros o límites institucionales. En este hilo de reflexión, comprender la importancia de reconocer lo que nos conforma emocional y profesionalmente y como se construye el cuidado del “sí mismo” que no sólo tiene una dimensión ético, moral sino que hace al cuerpo y comprende al cuerpo. Siendo guías y ejemplos en este hábito en un camino compartido con nuestros estudiantes, sin instancias verticalistas sino a la par.

Revisemos someramente el concepto de amor que aparece en la cita anterior de Foucault. En la praxis docente pareciera que este tópico no termina de definirse. Sin duda es uno de los afectos que requerirían otro tipo de observación, más formal, explorando qué tipo de amor es el que se establece en la relación docente-estudiante y qué dimensiones podría alcanzar.

¿Sentir maternal? ¿Sentir fraterno? Si se pueden clasificar los tipos de “amores”. ¿Dónde se coloca el Eros de una relación que debería ser erótica? No es un tópico que esté en la mesa de reflexión usualmente en los encuentros docentes o en la opinión pública y ni siquiera lo está en la comunidad académica; salvo para ser juzgado éticamente cuando se pervierte o cuando rompe las líneas éticas profesionales y morales humanas. Es un tema tabú tanto a nivel social como en la comunidad docentes, que parece ser aún más espinoso, al punto que de terminar reduciéndose a un supuesto de sentimiento que involucre las partes como una pseudo ética de realización universal -sin mucha profundidad- desafortunada paradoja del compromiso que es condición *sin equa non* en la educación.

Alineado a Foucault en muchos aspectos, pero con ciertos desencuentros tomo la definición de amor que delinea Baudrillard en su obra “Las estrategias fatales” como corolario “El amor sólo es “realización” si se le concibe de una manera, digamos, narcisista: yo amo al otro porque es semejante a mí, por tanto, yo me *doblo*; yo amo al otro porque es lo contrario a mí, por consiguiente, yo me *completo*”. Sin establecer una relación de dependencia de términos entre los dos involucrados “doblarse o completarse”, agrega una dimensión posible a ser habitada desde los educadores, sin mentirnos (y jugando con la palabra *senti-miento*). Sin sacar el cuerpo, afirmando: “Pero es posible concebir el amor como gratuidad, como impulso hacia el otro que no espera respuesta, como desafío que incita al otro a amarme más de lo que yo le amo, por consiguiente, sobrepuja indefinida”. (Baudrillard 1997, p. 107)

Hábilmente este sociólogo francés construye una matriz de elementos que habilitan a buscar ciertos límites en cuanto a este sentir: la alteridad del otro como otro mismo, la gratuidad, no respuesta y lo indefinido; sin doblarse en cuidado del *sí mismo*, sin completarse ya que somos seres completos llamados a un devenir según nuestras decisiones. Continuando en el desarrollo hacia una posible definición, con fuerza semántica define: “El amor es expresión, calor, confesión, comunicación, paso, por tanto de la energía en un estado potencial, concentrado, a un estado liberado, radiante, calórico (...)” (Baudrillard 1997, p. 110). Vale aclarar que para este pensador, el amor instala y cristaliza ciertas posibilidades, establece la ley que fija, sobresatura de sentido (pensamiento similar a Deleuze) y la seducción es la que se rige por la regla, de convención mediata y con todas las características que ocurren en el juego. La seducción tiene que ver con el enigma, lo inteligible, lo que no es dicho ni revelado.

En cuanto a este punto, pensemos cuánto más dialógico sería habitar los cuerpos y sus potencialidades en el espacio que nos brinda la educación plasmándolas en las prácticas docentes y cuánto más ricas serían las dinámicas que se pueden establecer en todos los niveles educativos, incluso en la educación para adultos. Por qué relegar, amputar algo que nos fue dado naturalmente. Rogers propuso desde sus experiencias terapéuticas a partir de la práctica de la psicología y educativas el uso del cuerpo y su contacto, “*Cuando dos personas están en presencia una de otra y cada una afecta al campo experiencial de la otra en forma percibida o subliminal, decimos que esas personas están en contacto*” (Rogers 1982,p.40). Y esto acercaría la distancia entre educador y educando, generando la posibilidad de que la formación se una espacio de exploración personal e intelectual, sin parámetros de eficacia, exitismos o resultados. Con-viviendo con valores de empatía, autenticidad, respeto. Esta cara investigación exige una postura activa del docente y el aula se convierte en un espacio taller donde la indagación exige una actitud de disposición a lo abierto de todas las posibilidades que otorgan la interrelación de historias, individualidades, diferencias.

Regresando a los aportes de Foucault, la noción del cuidado de sí tendría que rondar entre los parámetros de dietética, erótica y economía, práctica del uno mismo: “la dietética (relación entre el cuidado y el régimen general de la existencia del cuerpo y del alma); la economía (relación entre el cuidado de uno mismo y la actividad social) y la erótica (relación entre el cuidado de uno mismo y la relación amorosa)” (Foucault

1994, p. 49). Relacional, corpóreo, amoroso. Estas ideas dialogarán en el próximo apartado en que pensaremos desde el cuerpo.

5.3- El cuerpo en sí mismo, cuerpo potente.

5.3.1 Cuerpo kinético

Ya planteadas las posiciones que describen el espacio escolar en relación al cuerpo, el cuerpo y los efectos en función de la disciplina y un relato histórico de cómo este ha sido afligido, ubicado, categorizado, estigmatizado, recuperamos la noción del cuidado de sí, una línea de pensamiento que en la filosofía ha tenido varios cultores a través de la síntesis y visión de Michel Foucault.

La potencialidad del cuerpo como medio de expresión, como parábola sensorial, como instrumento de comunicación, experimentación y aprendizaje. La psicocinética, corriente encabezada por Jean Le Boulch y Ernest Dupre, trabajan la importancia del aprendizaje a través del cuerpo desde la disciplina de la psicomotricidad. Cito estos exponentes como para dimensionar cuánto se ha dedicado desde la psicología cognitiva, psicopedagogía, a pensar el cuerpo desde el sujeto como un elemento relacional. Quizás el psicoanálisis, desde sus teorías que abordan la dimensión discursiva, los sueños, las vivencias, haya colocado su atención sólo en el mundo de las ideas, postergando el cuerpo al relato. Más allá de eso, pensar el cuerpo en movimiento como una re-presentación de lo mental.

La medicina también le ha dado importancia desde la antigüedad pensando al cuerpo y sus dolencias como resultado de hábitos, incluso “psiquismos” como es el caso de la Medicina Tradicional China que desde el paradigma oriental brinda la imagen de un cuerpo como un mapa oro-hidrográfico, de mares, ríos, manantiales de energía (Chi). Un microcosmos que responde al macrocosmos de la naturaleza a partir de los reinos mutantes (ya que transmutan unos a otros) el agua, madera, metal, fuego y tierra. Gracias a sus explicaciones y a esta perspectiva se coloca al corazón como el administrador de los psiquismos de todo el cuerpo, todos comunican y drenan información a él, el Emperador. Occidente rediseña estos saberes y llegan hasta nuestros días las enfermedades psicosomáticas, un esbozo que no siempre soporta los embates del positivismo más ortodoxo, del impacto y relación mente-cuerpo.

Sin caer en un ámbito meramente médico, que sirva simplemente como elementos que demuestran la poca atención y relevancia que tiene nuestros cuerpos y toda su potencia pudiendo ser recogida en y para la educación.

5.3.2 Cuerpo pensado: desde una mirada filosófica.

En el manifiesto de su propio pensamiento Deleuze, en los capítulos de “¿Cómo hacerse de un cuerpo sin órganos?”, “Año cero- Rostridad” surgen elementos que en esta obra “monumental” -tomando su propia definición de monumento por acabada, completa- perfila, limitan, definen un posible cuerpo o un cuerpo con ciertas posibilidades. Para facilitar su inmensa escritura denomina a su propio concepto CsO. Fórmula de probables cuerpos.

Observa y lo sospecha como un cuerpo vivo, lleno pero sin órganos, repleto de intensidades. Lo ilustra con el huevo dogón, huevo cósmico. No organizado, un objetivo vital podría ser o un límite de existencia de vitalidad exacerbada que busca su propia experiencia, donde el deseo es inmanente, ya que es desde y por el deseo.

El cuerpo subjetivo que no se identifica, se despersonaliza, que no solo pierde el rostro sino su nombre: el nombre propio no designa al individuo. Su nombre aparece a partir de la apertura a las multiplicidades que lo penetran luego del más duro y “severo” ejercicio de despersonalización.

Entonces podemos aproximar como semblanza de que el CsO, es un modelo al que se puede optar y según Deleuze, “Ya no es un Yo que siente, actúa y se acuerda”, “Ya no son actos que hay que explicar, sueños o fantasmas que hay que interpretar, recuerdos de infancia que hay que recordar, palabras que hacer significar sino colores y sonidos, devenires e intensidades” (Deleuze 2010, p.167) Hace una distinción entre tonal y nagual. Tonal inherente al organismo, pero organizador y organizado. Nagual, es “todo”, pero -inflexión altamente sugestiva de Deleuze- de las condiciones del cuerpo sin órganos con la condición de que “la experimentación ha sustituido a toda interpretación, de la que ya no se tiene necesidad”. Necesidad como algo primario y fundamental a ser superado, evidentemente hay un devenir un devenir afectado de afectos -¡no olvidemos los afectos!- devenires animales, devenires moleculares (provenientes de las creencias y los deseos).

Con y desde este CsO entonces “experimentar las posibilidades que nos ofrece, buscar en él un lugar favorable, los eventuales movimientos de desterritorialización, las posibles líneas de fuga experimentarlas, asegurar aquí y allá conjunciones de flujo, tener siempre un pequeño fragmento de una nueva tierra” (Deleuze 2010, p. 165-166).

Hagamos un momento de reflexión y repasemos ciertas palabras que desde su connotación abren universos, brindan pistas, recetas de pociones alquímicas refinadas: posibilidades, favorable, ex-perimentación, “nueva tierra” una tierra a ser re-codificada.

Deleuze mismo se ocupa de ensanchar la brecha entre dos “estratos”, “ejes”: significancia y subjetivación. Significancia como “pared blanca sobre la que inscribe sus signos y sus redundancias” y subjetivación como “un agujero negro en el que se sitúa su conciencia, su pasión, sus redundancias” (Deleuze 2010, p. 173). Por lo que un rostro no es sólo un envoltorio. Entonces lo que hablamos, lo hablamos desde rasgos significantes que se ajustan a los rasgos de la rostridad específicos. Parafraseando a Deleuze “mirame bien, yo soy tu profesor”. Lo que genera un apriorismo que “delimita un campo que neutraliza de antemano las expresiones y conexiones rebeldes a las significaciones dominantes” (Deleuze 2010, p. 174). Sin duda todo esto ya abordado, investigado, pensado desde el teatro y las artes escénicas que utilizó la gestualidad, afectos y el lenguaje corporal para al construcción de personaje.

“El hábito hace al monje”, la máscara define al personaje, el rostro nos significa: profesor, padre, militar como explicó Deleuze. Sin duda, si no pensemos en la concepción filosófica persona, que en su propia evolución se acercó al de máscara, ya que la máscara hacía al personaje en el teatro. Profundicemos en la etimología: “*prōsōpon*”⁴⁶: lo que está cerca de los ojos, lo que está sobre la frente, en referencia al mismo rostro.

5.4. Poniendo el cuerpo. Conclusión.

La actitud de abrirse a lo exterior, a la experiencia, en este caso al múltiple intercambio. La multiplicidad de procesos que hacen a la educación. Desde el cuerpo

⁴⁶ Referencia de Stephanus, H. Thesaurus linguae graecae, Paris. Recuperado de <<http://www.tlg.uci.edu/>>

hacia otro cuerpo con el requisito ineludible del cuidado de sí, expone al cuerpo como objeto habitable. Habitación plena de afectividad, atravesada por lo social e histórico.

El cuerpo del docente como articulador y laboratorio de saberes teóricos, espacio donde la transposición didáctica se encarna, donde las prácticas docentes encuentran origen y asidero. Cuerpo impregnado de sus propias afectividades ya que expresión de existencia, ligazón con lo social, con el otro pero otro en sí mismo. Cuerpo amoroso consigo mismo según el pensamiento de Foucault. Primera instancia de la más alta posibilidad del narcisismo; camino que nos permite amar al otro.

Se han descripto elementos que dan forma a un modelo posible de este cuerpo. Un cuerpo que siempre ha estado expuesto y que es en las artes donde se pone en juego, en movimiento, en acto. Ponerse en juego es generar reglas negociadas, reglas ya que pueden a veces no tener sentido. Con lo expuesto y apelando a Walter Benjamin, también fundamentamos que el arte resiste la tiranía del sentido, del para qué. Es ahí donde arte y juego, apelando al eros se convocan. Ante problemáticas como las que observamos a diario en las aulas y que son objetos de investigaciones en educación como: falta de motivación, inclusión, evasión escolar. Por qué no pensar al cuerpo como protagonista absoluto de estrategias didácticas que apelen a lo lúdico, al arte.

En esta búsqueda actual de la educación en atraer, encantar, seducir a los estudiantes -sin importar el nivel educativo- quizás la literatura, el cine, el teatro, la danza⁴⁷ permitan re-convocarlos, atraerlos a un espacio de experiencia y aventura. Con Foucault, Deleuze, Baudrillard, entre otros mencionados desde la filosofía y sociología. Como desde el campo de la psicología, con Carl Rogers y la corriente psicocinética. O mismo desde la educación y el modelo constructivista se conforma un corpus teórico sólido que brinda metodologías claras y fundamentadas para la implantación de currículos facilitadores de la labor docente y su formación. Tomando lo que muchas veces los espacios ortodoxos han despreciado de los informales donde día a día y, como mencionamos al comienzo, interesados se reúnen para dar movimiento y experiencia a sus cuerpos, articulando la danza, literaturas, artes escénicas y visuales como disparadores de conocimiento.

⁴⁷ Sobre la danza leer: "Afectos, cuerpos y pedagogía. Ensayo a propósito del film "Pina" de Wim Wenders", de Luis Ma. Etcheverry y mi autoría, y completado con el desarrollo teórico del autor en la "Dimensión de la Corporeidad" en ETCHEVERRY, Luis María, *Perspectivas ético-antropológicas para el mundo contemporáneo*, Buenos aires, Mediarte, 2013.

En coherencia con la argumentación que se ha desarrollado en estas páginas, convoco a Clarice Lispector escritora y pensadora contemporánea y a su habilitante y sentida obra, cuerpo literario, desde un cuerpo sensorial y sentido a modo de reflexión poética. De “Un soplo de vida”:

En cuanto a la percepción y los sentidos: “Lo que tengo me entra por la piel y me hace actuar sensualmente”. (Lispector, p. 27)

En cuanto a la experiencia: “Quisiera iniciar una experiencia y no sólo ser víctima de una experiencia no autorizada por mí, apenas ocurrida”. (Lispector, p. 28)

En cuanto al riesgo y la aventura de la experiencia: “Necesito rencontrar mi dificultad. Viene de lo que es veraz en mí. Necesito librarme de habilidades” (Lispector, p.95).

“Sólo me interesa lo que no se puede pensar – lo que se puede pensar es demasiado poco para mí.” (Lispector, p. 109)

5.5. Bibliografía

ARIÈS, Philippe ([1979] 1986). *La infancia*. Revista de educación , nº 281, pp.5-17 (v.o. Enciclopedia Einaudi , vol. VI, 1979)

BAUDRILLARD, Jean. (1997) *Las estrategias fatales*. Barcelona: Ed. Anagrama.

----- (2000) *De la seducción*. Madrid: Ed. Cátedra

COMENIUS, Jan A. (1986) *Didáctica magna" (1632)*. Traducción de Saturnino López Peces. Introducción de Mariano Fernández Enguita. Madrid: Ediciones Akal.

DELEUZE, Gilles. (2010) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Ed. PreTextos.9,a edición.

ETCHEVERRY, Luis María, *Perspectivas ético-antropológicas para el mundo contemporáneo*, Buenos aires, Mediarte, 2013

- FOUCAULT, Michel. (1991). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ed. Piqueta.
- (2007). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: FCE.
- NADOROWSKY, Mariano. (2008)“*Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*”. Buenos Aires: Aique Grupo
- REVEL, Judith. (2009) *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- ROGERS, Carl. (1982)*Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ROUSSEAU, Jean J. (1985)“*Emilio o de la educación*” (1762). Traducción de Luis Aguirre Prado. Prólogo de María del Carmen Iglesias. Madrid: Biblioteca EDAF, Madrid.
- SABIDO, Olga (2007). *El cuerpo y sus trazos sociales: Una perspectiva desde la Sociología*” en Gina Zabudovsky (Coord.) Sociología y cambio conceptual. De la burocracia y las normas al cuerpo y la intimidad. México: Siglo XXI, UNAM, UAM-Azcapotzalco, pp. 208-247.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (2009) *Currículo: una actividad humana como principio educativo*. São Paulo: Libertad.