

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Frente al espejo del aula, ¿qué veo de mi existir?:
producción de subjetividad en bachillerato**

Daniel Pena

Tutora: Anabel Rieiro

2014

Tabla de contenido

Introducción.....	4
Tejiendo algunos conceptos útiles.....	6
La subjetividad.....	6
El dispositivo.....	8
Tecnologías del yo y experiencia de sí.....	8
La educación desde la sociología: ausencias y funciones.....	9
Algunas miradas previas y emparentadas.....	11
Problema de investigación y objetivos.....	14
Dejando claro su valor.....	15
Las herramientas del artesano.....	16
Desenrollando algunas posibles miradas.....	19
Aulas: máquinas en funcionamiento.....	19
Encapsular y absorturar.....	25
Contra-resistencias: cuando lo profano amenaza.....	34
Sentidos y códigos educativos.....	38
Producir generaciones: sedimentar el poder.....	44
Y entonces... subjetividad producida.....	50
Y si la línea ya no soporta el sin-sentido, ¿se dobla? Posibles fugas... ..	57
In-conclusiones.....	65
Bibliografía.....	70
Anexo 1: algunos datos generales relevantes sobre jóvenes y educación.....	72
Niveles alcanzados.....	72
Anexo 2: Pautas de entrevista, observación y esquizodrama.....	76
Pauta de dimensiones para la observación:.....	76
Pauta de entrevista a estudiantes.....	77
Pauta de entrevista a docentes.....	78
Pauta de Esquizodrama.....	79

Introducción

La educación media formal se encuentra nuevamente en el ojo de la tormenta de la sociedad, es posicionada como chivo emisario de grandes problemáticas culturales, institucionales y económicas. Se encuentra en las agendas partidarias, es estudiada por organismos internacionales, diversas propuestas pululan desde las organizaciones de la sociedad civil, críticas y señalamientos desde los docentes, los directores, sindicatos, y otros múltiples actores de la sociedad que ponen su ficha sobre uno de los pilares centrales del orden social.

Además, es diagnosticada e intervenida desde múltiples miradas que se centran sobre todo en los modelos pedagógicos, en la adaptación al mundo del trabajo, la pérdida de autoridad, el atraso tecnológico, la desafiliación de los jóvenes de los ámbitos formales, y otros del mismo corte.

Las instituciones modernas entraron hace ya mucho en crisis, y la educación formal es una de las que más intentos de “resurrección” ha tenido; en este sentido se ha desarrollado una gran corriente de “intervenciones dirigidas”. Intervenciones que evidentemente surgen desde una posición de “saber” (científico y gubernamental) que busca la adaptación y transformación de las problemáticas hacia la normalidad brindada por el sistema social (Montenegro, 2002), normalidad “camuflada” en una preocupación por “el capital humano”, por las “capacidades”, las competencias, la polivalencia, las nuevas tendencias del mercado, etc.

Sin embargo, son pocas las perspectivas que se centran en los propios estudiantes y en cómo la educación los produce, los moldea, los arma en tanto “sujetos”, en tanto “ciudadanos”, en tanto “alumnos”.

No es novedad que la educación detrás de su currícula visible, que pretende el desarrollo de buenos y críticos ciudadanos, así como de trabajadores capaces e innovadores; posee una “currícula oculta” que implica un fuerte disciplinamiento para la producción de cuerpos dóciles y útiles, una imposición cultural de clase, género, etnia (violencia simbólica en general), una legitimación de las desigualdades, una homogeneización totalizante, fuerte control y castigo, dicotomización de los géneros, jerarquización de los saberes, etc. (Foucault, Bourdieu, Enguita, Guattari y Rolnik, Valera, entre otros).

Esta investigación busca una ampliación o “profundización” del estudio de los mecanismos por los cuales esta “currícula oculta” opera en segundo ciclo de secundaria. Focalizaremos nuestra atención en las consecuencias que la educación media formal como sistema articulado de dispositivos produce y reproduce, consecuencias que constituyen modos de existencia, formas de pensar, apreciar, sentir, habitar, etc. de los estudiantes.

Producción que evidentemente no es casual, sino que responde a ciertas lógicas que la sociedad impone, ciertos sentidos, códigos, expectativas, normas, canales de comunicación, enunciaciones “verdaderas”, visibilidades, jerarquías, etc. Producción que nos implicará un largo y tendido esfuerzo desentramar, y que en eso irá la tinta de este texto.

De este modo, el trabajo caminará por la “delgada línea” entre la sociología y la psicología social, articulando los modos de producción de subjetividad, con las expectativas y funciones de la escuela como institución de una sociedad que pretende perpetuar; los dispositivos como medios de reproducción y la correspondencia actitudinal. Es decir, transitaremos esa supuesta distancia entre lo “socio” y los “psico”, entre la institucionalidad, el orden social y los modos de existir, los “sujetos”, viaje que se anclará en el “amasado y horneado” de los estudiantes.

Tejiendo algunos conceptos útiles

Deleuze y Guattari en su extensa y riquísima bibliografía nos darán el sustento básico para el desarrollo y análisis de nuestro trabajo. Estos autores, en su desarrollo de corte más ontológico, nos proponen una concepción basada en tres síntesis o superficies que se dan en simultáneo pero que a su vez pueden ser diferenciables. La síntesis conectiva o *superficie de producción*, en la cual se produce la conexión azarosa entre distintos cuerpos (materiales o inmateriales) que habilita nuevas potencias (como capacidad afirmativa de un diferencia, de lo nuevo absoluto). La síntesis distributiva o *superficie de registro-control*, en la que se da una organización del caos, un orden y distribución de toda la producción, que opera reduciendo el horizonte de posibilidades, aprovechando la producción de novedades pero reduciéndolas y acoplándolas a lo ya existente, a la estructura previa, bajo el control y la codificación que genera una distinción exclusiva de los distintos cuerpos, produciendo así una realidad reproductiva y/o antiprodutiva que excluye (o intenta excluir) toda virtualidad (como lo imposible que insiste por ser posible y existir). Y la síntesis conjuntiva o *superficie de consumo-consumación*, en la que lo producido y registrado (ordenado) es realizado hasta su apogeo y consumido, es decir gozado por los sujetos históricos, que en tanto producto de las síntesis anteriores no son más que sujetos sujetos a los procesos anteriores: en otras palabras, implica todas aquellas consecuencias o acciones que determinado orden o realidad conlleva y que se manifiesta en la frase: “entonces soy/entonces hago” (Deleuze y Guattari, 1995; Baremblytt, 2010).

Entonces, podemos decir que en la producción de todo lo existente podemos diferenciar las máquinas deseantes o agenciamientos de enunciación (superficie de producción), los dispositivos¹ de control (superficie de registro-control) y los sujetos de diversos tipos (superficie de consumo-consumación). Sin embargo, cabe aclarar que nunca los dispositivos de control logran excluir por completo las producciones de la superficie de producción, es decir nunca la reproducción es absoluta, porque en cada operación de los dispositivos existen una serie de *líneas de fuga* que insisten y producen la actualización de alguna virtualidad en la forma de una novedad o diferencia (Baremblytt, 2010: 113).

La subjetividad

Ahora bien, ¿qué significa subjetividad en este contexto conceptual? Como veíamos anteriormente el sujeto es tal en tanto es una producción o consecuencia de las máquinas deseantes codificadas y aprovechadas por los dispositivos; en otras palabras, no existe sujeto per se, agente individualizado, sino que el sujeto siempre será un resto de las diferentes máquinas que operan en su formación y que se

¹ Si bien algunas traducciones de los textos de Deleuze y Guattari utilizan dispositivo como sinónimo de agenciamiento, en este trabajo preferimos utilizarlo como nominación de las entidades encargadas de la codificación, represión y ordenamiento del mundo, de modo tal que se produzca una interesante conexión o articulación con la noción de dispositivo de Foucault.

consumen-consuman de cierto modo. El sujeto es individuo en tanto es producido como tal, sin embargo la subjetividad trasciende la individualidad y juega tanto a nivel extrapersonal (del lado de las máquinas sociales, económicas, institucionales, etc.) como infrapersonal (del inconsciente, los afectos, percepciones, deseo, valor, memorización, etc.) (Guattari y Rolnik, 2006).

Guattari (1996) propone una mínima definición de subjetividad: “Conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como Territorio existencial auto-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva. Sabemos que en ciertos contextos sociales y semiológicos la subjetividad se hace individual; una persona tenida por responsable de sí misma se sitúa en el seno de relaciones de alteridad regidas por usos familiares, costumbres locales, leyes jurídicas... En otras condiciones, la subjetividad se hace colectiva, lo cual no significa que se torne exclusivamente social. El término "colectivo" ha de entenderse aquí en el sentido de una multiplicidad que se despliega a la vez más allá del individuo, del lado del socius, y más acá de la persona, del lado de intensidades pre-verbales tributarias de una lógica de los afectos más que de una lógica de conjuntos bien circunscritos” (Guattari, 1996: 20).

De esta manera, podemos decir que la subjetividad surge como fruto del funcionamiento de ciertos dispositivos que delimitan un territorio existencial, es decir un modo concreto de existencia (que no es necesariamente individual), una especie de idiosincrasia, un espacio con cualidades específicas de donde los individuos se referencian; así como también surge de la constante apertura y modificación que estos modos de existencia sufren a causa de las distintas virtualidades (también denominados universos incorporales) o líneas de fuga (Guattari, 1996).

A su vez, Etcheverry (2005) nos aclara un poco el panorama proponiendo que “Cuando hablamos de subjetividad entonces hacemos referencia a modos de hacer, sentir, pensar, que se han dado los sujetos humanos en distintos momentos socio-históricos, así como también la forma que han usado para pensarse a sí mismos. Es decir, modos de existencia y modos de interpretación del mundo” (Etcheverry, 2005: 68).

Guattari y Rolnik (2006), proponen que el capitalismo actual, bajo la forma de Capitalismo Mundial Integrado, funciona sobre todo gracias a la producción de subjetividad, su materia prima y mejor producto a la vez es la subjetividad, serializada, homogeneizada, normalizada, tanto a través de los equipamientos colectivos clásicos (dispositivos de control como la educación, el Estado, la iglesia, la policía, etc.) como el nuevo auge de los mass media y las nuevas formas tecnológicas que modulan hasta las más ínfimas partes de nuestros modos de existencia. En este sentido pero con una perspectiva más histórica, Etcheverry (2005) dice que la producción de subjetividad es una producción socio-histórica, en la medida en que “Los colectivos sociales están inscriptos en tramas múltiples (palabras, ideas, lógicas de sentido, etc.), las que al plegarse toman forma particular, produciendo lo que llamamos sujeto.”(Etcheverry, 2005: 67).

Entonces, si la subjetividad (diferenciada ya del sujeto-individual) resulta de la operación de los distintos dispositivos contextualizados en un corte socio-histórico, será necesario entender qué son los dispositivos y cómo funcionan.

El dispositivo

El *dispositivo* es una noción foucaultiana que refiere a un entramado heterogéneo de saber-poder-subjetividad que surge estratégicamente para responder a una emergencia y que implica una cierta manipulación de las líneas de fuerza (Foucault, 1991). Según Deleuze (1999), el dispositivo no tiene contornos definitivos, pero se compone principalmente de algunas dimensiones: líneas de visibilidad/invisibilidad (determina lo existente haciendo visible, distingue y distribuye la luz), de enunciación (lo dicho y lo no dicho, que establece distintas posiciones), líneas de fuerzas (el poder diseminado y variante en el espacio del dispositivo que rectifica o curva las demás líneas), de objetivación (producción de lo objetivo en tanto materialización de las demás líneas) y de subjetivación o de fuga (cuando se produce una singularización o subjetivación, o sea una subjetividad que escapa a lo establecido y produce una novedad, comienza un proceso de ruptura del dispositivo y conformación de uno nuevo, las líneas de fuga se enlazan de esta manera con la subjetivación). Además, el autor aclara que en todo dispositivo hay que distinguir el archivo (lo histórico) de lo actual, es decir, lo que somos (y a la vez ya no somos) y lo que estamos siendo, el pasado reciente y el futuro próximo, en el sentido de distinguir la producción de subjetividad (como producto de las superficies de registro-control) de los procesos de singularización o subjetivación (como ruptura de lo posible e infiltración de lo virtual a través de procesos creativos emancipatorios) (Deleuze, 1999; Guattari y Rolnik, 2006).

Para articular mejor las nociones de dispositivo y producción de subjetividad podemos proponer utilizar el concepto de *tecnologías del yo* de Foucault, definidas como aquellas prácticas "... que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (Foucault, 1990). Es decir, aquellos procedimientos que le son propuestos o impuestos a los sujetos para fijarles una identidad, mantenerla o transformarla en función de algunos fines y a través de una relación de autodomínio y/o autoconocimiento (Foucault, ?). De esta manera, la subjetividad, en tanto producto socio-histórico contingente (es decir, no esencial sino producido en un contexto determinado), es generada por medio de un funcionamiento específico de los dispositivos que refiere a la regulación por sí mismos de los sujetos sobre su modo de existencia según ciertos fines o códigos referenciales que son determinados por la superficie de control-registro, es decir, determinados por las instituciones encargadas de determinar lo válido, en este caso la escuela.

Tecnologías del yo y experiencia de sí

Utilizando esta articulación, Larrosa (1995) propone utilizar las tecnologías del yo como concepto para analizar la educación, entendiendo que las distintas técnicas pedagógicas operan como tecnologías del yo en la medida de que producen en los sujetos cierta *experiencia de sí*, que es asimilada como la identidad misma del sujeto; es decir, *los dispositivos pedagógicos (en tanto discursos y prácticas) se constituyen*

como “canales”, “puentes” o “espejos” por los cuales los estudiantes tienen una experiencia de sí mismos que los va constituyendo como sujetos, anclando ciertas creencias, ciertos universales sobre sí mismos y los demás, en base a criterios que evidentemente son invisibilizados o naturalizados. “Lo que sea el ser humano en tanto mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce o media. Los mecanismos, en suma, en los que el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina” (Larrosa, 1995: 22).

De esta manera, el autor propone una serie de dimensiones por las que las tecnologías del yo operan (como dispositivos) en la conformación de la experiencia de sí: ver/se (la reflexión, en tanto reflejo de uno mismo implica un ojo que mira y un objeto que mirar, implica la escisión del sujeto en un yo que mira y un yo objetivado que se ve), expresar/se (utilizar el lenguaje como medio de representar, de exteriorizar algo interno, que tiene lugar o no según lo decible, para constituir discursos, verdaderos/falsos, nominaciones diferenciadas), narrar/se (construcción de una identidad seleccionando y articulando el pasado y presente, cierto orden temporal que elimina las discontinuidades y azares propios de los acontecimientos y le impone un hilo conductor -origen, destino-), juzgar/se (entre el sujeto que reflexiona y el reflexionado se interpone un criterio, una evaluación que conlleva autocrítica, cierta normatividad de lo verdadero y lo falso, de lo bueno y lo malo, lo justo, etc., implica tanto un juez, como un caso y una norma, implica una normalización anclada en el saber/poder racionalizado y objetivado) y dominar/se (las prácticas que el sujeto ejerce sobre sí mismo, que producen una afectación de acuerdo a la norma o criterio de evaluación, auto-vigilancia y autocontrol) (Larrosa, 1995).

“Podríamos resumir la estructura y el funcionamiento de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la experiencia de sí como un conjunto de operaciones de división orientadas a la construcción de un doble y como un conjunto de operaciones orientadas a la captura de ese yo duplicado(...) Describir esos dispositivos pedagógicos es, en primer lugar, describir qué doble producen y cómo lo producen. En segundo lugar, qué es lo que de ese doble se captura y cómo se captura, es decir, qué tipo de relaciones tiene uno que establecer con ese doble.” (Larrosa, 1995: 39).

Como vemos, esta noción de dispositivo se acerca mucho a la de Deleuze, en tanto sus dimensiones son muy similares; sin embargo ambas tienen especificidades muy interesantes de tomar en cuenta para la investigación, en especial, resaltamos la importancia de las líneas de fuga o producción de subjetivación (subjetivación) que Deleuze sitúa como motor del cambio de dispositivo.

La educación desde la sociología: ausencias y funciones

Por último, y en relación con lo anterior, queremos agregar una perspectiva un tanto más “sociológica” (si es que tiene algún sentido decir esto), que plantea en primer lugar De Sousa Santos (2010) cuando refiere a la *sociología de las ausencias*, como aquella sociología encargada de analizar, hacer visible y

deconstruir aquellos *mecanismos por los que se produce lo alternativo como inexistente*, es decir, aquellos mecanismos por los que se produce la inexistencia (para nuestro trabajo serían los medios por los que el dispositivo se reapropia de los procesos de subjetivación o diferencias, para un mantenimiento y una posible mejora en el funcionamiento de la reproducción).

El autor delimita algunas lógicas centrales por las que el sistema dominante produce la inexistencia: el ignorante (todos los saberes no legitimados por “la ciencia”), el atrasado (en base a una lógica de desarrollo o evolución, se linealiza y posiciona los distintos tipos de civilización o aprendizaje en la dicotomía avanzado/atrasado), el local (bajo la égida de la globalización cualquier concepción que no trasciende lo local es producida como sin sentido), el inferior (sea en poder, conocimiento, etc.) y el improductivo (en términos capitalísticos, el no útil o rentable)(De Sousa Santos, 2010).

Asimismo, Enguita (?) detalla (y en este sentido nos adelanta un poco el análisis) algunas *funciones* que la educación cumple al servicio de la sociedad como entramado de instituciones, aprovechando su autoridad y legitimidad, y por ende su capacidad de producir y ordenar lo real en función de ciertos códigos. En otras palabras y en relación con lo anterior, la educación se encarga de la reproducción de cierto orden social (por tanto de producir las ausencias de todo lo alternativo) a través de algunos ejes de funcionamiento que operan directamente sobre los estudiantes, moldeándolos hacia ciertos patrones: producir trabajadores (relevancia de la meritocracia como criterio de legitimidad del sistema, centralidad del aprendizaje no cognitivo para la adecuación al trabajo); formación de ciudadanos (los espacios y manejos del poder y la participación con sus contradicciones); apropiación del patriarcado (interiorización y manejo del adultocentrismo y androcentrismo); producción de consumidores (espacio de distinción en el que se produce una ficticia libertad y una satisfacción sustituta a la desagradable jornada laboral) (Enguita, ?).

De esta manera el autor señala una serie de dimensiones por las que se delimitan los modos de existencia de los estudiantes, correspondiendo ellas tanto a cuestiones macroinstitucionales, como a procesos emocionales y actitudinales, que corresponderán a lógicas de diversas instituciones venideras y presentes.

Decantando todo lo anterior hacia la educación media formal, podemos decir que esta se constituye en una serie de dispositivos que conforman una superficie de control y registro (que determina un horizonte de posibilidades) y que funcionan como tecnologías del yo en muchos casos, por lo que implican cierto tipo de experiencia de los estudiantes sobre sí mismos, y producen así subjetividad (al producir modos de existencia, así como inexistencia de alternativas), que será consumidas-consumadas en función de cierto orden social que pretende reproducirse. Sin embargo, como todo dispositivo está atravesado por líneas de fuga, y ellas son interesantes en tanto que implican o pueden implicar novedades absolutas que produzcan nuevas realidades, también será necesario investigarlas para tomarlas dentro del foco.

Algunas miradas previas y emparentadas

Como antecedentes principales encontramos tres trabajos destacables. En primer lugar, la tesis de trabajo social de Espeldoye, C. (2011) denominada *De la subjetividad pedagógica a la subjetividad mediática en la educación media básica uruguaya*. Este trabajo actual y elaborado en FCS propone un acercamiento histórico a los distintos procesos de subjetivación que los jóvenes y adolescentes han atravesado a partir del cambio institucional de la educación media básica.

Este análisis se realiza a través de una extensa búsqueda bibliográfica; un trabajo teórico que implica un contraste de teorías, trabajos históricos y sobre la educación; entre los que se destacan los autores: Hobsbawm, Aries Dubi, Foucault, Deleuze, Barran, Lewkowicz y Corea, etc.

Sintéticamente, este trabajo plantea el desarrollo histórico de la educación media como institución encargada de formar para el trabajo y a la vez para preparar el tránsito hacia la universidad. En paralelo a este desarrollo histórico se despliega uno similar sobre la aparición de la niñez y la adolescencia en la modernidad, así como las diversas determinaciones y naturalezas que se le adosan a esta “nueva etapa”. Por último, a base de algunos planteos contemporáneos (sociedad de control de Deleuze, escuelas galpón y desubjetivación de Lewkowicz y Corea, biopoder de Foucault), formula algunas problemáticas actuales en relación con los adolescentes y las instituciones en decadencia: en la medida en que la institución educativa se vuelve galpón tras la múltiples crisis que la atacan, es decir, deja de ser un lugar de referencia donde atravesar el proceso de subjetivación, donde constituir su subjetividad (que en tanto adolescente está en formación) a través de los múltiples componentes que se ponen en juego en este espacio (referencia de los pares, de adultos no familiares, normativización, etc.); se produce lo que Lewkowicz y Corea denominan procesos de desubjetivación, es decir, la imposibilidad de constituir una subjetividad consolidada con cierta continuidad, a la vez que este vacío es rellenado por los medios masivos de comunicación que cada vez operan más como puntos de referencia, lo que constituye las subjetividades mediatizadas.

Si bien este trabajo tiene relevancia en tanto fue producido en el mismo contexto que el actual (en el tiempo e institución de resguardo) y apunta a una caracterización de la subjetividad contemporánea y su relación con las instituciones educativas medias, existen dos grandes puntos de distanciamiento y/o complementariedad: el primero corresponde al tipo de trabajo, su carácter histórico-teórico nos deja con el sabor de la falta de un acercamiento empírico; por otro lado, la teoría usada como base (proceso de subjetivación de Lewkowicz y Corea), si bien utiliza los mismo términos (producción de subjetividad y subjetivación), es diferente en su conceptualización. Como se vio, esta conceptualización de subjetividad está demasiado anclada en el individuo, siendo casi intercambiable por la idea de identidad o personalidad en tanto construcción individual de un yo coherente y unitario; mientras que Deleuze y Guattari proponen una conceptualización de la subjetividad mucho más social, en el entendido de que no corresponde directamente o únicamente (sino que puede llegar a cruzarse con) un cuerpo o un ego unitario, sino que está por encima y por debajo del individuo también. Lo mismo vale para la subjetivación (igualada por los primeros a la constitución de una subjetividad), que es considerada por el esquizoanálisis como el proceso

por el cual instancias individuales o colectivas sufren un proceso de singularización, de producción de una novedad absoluta (en ese sentido concretan un flujo de deseo), una diferenciación de la masa serializada y codificada por el orden social (capital), remarcando su carácter no individual, ni unitario, ni coherente, sino disidente, conflictuante, productivo, autopoietico (Guattari y Rolnik, 2006).

En este sentido, la noción de desubjetivación no tiene mucho sentido para nuestro trabajo (en tanto siempre se está en la encrucijada de múltiples componentes subjetivos), sino que justamente marca que los procesos de producción de subjetividad pasan a estar completamente en manos del capital en su forma más detallada: los mass media; mientras que los espacios modernos coherentes y continuos comienzan a fragmentarse y perder poder.

Otro trabajo en una línea teórica similar a la anterior (aunque no queda claro el juego que hace con el concepto subjetividad como (no) individual) es el denominado *Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad* de Patiño y Rojas (2009). Se trata de un trabajo centrado en las prácticas pedagógicas universitarias y las diferentes consecuencias que eso conlleva sobre las subjetividades de estudiantes y docentes de una universidad colombiana.

Lo interesante de este trabajo es, por un lado, la aproximación empírica que se realiza a través de un diseño investigación-acción, donde los docentes a través de grupos de discusión y talleres concretan una serie de dimensiones (sobre el conocimiento, los docentes y los estudiantes) para la auto-observación y la elaboración de formularios. Esta metodología arroja una interesante información acerca de los modelos pedagógicos puestos en juego en la universidad, según el área de conocimiento, haciendo énfasis en el papel del conocimiento y el tipo de relacionamiento y comunicación entre los actores del aula.

Los principales hallazgos en este sentido destacan que la enseñanza está centrada básicamente en el saber disciplinar del docente, que utiliza las herramientas pedagógicas como forma de resolución de conflictos. Asimismo, es preponderante el modelo de relación docente-estudiante como definido por el primero y basado en el conocimiento, en línea con la tradición de magistralidad, donde docentes preguntan y estudiantes responden.

Por otro lado, el trabajo dedica gran parte de su esfuerzo a una discusión en torno a los espacios que estos modelos pedagógicos y el aula como construcción moderna dejan para el despliegue de la singularidad, de la alteridad. En este sentido, se plantea que en el dispositivo aula convive la tarea de estandarización, normalización, castigo y orden, con la de comunicación y diálogo entre diferentes, el despliegue de la subjetividad como posibilidad de creación en conjunto y enriquecimiento del acto educativo.

Por último, el trabajo *Vida cotidiana y salud enfermedad: modalidades de la producción subjetiva* de Etcheberry (2005) constituye el trabajo más cercano teóricamente al que aquí se presenta.

Al igual que el primero constituye un desarrollo histórico sobre la producción de subjetividad, en este caso encarado hacia la concepción de salud-enfermedad y la relación de los sujetos con el cuerpo. Sin embargo, la autora parte de los planteos esquizoanalíticos de producción de subjetividad y los combina con la noción foucaultiana de tecnologías del yo (articulación que tomamos en el marco teórico), haciendo un

pasaje sintético por los distintos momentos históricos y sus principales dispositivos de producción de subjetividad en su dimensión de salud-enfermedad.

Además, agrega un interesante apartado sobre el surgimiento y la imposición de las dicotomías en la modernidad, conceptualización que subsiste hasta nuestros días y determina la vivencia sobre la enfermedad como polo opuesto a la salud.

En el contexto contemporáneo, la autora señala que los dispositivos de producción subjetiva se han focalizado en la constitución de un cuerpo saludable como un cuerpo constantemente joven, inmortal, extremadamente estetizado e intervenido a partir de modelo mediatizado (auge de las cirugías estéticas, continuo mantenimiento del ejercicio físico, enfermedades alimentarias, etc.).

Problema de investigación y objetivos

En este trabajo tenemos la pretensión de realizar un estudio empírico a partir de dos casos sobre los procesos actuales por los que la educación formal como sistema produce subjetividad, con el fin de aportar nuevo conocimiento sobre una problemática actual bajo una mirada un tanto diferente, y con el doble sentido de ser deconstructiva y al menos un poco propositiva.

Se trata de problematizar los distintos procesos por los que los estudiantes son producidos en su pasaje por la educación media superior, procesos que implican el constante entrecruzamiento de una serie de componentes subjetivos puestos en juego en estos espacios: componentes normativos, de relacionamiento, de conocimiento, de ciudadanía o nacionalidad, de afectos, de autoridad, etc. Estos componentes se vuelven visibles en el funcionamiento de dispositivos concretos, en esas tecnologías cotidianas que se entraman y “direccionan” los distintos procesos de producción de subjetividad simultánea.

Es claro que la subjetividad contemporánea no es solamente producida en la educación media superior, sino que este espacio de territorialización se enlaza con muchos otros: la familia, la política, los medios de comunicación, los procesos terapéuticos, etc. Sin embargo, este equipamiento colectivo tiene un peso muy importante en la producción de modos de referencia para los jóvenes (los que tienen acceso evidentemente, aunque también juega indirectamente para los que no lo tienen). Y en su interior, el dispositivo áulico es uno de los más relevantes (sino central) en la tarea de producir territorios de referencia.

En este punto podemos presentar nuestra pregunta problema: ¿Cómo opera el proceso de producción de subjetividad en la educación media superior formal y cuáles son las principales características de esa subjetividad producida?

De esta manera, nuestro objetivo general se conforma como: Analizar y describir el proceso de producción de subjetividad en la educación media superior formal así como las principales características de dicha subjetividad.

Como objetivos específicos proponemos:

- Analizar y describir el funcionamiento del dispositivo áulico como productor de subjetividad y su relación con los sentidos que le atribuyen los actores a la educación media formal.
- Caracterizar la subjetividad producida en la educación media formal.
- Observar y destacar algunas líneas de fuga existentes en dichos dispositivos, así como sus posibilidades de existencia e impacto sobre los dispositivos.

Dejando claro su valor...

Este trabajo toma valor social a nuestro entender en varios puntos. Primero, como ya dijimos antes, toma como centro un tema que está en discusión desde distintos ámbitos pero que sobre todo está siendo foco de múltiples intervenciones, muchas de ellas sin apoyo conceptual y empírico crítico. En este sentido, el trabajo nos permitirá un acercamiento novedoso (en su conceptualización así como en los modos) a una temática central en nuestra sociedad: las y los jóvenes y su relación con la educación en tanto máquina que los produce.

Más en específico, el trabajar sobre la educación media adquiere un mayor sentido cuando la mayoría de las críticas y reformas están dirigidas hacia este sector de la educación, pues en ella se perciben los principales conflictos o problemas “relevantes”: grandes porcentajes de deserción (40% de los jóvenes entre 12 y 29 años) y repetición, hechos de violencia entre pares e intergeneracionales, adicciones, fecundidad temprana, etc.

Por otro lado, este proyecto tiene gran relevancia sociológica al menos por cuatro puntos. En primer lugar, porque la educación es una de las temáticas clásicas de la disciplina, y en ese sentido un nuevo trabajo puede dar su aporte, destacando el anclaje empírico que este tiene.

En segundo lugar, tanto en su marco conceptual como en su diseño esta investigación busca una constante articulación por fuera de la barrera disciplinaria sociológica, tomando conceptualizaciones desde la psicología, la psicología social, la filosofía y la epistemología. Este enlace evidentemente enriquece el análisis y el acercamiento empírico a una temática clásica y sobreabordada, operando a su vez que como herramienta de trabajo como propuesta que posibilite nuevas miradas, y por qué no nuevas intervenciones.

En relación con lo anterior, el trabajo comienza a hacer espacio a conceptualizaciones contemporáneas en nuestro medio académico (un tanto desconocidas o no reconocidas como operativas) así como a promover nuevas conexiones con la realidad en busca de una transformación de nuevo tipo. La posibilidad de probar el esquizodrama como técnica de investigación-intervención nos produce una fuerte expectativa en cuanto a las nuevas oportunidades y caminos que esta técnica pueda potenciar.

Por último, y quizás más importante, este trabajo, a la vez que pretende construir una mirada crítica-deconstructiva de los procesos de producción de modos de existencia, busca también el hacer visibles-proponer las líneas de fuga que surgen en estos campos. Es así que nos embarcamos, como dice De Sousa Santos (2010), en una sociología que se basa en la ética del cuidado de las emergencias, de los “todavía no” que insisten por ser: un ethos que pone el saber a disposición y en diálogo con la realidad en lucha.

Las herramientas del artesano

Este trabajo se constituye a base de un diseño cualitativo de abordaje del campo, en el entendido de que este tipo de diseño nos permite la flexibilidad suficiente para poner en contacto continuo y mutua afectación entre los datos y la teoría (bastante abstracta en este caso), así como acercarnos directamente al fenómeno que nos interesa y a los discursos de los propios implicados en su contexto.

Nos proponemos hacer un estudio de dos casos, debido a su plasticidad, profundidad y viabilidad (en tanto no requiere un gran gasto en recursos), centrado en dos instituciones de educación media, teniendo en cuenta que la muestra o, mejor dicho, la selección de dichos casos no sigue criterios de representatividad, sino que implica una decisión a explicitar. De esta manera, bajo el supuesto de que existen liceos en los que la producción de subjetividad es realizada con menor conflictividad², puesto que los mecanismos de producción de subjetividad coinciden con las experiencias previas, nociones, sensaciones y criterios de autoproducción que “traen”(es decir, que encarnan desde sus hogares, barrios, otras instituciones, etc.) los estudiantes al entrar a la institución (o en el caso de que no coincidan, los estudiantes presentan la suficiente “docilidad” y “moldeabilidad” como para ser producidos sin mayores complicaciones); y bajo el otro supuesto de que esta mayor o menor posibilidad de ser producidos con menor conflictividad depende también de si la institución es pública o privada (tanto por sus implicancias de clase, como de modos de operación, expectativas mutuas, etc.). Proponemos estudiar en concreto al Liceo N°63 (público) y el Liceo Poveda, tomando como referencia una clase de quinto científico y otra de artístico de cada institución. Esta selección se fundamenta en varios puntos: primero, esta selección no implica ni un caso único ni una selección múltiple de por sí, sino que intenta ser una elección de un caso crítico, teniendo en cuenta que: “Los diseños simples se utilizan cuando, de modo análogo a un experimento crucial, un caso crítico permite probar una nueva teoría, o establece las circunstancias en que valdrían ciertas proposiciones. También un diseño simple se aplica en casos únicos o extremos, o un caso “revelatorio”, en el que se presenta a los ojos del investigador un fenómeno antes no estudiado” (Yacuzzi, ? : 25), pero que toma dos casos críticos que pretenden ser opuestos, en la medida de que la (no) conflictividad hará más visible algunos procesos de la producción de subjetividad que otros, así como el eje religioso que una de las instituciones posee también enriquecerá la comparación y análisis. Segundo, las orientaciones del mismo año dentro de cada institución nos harán visibles diferentes modos de operación y criterios de normalización de acuerdo a la orientación que la curricula implica. Tercero, estos dos liceos, próximos entre sí en el espacio (y en un año en el que el proceso de selección de los estudiantes que tienen posibilidades de avanzar en la escala meritocrática ya tiene un gran peso de varios años), nos aseguran relativamente estar trabajando con poblaciones similares. Cuarto, el haber elegido grupos de quinto año corresponde con la voluntad de tomar a los jóvenes cuyo acceso al nivel reflexivo es más sencillo, y en un

² Este supuesto será revisado con énfasis en el desarrollo de la investigación misma, especialmente teniendo en cuenta que la conflictividad no será mayor o menor, sino que será diferente en cada caso, y quizás más o menos explícita o visible para los propios sujetos.

momento de su “vida escolar” en el que tomaron su primera decisión entre posibilidades no universales (orientaciones del bachillerato que van delimitando perfiles y supuestos roles).

En cuanto a las técnicas utilizadas se busca cumplir con que: “Yin (1989:29) recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación. Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio.” (Martínez, 2006:185).

Por lo tanto, creemos pertinente utilizar: entrevistas semiestructuradas en profundidad, de manera de obtener unos discursos que nos expliciten los modos de operación, las consecuencias en la institución y en los propios sujetos, los criterios y sentidos que tienen los dispositivos áulicos en tanto centrales en la producción de subjetividad en los liceos. Entendiendo que los discursos de los involucrados (profesores y estudiantes) nos permiten desentramar las propias implicancias de los dispositivos en los diversos sujetos, así como entender los sentidos que se le atribuyen a la educación y cómo esto se enlaza con los dispositivos. En total se realizaron 18 entrevistas (12 estudiantes y 6 docentes) tratando de tomar en cuenta distintos perfiles de respuesta al dispositivo según lo que se logró visualizar previamente en las observaciones de clase, pero adecuándose a la respuesta interesada o no en realizar la entrevista.

Además, es fundamental utilizar la observación no participante, como forma de acercarnos de forma sistemática a las prácticas contextualizadas de los sujetos, en el entendido de que dichas prácticas son las que actualizan el funcionamiento de los dispositivos y son las encargadas de mantenerlos en funcionamiento frente a cualquier posible distorsión que los haga visibles. Estas observaciones se realizaron en el aula (con la pretensión de enlazar los discursos con las propias prácticas pedagógicas), siendo parte de 3 horas de clase por cada materia seleccionada (Física y Filosofía para Científico, y Filosofía y Expresión Corporal para Artístico).

Por último, de forma un tanto propositiva, utilizamos el esquizodrama como técnica grupal donde se pueda desnaturalizar, deconstruir, en base al cuerpo y la dramatización los territorios existenciales ya estructurados, en especial todos los que refieren a las experiencias de sí dentro del aula, para incentivar y construir nuevos universos incorporales o líneas de fuga (es decir, procesos de singularización). Esta técnica, que fue utilizada con los estudiantes, busca la “proliferación dramática inventiva” (Baremlitt, 2010:115), lo que pone en evidencia las múltiples formas en que la producción de subjetividad afecta a los sujetos particulares, así como las líneas de fuga que se encuentran insistiendo por actualizarse en el seno de los dispositivos de registro-control. Si bien esta técnica no fue central en la investigación para no jugar toda la validez del estudio en una técnica, nos parece sumamente interesante y creativo proponer una técnica grupal sumamente nueva que toma como base la teoría esquizoanalítica (Deleuze y Guattari) y que muy probablemente nos ayude a comprender de manera mucho más compleja el proceso de producción de subjetividad en la educación media y, sobre todo, las líneas de fuga presentes en dicho proceso. Vale decir que si buscamos nuevas formas de que los sujetos tengan una experiencia de sí mismos, que se constituyan en nuevos modos existenciales, lo primero que podemos hacer es habilitarles espacios-dispositivos donde

probar nuevas formas de relacionarse consigo mismos, ni mejores ni peores, sino distintas, más aun siendo la propia experiencia de sí el tema del esquizodrama, que permite quizá una mayor creatividad, al ser un nuevo tipo de “reflexión sobre la reflexión”.

Se lograron realizar 3 esquizodramas (no se pudo concretar el del grupo de artístico del público debido a los paros y vacaciones), en los que participaron entre 8 y 12 estudiantes interesados, fuera de horario de clase. El dispositivo consistió en un caldeamiento corporal para comenzar a entrar en contacto con el cuerpo y con el resto, la re-vivencia de situaciones fuertes y/o cotidianas que tuvieran que ver con el liceo, su expresión en pequeñas notas que llenaron una silueta en un espejo, el armado de máquinas reproductivas que tomaran alguna de esas notas y produjeran al equipo-materia prima según ella, armado de una máquina creativa entre todos los participantes que transformara esos mensajes-notas en algo diferente y una reflexión final relacionando lo creado con las posibilidades actuales dentro de las instituciones de educación formal.

De esta manera, mediante las observaciones, las entrevistas y los esquizodramas podremos analizar el funcionamiento de los dispositivos áulicos en sus principales dimensiones ya mencionadas en el marco conceptual (visibilidad, enunciación, líneas de fuerza, etc.), teniendo el registro tanto de las prácticas en situación, como de los discursos producidos sobre esas prácticas y las posibles rupturas o deconstrucciones/proposiciones sobre estas. A su vez, este funcionamiento y discursos sobre él nos darán las pistas para caracterizar la subjetividad (hegemónica) producida o que se pretende producir.

Desenrollando algunas posibles miradas

La búsqueda de algunas respuestas a nuestro interés por comprender los procesos mencionados de producción de subjetividad nos irá llevando por un entramado rizomático, que se puede leer sin necesidad de un orden fijo, y que responde a posibles núcleos no alineados que se conectan de forma múltiple entre sí, y hacia otros núcleos que en este caso no se vuelven visibles. Es así que en nuestro andar recorreremos algunos detalles y posibles miradas acerca del cómo opera el dispositivo, conectándose por supuesto con una caracterización de la subjetividad producida, pero también conectado (ambos) a las máquinas discursivas que dan sentido a lo educativo. A su vez, conectaremos con la producción generacional como posible sentido oculto de la educación, así como fijaremos la mirada en el detalle de constante fuga de toda esta maquinaria.

Evidentemente todo esto no implica un orden lógico-causal, que derive del dispositivo la producción generacional y demás núcleos, por ejemplo, sino que los sentidos de la educación atraviesan la subjetividad producida, a la vez que esta define y es definida por la producción generacional y es constantemente arrastrada por las líneas de fuga, teniendo siempre presente que esta mirada y su enunciación surgen a partir de un estudio de dos casos concretos.

Aulas: máquinas en funcionamiento

Desmenuzar un dispositivo significa poner el cuerpo en una atención desnaturalizante de una vivencia que implica la propia historia como estudiante, como sujeto-alumno, para lograr ver lo no visto, para escuchar los silencios, captar en lo obvio lo no obvio, en lo cotidiano lo estructurado y prefigurado y también el acontecimiento. Ese desmenuzar se puede desplegar aquí haciendo referencia en el comienzo a las dimensiones teóricas que algunos autores señalan, sin embargo, elegimos tomar otro camino.

Queremos proponer (teniendo claro que ciertas miradas y realidades no son posibles de existir sin ser enunciadas de otro modo) que el dispositivo como entramado de saber-poder-subjetividad se define por su funcionamiento, y este funcionamiento configura una serie de *capasibilidades*; es decir, un conjunto de “cualidades entre”, entre capacidades y posibilidades, unas cualidades que no responden a las supuestas capacidades individuales del sujeto, ni solamente a las posibilidades del entorno, sino que por el contrario, aparecen en la amalgama que el dispositivo habilita, fuerza o produce entre esos dos polos capacidad-posibilidad. De esta manera, cuando fijamos la mirada y la palabra sobre el funcionamiento del dispositivo estaremos haciendo énfasis en lo posible-imposible que produce en términos de *capasibilidades*, descentrando la atención de sujetos individuales o realidades ambientales, dejando en claro la inseparable y mutua implicación.

Entonces, podemos comenzar diciendo que el aula como dispositivo opera a base de sostener una *línea de verdad*; con ello nos referimos a un discurso-práctica que se despliega en el tiempo delimitado para su funcionamiento de forma estable y cuasi-lineal (el cuasi corresponde a todas las interrupciones que este

posee), y cuya pretensión es ofrecer-imponer una verdad en juego sobre alguna temática. Esa línea tiene un origen, una dirección y cierta rectitud. El origen está dado básicamente por lo que el docente desarrolla y configura en tanto punto de creación (o reproducción en la mayoría de los casos), la dirección está dada por la temática delimitada por la conjunción entre el programa, la planificación, el encuentro con el grupo y la posibilidad de sostener o no la inmutabilidad frente a los emergentes para mantener la rectitud de la línea. Claramente, esa línea de verdad no es inmutable ni se mantiene recta hacia la dirección original, sino que en su actualización en un grupo concreto puede derivar en puntos no esperados o no proyectados desde la planificación-programa. Sin embargo, a nivel general, el dispositivo intenta sostener la linealidad, como un despliegue casi natural, obvio e inevitable sobre una temática, ya que se asienta sobre la base de que su discurso es “verdadero”, y como tal reproducible hasta el infinito, evaluable, objetivable y necesario; es decir natural y necesariamente predecible en sus efectos. Sobra decir que los sujetos en juego no lo plantean explícitamente de esta manera, pero sí se percibe cuando mencionan el desarrollo normal de su clase como un discurso sobre un tema, entendible, que no se desvía, cuyos aportes van en sentido de la “disertación”, donde la planificación fluye (o sea sigue los carriles esperados y hasta “obvios”) en una línea de importancia sobre una temática verdadera, apoyado en materiales que objetivan dicha verdad (como fotocopias, esquemas formales en el pizarrón, libros de texto, experimentos, etc.).

Esta *línea de verdad* nos hace pensar en su despliegue en la dimensión dramaturgica de toda interacción que señala Goffman (2009), que conforma en este espacio una suerte (teniendo claro que esto no es más que una forma de narrar lo que sucede) de *teatro educativo*, en el que podemos señalar algunos puntos interesantes. Primero que nada el armado de una escena específica, muy similar a una sala quirúrgica, donde cada elemento puesto en juego en ese espacio corresponde o debe corresponder con una suerte de esterilización respecto de un afuera amenazante, caótico y distractor. De esta manera, las clases se conforman de salones casi vacíos, donde solo aparecen sillas, bancos y mesas que señalan el orden obligado de los cuerpos (acá existe una diferencia entre el público, donde los bancos están mirando hacia adelante un tanto desordenados, y el privado, donde en ambas clases forman dos semicírculos), lápices y tizas invitan al discurso objetivado en papeles y pizarras, pero además, las carteleras (si es que existen) fijan lo visible y enunciable en dicho espacio y centran la atención en: tabla de horarios, fechas de parciales, frases institucionales, y una “extraña” colonización de frases cotidianas en inglés. En general, ventanas con cortinas cerradas, o vidrios esfumados que dejan entrar luz pero no ver hacia afuera van configurando un vórtice de atención hacia el pizarrón de la clase. Los elementos ajenos a este paisaje que son introducidos eventualmente por docentes y estudiantes responden también a cierta línea de verdad que se pretende desplegar: así, elementos del laboratorio que “demuestran” la verdad formalizada en el pizarrón, cañón, computadora, fotocopias corren en el mismo sentido de verdades que se objetivan en una escena supuestamente separada del discurso que se ofrece y que por lo tanto legitiman exteriormente la verdad. Este espacio “inmunizado” de distracciones es constantemente permeado: desde las inscripciones en bancos y paredes (cuyos mensajes hacen entrar la realidad “exterior”), ruidos externos, usos “inútiles” o demasiado estetizados de las carteleras (fechas de cumpleaños, pequeñas creaciones en caso de artístico), olores a sudor después de realizar deporte en tiempos libres, etc. Además, la escena también

corre en los mismos carriles para las materias específicas de artístico: salones especiales para expresión corporal, espejos, cortinas, equipos de música, espacios vacíos, apartados, y demás elementos que configuran un espacio inmunizado de un afuera que lleva los cuerpos hacia otros lugares y atenciones. Claramente, la intención de la escena está puesta en generar un foco de atención, de concentración, y *capasibilitar* un corte adentro-afuera, corte que retomaremos más adelante.

Otro punto interesante del posible *teatro educativo* es la **construcción de personajes**. Los personajes de referente, payaso-docente, payaso de la clase, problemático, estudioso, y otros son reiteradamente mencionados en las entrevistas. Los docentes centran mucho la atención en el personaje que elaboran en frente a la clase (clara visión escénica del aula), midiendo distancias óptimas, humores posibles, posiciones y trayectorias a narrar de sí mismos y sus hijos (como historia contable del personaje, como historia modelo a imitar), estrategias para interesar y descontracturar el espacio (más o menos chistes, charlas “de la vida”, etc.), imponer respeto sobre un supuesto dominio y saber de la temática aunque sea inventando respuestas. Esto no quiere decir que los docentes sean más o menos auténticos en las clases, o que haya una suerte de cinismo estratégico detrás de estas construcciones de personaje, sino que son respuestas y posiciones asumidas por y para cierto funcionamiento del dispositivo, por y para cierto sentido que se le quiere dar a esa línea de verdad. Del otro lado, los estudiantes toman roles-personajes dentro del dispositivo aula (que a su vez se entrecruza con esa grupalidad con características específicas que es la clase), mencionando a los problemáticos, los payasos, criticones, fríos, estudiosos, inquietos y demás como casi una fauna específica que surge en ese funcionar del dispositivo y que no tiene por qué corresponderse con los que se construyen en otros lugares.

Esos personajes, en todos los casos sirven como toma de posición (que utiliza roles prearmados en gran medida, propios de una institucionalidad consolidada) frente al funcionamiento de la maquinaria aula, y responden a diferentes grados de implicación en el dispositivo, de resistencia o sinergia con este, y tienen que ver con un entrecruzamiento casi inentendible entre trayectorias biográficas, capasibilidades habilitadas y subjetividades producidas. Así, por ejemplo, para un estudiante, el payaso de la clase, que corresponde con sí mismo, es quien dinamiza el aula con comentarios que sin ser “superficiales y boludos” dan aire a una línea viciada que monopoliza el docente; así también un docente refiere a la distancia necesaria para ser referente de los jóvenes, y sus actitudes respecto al público-clase: “...yo *seguí casi muy prendido a esa imagen del adolescente bobón que ta, que no, que en algún momento tenés que cortar, creo, no sé, capaz que hay lugares donde no, capaz que si hubiese trabajado en la construcción podría seguir siendo- mi padre es tornero y sigue siendo el adolescente bobón, pero yo creo que uno también es hijo de y reproduce determinadas situaciones y él no tiene problema, en definitiva puede ser lo que sienta, pero yo creo que hay lugares, este, donde uno no puede seguir siendo tan natural como sería ¿no? Y esto limita un poco, pero creo que no está mal.*”(Docente).

Estos personajes-roles por supuesto están filtrados y delimitados por *deberes institucionales*, como es el “ser referente”, lo que hace pensar en los planteos de Ilich (1978) acerca de la educación escolarizada como una gran fábrica de expectativas (es decir, dependencia institucional planificada), antes que nada

expectativas mutuas como roles establecidos y mutuamente demandantes. Sin embargo, resulta interesante tener presente cómo se dan las múltiples interpretaciones de dichos roles, construyendo personajes que habilitan o no ciertas *capasibilidades*, y por ende, que arman ciertos dispositivos u otros. Por ejemplo un personaje docente que intenta llevar adelante una línea de verdad abstracta y sumamente racional-formal resalta: “...yo soy muy seca con ellos, me sorprende también que de repente sean, conmigo sean cariñosos y me vean bien, y eso me sorprende también. Me sorprendió que me hubiera elegido un grupo consejera, porque en realidad yo no tengo una relación así, muy allegada.”(Docente). Aquí vemos como el personaje implica una serie de expectativas mutuas, de normalidades que delimita una serie de *capasibilidades*, en este caso respecto a la afectividad y el vínculo, que generan en su ruptura una sorpresa, un ser referente distante que sin embargo es sorpresivamente cercano en algunos puntos, puntos que escapan a su actuación y generan transformaciones.

Asimismo, el personaje puede estar muy camuflado en una supuesta “autenticidad” en contraste con otros no-auténticos: “Hay profesores que cuando entran a la clase se ponen un personaje, y no digo que esté mal, yo no lo puedo hacer, no puedo, lo he intentado pero no puedo, yo soy yo (...), y pa mí es importante eso, la llegada que vos tenés con los gurises, porque es como una retroalimentación, yo no entiendo a veces esos docentes que se ponen el personaje del malo de la película. No sé cómo hacés para entrar todos los días a clase con ganas, a mí me gusta que los pibes te reciban con un abrazo, con un ¿qué hacé profe, cómo andás? ¿cómo estuvo la semana?, cosas así, tonterías ¿no? Pero eso es algo importante” (Docente), autenticidad que se tergiversa por ejemplo al entrar en la temática de la autoridad docente, donde el mismo docente remarca que no se puede ser amigo de los estudiantes, o incluso autenticidad que se limita a responder dichas preguntas de forma superficial para no dejar llegar a cuestiones personales, o no “perder” tiempo de clase, pero que sí es utilizada como anzuelo para mejorar el clima de trabajo grupal. Entonces, como vemos, el personaje responde a lugares en los que se puede ser-no ser, según las *capasibilidades* que se intentan configurar, en este último caso, habilitando el vínculo y la afectividad como punto importante para mantener el dispositivo en marcha, pero en el caso anterior justamente lo contrario.

Por último, respecto a los personajes cabe destacar que son utilizados como herramientas de juego estratégico dentro de las *capasibilidades* habilitadas en los dispositivos, tanto por docentes como estudiantes: “si yo tengo un pibe que en una situación determinada, conflicto con otro loco, estuvo todo mal pero después sabe dar el discurso adecuado, zafa” (Docente), siendo aquel personaje más “exitoso” el que sabe sacarle jugo a las reglas del juego que el dispositivo genera. Sin embargo, tanto docentes como estudiantes identifican en este punto un serio problema de manejo de los “prejuicios”, manejo que refuerza y se ve reforzado por las dinámicas del dispositivo, pues por su “inmutabilidad” hace muy difícil el uso de otros personajes, reafirmando así lo que se conoce de cada uno de los implicados en el espacio.

Otro punto interesante, y en relación con los personajes y la escena, es la *mistificación e idealización* que se genera en la actuación (Goffman, 2009). Esta *mistificación* es producida gracias a una distancia del actor respecto de la audiencia, distancia que los docentes y estudiantes manejan con mucha cautela,

distancia que es ante todo manejo de información acerca de sus propias vidas, y que permite que mediante un recorte de datos y una cierta imposibilidad de contacto (por ejemplo de saber más sobre la vida “personal” de cada uno, conocerlo en otros espacios, debilidades personales, miedos, fortalezas que no corresponden con su personaje, etc) se genera en la audiencia una idea sobre el otro que tapa lo no conocido con ideas proyectadas que lo mistifican. Así, el docente que habla de sus hijos exitosos pero nunca de su trayectoria con rupturas decadentes, el estudiante que oculta sus miedos para ser coherente con su personaje de inquieto y problemático, el docente que evita temas tabú (como ser sexualidad, sustancias psicoactivas, etc.) porque sabe que su relación con ellos puede hacerle perder cualidades mágicas, y otros manejos de la información que arman un misterio en base a la distancia, distancia que es en el caso del docente muy marcada hasta corporalmente, y que permite cierta idealización. La idealización, además de apoyarse sobre la falta de contacto, funciona por ejemplo gracias a la distancia que genera el *lenguaje técnico* (fórmulas, autores, conceptos, abstracciones, etc.), como conocimiento exclusivo-excluyente de cada asignatura, conocimiento que muchas veces es el mismo que manejan los estudiantes en su vida cotidiana pero que sufre una formalización que lo hace exclusivo de cierto grupo, grupo al que el docente muestra pertenecer en cada despliegue de la línea de verdad, y cuya demostración lo sitúa claramente en un personaje que debe ser “respetado”.

De esta manera, el escenario sobre el que se sitúa el docente, con cierta distancia corporal, de información y de uso del lenguaje, le permite una cuota de idealización que es la que en muchos casos legitima (cuando existe legitimación) su autoridad. En este sentido, cobra suma relevancia la constante mención de docentes a su cualidad de “referentes” (ya mencionado), aprovechando todas las herramientas recién descritas para situarse y mantenerse en el lugar de monopolio legítimo de modelo para los y las jóvenes, al menos en ese espacio, monopolio ficticio como veremos más adelante, pero que justifica muchas de sus acciones en cuanto al manejo del dispositivo basado en su posición de “adultos”.

Además, el despliegue de la línea de verdad, como decíamos antes, requiere de una preparación, posee sus baches intrínsecos, sus zonas de inseguridad, sus puntos flacos; sin embargo, este trabajo previo o por detrás de la línea desarrollada en el aula es ocultado, y se lleva adelante solo el producto final (Goffman: 2009): un sólido y recto discurso sobre una temática que plantea una verdad idealizada.

Podemos notar también, en el funcionamiento del aula, una función específica de los espectadores-estudiantes, lo que denominamos *función coro*. La verdad poseída en la gran mayoría de las veces por el docente es rápidamente reafirmada por los estudiantes mediante la forma del coro. No solamente las respuestas a las preguntas del docente son a coro, al estilo frases incompletas, preguntas obvias que se responden con un si/no, preguntas retóricas, sino que también el coro opera salvando la verdad contra un cuestionamiento, una disrupción de alguno que amenaza. Cuando la voz del otro significativo (docente significativo en tanto poseedor de un conocimiento exclusivo y verdadero) no es suficiente para mantener una realidad, la sumatoria de muchos no tan significativos puede ser la salvación de algo que comienza a resquebrajarse (Berger y Luckmann, 1979). Así, la función coro opera cada vez que alguien se pone inquieto en el espacio mandándolo callar o tranquilizarse, etiquetando de revolucionario y revoltoso al que

cuestiona y hace comentarios sobre el discurso docente, marcando el error (aunque sea solamente en el tipo de lenguaje utilizado) en una respuesta a una pregunta, etc. Es decir, la función coro es una de las funciones del dispositivo más fuertes que delimitan el margen de capacidades, pues es quien amplifica las diagramaciones del propio dispositivo, armando una lógica de rechazo entre los propios pares, en el que el miedo al etiquetado-exclusión es la carta de sostén de la rectitud de la línea de verdad y su funcionamiento inmunizado, sostén que se constituye en contra-resistencia cuando alguna línea de fuga (llevada adelante por docentes o estudiantes) intenta llevar el dispositivo hacia otro lado.

No podemos dejar pasar que este teatro educativo tiene como pilar una serie de *rituales de demarcación*, rituales que marcan cortes, líneas, números, valoraciones en el transitar de los sujetos por estos dispositivos. Entre los más comunes tenemos las evaluaciones, calificaciones, fiestas de ingreso-egreso, que van generando momentos significativos, mojones que van definiendo una temporalidad propia del dispositivo, temporalidad que se enlaza con una serie de criterios de etiquetado, de códigos de inclusión-exclusión. Estos rituales son momentos especiales del dispositivo donde se condensan muchas de sus líneas constitutivas, que imprimen un fuerte sentido a lo que sucede en su interior, sentido que codifica, etiqueta por ejemplo haciendo pasar u obligando a quedar, situando a los sujetos en espacios, etc. Así, el pasar la lista, los escritos, los orales, los promedios, las devoluciones, las entregas de carné, observaciones, expulsiones de clase, timbres, recreos, horas libres, muestras finales y demás son marcas que delimitan un principio y un fin, pero también una valoración sobre eso que se da entre ese principio y fin, según corresponda o no con una serie de posibles, según si se responde a la gestualidad que se espera del funcionamiento de dicho dispositivo.

Esa demarcación va constituyendo toda una narrativa sobre la historia del sujeto, no solo fija una temporalidad (bloques de 40 minutos, parciales semestrales, épocas de más o menos clase-trabajo, fin y comienzo del año, tal grado y tal aprendizaje a tal edad, relación tiempo del año/ cantidad de temas dados, etc.), sino que define los contenidos de dicha historia, les agrega una carga valorativa y los ordena. Ante todo, el ritual de demarcación es una acción conjunta repetida que asigna sentido a lo que sucede (y sucedió, pues resignifica el pasado también) ordenando, diagramando. De esta manera, un estudiante repetidor narra su pasado diciendo que desperdició un año de vida, un docente padece las malas calificaciones en el último parcial de un grupo con el que asume que tienen “vuelo” pero no “esfuerzo sistemático y estudio” (que sería lo que el ritual demarca), un grupo de estudiantes afirma en el esquizodrama que la frase significativa de la clase es “¿cuánto falta?” y arma toda una máquina para saber el tramo de aburrimiento que espera hasta el próximo timbre y salida, otro grupo de estudiantes arma una máquina significativa de la clase en la que se escanea y deja o no pasar una puerta en base a la frase “vos para esto no servís”. Entonces, estudiantes y docentes recurren en el armado de su narrativa histórica personal a marcas que estos rituales dejan al pasar, puertas cerradas o abiertas, criterios de valor que se explicitan en un momento de condensación de sentido.

Ahora bien, una vez que tenemos armado el marco de funcionamiento del aula-máquina como desarrollo de una línea de verdad, en una forma similar a un teatro educativo, con sus personajes, idealizaciones,

escenas, coros y rituales, podemos adentrarnos en su funcionamiento cotidiano, su andar mismo. Podemos proponer aquí dos operaciones básicas del dispositivo: el encapsulamiento y la absorturación del deseo.

Encapsular y absorturar

Como dijimos antes, la escena parte de una necesidad de inmunización, de un corte adentro-afuera. Este corte no es solo una cuestión de escena teatral, sino que atraviesa los cuerpos, los afectos, lo enunciable, la atención, lo visible y hasta lo imposible. Ese corte corre como *encapsulamiento*, el aula pretende formar una cápsula, donde surja un micro-mundo de realidad, de verdad neutralizada de las complicaciones y caos exterior. Una dimensión del encapsulamiento tiene que ver con los propios contenidos tematizados. Lo que se trabaja (en el sentido de que se habla, problematiza, se pone foco, se despliega como línea) no tiene que ver con la realidad cotidiana exterior, y esto es un problema reiterado entre los implicados, su falta de utilidad concreta acusa de una desconexión con la vida cotidiana que es rápidamente justificada con una “formación para el futuro”. Si bien no en todos los casos las temáticas son ajenas a la vida cotidiana de estudiantes y docentes, cuando sí existen puntos de conexión estos son rápidamente formalizados y capturados en una lógica de abstracción que nuevamente separa el adentro afuera: ya no hablamos de un choque entre dos autos, hablamos de dos cuerpos cuadrados que se ejercen mutuamente fuerzas en un pizarrón. El lenguaje técnico juega aquí un papel fundamental de distanciamiento de la vida cotidiana, la abstracción y formalización de los sucesos cotidianos se traducen en conceptualizaciones técnicas, frías, donde la vivencia más cercana que generan es ser vistas escritas en un papel o pizarra.

El afuera cotidiano es desplazado en tanto caótico y cuestionante, pues en la sala de quirófano no es visto más que como una contaminación incontrolable que distrae la atención de lo verdaderamente importante; adentro del quirófano el concepto se objetiva en una fotocopia, se despliega como verdad pero no se habilita la capacidad de aplicarlo a lo exterior, ponerlo a funcionar y ver su utilidad, sino que se aplica en sí mismo, como repetición de sí mismo en la evaluación. El encapsulamiento es ante todo una operación de control, el símil laboratorio inmunizado, significa un exhaustivo control de las variables en juego, que permite bajo la mirada docente y la función coro controlar todo posible quiebre en la rectitud de la línea de verdad; este límite exterior-interior genera un corte con el orden externo, permite uno nuevo que se reproduce cada 40 minutos, orden que excluye tanto el afuera que porta cada individuo en su propia experiencia, intereses y preocupaciones “personales”, como la realidad del contexto del centro educativo en sus diferentes “dimensiones” (político, ambiental, económico, comunicacional, etc.).

El timbre como ritual de demarcación genera un corte, junto con el saludo, el repaso inicial y el paulatino silencio (función coro sin palabras), que van produciendo un orden asumido y esperado; se configura un espacio transicional donde justamente se ve el límite de encapsulamiento ya no como corte abrupto sino como umbral y se permiten por un pequeño tiempo-espacio otros enunciados, relaciones, visibilidades: como se veía antes en la cita de un docente, el saludo con un abrazo al docente, hablar de la semana, temas que resuenan del recreo y del afuera institucional, cuerpos en movimiento. Quizá la primera clase de cualquier asignatura tenga tanta relevancia para docentes y estudiantes porque justamente es la que

permite generar esa pauta de lo esperado de allí a que termine el año, es la que define cierto tipo de orden que sostener si se pretende que sea útil en términos de despliegue de una línea de verdad, y por eso tiende a ser menos estructurada y “(re) productiva”, pues se trata antes que nada de una clase transición.

Además, esta operación de neutralización permite fijar en el afuera todas las fallas visibles en el adentro, tanto la familia, como “las juntas”, otras instituciones, el cambio cultural o la “pérdida de valores” son depositarios de errores que ingresan a contaminar y generar efectos de contagio y por tanto mal funcionamiento dentro de los dispositivos: “*cada salón y cada grupo y cada liceo es como una especie de micro-mundo, donde en algún momento por suerte se logra aislar de mucho de lo que pasa y de mucho de lo que se espera y no se espera y eventualmente se logran cosas interesantes*” (Docente). Esta es una de las principales herramientas de defensa del dispositivo, centrar la atención y barrer las problemáticas hacia el afuera asumiendo la perfecta funcionalidad de un aparato naturalizado, una de las herramientas que permite su *reificación* constante; cabe aclarar, como dicen Berger y Luckmann que “*La reificación es la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos o posiblemente supra-humanos (...) un paso extremo en el proceso de objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana y no humanizable*” (Berger y Luckmann, 1979: 117). Es así que el dispositivo, reificado, vuelto cosa, no puede ser cuestionado como producto histórico-humano y por tanto factible de ser rehecho, sino que el problema debe estar afuera, en la contaminación exterior que oxida los engranajes de una máquina con vida plena y propia. Asimismo, se juega aquí una doble operación, se desplazan las fallas hacia el afuera, pero entonces se hacen inaprehensibles, quedan fuera del área de análisis, de igual manera que su impacto en la realidad interna del dispositivo: curiosamente cuando estas son hechas visibles impactando en lo interno son usadas como justificación de la relevancia que tiene el espacio educativo como “antídoto” (tanto se hable de valores, como de posturas acríicas frente a los medios de comunicación y sus falsos argumentos, falta de esfuerzo y dedicación, etc.).

Sin embargo, el encapsulamiento no solo refiere a los contenidos y el desplazamiento de las fallas al exterior, también se enlaza con la otra operación básica del dispositivo aula: la *absorturación del deseo*. Nuevamente proponemos aquí un nuevo concepto “entre”, como creación que nos permite enunciar algo hasta ahora indecible y por tanto en parte inexistente. La *absorturación* refiere a un mecanismo propio de dispositivos que buscan cierta linealidad como el aula, por el cual se procede a absorber y obturar a la vez toda posible ruptura de dicha linealidad. La absorción implica que por ejemplo frente una pregunta aplicada de un concepto a la realidad cotidiana se tome la oportunidad para neutralizar la posible entrada de la vida cotidiana y se la formalice en los términos técnicos, absorbiendo el posible cambio de dirección como un elemento más de lo mismo que ya venía recto. La obturación implica una negación, un tapar un flujo de cambio, no dejar correr una posible crítica o contradicción propia de la línea de verdad. También cabe aclarar a qué referimos con *deseo* desde una mirada esquizoanalítica, a diferencia de la idea de sentido común y la psicoanalítica, el deseo no hace referencia a una falta, una carencia de un placer original que se semi-satisface (nunca de forma completa) de forma simbólica o imaginaria, no significa un capricho de algo que nos falta y queremos tener pero que nunca nos alcanzará, sino que desde nuestra

mirada implica una afirmación, es lo que anima los procesos de encuentro creativo entre cuerpos, es lo que impulsa a la producción de una diferencia, de una novedad (opera en la superficie de producción), y nunca refiere a algo imaginario o simbólico sino a conexiones reales con paisajes específicos (nunca con un objeto solo), paisajes que producen-crean algo nuevo en ese encuentro que afecta a los cuerpos (Deleuze, 2005; Barembliitt, 2010).

Es así que, cuando hablamos de *absorturación del deseo*, estamos conjugando en un mismo movimiento la absorción de una creación novedosa, de una afirmación productiva, de un cambio real y su negación, su taponeo, su inexistencia. Esta absorturación se expresa en al menos cuatro “formas inconformes”³ muy intrincadas entre sí, es decir, no excluyentes, pues si existen límites entre sí son más bien umbrales, y todas corresponden con expresiones del deseo: absorturación de los afectos, del cuerpo, de la participación y de los vínculos.

Comencemos aclarando que cuando hablamos de *afectos* no solo referimos a sentimientos, pues estos son la territorialización, la codificación de los afectos en gestualidades “oficiales”, sino que (aunque su definición es casi imposible) también incluye aquellas emociones y pasiones, flujos energéticos comúnmente denominados como algo que nos “afecta” que nos “moviliza”, inseparable del cuerpo y de los vínculos (ver por ejemplo la noción de campo afectivo corporal de Gambini, 2013). Entonces, la absorturación de los afectos implicará por ejemplo que dentro del aula no se pueda estar ni muy bien ni muy mal, pues ello altera el equilibrio lineal necesario para mantener la atención en la temática desplegada. Claramente esto es imposible, pero el dispositivo se encarga de constantemente operar absorturando los desvíos de la seriedad necesaria para el entendimiento racional-conceptual imperante en la máquina-aula. Esta concepción derivada del pensamiento iluminista, que separa razón de pasiones y cuerpo, conlleva que la dirección racional-conceptual imperante de la línea del dispositivo mantenga las conceptualizaciones en un nivel de abstracción y lejanía de las propias vidas de los (des)implicados de modo tal que no genere en ellos más que una huella de reproducción tanto de formas lógicas como de nominaciones del mundo.

Sin embargo, los afectos serán foco de atención en el momento de falla en el rendimiento, de traba al despliegue: *“El otro día yo tenía una alumna que estaba mal en la clase, le pregunté, no le pregunté, le dije “te veo mal” y al otro día viene ella a decirme por qué estaba mal y me dijo: por favor, no diga nada, profesora porque ‘yo no quiero saber nada, yo no quiero contarle a nadie en el liceo, no quiero que me tengan lastima por eso’. ‘No, no, no digo nada, solo quería comprender por qué estabas en ese estado’ y me dijo: no, “porque yo le tengo confianza y por eso le cuento”* (Docente). Queda claro en esta cita además que el dispositivo aula no habilita un espacio para trabajarlo, compartirlo, elaborarlo conjuntamente, sino que debe ser explicitado por fuera (nuevamente vemos el encapsulamiento),

³ Las formas refieren a codificaciones analíticas, pero que poseen en sí mismas inconformidad, o sea tensiones que las trascienden en tanto límite (Percia, 2012). Por ello aclaramos que este corte es solamente un corte de entendimiento.

directamente con el docente (a quien se le rinde cuentas por el mal rendimiento, así como a quien se le tiene confianza en contraste con el grupo-clase cuya amenaza es constante a causa de la función coro) y señalando con énfasis la carga despectiva que tiene lo afectivo dentro de la máquina-aula: “no quiero que me tengan lástima”. Es evidente que tanto la función coro, como los personajes en juego y la inmunización de la escena operan aquí como presión avergonzante de cualquier posible “contaminación” exterior (pues la clase difícilmente es vista como generadora de afectos), y que al conectarse con la centralidad del rendimiento se explicita como lástima frente a su problema que la obstaculiza en su transcurrir normal, problema que aparece cuando el “estado” afectivo no encaja con la planicie esperada. De la misma manera, podemos ver la reificación del límite del dispositivo a los afectos en este discurso de un estudiante sobre lo que valora de sus compañeros: “...y yo valoro la generosidad, la solidaridad y esas cosas, y también valoro el que, tipo **fuera** o como si, **posterior a las clases, si te ven mal, ponete que te pregunten ¿qué te pasa? ¿estás bien?, o algo, porque ¿viste? todos tenemos algún problema o algo...**”(Estudiante).

Por ende, la absorturación configura una trama de vergüenza, de algo “común” que no encuentra lugar (una cañería con un flujo que es tapada en su circular, obturada) y que se expresa y elabora fuera del dispositivo. La absorción se expresa por ejemplo cuando frente a un “ruido” causado por un “afecto descontrolado” se desata un discurso moralista-progresista, del tipo “*bueno, muchos tenemos problemas, pero a la hora de venir al liceo tenemos que tratar de hacer el mayor esfuerzo, porque si yo quiero salir adelante no le voy a sumar otro problema más, que me vaya mal en el liceo, sino que tengo que tratar de acá encontrar un lugar para decir, bueno, con esto puedo olvidarme un poco de mis problemas y también salir adelante...*” (Docente). También se dispara el mismo mecanismo frente a la creciente apatía y tedio que circula en el espacio, afectos que no son más que respuesta a la funcionalidad del dispositivo, no son más que una exageración de la planicie afectiva que el dispositivo necesita y promueve (olvidarse de los problemas, hablarlos afuera, concentrarse en lo importante), y es también una contra-respuesta a la apatía institucional. La apatía (de a-pathos, no emocionarse, no padecer) es de las pocas rupturas afectivas con las que se convive sin mayor respuesta, que paradójicamente se padece por todos pero no se logra absorturar porque no entra en la gama de posibles un espacio educativo que no produzca modos de existencia apáticos, pues como vimos, el límite del espacio es estricto en su exclusión de intensidades y cercanías, de emociones y vivencias. Cabe destacar que esto que generalmente se denomina “apatía” en estos espacios no es estrictamente una falta de emotividad, de intensidad, sino justamente es la expresión del aburrimiento y el tedio (intensidades anti-productivas), de lo que genera en los cuerpos el orden del dispositivo y lo que allí se ofrece, la inhabilitación de la multiplicidad de capacidades, lo que afecta a existencias cuyo deseo es absorturado. Probablemente, personajes apáticos que se construyen como respuesta a dicho funcionamiento sean plenamente diferentes en otros dispositivos donde se habilita la creación. Es más, las pocas veces que los estudiantes identifican el impacto afectivo de un aula o el liceo en general, lo identifican con el cansancio y mal humor que les genera al salir, generado tanto por el habitar el dispositivo como por los rituales demarcatorios y la presión y reflejo que ejercen, así como lo identifican cuando ven interrumpido su sentir propio del afuera (emoción del recreo, problemas en una

hora libre, situaciones familiares, etc.) por la necesidad imperiosa de atender y quedarse quietos y callados.

Otro de los modos de absorturar los afectos es relegarlos a saberes específicos, el mismo movimiento que realiza el lenguaje técnico como legitimación de un saber-poder del docente, pero ahora con el equipo multidisciplinario y/o psicólogo, enlazado a un fuerte *miedo institucionalizado* de los límites del saber hacer docente, burocratizando una expresión de cambio y elaboración conjunta, protocolo que formaliza una ruptura en la recta y que por ende calma los miedos a lo desconocido para docentes y estudiantes: “...después hubo un protocolo donde se siguieron determinados pasos que tiene que haber cuando sucede tal acto (expresión de un abuso real por medio de una representación teatral), se los llamó, se les hizo entrevistas, y bueno ta, y terminamos haciendo un taller de educación sexual con la profesora con todo el grupo, ta bueno, fue como lo que se encontró en la institución como para, digamos, purgar esa situación, no se atacó”(Docente). El emergente es rápidamente interceptado hacia la institucionalidad, a cada elemento su lugar, y los afectos son manejados exclusivamente por especialistas, pues ellos poseen saberes que en el IPA no circulan. El encuentro entre lo que se trae (elementos de la planificación y su actualización) y habilita en un aula, con la vida-cuerpo de los estudiantes y docentes, genera una serie de afectos, de conexiones que desprenden allí el deseo de otros encuentros, desprenden la afirmación de una creación, una presentación de un abuso que quiere ser reelaborado, compartido, reentramado en conjunto con unos otros en quienes se confía. Sin embargo, la línea del dispositivo rápidamente absortura y deriva a lo protocolar, lo diferente se vuelve amenazante y contaminante, lo formal es tierra sólida para continuar con el resto, enfría la intensidad. Aunque este sea el funcionamiento, las rupturas no dejan de parcialmente latir: “*Tampoco es un psicólogo, a hablar de nuestras vidas, y porque no, porque me peleé con mi amiga y me dejó mi novio, no. Pero sí ser humanos y darte cuenta que vos acá estas trabajando con personas y no con números*” (Estudiante); parcialmente porque se continúa con la especialización excluyente del psicólogo, y de la relegación de la vida a un afuera, en contradicción con que se reclama una humanización, el tener presente que son personas (con vida, afectos, cuerpo, vínculos, ideas; no conceptos abstractos numerados), el poder preguntar por ejemplo qué les genera a los presentes lo que se está trabajando, lo que otros dicen, qué moviliza en cada cual.

La absorturación del *cuerpo* es de las más explícitas, estudiadas y señaladas, que tiene como eje el disciplinamiento señalado hace ya mucho por Foucault (1976). El cuerpo dócil, quieto, útil, centrado en mirar y no distraer la atención más que para mirar el cuaderno y escribir, toda una anatomía política que se formula y reformula en cada actualización de la máquina-aula. La escena es antes que nada un ordenamiento de los cuerpos en el espacio, es una delimitación de capacidades corporales de (no) contacto con sí mismo y los demás. El repiqueteo en los bancos, las idas al baño, a abrir o cerrar puertas, ventanas, cortinas, las “malas posturas” para sentarse, juegos de contacto (más o menos violento) en los recreos y pasillos, caras flojas que se sostienen con el brazo apoyado en el banco (señalando aburrimiento, y pesadez de una cabeza dominante y llena conceptualizaciones lejanas) y demás expresiones remarcan el bloqueo de un cuerpo permanentemente negado, inútil más que como sostén de la “mente”, fragmentado y sometido a una planicie sensorial de una escena inmunizada, inmóvil, unidireccional. La absorturación

juega en los mismos canales que a nivel afectivo, por ejemplo, en una observación, uno de los estudiantes, inquieto en su silla se cae tres veces de la silla hacia atrás, generando tres cortes de la línea, y frente a la última la *función coro* produce enunciados del tipo: “siempre igual vos, queriendo llamar la atención”, “tas infumable hoy ¿qué te pasa?”, “no se puede mantener quieto un segundo”, y demás censuras que remarcan el orden de quietud necesario para mantener la verdad en juego.

La desconexión del cuerpo de su actualidad, de su presente, permite el entendimiento a nivel abstracto-objetivado, como conocimiento per se, sin vivencia, sin afecto, sin distracción, sin conexión múltiple sino unidireccional, en dirección a la temática. Un cuerpo bloqueado en un espacio específico, es un cuerpo controlado, un cuerpo que se sabe dónde está y por ende se puede mirar, inspeccionar, ordenar (Foucault, 1976), es un cuerpo que está al servicio de lo esperado aunque ello signifique absorturarlo. Hablando sobre la clase normal, una estudiante dice: *“Por lo general todos nos hacen sentar en fila, cosa que a veces no gusta mucho. Claro, porque se arma como un clima de que el docente es el control de todo y no fluye, pero ta. Y el profesor dando la clase, y nosotros ahí medio receptores estamos.”* (Estudiante), o también: *“...ta, yo me siento así, ponele, y me muevo y que no se qué, y el profesor te dice no estás en danza, estás en matemática, que en realidad en cierta manera tiene razón, pero ta, te intentan de cortar cierta movilidad o cierta hiperacción de alguna manera, de que te sientes porque así te entra mejor el conocimiento de alguna manera, no sé, ya está, sentate, eso...”* (Estudiante).

Quizá sea el pasar la lista uno de los rituales demarcatorios más explícitos en cuanto a la “presencia-ausencia” del cuerpo (Le Breton, 2002), un cuerpo que se da por sentado en la realidad cotidiana como sostén pero que no es foco de atención, aprendizaje y vivencia más que en situaciones especiales. La presencia en un aula solo se demarca a nivel lingüístico, de la nominación, de la palabra, no se existe sino a través de un nombre que se hace “presente” al ser interpelado. Podríamos decir, de manera un tanto extrema, que el cuerpo se prepara en el pasado de la lista para desaparecer como materialidad sensible, “fuente” de posibles creaciones y vivencias, para ser un mero recipiente, soporte, que existe en tanto nombre-número en una lista y que deberá esperar al próximo timbre para ser habilitado nuevamente. Todas aquellas huellas corporales, cargas de experiencias en el cuerpo que invaden el espacio del dispositivo son aplanadas, ocultadas, obligadas a ir a las buenas posturas: un cuerpo acostumbrado a moverse, a estar mirando hacia todos lados, a apoyar los pies en cualquier lado, a caminar mirando el piso, etc.

El cuerpo ordenado es un cuerpo racionalizado, aplastado por una cabeza inmensa. Un cuerpo que se normaliza rápidamente en códigos de vergüenza, miedo al ridículo, un cuerpo con constantes miradas encima: *“uno puede tener una imagen muy potente de su cuerpo, y este, y no tiene por qué ser exterior y teatralizada, ¿no? O sea, la teatralidad es aquello que se instala cuando uno sabe que otro lo está mirando, y eso sucede mucho en la sociedad y creo que es una de las cosas que más aleja a las personas de sus cuerpos, ¿no? De su contacto real con su cuerpo. De su relación con su cuerpo real, (...) muy curioso para mí que llegan, yo trabajo con una población de 16 años de promedio, 16, 17, 18, este, sus cuerpos cómo están, están duros, sin contacto ¿no? Hay mucha cosa racional, hay mucha cosa de*

pensamiento, de cabeza” (Docente). Cabe también hacer referencia muy superficialmente (pues amerita un análisis mucho más detallado ya realizado por muchos otros) al anclaje del cuerpo como signo y expresión de los patrones heteronormativos, que encuentran constante resonancia en el funcionar del aula, tanto las burlas a ropas de colores no “esperados” (señalado incluso por docentes), como enunciaciones que surgen en los esquizodramas como marcas o mensajes del liceo: “Las mujeres siempre tienen la razón”, “La mujer no se enamora realmente, se enamora de lo que se imagina que es el otro”; así como la división explícita por sexo en los dos esquizodramas con los grupos de científico a la hora de hacer las máquinas reproductivas (máquinas que reproducen el funcionamiento del aula), incluso en uno de los casos tomando la primera de las frases citadas y armando una máquina que hacía pasar a los varones y los travestía (con elementos típicamente “femeninos” como ser pañuelos, carteras, anillos, hasta posturas) causando la esperada incomodidad y disgusto en ellos.

En relación con estas dos formas expresivas del deseo (afectos y corporalidad), la *participación* también sufre una seria absorturación como parte del funcionamiento del dispositivo. El tomar parte y ser parte en el espacio está sumamente delimitado, diagramado y habilitado en momentos y formas muy específicas y mínimas. Ser parte de la verdad en juego es una cuestión de poder, de líneas de fuerza que definen una realidad que no se desdibuja sin consecuencias, que no habilita salirse de la posición de pertenencia-consumo al espacio sin generar ruidos. La participación conlleva una implicación, es decir una ruptura de la distancia sujeto-objeto (tan preconizada por el conocimiento científicista), un vivenciar, conectar lo que se ofrece y proponer otras conexiones, otros puntos de vista, otros intereses, otros afectos a partir de ello. La *participación implicada* conlleva meter la vida cotidiana en el centro de la cuestión, la propia experiencia en conexión con la temática; y todo ello tensiona la rectitud, la intenta doblar. La participación habilitada tiene que ver con la función coro: respuestas dicotómicas (sí/no), preguntas retóricas, experimentos que dan respuestas estandarizadas, etc. Si bien, esta forma del deseo es la más “permitida”, por jugar en términos lingüísticos-conceptuales, y se tiende a escuchar otras visiones, la linealidad permanece, y son casi siempre los docentes los que definen los términos del dispositivo, la línea de verdad en juego y sus posibles cambios.

Cuando la participación toma intensidad, en tanto genera un cambio real en el dispositivo, al cambiar las reglas de juego o al doblar la línea de verdad con una crítica, una aplicación que la deja en duda, un supuesto “caos” aflora y es rápidamente rotulado de discusión de boliche, caos inútil, quilombo incomprensible, tirar la chancleta, etc. Por ejemplo, durante una clase de filosofía, surge una discusión en torno a la “esencia” y si esta culmina con la muerte de la persona, la discusión toma unos 10 minutos, donde el docente pasa a ser una más de las múltiples voces en juego que traen a otros autores a la escena, situaciones cotidianas, pensamientos de personas significativas como familiares o amigos, sus propias creencias. Al sonar el timbre, uno de los que discutía, queriendo sacar una conclusión “certera” para anotar en su cuadernola de apuntes para el parcial, pregunta directamente al docente: “Entonces, ¿en qué quedamos? ¿Perdura o no después de la muerte?”, en ese mínimo movimiento se reordena el espacio de forma unidireccional, sin embargo el docente se encoge de hombros y responde “¿para la vida o para el escrito?”, algo cruje en ese momento, pero el timbre permite escapar.

Tomar y ser parte del dispositivo aula, rompiendo su linealidad, es una extraña mezcla entre poner en juego la vida cotidiana, las experiencias (trayectoria) y creencias personales, implicarse corporal y afectivamente en el juego (dejarse afectar por lo que sucede), tener la capasibilidad de tomar las riendas en conjunto del dispositivo, y llevar sobre la base de esa extraña amalgama de poder-vivencia-implicación el dispositivo hacia algo novedoso, un acontecimiento que impacta sobre los presentes. Sin embargo, la absorturación toma a los pares una vez más como uno de los factores centrales: “...*este bachillerato me llevó como a encerrarme un poco, ¿viste?, a quedarme callado, a guardarme lo que pienso, porque tipo, entro en esos ciertos miedos que te dan como para decir si me equivoco capaz que me dicen tal y tal cosas, y todas esas cosas que te dan como un miedo para participar, entonces tipo preferís quedarte callado y hay veces que tipo hacen una pregunta y la sé, o sea, sé responderla, pero tipo por inseguridad, me generaron como una inseguridad ya desde el año pasado que estoy acá, eso, se me generó como una inseguridad que como que me limita, a decir ciertas cosas...*” (Estudiante). La mirada conjunta ajena es constantemente productora de un miedo a la diferencia, a la propuesta, a la novedad. Sin embargo, no hay que dejar de desatacar que existen mecanismos institucionales para fijar más esos miedos: “*Si por hacerte la discutidora te pones en contra un profesor, está buenísimo, la discutidora está en examen y los otros que se callaron están de vacaciones.*” (Estudiante). Lo enunciado se explicita aquí como una estrategia de tensionar la línea hasta donde el poder institucional perjudica los propios intereses. En última instancia, el criterio de tensión soportada está relativamente en manos del docente (y a través de él cierta institucionalidad) y el dispositivo que re-construye cada día. Esto mismo es padecido por el docente, quien al sostener su personaje-rol participa del espacio habilitado y mantiene la distancia mistificadora, sin implicarse más que como referente conceptual, haciendo entrar la vida y trayectoria solo como ejemplo de la misma línea de verdad conceptual o como ejemplo de trayectoria exitosa, evitando afectaciones, conexiones diversas, cercanías, etc.

La absorturación de la participación se enlaza fuertemente con la apatía ya mencionada, pues lo habilitado conlleva un no ser-tomar parte en el espacio, un “ver desde fuera” lo que sucede, una separación que evita el posible afecto. Se torna hasta lógica la respuesta de inmutabilidad y tedio frente a un espacio que no habilita la circulación de las capasibilidades para definir la situación, un espacio que absortura las capasibilidades de cambiar las expectativas, lo institucionalizado.

Por último la absorturación de los **vínculos** no puede dejarse de lado. Claramente el dispositivo opera individualizando, demarcando uno por uno los cuerpos, y no permitiendo la conexión entre sí. La evaluación individualizada, las preguntas individualizadas, los comentarios individualizados, los bancos individualizados, etc. hacen que lo colectivo sea una especie de masa ficticia que se relaciona a través del docente. Resulta un poco increíble pero muchas de las discusiones entre estudiantes sobre un tema pasan a través del docente, se contestan hablándole al docente, el cual juega como juez de la verdad en disputa. También queda explicitado cuando el docente al darse vuelta a escribir en el pizarrón automáticamente “autoriza” que las miradas se descentren y puedan entrar en interacción con los pares, lo mismo el timbre y el corte que genera en términos de capasibilidades respecto el recreo. Pero no solamente se trata de que el vínculo sea poder hablar con el de al lado, sino de poder trabajar ese lazo que sostiene la convivencia en

el dispositivo, integrarse, conocerse más con el otro; un conocerse que en muchos casos solo está habilitado en la jornada de principio de año.

La absorción del vínculo se puede notar en cada comentario que ya citamos, donde se interpone el miedo, la vergüenza, la mirada ajena como freno a la creación. Si queremos generar un cambio en lo que pasa, participar, debemos de alguna manera implicarnos, lo que conlleva exponernos. Ese exponer-se significa un salto al vacío, que es sostenido solo si existe un clima de confianza e incentivo, de lo contrario, el refugio será (y es) el acorralamiento duro, estanco, atornillado a un banco en silencio, escuchando apáticamente algo que se ofrece-impone como verdad. Y aquí entramos en una de las paradojas más interesantes del dispositivo aula: estudiantes y docentes saben, hablan y reafirman la importancia de la relación docente-estudiante y entre estudiantes, sobre el clima dinámico y de confianza necesario para una buena convivencia y hacer de dicho espacio algo disfrutable; sin embargo, en la práctica no existen (ni se formulan más que lateralmente) espacios específicos para lograrlo. Continuamente surgen problemas entre estudiantes que no son abordados más que casualmente de forma individualizada y protocolizada por un agente externo que extrae las caras visibles de dicha problemática. Habilitar y elaborar un vínculo en términos de creación, de encuentro que deja huella, de diferencia, significa habilitar espacios de conocimiento, de relacionamiento desde otros puntos, donde compartir ideas, formas, afectos, donde la diversidad aflore y sea tomada como tal, trabajando aquellos prejuicios, valoraciones y etiquetas que no permiten el contacto fluido con el otro. Estos espacios son reclamados y enunciados pero difícilmente concretados: “...en las reuniones de delegados, antes se preguntaba si había algún problema en las clases, y que sé yo. Eso está bueno, lo que pasa [es] que siempre queda en la nada, y qué se yo. Yo el año pasado me aburría de decir los problemas que teníamos y te decían, sí, lo anoto, y nunca pasó nada”(Estudiante), a no ser en casos extremos, como la muerte de algún familiar, en los que la institución privada prioriza el acompañamiento y arma un espacio especial (fuera del horario curricular) para dicho momento. La pasividad de los estudiantes en cuanto a este tema tiene que ver muchas veces con una reificación del dispositivo que hace que busquen otros lugares para vincularse: horas libres, salidas, etc. Además, cabe desatacar que los vínculos son absorbidos en la lógica del dispositivo, y son valorados en tanto estratégicos para el entendimiento-rendimiento; así, un problema en la clase-grupo repercute sobre el rendimiento, el no poder hablar con el de al lado corta la chance de escuchar y brindar otra voz que explique de manera diferente lo que racional-conceptualmente se está desarrollando por el docente. Esta lógica utilitaria del dispositivo se enlaza constantemente con referencias a los vínculos de amistad, donde el disfrute, el apoyo mutuo y el conocerse en profundidad son el centro, pero siempre demarcando que ello se logra fuera de la clase: pasillos, salidas, horas libres, juntas a estudiar, etc.

Contra-resistencias: cuando lo profano amenaza

Hemos mencionado al pasar anteriormente la contra-resistencia de los estudiantes como un factor propio del funcionamiento del dispositivo, destacamos aquí que este no es un engranaje menor, sino que mediante la función coro y otros mecanismos de etiquetaje y censura (por medio del ridículo y/o miradas cómplices, el ataque directo o indirecto, la exclusión) los estudiantes suelen sostener el funcionamiento normal del aula, así como boicotear posibles rupturas o fugas que propone el docente u otros estudiantes. La reificación del dispositivo es quizá el eje de este engranaje, las expectativas institucionalizadas diagraman a tal punto lo esperable y lo valioso en el aula que los estudiantes destacan como importante en la mayoría de los casos que el docente explique bien (dando por obvio la primacía conceptual así como que el docente lleve la línea del discurso), que se haga entender, que haga la clase dinámica (con ciertos cortes y pequeños desvíos) pero llevándola siempre a un buen ritmo sobre la temática, haciendo comparaciones constantes en relación con otros liceos en base a la fórmula cantidad de temas evaluados/tiempo del año, fórmula que deja ver los niveles de “exigencia” de cada centro. Así, lo educativo del espacio se explicita a la hora del ritual demarcatorio y la certificación que se deriva de él, es decir, un aprendizaje o una experiencia es valiosa si permite pasar la evaluación que certifica el pasaje a otros niveles o al mundo laboral, así como si esos aprendizajes responden a lo “necesario” en el nivel siguiente (especialmente el universitario), y son de mayor cantidad comparada con otros centros.

El rechazo ante otros modos de funcionamiento no se deja esperar: desde el quiebre de la comodidad de lo esperable en los roles institucionalizados (docente referente, alumno inmaduro), que conlleva una creación de nuevas posiciones y formas de trabajo conjunto que pone en juego la creatividad, hasta la exposición en términos afectivo-corporales que la co-producción implica, la intolerancia ante otras visiones y modos de expresión de los pares, el miedo constante a no estar registrando lo que será evaluado en términos reproductivos, la resistencia a tomar en cuenta y actuar en las realidades del contexto, sensación de que no se está tomando un plan predefinido que asegure la adaptación (o al menos inserción) en el futuro (tanto en la universidad, como en el trabajo y en la vida en sociedad), el desdibujamiento de las distancias generacionales, la inoperancia del individualismo acumulativo y utilitarista frente a una lógica que se centra en el encuentro, y demás “ruidos” empujan a clasificar los intentos de doblamiento del dispositivo como caos inentendible, pérdida de tiempo, ideas voladas, demasiadas complicaciones, etc., lo que generan una rápida absorción del deseo.

Es decir, si el aprendizaje surge a partir de las vivencias entramadas como experiencia que se co-produce en torno a algún tema pero que no siguen una línea fija, y que principalmente no es excluyentemente racional-conceptual y por ende objetivable en un pizarrón para luego ser evaluado en tanto reproducción, entonces se puede decir que es “cualquier cosa”, que no tiene sentido, pues tiene mucho menos valor (socialmente hablando) que lo idealizado y mistificado por medio del lenguaje técnico y las formalizaciones que lo separan de lo cotidiano y lo vuelven verdadero y necesario, excluyente. El

aprendizaje surgido de una experiencia de creación conjunta tiene demasiado de “profano” (Barrera, 2013) en ese sentido, no asegura la acumulación de certificados que habilitan puertas de entrada (universidad, empleos), su carácter de heterogéneo, de impredecible, así como de relativo, hacen sentir a los estudiantes estafados en tanto no logran poseer el objeto-conocimiento de consumo.

Si bien en algunos casos esto se revierte revalorizando otros modos de aprender, modificando las formas de evaluar (por ejemplo a base de la creación y no la reproducción, o incluso compartiendo el juicio entre todos los presentes), la presión de la propia institución así como de las dinámicas exteriores (principalmente lo esperado en la universidad, el mundo laboral y la familia) acentúan las reacciones a estas fugas basado en el sentido hegemónico de la educación como preparación a futuro (ver sentidos y códigos educativos). La preocupación por la “utilidad” (obviamente en términos del funcionamiento normal del dispositivo) de lo que se está haciendo hace surgir acciones de boicot a planteos divergentes de docentes y estudiantes, el coro no tarda en aparecer y reclama la cómoda y excluyente normalidad: buenos estudiantes que prestan atención y no distorsionan al docente que desarrolla su línea dinámica y verdadera. Cabe destacar que en uno de los esquizodramas, cuando se genera la máquina creativa como batidora estimulante, dos de los presentes no entran a ser producidos-estimulados, y surge a partir de ello un interesante planteo acerca de los sobrantes de cada sistema y qué sucede con ellos, de la necesidad de diversidad de modos entre los que poder elegir.

En relación con esto algunos docentes destacan la inexistencia de un planeamiento educativo coherente y sólido, que sin embargo deja el camino abierto para una *inercia institucional* muy fuerte, que se ve acentuada por una formación docente para un ideal de aula inexistente (demasiado normal, lineal) y por lo tanto la inexistencia de herramientas desde la formación para sostener otros modos de funcionamiento: “...está todo de alguna manera garantizado, los gurises van hasta ahí también, ¿se entiende? Nosotros vamos hasta ahí, ¿se entiende? Es como una especie, es una cosa tan, ¿que hay mecanismos de control? Y por supuesto, pero ya no son desde esa como la represión, claro, yo no siento que nadie me diga nada, en ningún momento alguien me corte, alguien me dijo vos esto no lo podés dar, claro el corte, es mucho más... eh... perverso, es terrible, es terrible el sistema, es terrible, ta, ya no te tienen que cortar, ya está, no lo vas a dar diferente, ni ellos se van a quejar, ya está, eso no va a pasar (...) es como que está todo tan desdibujado y a su vez está todo tan clarísimo...” (Docente). El dispositivo funciona y se refuerza en la contra-resistencia gracias a esta claridad, claridad neutra que no es más que la prolongación de lo esperable, la inercia institucional.

Hasta aquí hemos propuesto una cartografía del dispositivo, una posible mirada, una narrativa del aula. Cabe aclarar que este funcionamiento que centramos en algunos núcleos como el encapsulamiento, la línea de verdad, el teatro educativo, la contra-resistencia y la absorturación del deseo (afecto, cuerpo, participación y vínculo) corresponden al *polo de reproducción-antiproducción* del modo de funcionamiento del dispositivo aula, que algunos podrían llamar modelo pedagógico (en cuya discusión no entraremos aquí). Como polo, es extremo, es hasta en algún punto una parodia, muy real. En el trabajo de

campo se pudo notar una multiplicidad de modos más o menos cercanos a este polo, en general bastante cercanos, si no casi totalmente, desprendiéndose en algún punto específico según el docente o asignatura y su conexión con el grupo por momentos: por ejemplo vincular más con la vida cotidiana en los casos de las físicas y filosofía del público, permitir mínimos espacios de vinculación y participación en filosofía del privado, un trabajo sostenido de lo vincular, afectivo y corporal en expresión corporal de ambos, no así de la participación en el público pero sí en el privado, y una intermitencia de la vida cotidiana en ambos.

En este sentido, se puede afirmar que existe una suerte de *intersticio marginal* rodeado de líneas diagramantes, intersticio en el que el docente con los estudiantes construyen un modo más o menos reproductivo de dispositivo aula, más o menos cercano a este polo. Ese margen de acción que docentes y estudiantes tienen para crear algo nuevo y ofrecer una experiencia diferente y acorde al deseo está delimitado por un entrecruzamiento de líneas entre las que podríamos mencionar: roles de docente y estudiante predefinidos que conllevan expectativas mutuas, estructuras propias del sistema (evaluaciones, programas, sueldos, horas, recursos, infraestructura, etc.), inexistencia o descreimiento en los espacios de reflexión y cuestionamiento colectivo (coordinaciones, talleres, etc.), margen de libertad dentro del aula, incapacidad del docente y carencia de herramientas desde su formación para romper sus estructuras aprendidas de cómo debe ser un aula, circularidad educativa (el modo del nivel superior justifica el modo del previo), mitos intergeneracionales y de la “cultura actual”, contra-resistencia de los estudiantes frente a lo nuevo (función coro que devalúa lo diferente), inadecuación a otros campos donde el estudiante se tendrá que adaptar (campo laboral), desconocimiento de otros modos y herramientas para sostener una máquina-aula, expectativas de las familias y la institución, miradas de otros docentes o actores institucionales (inspectores, directores, etc.). Este intersticio, pequeño espacio al margen de lo hegemónico, es el que nos da en muchos casos la clave de aquellos imposibles que insisten en ser posibles, es el que permite la diferencia en el uso del dispositivo institucionalizado.

Es así que este intersticio será más o menos flexible, más o menos aprovechado-arriesgado por el docente a la hora de actualizar un modo de funcionamiento y por los estudiantes en aprovecharlo y/o “conquistarlo”. Resta aclarar que en el caso de las materias específicas de bachillerato artístico, un poco por la flexibilización de este intersticio, otro poco por un cambio en el sentido y encare general, se alejan bastante del polo reproductivo aunque, como mencionábamos antes, mantienen alguna de sus dimensiones. Esto lo desarrollaremos como modo contra-hegemónico, como líneas de fuga que se actualizan.

“...vivir como si estuvieras jugando a vivir no es vivir, vivir como si estuvieras representando una pieza teatral no es vivir, puede que para todos esos observadores externos eso sea vivir, pero no debe serlo para vos, es hora de que te deshagas de toda esa hiperracionalidad que madre, primero, profesores después, y ella, por fin te impusieron, esa hiperracionalidad que no hace más que frustrar cualquier anhelo, cualquier proyecto, ya por considerarlo utópico, ya por considerarlo inadecuado a la edad del sujeto, ya por considerarlo alejado de la realidad, ¡he aquí el más cínico de todos los argumentos! El más enfermo y dañino y desmoralizador de todos los argumentos desmoralizadores que madres, profesores y esposas utilizan contra los proyectos del niño-adolescente-joven marido, la putísima y triste realidad, tener los pies sobre la tierra y todo ese rollo, la verdad es que no existe en sí misma la realidad, la verdad es que eso que madres, profesores y esposas llaman “realidad” no es más que el resultado de un discurso hecho y rehecho por cientos, qué digo, miles de madres, profesores y esposas discursantes y parloteadores.”

La Pelusa, Martín Arocena

Sentidos y códigos educativos

Preguntar y preguntarse sobre el sentido de una acción, es intentar comprender el para qué, la intención, y la codificación que conlleva esa intención, ese impulso. En este punto veremos la dimensión hegemónica y contra-hegemónica del sentido de lo educativo formal.

El sentido hegemónico que se le asigna a la educación, tanto por sus propios actores, como por lo que ellos ven como “sociedad”, se centra en una *mirada a futuro*. La educación sería algo así como formar, modelar, desplegar, completar, desarrollar algo cuya existencia y funcionalidad corresponderá a un futuro: “...la sociedad siempre espera que, que los jóvenes que hoy en día son jóvenes lleguen a algo y puedan ser realmente personas, que puedan este, ¿no?, cómo explicarlo, que tengan su trabajo, su medio de vida, no que estén mendigando o lo que sea. ¿Entendés a lo que voy?” (Estudiante). Esta preparación para el futuro corre básicamente por cuatro carriles: la preparación para la universidad, el trabajo, la vida en sociedad y la posibilidad de una liberación-crítica racional.

El bachillerato como *propedéutico para la universidad* es el más fuerte de los argumentos dentro de secundaria. Es un elemento que justifica muchos de los padecimientos actuales (como la desconexión de los contenidos con la vida de los estudiantes) en pro de un futuro sólido y exitoso. Esta preparación tiene que ver con sobrevivir en instituciones que los tratan como números, reproducir conocimientos, actitudes permitidas y valoradas, así como los modos de abordaje de contenidos más legítimos, formas de razonamiento y de vinculación con los pares, trato con las autoridades, escasez de espacios de participación e incidencia institucional, etc. Pero es ante todo, como veíamos en el funcionamiento del dispositivo, una preparación racional-conceptual abstracta e individualizada: “Con respecto al contenido, hay muchas cosas que, ta, hoy en día, he hablado con personas mayores, que están terminando una carrera, que te dicen: *pah hoy en día decís no me va a servir para nada y después tipo realmente las utilizás, tipo las cosas que las averiguás solo sabiendo tal tema que, que hoy en día estás dando*” (Estudiante). Son constantes las referencias en las aulas a frases como “cuando estén en la facultad”, faro obligado de sus trayectorias, que en algunos casos es parodiado subrepticamente por estudiantes que no ven allí su futuro, en pequeños comentarios cuando el docente se da vuelta a escribir en el pizarrón.

Asimismo, se desatacan algunos cortes respecto a la *preparación para el trabajo*, con postulados que remarcan la distancia hasta institucional que debe o deberían tener ambos sentidos: “...o sea, como que la educación separara, en cosas diferentes, o sea, una persona que quiera ir a la facultad, bueno, tiene un lugar, llámenle secundaria, llámenle UTU, llámenle lo que quieran. Otra persona que quiere prepararse para el trabajo, bueno, tiene esta otra oportunidad” (Docente). En dicho caso, la preparación para el trabajo tiene primero que ver con una cuestión credencialista, de que quien ha transitado por educación secundaria posee un certificado que más que contenidos específicos asegura cierto respeto a las normas del campo laboral, ciertas actitudes, una serie de “habilidades básicas”, como plantean muchos, que le permite presentarse a una serie de trabajos de baja especificidad. A su vez, si la formación pasa a ser de

contenidos específicos necesarios para el trabajo, sea por la vía de secundaria o pensando en secundaria como puente a una formación terciaria que da un título, la formación implica una serie de conocimientos “básicos” para lo que luego a nivel terciario se profundizará y certificará, que otorgará otro prestigio y oportunidades. En este sentido también, muchos mencionan a la educación como con un sentido de igualadora de oportunidades, refiriendo al punto de partida familiar desigual, y situando a la maquinaria educativa como una posibilidad de hacer llegar las mismas oportunidades de formación, y en consecuencia laborales, a todos.

La formación para la *vida en sociedad* implica una serie de habilidades sociales de insertarse y adaptarse a las normas sociales (estar normalizado), “y acá creo que también, o sea, normaliza en ese sentido, el pibe que de repente capaz que nunca se tomó un minuto para pensar en alguna cosa acá está obligado a hacerlo, entonces algo termina haciendo y bueno, ta, y, y al menos en eso, digo, ¿no? creo que en esa cuestión del respeto” (Docente); pero también participar como ciudadano, tener opinión, expresarse, relacionarse con los demás, ser parte de una cultura y compartir su identidad y rituales, elegir y tomar los criterios generales para encarar la propia vida: “cuando estás en el liceo estás más activo tipo y vienen y te preguntan, o mismo charlás con compañeros de otras clases, es como, es como estar más integrado a lo que es la, esto que es la institución, que en sí próximamente va a ser la sociedad, porque de acá salís y te vas a integrar con todas las personas creo.” (Estudiante).

Por último, la *liberación crítica-racional* refiere a la posibilidad que brinda la educación de al ofrecer nuevos conceptos y formas de razonar, permitir “abrir la mente”, cuestionar y liberarse de cuestiones que el sentido común impone, percibir las injusticias propias que lo llevaron a estar donde está: “pero yo no sé si se pregunta o se cuestiona tanto si en realidad abrió cabezas hacia un análisis social o una interpretación, y capaz que sí, pero me refiero a que en filosofía es fuertemente un objetivo, eh... ahora, nunca sabés que tanto lográs” (Docente). Los docentes como “referentes” más allá de los contenidos operan en este mismo sentido para los estudiantes, brindando modos de pensar situaciones liberados de lo que la sociedad (principalmente los medios de comunicación según refieren) dice o impone. La educación como liberación tiene un origen histórico griego, muy atado a “la sabiduría y la verdad”, y se conjuga actualmente con muchas teorías políticas, principalmente en el discurso docente con la pedagogía de la liberación de Freire. Cabe resaltar que le agregamos el término racional, pues siempre refiere a una liberación por y para el pensamiento, una suerte de crítica a nivel de las ideas; una vez más centrando lo valioso a nivel racional-conceptual y absorbiendo otras capacidades. Además, esta liberación está pensada a futuro, pues resulta intolerable (absorturación de la participación) un pensamiento crítico aplicado actualmente en los entornos de vida de los estudiantes, entre los que las instituciones educativas tienen un lugar de relevancia.

Claramente, este sentido a futuro tiene un fuerte carácter normativo, normalizante, como decíamos antes. Pero adentrémonos más en él. Podríamos decir que dicho sentido parte de una operación básica que implica el *volver excluyentes* entre sí el conocimiento para el futuro, la creación (deseo) y “lo humano”. Al situar el conocimiento para el futuro (futura inserción en la sociedad) como centro y motor de todos los

dispositivos educativos (entre los que se destaca el aula), en el sentido expuesto anteriormente, como saberes específicos para un trabajo, básicos para el nivel terciario, habilidades de vida en sociedad (transmitidas subrepticamente en la convivencia y disciplinamiento) y herramientas de crítica racional, el sentido se enlaza directamente con lo esperado por la sociedad actual, a la cual debe rendir cuentas, y responder preparándose de la manera esperada. Así, el sentido de la educación es preparar para un futuro en base a lo que la sociedad espera de esa futura persona (acto de negación del presente-existente, que veremos más adelante), moldeando la masa indiferenciada y caótica de pasiones, materialidad y pensamiento que le llega desde primaria.

Para asegurar un egreso acorde a lo esperado por la sociedad en términos de conocimientos y actitudes normalizadas, los dispositivos educativos toman como eje la *meritocracia* (función remarcada por Enguita, ¿), es decir, todo un sistema de clasificación, etiquetaje de saberes, no saberes, adecuaciones e inadecuaciones que separan las personas de los sobrantes, asignando a ciertos esfuerzos y actitudes un valor certificado que más adelante se traduce en oportunidades, poder. Dicha clasificación funciona con base en una serie de mediciones, evaluaciones y certificaciones que requieren para su buen andar de una constante reproducción de criterios que hagan de la medición algo objetivable y estandarizable. Sobra aquí desarrollar cómo este funcionamiento reproduce las estructuras de poder y desigualdad a través del ejercicio de la *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 2001). Sin embargo, resulta interesante hacer un comentario sobre *el padecimiento* que significa el transitar por los dispositivos educativos. Ya mencionamos antes que la absorturación de los afectos produce un efecto de resistencia de apatía y aburrimiento, que empuja hacia una fuga que en general es captada antes de ser desplegada. Sin embargo, se nota en ciertos discursos, bastante repetidos, que dicho padecer le otorga valor al “esfuerzo”. Es decir, en un dispositivo donde se obtiene lo que se “merece”, el culto al esfuerzo es abundante, la exaltación de trayectorias exitosas meritocráticamente hablando son reiteradas, con discursos sobre el “salir adelante desde las condiciones más adversas”, “meterle para progresar”, “querer es poder” y demás.

De esta forma se genera un enlace sufrir-esfuerzo-meritocracia que asegura un padecer institucionalizado como positivo, pues asegurará un certificado, una buena calificación en la evaluación estandarizada, pues se pudo soportar la modelación sin demasiada resistencia, y se obtendrá en un futuro una posición interesante dentro del mercado de oportunidades; procede entonces a una reificación del dispositivo que lleva a discursos como el siguiente: *“El que no pasa es porque no quiere, porque te facilitan todo, y para mí eso está mal. Porque tiene que pasar el que se lo merezca, el que se esforzó, todo. Porque no es lo mismo que yo vengo, me mato estudiando para un parcial y me lo saco alto, el que se los sacó los dos bajos, como hace unos deberes, pase. Eso a mí me re desmotiva. Que vos te mates estudiando para que el otro no haga nada y pase igual, eso es re desmotivador ”*(Estudiante). Queda explícito aquí que al desarticular el ritual de demarcación que significa pasar de año y por ende una de las *producciones de sobrantes* (es decir aquellos que no acceden al bien exclusivo de los que logran padecer-adecuarse) se anula la relevancia que tiene el sufrir para “disfrutar” en el futuro (o no existir para existir en un futuro en los parámetros normales), y eso desmotiva (más allá de que este desarticular pueda provenir de una intención política de cambiar los estándares de repetición). Es decir, al desarmarse el criterio meritocrático

(que centra la atención sobre el “esfuerzo” individual, y no sobre el funcionamiento del dispositivo y los criterios con los que se actúa) se desarma la lógica competitiva que da vida al dispositivo, la regla deja de ser homogénea-estandarizada y por ende no se puede clasificar-comparar, no se puede estar del otro lado de la línea de los sobrantes. **Así vemos como detrás del reclamo de una mayor exigencia (en términos de evaluación) no se sostiene más que la reificación de un dispositivo estandarizado, que se dedica a clasificar y etiquetar personas/sobrantes, delimitando exclusividades futuras (de saber-poder) al trazar ese corte.** Asimismo, muchos estudiantes, al entrar en el tema del abandono escolar, lo explican reificando el dispositivo, destacando que es un problema de cada joven individualmente, una cuestión de motivación, de falta de metas, de “pobreza mental”, de poco esfuerzo, o a causa de problemas externos a la institución (problemas familiares, por ejemplo); evitando así entrar en la posibilidad de cuestionar el funcionamiento del aula como productor de sobrantes.

Surge aquí un “problemática” interesante: el concepto de “institución guardería” aparece reiteradamente haciendo referencia a uno de los cambios actuales de mayor relevancia, y pone en cuestión el propio funcionamiento del dispositivo. La presencia de sujetos “que no saben lo que quieren”, que están allí para adquirir conocimientos por “ósmosis” (es decir, sin esfuerzo), a los que se intenta mantener el mayor tiempo posible en un afán de “retener por retener” dentro del sistema, entreteniéndolos como payasos, es la forma de situar una barrera entre quienes tienen el camino definido (camino a futuro modelado y pautado por la sociedad), y por ende cuajan en un dispositivo meritocrático que les certificará su padecimiento-esfuerzo, y quienes chocan con los modos del dispositivo, no entran en la lógica de prepararse para el futuro (no saben hacia dónde van ni entran en las modalidades de vida esperados) y son rápidamente producidos como sobrantes, clasificados como ocupantes de un lugar (sin aprovecharlo): *“...a mí me preocupa que ustedes vengan acá, que estén ocupando un espacio y que no”, además con el turno en la mañana que es recontra requerido. Son gurises que vienen en la mañana, trajeron certificado para estar en la mañana o que, y hay otros chiquilines que realmente tienen que estar en la mañana porque tienen que trabajar, lo que sea, y ellos están ocupando un espacio y no lo están aprovechando...”*(Docente).

Retomando, y reordenando, el criterio central meritocrático requiere de cuestiones objetivables-evaluables para operar, para clasificar su adecuación o no a lo esperado por la sociedad. **La producción de sobrantes** no es solo una función de generar exclusividades (saber-poder), sino que podríamos relacionarlo con el concepto de *nuda vida* de Agamben (1998): el sobrante no es más que un ser codificado como no existente en tanto derechos y sujeto de atención; su presencia, amenazante en tanto actualiza rupturas de la línea de verdad y modos del dispositivo es rápidamente categorizada por un dispositivo reificado como sobrando entre los márgenes de “persona” en la medida que no se esfuerza por padecer. La línea que traza el soportar el espacio y transitar los rituales demarcatorios separa a personas con derechos de meros cuerpos “desnudos”, cuerpos apartados de las exclusividades legítimas, exclusividades que abren puertas. El aula actualiza en su seno la operación legítima actual por la que un cuerpo deja de ser persona y pasa a ser sobrante, pura desnudez, pura materialidad sin derechos; no adecuarse al modo del dispositivo, quedar

marcado como sobrante en su etiquetaje por no soportar el padecer, implica cargar con una legítima falta de oportunidades-poder.

Así, el sentido hegemónico requiere excluir conocimientos/creación/humano, ya que el segundo término no puede ser evaluado, estandarizado, e implica un cambio constante de la línea de persona/sobrante que deslegitima el código. A su vez, “lo humano”, que refiere principalmente al trato entre docentes y estudiantes, teniendo en consideración los posibles altibajos en el rendimiento fruto de problemáticas cotidianas y “cambios en el humor”, es excluido de lo evaluable per se, aunque es permanentemente considerado en tanto comportamiento, y se dispone al servicio de la reproducción de conocimientos. Entonces, podemos decir que el sentido hegemónico, asentado en la meritocracia como criterio y motor, es ante todo reproductivo hacia futuro, es una transmisión de modelos, que se impone gracias al corte persona/sobrante dado por la capacidad de esforzarse-padecer un aprendizaje racional-conceptual y actitudinal-disciplinado en comparación mutua constante: “...Se preguntan “¿Por qué no hice caso a determinadas cosas?” Ellos se van midiendo entre ellos. A mí me gusta mucho cuando tengo estudiantes que les cuesta horrores, horrores, y que después de hacer todo lo que yo les digo, que hagan esto en el laboratorio, que agarren el libro, que estudien, y que resultan y les va bárbaro. Empiezan a contestar, y que vos les hagas preguntas, y los otros miran, y claro, ven ejemplos, que se puede” (Docente). Queda expresado cómo el sentido hegemónico como *mirada a futuro* se enlaza entonces con el *polo reproductivo-antiproductivo* de funcionamiento del dispositivo aula.

Por otro lado, cabe centrar la mirada también en el sentido contra-hegemónico que circula entre algunos de los implicados. Este otro sentido tiene que ver con centrar la educación en una experiencia presente, en una experiencia que deja huella en tanto conlleva un conocer-se, a sí mismo y el entorno. No solamente una serie de aprendizajes pautados en un programa, sino que dichos aprendizajes se conjugan y entrelazan con la propia vida de los implicados, e impactan sobre ella, de manera divergente, generando espacio para lo emergente: “Hay mucha necesidad de esos ámbitos, hay mucha, hay muchos, este... carencias en ese sentido, de contención, entonces, también es habilitar un poco a generar respeto y cuidado en lo que propongas, y bueno, y vienen las historias personales, y vienen los relatos personales intensos ¿no? (...) es importante que suceda también, y que uno la vea, y la dialogue y reflexione y avance con el intercambio, y no dejarlo como algo que no quiero ver, no, es importante verlo, y trabajarlo, con mucho cuidado, con mucho cuidado y contención, pero hay que verlo porque está”(Docente). El espacio (dispositivo educativo) cobra sentido en tanto **habilita a un encuentro**, y el encuentro afecta, moviliza, hace parte de, vincula, el encuentro crea, y esa creación es el fruto del dispositivo, no la clasificación y corte persona/sobrante; eso ya no interesa, interesa el viaje como experiencia conjunta que genera más o menos intensidades. **La creación es el foco**, y tiene un doble lugar, como veremos, entre los estudiantes y desde el docente: “...es un aplauso (de cierre de la clase) hacia ellos mismos de una manifestación de, de alegría y de compartir algo que lograron, o que llegaron, hasta donde llegaron, toda una creación, compartida y disfrutada, y muchas veces creo que tiene que ver que es en el contexto del liceo también, me parece que eso también refuerza un poco el aplauso, porque es como una acción de, de transformación, bueno, ta, estuvo bueno y fue acá, y lo hicimos nosotros, lo pasamos bien” (Docente);

“...o sea que siempre haya un espacio un lugar donde ellos sean los protagonistas de la clase, este... — puedo tirar propuestas ¿no?— o consignas de improvisación, pero que haya un momento donde ellos sean creadores individualmente y en grupo, como las dos cosas, que puedan construir a partir de algo, este... y sobre todo eso, promover que se animen a hacerlo...” (Docente).

La relevancia de un presente como huella apoya la creación en dos puntos a destacar: el compartir y el disfrutar. Es decir, el encuentro implica un enlace, un vínculo de compartir, de elaboración conjunta, pero además, esa elaboración parte de una experiencia de disfrute, no como capricho consumista, sino como disfrute frente a un logro intenso, un logro colectivo, un logro que propone algo nuevo, un logro que impacta sobre la vida.

La línea del dispositivo se alimenta ahora de cuerpos que proponen, aprovecha los emergentes, las conexiones con lo “externo”, el feedback para desviarse junto con lo que va aconteciendo, sin perder el sentido de encuentro y conocimiento, sin dejar de ofrecer algo diferente en cuanto contenidos, pero sí escuchando y respondiendo al deseo: “*que aprendan a conocerse más, para desde ahí poder justamente descubrir justamente qué es lo que quieren, qué es lo que desean, qué es lo que les gusta y qué es lo que no*” (Docente). Un conocerse y conectar con su propia vida para resignificar sus preocupaciones y vivencias, para fortalecer y re-crear sus capacidades de accionar, tanto dentro como fuera de la institución. Habilitar entonces un espacio para mirar desde mucho puntos, experimentar distintas posiciones en los intereses y preocupaciones que atraviesan sus vidas cotidianas, y conectar esto con un accionar más allá de los límites de la institución, en un afuera que ya no es afuera, accionar en general opacado tras las prioridades hegemónicas, accionar que adquiere valor transformador y retroalimentación entre acción y reflexión-aprendizaje. Aprender conectando con la vida cotidiana, haciendo de ese aprendizaje nueva herramienta para las prácticas cotidianas fuera y dentro de la institución.

La contra-hegemonía no busca reproducir lo evaluable, lo comparable-clasificable, no busca ejercer límites entre personas y sobrantes en función de unos saberes padecidos para un futuro, no busca adaptar; por lo contrario, su intención está anclada en la vivencia presente de los implicados en tanto tales, en tanto inmersos en un dispositivo que les habilita conocerse en relación con algo que ofrece la planificación y algo que acontece en el encuentro consigo mismo y los demás y los transforma, los cuestiona. ***El sentido está en conectar con la vida mediante la creación para habilitar una vivencia significativa, y también de resignificación de algo pasado-futuro, reconociendo los procesos divergentes de los participantes, sus múltiples formas de tomar contacto y procesar lo que sucede.***

Ya no se trata de preparar, transmitir herramientas necesarias para ser alguien, sino de impulsar, de armar un paisaje en donde conectar y fugarse con algo nuevo.

Se trata de la producción a partir de la reproducción, y no de la reproducción de la reproducción.

Producir generaciones: sedimentar el poder

“Para esclavizar a los negros o aniquilar a los indios fue necesario negar su alma y creer que eran seres humanos inferiores respecto de sus esclavizadores y aniquiladores. El varón se impuso sobre la mujer elaborando una explicación de la inferioridad de esta. Para que los adultos pudieran dominar a los menores fue necesario legitimar ese trato, explicándolo con razones que lo justificaran. La diferencia entre adultos y menores ha sido motivo poderoso para establecer una jerarquía social dentro de la cual los primeros ejercen el poder sobre los segundos. Esta conducta se generó y apoyó en un medio cultural y social en el que existieron ideas negativas y temores acerca de la naturaleza de los niños.”

Gimeno Sacristán, 2003: 104.

Si bien identificamos dos líneas principales de sentido de la educación, una hegemónica como mirada a futuro, y una contra-hegemónica como experiencia de creación-conocer(se), no podemos dejar pasar una línea subterránea a ambas, una línea transversal a todos los discursos sobre el funcionamiento y sentido de los dispositivos educativos, una línea sumamente naturalizada y por eso mismo operando con mucha fuerza. Nos referimos a la ***producción generacional***, es decir, producir una categorización de los sujetos que monta sobre un atributo físico-temporal (tamaño y edad) una serie de características socio-culturales, una serie de supuestos de acción-inacción, posiciones de deber y derecho, una serie de capacidades; muy similar a lo que, como bien señala Gimeno Sacristán, sucede con la producción de género y raza, en los que sobre atributos físicos como el color de la piel, o la posesión de ciertos órganos sexuales se superpone y fija una serie casi infinita de codificaciones.

Nuevamente Enguita (¿) y otros autores ya lo señalaban, de manera superficial, como adultocentrismo; sin embargo, no alcanza con mencionarlo como parte del juego de poder interno de los dispositivos, como parte de la funcionalidad educativa reproducir el adultocentrismo; buscamos aquí desentramarlo como una producción de poder que construye generaciones, y asienta relaciones de poder en base a esas construcciones.

De esta manera, al acercarnos a los discursos y prácticas que componen los dispositivos educativos, y principalmente el aula, podemos notar una larguísima lista de supuestos atributos de jóvenes y adultos. Y cuando digo supuestos también me refiero a los que actualmente realmente son, pues ellos, al igual que los atributos de feminidad en caso de las producciones de género, impregnan nuestras instituciones, así como nuestras prácticas más cotidianas, pues son parte de nuestros supuestos de vida, y por ende los actualizamos siéndolos y obligando también a ser, volviéndolos tan reales como la performatividad de las palabras lo permitan.

Podríamos empezar a delinear el discurso sobre los jóvenes como un *discurso etnocentrista*, es decir, un discurso que mira la diferencia (lo diferente del joven) desde un punto central del propio ethos, y que por ende sitúa a lo “otro” en una ***línea de involución-evolución***, donde evidentemente la cultura adulta es la etapa más avanzada y evolucionada. Este discurso etnocentrista parte de una desvalorización de lo otro, lo diferente pasa a ser rústico, simple, hasta vacío o con imperfecciones (etnocentrismo adulto que se enlaza

con el etnocentrismo propio de la violencia simbólica que pasa por encima cualquier conocimiento diferente al hegemónico en términos de clase); mientras que la propia cultura pasa a ser la meta necesaria e inevitable de dicha evolución (Boivin, et. Al., 1998).

Para justificar esta involución es necesario atribuir una serie de *carencias* propias de los jóvenes, una serie de características especiales, específicas de esa edad, esa “etapa” de la vida. Así encontramos que se fija sobre dicha etapa: un supuesta gran maleabilidad, un andar sin rumbo buscando ideales para la vida, una gran falta de autocritica y reflexión seria, una carencia de bases conceptuales y actitudinales necesarias para la vida (trabajo, interacciones cotidianas, estudios), un momento de crisis y muchos cambios que generará resultados casi inamovibles (perder dicha etapa sin aprovecharla como preparación significa quedar a la deriva), falta de interés por lo que pasa en el entorno así como pérdida de ideales por los que luchar, inmersión en el divertirse por divertirse sin contenido ni interés en el aprendizaje, una necesidad de límites pues se anda en constante prueba de hasta dónde llegar, un miedo a mostrarse y un desconocimiento de sí (en este punto es donde se gira la visión levemente hacia las instituciones que lo producen), etc.

La supuesta-real (insistimos en que ello es producido-reproducido) *formación de la personalidad* es quizá el atributo más fuerte que nos habla de lo involucionado del joven. Esto claramente se asienta, como lo hizo el discurso blanco-occidental y androcéntrico, en un conjunto de teorías científicas sumamente legitimadas que describen con detalle las etapas de la formación de la personalidad, sus características, sus momentos de maleabilidad, sus consecuencias a futuro y las necesarias referencia y dependencias del evolucionado. Es decir, esta naturalización del sentido común se apoya y retroalimenta de un gran cúmulo de teorías valoradas como certeras y legítimas, teorías que claramente producen realidad.

La “formación de la personalidad” implica una cierta inestabilidad previa, una suerte de prueba, crisis en la que se consigue “elegir” el camino que se toma; de esta manera, la juventud es tomada como un *ensayo* para una etapa de vida real en la adultez: “...en la escuela y en el liceo considero que es un ensayo para la adultez, o sea, los mismos desempeños que vos podés ir adquiriendo y tomas de decisiones y formas de relacionarte son las que después, cuando seas autónomo digamos, cuando te definas como persona y seas un ser adulto con tus propias responsabilidades, bueno, este... ahí vas a jugar todo ese aprendizaje, va a jugar, en la adultez...” (Docente), “...vos tenés unos ideales, porque cuando sos joven, yo creo que como nosotros así, vos, ponele, andás sin rumbo y andás tipo te dicen no, porque esto ta bien y esto está bien y tipo después como que empieza, como que empezás a andar vos solo y como que el docente contribuye un poco en tus pensamientos...” (Estudiante).

Dicho ensayo (es decir una existencia no real, no en juego aún) se destaca por su “abruptidad”, por su inestabilidad, sus cambios constantes, su exageración, sus problemáticas, por su intensidad afectiva en tanto momento de quiebre que define un después-persona, un después-adulto, un camino de ida que se transita con ciertos pares que se vuelven significativos por su sostener en dichas crisis: “...cosas como muy tajantes, pero eso también tiene que ver con la edad, como que uno a esa edad tenés el trazo grueso de todo, esto no lo hago nunca, esto sí siempre. No, después ves que todo es mucho más complejo, claro,

si son de de brocha gruesa todo es así, amo y muero amando, ¿viste Romeo y Julieta?, es como que son rerradicales, porque están viendo ¿hasta dónde no? Después ahí te das un par de golpes y ahí ya se te va la radicalidad en algunas cosas y empezás a ser más cauto, empezás a encontrar matices, a conformarte con los matices, y ta, esa es la adultez, ahí ya llegaste a la adultez...” (Docente), “Vos de acá a esta edad, para mí, es cuando más encontrás esas personas que sabes que van a estar. Porque, ponele, en nuestra edad es cuando más pasás esos problemas de cambio, de adaptación o lo que sea.” (Estudiante).

De esta manera, produciendo a la juventud como un ensayo exagerado, como una especie de tanteo problemático y errático de la realidad, se procede a una fuerte y marcada desvalorización de la especificidad de esta, todo lo que tiene de diferente, de diverso, es rápidamente negado tras la sombra de la inevitable y evolucionada cultura y referencia adulta: “...yo te diría que casi que el discurso de que, que es terrible, pero el discurso medio ampliado de una sala de profesores es que, estos gurises no quieren nada, es decir que son un desastre, que no estudian, que no les importa nada, entonces diríamos ¿qué valoramos? No valoramos nada...” (Docente). En la misma línea, la misma pregunta sobre lo que se valora de los jóvenes dentro de la institución es constantemente respondida con cuestiones de adaptación al dispositivo: respetar las normas, comportarse de manera que no interrumpa las clases, asistir, estudiar, tener un buen vínculo con los compañeros que potencie el rendimiento, etc. Se trata de valorar en la maquinaria meritocrática que tiene en el centro de sus criterios los modos “adultos”, los intereses adultos.

Ahora bien, esta etapa involucionada, carente, se produce en contraste con otra supuesta etapa completa, estable, desarrollada. La adultez, como veíamos más arriba, tiene que ver (o al menos se produce así) con un sentido fuerte de la realidad, de sus matices, de saber cómo manejarse, una estabilidad casi lineal (ausencia de cambios y crisis), una seriedad y sistematicidad en el pensamiento y la crítica, unos ideales y valores asentados y seguros que generan un compromiso con lo que pasa en el entorno. Sin embargo, si vemos con detalle, esto no es más que un camuflaje homogeneizante, un tapar supuestos baches respecto del ideal adulto-maduro, autónomo, estable, productivo y reflexivo. Este camuflaje es necesario (y vimos cómo la mistificación del teatro educativo lo permite y promueve a base de distanciarse y manejar la información) para situarse como *referente*, como guía de los “sin rumbo”, como punto de llegada innegable, de modo tal que por ejemplo se exige de los jóvenes cosas que en la propia trayectoria de los docentes en su época de estudiantes nunca estuvieron, o que implicaron rupturas muy posteriores (como el interés por el estudio al llegar al IPA), pero que se asume deben ser logradas ahora.

El constituirse como persona, es decir, el existir, supone transitar ese camino unidireccional lo más exitosamente posible, atravesando todos los rituales de demarcación que separan maduros de inmaduros, personas de sobrantes. Así, los cambios, crisis, el juego y la diversión, intensidades afectivas y corporales, el salirse de los límites, no usar los modos de crítica legítimos (autores, términos, racionalidades), la incertidumbre, la contradicción en los criterios, descompromiso e individualismo, irresponsabilidad y otros “baches” en la “adultez” son signos rápidamente censurados para no aparecer frente a los ojos de no-adultos así como de otros adultos como inmaduro, como demasiado infantil. Ser referente implica,

entonces, invitar a ser parte de la línea unidireccional que conlleva madurar, cristalizarse, y relegar los cambios y posibilidades de seguir construyendo el sí mismo.

La supuesta autonomía del adulto maduro, que por cierto solo es permitida desde cierta edad (o sea que tenemos una producción institucional legal que relega el marco de capacidades juveniles de autonomía económica, habitacional, etc.), no es más que la introyección de la “dependencia” anterior (principalmente de los criterios y recursos familiares y escolares) y una nueva dependencia de otras instituciones de referencia: trabajo, medios de comunicación, etc. En la misma línea, la dependencia de los jóvenes de adultos referentes y sus recursos e instituciones no es más que una negación de sus propias referencias autónomas múltiples y recursos (pares, medios de comunicación, adultos mayores, creaciones propias), así como lo serán múltiples también en la adultez. Si queremos tenerlo claro debemos pensar que ***asumir como un hecho la dependencia del joven hacia el adulto es igual a asumir la dependencia de la mujer hacia el varón-esposo-padre. Es una forma naturalizada y, antes que nada, institucionalizada de otorgar poder a unos y negar la singularidad y autonomía de otros, haciéndoles creer ese criterio, su incapacidad, obviamente.***

Se trata de una operación por la cual el socius habilita en la etapa joven mucho de lo no permitido en los maduros-adaptados: intensidad, errores, cambios, críticas, experimentaciones, etc., a precio de no tener voz, de ser negado como valioso y hasta como existente, de ser no desarrollado, de depender y deberse a la referencia adulta, a la vez que ser usado como ejemplo de lo que el adulto no infantilizado no puede hacer, es decir como chivo.

De esa manera opera la codificación, segmentar, generar cortes que separen y homogeneicen los conjuntos, y una vez homogeneizados ordenarlos en una escala de valores, de menor a mayor madurez. “Menor y mayor, madurez e inmadurez son parejas de conceptos relacionales que se definen recíprocamente. El adulto es quien ha concebido a la infancia (y juventud) como carencia y ha impuesto la trayectoria hacia su propio estatus como la narrativa de referencia para los menores; un a priori que justificará el poder del mayor sobre el menor” (Gimeno Sacristán, 2009: 50). El adulto como faro es evitado discursivamente por los docentes en general, sin embargo, a la hora de plantear el cómo se evita ser referencia única se plantea que se brindan una serie de herramientas entre las cuales el sujeto elige. Evidentemente esas herramientas corresponden con las que se estima maduras, y su uso se reproduce y afirma en cada evaluación, en cada ritual de demarcación. De tal forma que la desvalorización de las “herramientas” propias de los jóvenes (planteo ya muy conocido por la educación popular), que los sitúa como carentes, hace sobrevalorar-imponer herramientas “verdaderas-importantes” de manejar: argumentos reales en las discusiones por ejemplo, reales en tanto son conceptos teóricos de algún autor culturalmente priorizado y no creaciones de la experiencia cotidiana; vínculos respetuosos en tanto no trascienden los límites de intimidad corporal y afectiva que se esperan de alguien maduro, luchas serias y comprometidas por sus derechos en tanto diferenciadas de afirmaciones estéticas o festivas-disfrutables y sin ideales sólidos que unifiquen, etc.

Claramente, todo esto corresponde con una cuestión de poder, en el sentido de que el poder como relación, el poder como algo que circula y define realidades, visibilidades-invisibilidades, se sedimenta en algunas

posiciones. Procede a ordenar, codificar en conjuntos, como decíamos antes, y gracias a esa codificación (que se traduce en reproducción de discursos-prácticas relacionales) se sedimenta, se cristaliza y genera posiciones en las que unos definen las capacidades de otros, sin poder evitar que estos otros resistan a dichas definiciones con constantes líneas de fuga. Se crea de esta manera toda una maquinaria institucional que sostiene estas relaciones: familia, escuelas, liceos, tutores, psicopedagogos, etc. Maquinaria similar a la que sostiene los patrones de género y raciales. Una maquinaria que define modos de existencia posibles, una maquinaria que produce subjetividad. Una maquinaria de sostenimiento del orden generacional, que tiene como centro y certificador a las instituciones educativas.

Entonces, ahora podemos atravesar el funcionamiento del dispositivo con la línea de poder que legitima la autoridad docente, que da sustento al desplegar de una línea de verdad, así como también conectarlo con los sentidos que se le asignan a la educación.

Es evidente la conexión que existe entre esta línea de poder y el sentido hegemónico que se le asigna a la educación como mirada a futuro. Ya lo adelantábamos, la formación para el futuro significa negar la existencia de los jóvenes como presente, negar el valor de su existencia presente en tanto masa vacía, informe, sin dirección. Prepararse para el futuro, para ser una persona-adulto significa aprender a usar sus códigos, soportar-padecer sus modos, ser un estratega en esos campos, en definitiva, significa adoptar sus supuestas cualidades maduras y estables. Por ello podríamos decir que el sentido hegemónico tiene que ver con un *madurar* en el sentido que demarca personas-adultos de sobrantes. Esta relación de poder implica antes que nada un sostener el orden establecido, o en el caso más “revolucionario” cambiarlo hacia donde los adultos han delimitado como importante. Se trata antes que nada de sostener un patrón de existencia frente a la amenaza de nuevos seres que cargan multiplicidad de líneas de fuga que deben ser paulatinamente domesticados, encauzados en el camino de la madurez.

¿Significa esto que los jóvenes son intrínsecamente revolucionarios en oposición a los adultos conservadores? Claramente no, en estas palabras no pretendemos fijar esencias a atributos físico-temporales, pues estaríamos realizando el mismo juego de etiquetaje, y excluyendo por ejemplo a los adultos de la capacidad de construir fugas, o negando el conservadurismo juvenil. Puede significar que el transitar por los dispositivos educativos, el estar más institucionalizado, tenga como centro el ser cada vez más normalizado (lo cual no es ningún dato nuevo), y si ello implica adquirir un modo de existencia adulto-maduro, occidental, heteronormativo, consumista... pues claramente los dispositivos educativos tienen como sentido hegemónico lograrlo.

En la lógica de funcionamiento de este sentido hegemónico, el dispositivo aula constituye una codificación de segundo orden, es decir, si ya se asume a nivel general que el joven no es una persona, o sea que es un sobrante (en cuyo extremo se lo puede matar sin mayores consecuencias gracias a la carga de estigmatización que posee), el dispositivo se encarga de certificar ello, sobrecodificando y habilitando o no el pasaje a categoría persona según padezca con esfuerzo el criterio o no.

Por otro lado, este sentido “oculto” de la educación, como sedimentación del poder generacional, tiene una relación ambigua con el sentido contra-hegemónico. En un punto, se enlaza de la propuesta de crear y

conocer-se y la absorbe en tanto laboratorio de ensayo, de todavía-no vida, de casi persona que aprovecha el espacio para probar distintas formas de ser persona, adquiere “valores” a través del marco que define la planificación y que se ofrece como punto de partida que desprende un emergente, define los posibles experimentos basados en prioridades adultas. Es decir, el dispositivo se plantea como un ensayo para un ser real que viene después.

Sin embargo, en el dispositivo que se acerca al polo del deseo, sus ejes hacen rodar la cuestión hacia otro lado. El estar centrado en el presente ya hace variar los criterios de valor: ya no vales en función de lo que reproduces-adaptas para un futuro, vales en tanto conectas tu vida y creas algo interesante en el ahora, existes en el presente, pones en juego tus criterios y experiencias, los conectas con los de tus pares y los del dispositivo y en esa amalgama surge un emergente que dispara hacia un modo que no necesariamente tiene por qué ser el esperado-adulto-maduro. *“Creo que tanto en la institución formal como en la familia, como en las propagandas que te venden en la tele, siempre es ¿qué vas a ser cuando seas grande? ¿no? ¿Qué va a ser, dónde vas a trabajar? Y la preocupación del futuro ¿no? Y yo veo justamente eso, que cómo voy a saber qué es lo que quiero si ni siquiera sé qué es lo que quiero ahora, si ni siquiera sé quién soy, si ni siquiera me conozco, si ni siquiera, o sea siempre son como expectativas de otros, ¿no? Expectativas de otros que tenés que cumplir, entonces encontrarse con lo que uno siente y con lo que uno es, me parece que es lo básico...”* (Docente) Así, el joven, pero también el adulto (docente referente) entra en un espacio donde la intención está puesta en lo que se dispara a partir de lo que se “escucha”, en la conjunción de lo que trae el adulto como habilitador y el devenir que se produce al encontrarse con los jóvenes y sus múltiples líneas; algo acontece. Dicho desdibujamiento de los modos esperados se hace aún más visible cuando la participación llega a tomar las riendas del dispositivo y son los propios jóvenes los que proponen “herramientas”, los que toman parte en la evaluación, los que doblan las líneas de verdad, hacia multiplicidad de verdades. Si el acento está puesto en la creación en sí misma (que obviamente conecta conocimiento-técnica con algo diferente) y no en la aplicación certera de la técnica reproducida, entonces el poder comienza circular, la definición de las capacidades es conjunta y posiblemente vista desde afuera como inmadura.

Entramos aquí en la problemática intrínseca de la lucha por el reconocimiento: ¿afirmar la diferencia y por ende construir un territorio-identidad que se respeta con sus derechos y que se afirma una constante igualación; o desdibujar, desnaturalizar los límites entre categorías para no encerrar capacidades ancladas en atributos y habilitar las múltiples juventudes y adulteces? Esta “contradicción”, visible en el terreno de género entre las primeras feministas y queers, podría tomar aquí la misma forma. Sin embargo proponemos que estos dos movimientos son simultáneos, complementarios y también contradictorios: afirmar el presente de las juventudes como diferente y por ello a respetar, escuchar (pues tienen qué decir en el presente), valorar como modo de existencia, pero a su vez mostrar que esa categoría no es más que una construcción homogeneizante que las instituciones (principalmente las educativas) sostienen, para mantener inexistentes y dependientes a los jóvenes, y para estabilizar a los adultos. Afirmar las capacidades, afirmarlas como posibilidades de diferencia que no se tiene que atar a una identidad generacional, aceptar otros modos y heterogeneizar nuestros conjuntos clasificados.

Y entonces... subjetividad producida

“-¿No has tenido nunca la sensación de que dentro de ti hay algo que sólo espera que le des una oportunidad para salir al exterior? ¿Una especie de energía adicional que no empleamos, como el agua que se desploma por una cascada en lugar de caer a través de las turbinas?”

Y miró a Bernard interrogativamente.

-¿Te refieres a todas las emociones que uno podría sentir si las cosas fuesen de otro modo?”

Aldous Huxley, *Un mundo feliz*, 1969: 69.

Una vez que se produce un orden, que se genera un dispositivo y se lo pone en marcha, este conduce a una consecuencia, “y entonces...” se consume cierto criterio, se vive desde una posición, se transita con cierto orden, se existe en un territorio. Dirá Deleuze (2001) que la estratificación implica una organización del cuerpo (hacer útil su energía, darle un orden), una inmersión en los enunciados (significante-significado) que lo vuelven interpretable-interpretante, y un tercer estrato que sitúa al individuo en un lugar, en una función; Guattari y Rolnik aclaran: “... un individuo siempre existe, pero solo en tanto terminal, (...) en la posición de consumidor de subjetividad. Consume sistemas de representaciones, de sensibilidad, etc., que no tiene nada que ver con categorías naturales universales” (Guattari, Rolnik, 2005: 47).

El funcionamiento del dispositivo, como vimos, tiene apoyo en varios puntos y formas, que sostienen la línea de verdad y encapsulan y absorturan el deseo. Podemos proponer aquí que el dispositivo educativo, más específicamente el aula, parte del supuesto de que quienes son parte de él se pueden *desplacar*. Este concepto “entre”, es un supuesto del dispositivo, por el cual se parte de que la educación despliega una suerte de “esencia” más o menos maleable de los sujetos individuados, y a la vez que se despliega linealmente esta se demarca, se estratifica. Este desplegar “la esencia” demarcando, este *desplacar* se asienta en los mecanismos que ya vimos de absorturación de la diferencia y van constituyendo toda una experiencia de sí linealizada hacia un “madurar”.

Propondremos aquí una posible caracterización de dicha subjetividad producida (teniendo claro que se trata de un extremo del polo reproductivo, pero que es hacia donde busca ir el dispositivo en términos generales), consecuencia de los criterios del dispositivo que operan en el juzgar-se y dominar-se: un *individuo, racional, corporalmente controlado y ausente, plano afectivamente, re-productivo y estratega en las reglas de juego establecidas.*

Comenzamos la categorización con *individuo*, haciendo énfasis en que la constante absorturación de los vínculos, la inmersión de un sistema competitivo-comparativo-meritocrático que amenaza constantemente con dejar del lado de los sobrantes, así como la reificación del dispositivo fijando culpas y responsabilidades en cada cuerpo individuado, el encapsulamiento que aleja la vida personal de los espacios compartidos; todo ello va entramando un modo de existencia individuada, se produce antes que nada un individuo, un ser cuyo límite está en su propia piel, y del cual se esperan logros igualmente

individuales. La tendencia a la desconexión con el entorno (inmediato de la escena-clase así como mediata de su vida exterior) para concentrar la atención en el plano racional-abstracto, donde se juega a la posesión de verdades, configura un modo átomo, con la mirada fija hacia adelante, compenetrada en aprender a respetar a otros átomos, a expresarse de los modos debidos para no interrumpir los mismos procesos. Las relaciones existentes valen por su utilidad en términos de rendimiento, no es que no haya conexiones, están y son significativas, pero siempre en términos de aprender relacionarse del modo correcto, o sea, que aporta al dispositivo, que ayuda a una mejor acumulación de “verdades reproducibles”.

El componente *racional* es más que evidente, es quizá la más fuerte producción de existencia de los dispositivos áulicos. La dicotomía razón/cuerpo-pasiones toma infinitas formas de legitimarse, y circula por los espacios reduciendo las capacidades habilitadas en el dispositivo a un transmitir un conocimiento y una supuesta liberación crítica que enlaza un aprender a razonar y manejar nuevas miradas del mundo. Las referencias a la influencia y marcas que las clases dejan sobre los implicados toman en la mayor parte de los discursos el carácter de: “te abre la cabeza”, “te deja pensando”, “te muestra ideales”, “te da nuevos conocimientos para entender mejor lo que pasa”, etc. Podemos poner un ejemplo un tanto extremo: “*Como que tienen una visión diferente de lo que son las cosas. Los problemas no se llevan tanto de repente por lo... por lo visceral, sino que bueno, vamos a ver este problema, esto tiene allá, qué puedo hacer yo para cambiar estas variables...*” (Docente). El imperio de la razón consta de una larga data histórica de acumulación de teorías que la legitiman; la mayoría de las asignaturas se concentran en un cúmulo de conceptualizaciones y razonamientos imprescindibles de ser transmitidos y adquiridos, en contraste con unas “vísceras” incontrolables, demasiado intensas y no lineales. La transmisión de la “cultura general” es quizá el estandarte más potente para producir este modo de existencia racional, acentuado por la valoración en aumento que el conocimiento va teniendo en nuestra sociedad actual: “*Capaz que nunca las vas a usar, pero si un día lo ves, puedes decir, yo esto lo aprendí, sé por qué. Es como que te llena un poco más de cultura, para mí eso está buenísimo.*” (Estudiante). Cabe aclarar aquí, que la exaltación del conocimiento, en general refiere a un conocimiento racional-conceptual como “elemento acumulado-acumulable de la cultura”, no significa un conocimiento como experiencia, un conocer a partir de una vivencia, sino un razonamiento, un concepto, una taxonomía, etc.

El *cuerpo controlado y ausente* así como la *planicie afectiva* son la contracara de un *individuo racional*. El cuerpo útil, más bien recipiente, y controlado hasta el punto de resultar ausente de la interacción cotidiana; un cuerpo duro y sin movimiento, un cuerpo que redujo sus percepciones para no interferir con el pensamiento (Le Breton, 2003), un cuerpo fijado a un lugar y que logra mantenerse quieto, un cuerpo dócil (Foucault, 1976). La *planicie afectiva* no implica un no-sentir, sino un relegar la emotividad, las pasiones a espacios superespecíficos para ello. El evitar constantemente lo que nos genera lo que estamos viviendo, pues su expresión se encuentra de alguna manera negada (por vergüenza, miedo, interrupción, etc.), genera un corte del átomo con su entorno, se trata de un cuerpo afectado que cierra sus poros, se cristaliza al punto de dejar de conectarse para no afectar y ser afectado. Esos flujos energéticos o de intensidad, estabilizados (aplanados), van conformando una vivencia poco significativa (Gambini, 2013), pues disocia aprendizaje de impacto sobre la propia vida. El aprender se vuelve no interesante,

desmotivante, y los afectos insisten en aparecer. El conocimiento retenido en la abstracción formal desplaza lo afectivo, lo niega como relevante, hasta que la intensidad es tal que se derrama: en llanto, grito, risa, golpe, guerra de papeles, etc. De tal forma que el átomo racionalizado tensiona al cuerpo afectado prohibiendo las conexiones, las expresiones fuera de tema, inútiles para la reproducción, la intromisión de “su vida” en un espacio purificado.

El cuerpo permanentemente afectado, atravesado, es producido así para soportar, contener, reprimir lo que le pasa sin demostrar signo de ello hasta encontrarse en un lugar donde se habilita y vomita un acumulado (se destaca el despacho del psicólogo, pero también el médico, los espacios expresivos y deportivos, etc.). El cuerpo afectado ante todo debe mantener el personaje: estudiante liceal, estudiante terciario y trabajador al fin. Como dice Le Breton (2002), el cuerpo y los afectos entran en todo una gestualidad propia de la cultura a la que se pertenece, responden a patrones interpretativos que generan ciertos afectos ante determinadas situaciones, y a patrones expresivos que delimitan la forma de comunicarlos, de exteriorizarlos. Ahora bien, en nuestra cultura podríamos decir que esta gestualidad tiene una fuerte tendencia a reducir al mínimo-íntimo, es decir una cultura que minimiza el contacto con el cuerpo y los afectos, y que dicho contacto se encuentra relegado a espacios sumamente “íntimos” (en el sentido de que requiere límites específicos y gruesos y un alto grado de confianza). Además, cabe decir que existe un cierto flujo del cuerpo, y de los afectos que corren por debajo de los patrones culturales, que los traspasan, que constituyen derrames; esos son los que evidencian líneas de fuga.

El cuerpo, entonces, sostiene una cabeza pensativa y sería separada de sí mismo y su entorno.

Lo *re-productivo y estratégico dentro de las reglas de juego establecido* hace poner el foco en que existir implica poder adecuarse a lo establecido, donde el margen de acción está delimitado entre las reglas ya definidas (sea en un trabajo, sea en la interacción cotidiana entre vecinos, etc.) y ello exige un respeto y reproducción estratégicos (saber expresarse, respetar la autoridad, “manejar habilidades básicas de la interacción”, como dice Bourdieu, ser un pez en el agua). En la re-productividad vemos una tendencia acumulativa, las verdades estudiadas otorgan un saber-poder que es utilizado (vendido también en cierta manera) estratégicamente, se trata de ser productivo en términos económicos, pero reafirmando lo establecido. Esta estrategia implica antes que nada una cuestión comportamental dentro de los dispositivos, un personaje, una “forma de ser” que no impacte con lo esperado (por ello reproductivo), sino que logre escalar en los canales predefinidos, logre expresar su plena madurez. En uno de los esquizodramas, se conformó una máquina reproductiva bajo el lema propuesto por los propios estudiantes de: “secundaria te deja crecer hasta ahí”, en la que los estudiantes acudían en cuatro patas y al pasar eran alentados a levantarse pero cuando estaban tomando altura algo los aplastaba hasta dejarlos en un término medio igual entre todos los que pasaban. De esta manera, la creatividad (o mejor dicho el deseo) es una cuestión secundaria y hasta negada cuando puede alterar las reglas establecidas de crecimiento maduro normal, además de cooptada rápidamente en el futuro por la maquinaria del consumo, el ocio y el marketing. Además, este cierre reproductivo centra la atención y la energía en la propia circularidad de lo

aprendido-aplicable, excluyendo la vinculación con el entorno-comunidad como algo de relevancia, pues no aporta a su carrera estratégica de madurez.

Todo esto constituye lo que el dispositivo ofrece en términos de polo reproductivo como espejo para que los implicados tengan una experiencia de sí. El criterio meritocrático y generacional así como la absorción del deseo atraviesan lo que se ve y no ve sobre sí mismo, lo que se puede decir o no decir, y sobre todo lo que hay que dominar hoy para el futuro, y lo que hay que narrarse hacia el pasado: “...yo creo que con respecto a mí, yo veo que, ta, trato de trabajar y entender y participar y poder colaborar con la clase y todo, trato de no distorsionar aunque a veces, tipo, te dicen alguna cosa y te enganchás, o sea, a m’í me pasa que me dicen alguna cosa y me enganchó y me quedo conversando y me pasa que me siento como diciendo, eh, pah que feo que estuve, me quedé hablando ahí...” (Estudiante), “...yo creo que les mostramos... capaz que mucho más de lo negativo que de lo positivo ¿no? Eh, en esta visión de los docentes que estamos teniendo de que hay como una cuestión de muy poca autocrítica, de muy poca... reflexión seria, nosotros somos como ese espejo de autocrítica negativa...” (Docente). Asimismo, en un esquizodrama (científico del privado) la máquina reproductiva representativa de las clases hacía pasar a los estudiantes por un circuito que los fastidiaba golpeándolos con parciales, notas, devoluciones de calificaciones, reprobaciones; que eleva la ansiedad y frustración basándose en la saturación de rituales reprobados, rituales que espejan filtrando la valoración con los criterios ya mencionados.

Por otro lado, cabe relativizar la producción unidireccional de subjetividad del polo reproductivo. Es constantemente mencionado por docentes y estudiantes la **multirreferencialidad** que existe en tanto influencia, en tanto marca que queda en el modo de existir. A primera vista, y con gran fuerza del dispositivo, los criterios para la experiencia de sí que producen subjetividad son brindados por el docente-adulto-referente, en los términos ya descritos. Sin embargo, a su alrededor, de forma un tanto reconocida pero a su vez fuera del foco de atención del dispositivo, se generan múltiples referencias con el aula como espacio de **convivencia**. “Lo humano” mencionado más arriba enlaza con esto. Así. el reflejo del espacio tiene que ver con formas de relacionarse con los pares, criterios diferentes según trayectorias de vida divergentes, formas de encarar problemas personales, actitudes y maneras de expresarse, “formas de ser”: “Si también, es como que te reflejás y ves todos los aspectos tuyos, los malos, los buenos, los que te parecen bien y los que no. Y también, cómo juzgarlos ¿no?, es como que te ves a vos mismo. Ponele, yo sé que yo, en la forma de discutir y eso, a veces soy como muy, no sobradora, a ver... yo cuando te digo las cosas, no te puteo, ni te grito, te lo digo en un tono totalmente tranquilo, mirándote como diciendo qué, y te mando una respuesta” (Estudiante).

Esta dimensión de la convivencia no contradice lo que dijimos sobre la absorción de los vínculos. Se trata de una dimensión inevitable del espacio, que no significa elaborar el vínculo, explícitamente como algo que merece atención en el dispositivo, sino que refiere a una influencia mutua que surge de manera inevitable en un cohabitar, es decir, aunque no esté en la intención del dispositivo, el relacionamiento dentro del aula es un pilar que, como decíamos, forma parte de la paradoja: se sabe su relevancia, se lo toma como uno de los aprendizajes centrales del tránsito en estos dispositivos (la mayoría de los puntos

que los estudiantes visualizan que las clases les muestran sobre sí tienen que ver con esto: tolerancia, compañerismo, integración, etc.), pero aun así, no puede ser puesto sobre la mesa. De esta manera podemos relativizar fuertemente el monopolio del docente como referente, mito que se asienta en el supuesto generacional ya descrito (madurez como trayectoria necesaria), y que oculta que siempre (aunque el adulto no lo quiera en su afán de inmunización del proceso de “maduración”) las referencias son múltiples y hasta impredecibles, así como sus influencias están siempre filtradas y significadas según la propia trayectoria de cada individuo.

Sin embargo, no podemos dejar de ver que dicha *convivencia* está enmarcada en un dispositivo, por lo que sus múltiples referencias, muchas de ellas inevitables, sobreviven mientras son adecuadas a este u operan fuera de él. Es así que el dispositivo en sí refleja criterios, pero también la convivencia refleja otros criterios bastante filtrados por el primero, reforzándolos; como contracara de un convivir en multiplicidad aparece en muchos casos la función coro amenazando y tiranizando a las diferencias que insisten en existir (contra-resistencias), censura que en muchos casos perdura como conflicto grupal nunca elaborado. La subjetividad producida es una constante conexión entre estos dos circuitos: el dispositivo y la convivencia como multiplicidad y refuerzo del criterio del dispositivo.

Desde otro punto de vista, si nos alejamos de la realidad cotidiana de la clase y su influencia y entramos en las marcas (como huellas significativas, como anécdotas puntuales positivas o negativas que son fácilmente recordadas) que ella deja, notamos un leve cambio en los puntos destacados: pueden tener que ver con frustraciones que surgen de un intentar algo que resulta fallido o de un desengaño por la hipocresía docente y su accionar prejuicioso y pretendidamente superior, pero también por la sorpresa que causa la utilidad de un conocimiento en su conexión con la vida cotidiana, discursos de docentes cercanos sobre temáticas no formalizadas (de la vida cotidiana: amor, amistades, etc.); asimismo se destaca la marca que dejan las clases diferentes, al promover la participación, integración entre los compañeros y un cambio en el ánimo y la dinámica grupal; también se mencionan marcas que dejan ciertas cuestiones vinculares como fuertes discusiones, problemas grupales o amistades sólidas y signos de compañerismo; algunos destacan como marca el surgimiento de emergentes, principalmente afectivos, que desvían el dispositivo y crean algo nuevo que deja huella; y por último muchos señalan cuestiones que suceden en el afuera extracurricular pero que son asociadas tanto por su importancia en el fortalecimiento de los vínculos como en el cambio de roles y responsabilidades (campamentos, salidas, voluntariados; principalmente mencionado en el privado). Así, aquello que influye cotidianamente sobre el modo de existencia es en general asociado con el funcionamiento del dispositivo y la convivencia; sin embargo, cuando se trata de una marca, como experiencia fuerte que deja huella en la clase, esta refiere a cuestiones generalmente absorturadas: creaciones, vínculos, acontecimientos, participación, vida cotidiana, afectos. De esta manera “la marca”, con su carácter anecdótico-especial, nos habla por contraste de la normalidad del dispositivo.

Otra dimensión de relevancia en tanto delimitando modos de sentir, pensar, relacionarse, vivir, etc. tiene que ver con la orientación elegida a la que se pertenece. Esta elección, que supone un acercamiento de

intereses y modos de quienes la toman (aunque en los hechos existe una gran heterogeneidad entre sus integrantes), se encuentra sumamente codificada, diagramada desde fuera y dentro.

Científico es rápidamente visualizado y enunciado como un grupo que tiene “las cosas claras”, que sabe a dónde quiere ir, y que aquellos que dentro del grupo no siguen esa línea son arrastrados por el buen rendimiento general, o abandonan porque se dan cuenta que no es su orientación (¿posibles sobrantes?), una orientación cuyo nivel (en términos racional-conceptuales) se espera sea mayor y más veloz que el resto, que asiste y exprime el espacio aprovechándolo: “...en el caso por ejemplo, sí, de científico, eh... prácticamente ha sido una de mostrar todo lo positivo en cuanto a lo que ellos están poniendo ¿no? Porque claramente este grupo que vimos juntos es un grupo muy responsable, de mucho trabajo, de casi todos...” (Docente). Este cumplimiento o buena respuesta al dispositivo se asume que se asocia con una personalidad cuadrada, seria, estudiosa: “Mirá, el año pasado, yo decía científico y a mí nadie me creía, yo soy rejudona, todo, salgo. Ponele, vos pensás científico, todo el día estudiando, no sale, yo salgo, voy a bailar con mis amigas. A mí nadie me cree que estoy en científico, me dicen vos en científico no. Es como que tienen un estereotipo, que científico son los que estudian, los que no salen, los que no tienen vida. Y vienen a esta clase y vos la ves y no parece de científico. Ponele, por el estereotipo de lo que sería, y para mí eso está remal...” (Estudiante). Quizá aquí se pueda ver que la clave de un modo de existencia exitoso en términos del dispositivo es aquel que logra sostener “su vida” fuera (que sale, etc.), y jugar acorde con lo esperado dentro del espacio aula. Cabe mencionar, también, cómo todo esto se expresa en algunas diferencias notorias al realizar los esquizodramas: con el grupo de científico del privado fue imposible realizar la máquina creativa, rápidamente, al tener que acordar qué hacer, terminan sentados discutiendo quietos y van abandonando el espacio de a poco, sin llegar a nada; además, en ambos grupos aparecieron como mensajes de marcas varios teoremas y fórmulas, nombres de matemáticos y filósofos griegos, así como constantes reclamos al rendimiento de los docentes en términos de exigencia.

En contraste, artístico es el chivo expiatorio interno de la institución (principalmente desde los docentes de las materias comunes): se trata del depositario de problemas, la elección por descarte, una desidia constante de no saber qué es lo que buscan, inasistencias y llegadas tardes. Asimismo, el estigma de artístico es destacado como uno de los principales padecimientos de los estudiantes que eligen dicha orientación: la diferencia en los criterios de valor que propone, en tanto se busca otro tipo de aprendizaje, otra experiencia educativa, otro modo de encarar e interesarse por el espacio, otro modo de vincularse y de buscar cosas juntos, choca constantemente con el polo reproductivo. “...y el estigma también ¿no? En seguida la posición de, bueno, somos los de artístico, somos los hippies, ¿cuál es la visión de ellos acerca de lo que es ser un artista? Tienen esa visión moderna de que son bohemios, de que son muchas veces, eh... consumen drogas, o este... no sé, libertinos, todas esas concepciones modernas, ellos la tienen, la reciben ¿no? La reciben no sé si es de su familia o su entorno o el mismo liceo, entonces, pasan inmediatamente a ser los bohemios, los raros, que eso está bueno, en un punto, porque es bueno, son los que rompen, los que están rompiendo, vienen rompiendo, claro, pero genera cosas reaccionarias dentro de los autoridades, de los funcionarios y de los alumnos también, y hacia ellos mismos, a veces se ubican mucho en ese lugar” (Docente). Además se destaca la posibilidad de elegir lo que realmente gusta en el

ámbito formal, posibilidad que hace disfrutables las materias específicas encaradas con dinamismo, posibilidad que es invisibilizada tras el estigma; también se destaca en otros mensajes dentro del esquizodrama la importancia de los vínculos, de conocerse, de tener un espacio para crear.

Por último, cabe destacar que esta producción no solo refiere a una violencia simbólica, de imposición de patrones culturales, de formas de pensar y actuar, sino también a todo un modo de existencia, con sus componentes de sensibilidad, de corporalidad, de relacionamiento, etc.

Teniendo en cuenta todas las dimensiones mencionadas anteriormente (dispositivo, orientación, convivencia y marcas), resaltamos la diversidad de factores en juego, que aunque la maquinaria apunte a un modo ya caracterizado dicha producción (individuo racional...), este no es homogéneo sino que refiere más bien a un modo de existencia hegemónico en el que algunos factores (como las marcas) pueden generar otras capacidades. Como dirán Guattari y Rolnik, “La subjetividad está en circulación en grupos sociales de diferentes tamaños: es esencialmente social, asumida y vivida por individuos en su existencia particular. El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de subjetividad, produciendo procesos que yo llamaría de singularización” (Guattari, Rolnik, 2005: 48). Entonces, cabe mencionar algunas relaciones de expresión y creación respecto a la subjetividad dominante, “subjetividades impacientes” que no logran acomodarse al dispositivo, que lo tensionan, procesos de singularización que se van configurando en las líneas de fuga que atraviesan el dispositivo, una resistencia-insistencia interna que toma múltiples formas expresivas: una serie de cuestionamientos y rupturas por ejemplo a través de conexiones constantes y concretas con la vida cotidiana, ramificaciones del pensamiento que conectan la verdad en juego con otras supuestas verdades, repiqueteos y demás de movimientos generalmente rotulados como hiperactividad, desbordados afectivamente (explosiones de llanto, mal humor, demasiada simpatía, etc.), etc. Estas relaciones creativas con la subjetividad dominante hacen aparecer una serie de líneas de fuga que nos hablan de posibles devenires del dispositivo, dichas líneas son las que propondremos en el siguiente apartado.

Y si la línea ya no soporta el sin-sentido, ¿se dobla? Posibles fugas...

“Una sociedad solo le teme a una cosa: al diluvio. (...) Algo que chorrea y arrastra a esa sociedad a una especie de desterritorialización, algo que derrita la tierra sobre la que se instala. Este es el drama, encontramos que algo se derrumba y no sabemos qué es. No responde a ningún código sino que huye de ellos.”

Gilles Deleuze, Derrames, 2005: 20

El dispositivo tiene como propio componente actual un devenir posible que se expresa de forma no determinable por completo en aquellos flujos que escapan a los códigos, en este caso, a la normalidad del aula. Estos flujos tienen que ver con aquello que es visto como ruptura, como interrupción, como ocasiones especiales, como elementos sorprendentes, como conflictos explícitos, como sin-sentidos que amenazan la línea de verdad.

Estos flujos plantean un “todavía no” del dispositivo que no puede ser determinado por completo, que puede ser visibilizado como un probable, pero que en el movimiento de visibilización ya se lo está proponiendo como algo delimitado que aún no es, por ende, cartografiarlo es a la vez que una acción de respeto, cuidado y hacer notorio como alternativa, un proponer-inventar a partir de mínimos indicios. Esta aclaración es necesaria para poder avanzar teniendo claro que lo que sigue no es más que una delimitación de posibles, que es una propuesta probable, y por ende no puede ser tomada como una “receta real” sino una invención con intenciones de ser creativa.

También cabe aclarar que las líneas de fuga no son intrínsecamente creativas, sino que estas rupturas pueden correr en dos polos: el paranoico y el esquizo. El primero subsume la ruptura a los grandes conjuntos sociales, reterritorializa la fuga dentro de lógicas propias del status quo, lógicas represivas y reproductivas (podemos aquí pensar claramente en las líneas de crítica del aula que la tensiona hacia una vuelta a modelos más rígidos, disciplinarios, elitistas, de filtrado y mayor “exigencia”); mientras que el polo esquizo genera el movimiento inverso, derrumba el dispositivo y lo arrastra hacia una creación nueva que habilita otras conexiones, nuevos posibles (Deleuze, 2005).

Podemos comenzar diciendo que existen una serie de *líneas de fuga “permitidas”*, que no llegan a constituirse en verdaderas “amenazas”, sino que son en cierta manera parte y no parte a la vez del dispositivo. Así, el hablar sobre deportes (partidos de fútbol y básquetbol de la semana, y otros), el hablar sobre otros profesores de la institución, hacer algunos chistes, el mantener caras de aburrimiento y otros son pequeñas desviaciones de la línea de verdad que permiten sostenerla más “amenamente”. Se podría decir que son absorbidos por el dispositivo, pero a su vez son promovidos como propios del aula, como parte de hacerla soportable, se encuentran en el umbral de ser entre cuasi rupturas y cuasi líneas camufladas.

Además, podemos enumerar una no exhaustiva lista de índices de fuga un poco más intensos que los anteriores, fugas que ponen en evidencias ciertos flujos de sin-sentido, trazos que pueden o pretenden doblar la línea de verdad: no saber para qué se está allí, no interés por aprender de los modos que se

ofrecen (ambos puntos como expresión del liceo-guardería), demasiado afecto o vinculación cuando no se busca, interrupciones efímeras en momentos importantes de la línea de verdad, miradas y comentarios para el costado cuando el profesor escribe, responder de mala manera a los discursos moralistas-meritocráticos, discusiones aplicadas a la vida cotidiana, divisiones y conflictos en el grupo-clase que resisten la homogeneización externa, contestaciones que cuestionan lo que el docente plantea, evadir el acumular temas para minimizar los rituales demarcatorios, cortes en el clima por personalismos, escribir bancos y paredes o introducir elementos indebidos en la clase, uso del celular, copiar en las evaluaciones, desgano y frustración docente, silencios frente a preguntas y búsqueda de “participación”, avisos exteriores a la clase (cuestiones institucionales), falta de concentración frente a propuestas desafiantes, sostenimiento de las diferencias (muy explícitas en las estéticas) frente a la función coro, etc.

Ahora bien, esta serie de índices maquínicos, o de fuga, tomados en su polo esquizo (que no todos corresponden con él), podrían estar mostrando algunas dimensiones interesantes hacia donde reconstruir el dispositivo aula, polo que claramente se alimenta del sentido contra-hegemónico, pero que es constantemente atacado por el funcionamiento normal del dispositivo y el refuerzo de la contra-resistencia. Proponemos a continuación algunas dimensiones que pudimos visibilizar-inventar y que se entrelazan fuertemente entre sí:

El aula como *experiencia significativa* implica que el dispositivo se pueda centrar en el presente, teniendo claro que ese presente también aporta para futuro, pero que se configura como un presente donde se vivencia el aprendizaje, un presente relevante, que plantea su especificidad, que hace existir a los implicados como tales. De esta manera, el aula tiene que ver más con un experimentar, un vivir en carne propia “aquí y ahora” lo que se pretende como aprendizaje, y con contenidos que por lo tanto responden al hoy, o que pueden ser útiles para el futuro también, pero que su aplicación tenga sentido hoy como respuesta a enigmas de relevancia y no como acumulado supuesto para ser usado y valorado luego. Esta postura surge de un real respeto de las necesidades e intereses de quienes están implicados en el dispositivo, pues conectarlo con eso será lo que lo convierta en una experiencia de vida y significativa por su intensidad, *poniendo el acumulado cultural al servicio de una experiencia*, como enriquecimiento de la esta como elemento que aporte a la vida presente y sus componentes más intensos, y no al revés, o sea, evitando poner a los implicados al servicio-padecer de una acumulado cultural que los pasa por arriba para un futuro necesario.

Integrar el cuerpo y los afectos es uno de los ejes fundamentales de un aula que busca ser significativa. Buscar que sea un espacio disfrutable no como entretenimiento que me hace pasar rápido algo inevitable, sino disfrutable en el sentido de que uno se siente estimulado por estar siendo parte, que circula un goce propio de una experiencia conjunta que se va entramando. Dar lugar al cuerpo lleva a utilizar otros espacios, a darle movimiento y encarnar los aprendizajes como algo que impacta directamente sobre su existencia presente. La vida personal aparece así todo el tiempo y se enlaza con las experiencias de experimentación habilitadas (en el sentido de búsquedas que generen múltiples respuestas posibles ante una problemática o interés), el aula se convierte en un procesar juntos lo que nos pasa en nuestra vida

diaria (adentro-afuera del aula), un dejarse afectar por otros que acompañan un camino de aprendizaje que impacta, que genera cambios, y una capasibilidad de expresar y elaborar conjuntamente esos afectos como elemento que aporta intensidad al aprendizaje.

El aprendizaje solo es significativo cuando tiene una fuerte carga de emotividad, emotividad que surge de un aprender encarnado que se enlaza claramente con algo que le pasa al que aprende. Este modo de funcionamiento del dispositivo pone en el mismo plano y a su vez integra el pienso con lo corporal y lo afectivo; dejando así de lado la valoración exclusiva de lo abstracto, y haciendo un juego muy pegado a lo real, de sensibilización a partir de ciertos contenidos que a su vez se enriquecen de la propia experiencia y lo que ella genera, para multiplicarse en tanto aprendizaje hacia otros lados posibles: “...*bueno. y buscar estos espacios donde justamente poder más, el estar presente. el ...bueno, ver qué pasa, el investigar, no solo con la cabeza, sino con el cuerpo, que es el integrar el todo, para mí, y los sentimientos, para mí, ya eso es ideal...*” (Docente). En la misma línea, la propuesta de máquina creativa de educación generada en uno de los esquizodramas consistía en una batidora estimulante, una ronda en la que uno entraba, era estimulado de distintas maneras y salía hacia el afuera renovado, energizado.

Poder hacer de dicho aprendizaje algo significativo y que se enlaza con lo afectivo conlleva todo el tiempo el tener la capasibilidad de *interesarse por el otro* en tanto tal, de poder trabajar los vínculos entre estudiantes y con el docente, de manera explícita, un humanizar las relaciones (punto que ya vimos bastante) generando cercanía, confianza entre los implicados. Cortar con la distancia que mistifica y a su vez permitir que el vínculo se vaya consolidando de forma explícita en el desarrollo del dispositivo implica que no se lo pone exclusivamente al servicio del “rendimiento”, ya importa como aprendizaje en sí y es valorado en tanto permite hacer, de esa experiencia conjunta de experimentar, algo cada vez más implicado en tanto se confía en los acompañantes y se tienen relaciones cercanas y creativas. Trabajar el vínculo supone no solo explicitar y elaborar los conflictos, sino habilitar formas de relacionamiento diferente a partir de las experiencias que se generan en el aula, dar espacio a miradas que circulan hacia los costados, a escuchas múltiples y por ende voces múltiples, y no por ello menos relevantes o valiosas, a movimientos, a cuerpos que se vuelven próximos y no por ello peligroso, elaborar ante todo la confianza.

Interesarse por el otro implica darle espacio en la propia vida, y para ello hay que enlazarlo con ella, dejar que en el encuentro el otro (los otros) me afecte(n). Y esto no solo entre estudiantes sino con el docente, y a su vez el docente también: implicarse es romper la distancia sujeto-objeto y poder traer su propia experiencia y afectos a trabajarlos conjuntamente con los estudiantes, dejarse afectar por ellos. En este sentido cada reclamo por humanizar la educación conlleva una cercanía, un interés por el otro en tanto “persona” y no como engranaje productivo en el circuito meritocrático. Así, en uno de los esquizodramas, la máquina creativa de educación se constituía en un circuito que hacía pasar por: una pregunta de ¿cómo estás hoy?, un comentario alentador, un chiste descontracturante y un abrazo final. Claramente interesarse por el otro es inseparable de integrar el cuerpo y los afectos, en la medida en que esa integración hace entrar la propia vida, da humanidad a esa existencia que forma parte de un espacio; incluso esto es mencionado constantemente como el querer que el espacio sea de “buena onda”, es decir, un espacio

donde el vínculo está como soporte de cercanía para que haya interés por lo que le pasa al otro, que circule buena disposición hacia los demás (disponerse como un estar para el otro, un darle valor y dejar que me afecte) y no una línea de verdad que los tapa a todos. Podemos verlo también muy claro aquí: “...para mí es mucho mejor eso, para mí cambia ese patrón de clase de venir sentados a escuchar, respetar, para mí lo que hay que cambiar es ese estereotipo que hay de clase perfecta, para mí ahí aprendés menos, porque yo no aprendo nada estando sentada mirando para adelante, aprendo mucho más con lo que escucho y con lo que me puede llegar a explicar el que está al lado mío, que estando como caballito mirando para adelante...” (Estudiante). Habilitar el vínculo y su elaboración conllevan evitar poner en el centro del dispositivo la competencia y clasificación como motor; valorar al otro e interesarse por él y con él conlleva un *aprendizaje colaborativo*, una ruptura del “atomismo” para entenderse como siempre en conexión múltiple y valiosa, en una cooperación de mutuas afectaciones que hacen del aprendizaje significativo en tanto impacta sobre la propia vida, y no en tanto es clasificado o etiquetado como excelente acorde a lo esperado en comparación con un sobrante.

Con todas estas consideraciones vamos entrando en lo que sería un posible funcionamiento del aula como *encuentro de co-producción*. La co-producción refiere a la creación conjunta, a un hacer acompañado mutuamente. Co-producir significa que todos los que forman parte del dispositivo tienen voz, pueden participar de forma implicada, es decir, pueden volcar allí sus intereses, necesidades, iniciativas, preocupaciones, alternativas y miedos. Así, el *ser parte* de un dispositivo se conecta con *tomar parte* en él, un tomar parte que debe ser habilitado y fomentado a cada instante por todos los presentes, basándose en todas las dimensiones ya descritas, especialmente en lo que refiere a lo vincular (como espacio de confianza). Esta dimensión es “esencialmente” crítica, pone el foco directamente sobre la circulación-sedimentación del *poder* como línea compositiva del dispositivo, para hacerlo visible y por ende cambiante a cada instante. De nada sirve hablar de participación si ello no implica poder tomar las riendas de definición de las capacidades habilitadas, siempre en vías de habilitar y no de coartarlas; de nada sirve esforzarse por participar si nuestra voz llega hasta donde la institución quiere (no) escuchar sobre sus propios errores o modos unidireccionales. Participar es antes que nada una circulación del poder, una definición conjunta de las capacidades.

La integración de lo afectivo-corporal y la elaboración del vínculo pierden sentido si se mantiene la sedimentación del poder, pues entonces se trataría de una invasión y dominio casi absoluto del adulto en espacios que hoy son medianamente autónomos por considerarse “privados”. En cambio la co-producción diversifica las referencias en estos ámbitos, abre una gama de capacidades mayores para ser tomadas o re-creadas entre el conjunto.

La participación implicada requiere que lo que se pone en juego (lo que se implica) tanto afectiva, como corporal, relacional y creativamente, encuentre lugar para multiplicarse y desviarse en conexión con otros que potencian dicha participación. Esta respuesta es radicalmente contraria a la función coro que responde a coro homogéneo la respuesta única y reprime la alternativa, así como también es contraria a la absorción; *el aporte genera resonancia* en un campo que lo recibe entregado a afectarse y devenir

hacia alguna experiencia que va entramando conocimientos previos (de docentes y estudiantes), vivencias pasadas, expectativas futuras y creaciones presentes.

“...hay que abrir la cabeza, los adultos tiene que abrir la cabeza y permitir que tengamos ideas, nosotros y los docentes, (...) lo que luchamos para que nos dejen hacer cosas distintas, es impresionante...” (Estudiante), de esta manera queda clara la necesidad de mayor horizontalidad con los adultos en el espacio áulico, horizontalidad que se dirige hacia un paulatino ***afirmar-desdibujar lo generacional***. Hacer circular el poder se torna imposible si no se permean los límites entre las generaciones, si no se permite existir a las juventudes como tales, si no se les reconoce su valor diferencial así como si no se habilita la heterogeneidad dentro de la adultez. Resituar a las juventudes como existentes y valiosas conlleva habilitarles la posibilidad de proponer y ser realmente escuchados, de elegir con mayor anticipación lo que les interesa (varios docentes y estudiantes resaltan la necesidad de elegir con mayor anticipación, a la vez que este elegir no sea determinante, poder ir armando la curricula ellos mismos con materias electivas), de afirmar su presente, y desarmar así la relación de dependencia-incapacidad con el adulto. Incluso uno de los estudiantes entrevistados destaca el estar intentando conformar algunas líneas de aprendizaje como autodidacta en aquello que le interesa, línea que claramente no tiene espacio dentro de lo institucionalizado, pero que habla de otros posibles modos en general invisibilizados o rechazados.

Todo esto no significa que la tarea del docente desaparezca, sino que cambia de posición y de dinámica. Ya no se trata de la referencia guía, de la referencia como última palabra, sino que transfiere la confianza y compromiso por lo que se genera en un todo grupal del que es parte, a la vez que sostiene y habilita introduciendo elementos novedosos (entre ellos pueden ser los que hoy se encuentran en la currícula). Sin embargo, es necesario descentrar el dispositivo del docente, incluso para permitirle implicarse más, para dejarlo crear desde otros puntos, dejarse afectar y afectar él también. Esto se produce en torno a un proceso grupal de apropiación y creación, en el que el docente sostiene los altibajos (al igual que muchos estudiantes hacen constantemente), señala posibles conflictos o posibles alternativas (al igual que muchos estudiantes), pero se va corriendo lentamente del lugar de único responsable-capaz de aportar al encuentro: *“...llega un momento que ya tanto, exponer, exponer, nosotros también necesitamos dar lo que sabemos. Hay pila de cosas que no sabemos, obviamente, pero supuestamente las estamos aprendiendo y nos vamos a equivocar y todo. Entonces esta bueno que sea más participativo de los dos lados, que no sea tanto del profesor exponiendo, diciendo como la verdad absoluta, sino intercambiar ideas, armar dinámicas distintas (...) Mañana vamos a dar tal tema, traigan cosas, vamos a compartir, a ver qué pensás vos, qué pensás vos, y así llegar a una conclusión...”* (Estudiante).

Este proceso significa para todos los implicados un montón de miedos y caídas, por supuesto; miedos propios de un camino que se teje juntos y no que está prearmado hasta el último detalle en un repetir interminable, miedo ante la diferencia de un cambio, de un no saber qué esperar, miedo propio del salirse de las expectativas institucionalizadas.

A su vez, esta co-producción se plantea en un marco de encuentro, es decir una conexión entre cuerpos que se afectan mutuamente y liberan nuevas potencias. Co-producir es inseparable de habilitar encuentros,

de hacer funcionar el dispositivo aula como terreno fértil para el acontecimiento, es decir del generar novedades absolutas. El aula se centra de este modo en lo singular, en la creación, y no en la reproducción productiva (es decir un producir absorbido por la lógica del mercado: trabajo/hora). Tanto docentes como estudiantes toman un rol creativo en el aula, en la medida en que la planificación se vuelve flexible y constantemente cambiante (aquí el juego con las expectativas es central como modo de alentar siempre a salirse del cómodo-padeciente lugar de reproducción, ya que generar “dinámicas nuevas” pone en juego nuevas posiciones, nuevas implicancias), atenta y al servicio del acontecer, una planificación que no es indiferente a su conexión-desconexión con el grupo, y que se deja moldear por ella: *“el encuentro en la propuesta está a partir de la transformación, o sea... bueno, yo propongo una dinámica, hay una réplica de eso, una vuelta, y en esa vuelta está la transformación y ahí es donde es interesante”* (Docente).

La línea que ofrece el docente (o en muchos casos los estudiantes) entonces no es más ni menos que un disparador, un punto de partida que arma un posible terreno donde comenzar a conectar en conjunto, preguntarse, problematizar, criticar, repensar, sentir, vincularse y construir múltiples verdades cooperativas que impactan directamente sobre un presente en juego. Cuando algo acontece, la línea se dobla y habilita un construir conjunto: *“y ella, a medida que le hacíamos el masaje, seguía llorando, seguía llorando, y cómo se descargó y pudo sacar todos sus miedos y todas sus cosas en ese momento ¿no?, y ta, y eso, y la clase se transformó de una planificación que tenía a otra cosa en base a una necesidad que había en el momento, y para mí va por ahí también, en cómo poder escuchar qué es lo que se está necesitando, cómo estar un poco al servicio de eso”* (Docente). Ambas posiciones (docentes y estudiantes), generalmente conceptualizadas como reproductor y receptor pasivo, entran así en una lógica de creación mutua: el docente (incluso los estudiantes en algunos casos) prepara una posible experimentación que impulse una vivencia vinculando conocimientos culturalmente valiosos con formas de vivenciarlos (representaciones, experimentos, reflexiones, investigaciones, debates, etc.), mientras que los estudiantes se relacionan con dicho impulso de diversas formas, transformándolo en su propio resonar afectivo-corporal-intelectual, de donde emergen posibles devenires que se van tomando por todos en una creación que se sostiene en un ambiente de confianza y que es intrínsecamente impredecible. Soltarse así a ***lo no controlable, lo no predecible*** es quizá la ruptura más importante en un sociedad donde la ciencia positiva penetra todo un modo de existencia que busca adelantarse controlando un conjunto de variables determinadas. Se trata de un aprendizaje paulatino, una escucha activa y una confianza plena en que lo que deviene es ante todo rico y valioso, y de no serlo habrá que buscar la forma de reimpulsarlo.

Este modo de funcionamiento requiere un profundo replanteo, entre otras cosas, de las evaluaciones. Si bien es claro que en el polo reproductivo del dispositivo las evaluaciones no operan más que como una clasificación y demarcación según la capacidad de repetir una serie de conceptualizaciones abstractas; cuando nos acercamos al polo creativo las evaluaciones comienzan a perder valor en sí mismo, como legitimadoras de una adaptación/sobrante; sin embargo, las líneas en este sentido son muy heterogéneas, se plantea desde hacerlas desaparecer, hasta evaluar las creaciones conjuntas como saberes que perduran, usar la evaluación como una instancia más de creación, compartir el criterio y la mirada evaluadora con los estudiantes, etc. Lo que sí queda claro es que es necesaria una revisión creativa de las evaluaciones

,pues aunque no lo queramos ellas poseen al día de hoy una fuerte carga de significación sobre lo que se produce-reproduce en el dispositivo, (des)valorando ciertas dimensiones en juego, y por ende pueden echar a perder todo lo que acontece en un encuentro, si después esto es desvalorizado como no existente en los rituales demarcatorios.

Otra dimensión que tener en cuenta en este encuentro de co-producción, necesaria para no hacer de esto un laboratorio amurallado de la realidad cotidiana, es la *aplicación y proyección del aprendizaje* en y con el “afuera”. La proyección viene de lanzar, de sacar fuera de, de impactar en una “lejanía”, asimismo aplicar conlleva no guardarse el aprendizaje como un bien exclusivo, sino ponerlo a jugar con la realidad cotidiana, vincularlo a las necesidades y problemáticas del entorno. Este aprendizaje significativo, como co-producción a partir de un foco de deseo, de un acontecer, es inseparable de su hacer, su impacto en la vida comunitaria en la que se habita, y se conecta así con la preocupación por el otro, otro que es también el que está en el entorno de la institución, aprendizaje que se contextualiza y toma valor en ese giro.

Las instituciones educativas “islas” tienen una fuerte tendencia al vórtice interno, los discursos de inseguridad, de retención escolar y desplazamiento de las fallas al exterior van trazando límites rígidos con un afuera que también es presente, presente joven y adulto. Aquí vemos que la postergación a futuro también se enlaza con un negar hacer en el presente, actuar transformando la cotidianidad social-comunitaria de hoy. De esta manera, la creación, la experimentación divergente que se genera en el encuentro de co-producción no se autoreferencia hacia el infinito como una lógica de consumo de experiencias efímeras y placenteras (similar al abuso de sustancia psicoactivas), sino que impacta sobre las propias vidas de los implicados (generando sus movimientos, sus crisis, sus cuestionamientos) y también sobre el entorno institucional (proponiendo nuevas dinámicas institucionales, espacios, formalidades y posibles) y comunitario. La experiencia de acción como compromiso con el otro “exterior” pone en juego un saber construido, lo cuestiona, y a su vez arroja nuevos impulsos para elaborar en sucesivos encuentros. El cambio de escena opera aquí un rol central “...capaz que el mismo número que ves en un pizarrón te queda mucho más porque lo viste en una pared al hacer una dinámica afuera...”(Estudiante); en el que las posiciones circulan, y nuevos individuos entran al encuentro (vecinos, otras instituciones, pares del barrio, etc.). En este sentido, la oportunidad del privado de ser parte del grupo de líderes comunitarios aporta una experiencia interesante de articulación hacia lo “externo”.

En estas posibles dimensiones que se podrían estar delimitando en cada línea de fuga que arrastraría al dispositivo en alguna de estas direcciones vemos constantemente la necesidad de construir esos espacios diferentes que son usualmente relegados al afuera del aula, espacios habitables tanto con propuestas como con afectos y temáticas de la vida, habitables como cuerpos en movimiento, como relaciones que sorprenden e invitan a cooperar, espacios en los que se elige en función de los intereses; pero en este caso espacios que se integran al funcionamiento del aula. Este espacio deja lugar a lo diverso, en tanto no se trata de absorber la diferencia, sino de potenciarla conjuntamente como camino que enriquece la propia vida. Entonces el derrame, el desborde ya no es derivado (al despacho del equipo multidisciplinario si lo hay, a la dirección, al baño, al pasillo, al adscripto), sino que es el motor de un encuentro creativo que no

esconde las contradicciones de la vida. Pasamos entonces de desplazar a co-habitar, de absorturar capacidades a sostener e impulsar procesos inventivos, teniendo claro que si buscamos alternativas a nuestro status quo, estas nunca pueden partir solamente de una liberación crítica-racional, sino que conlleva toda una invención y ejercitación de un modo de vida.

Estas posibles fugas, como unos “todavía no” que asoman lentamente, se encuentran rápidamente con muchas resistencias del orden establecido; entre ellas, la más clara tiene que ver con el miedo-desconocimiento de articular las asignaturas asociadas como más “duras” o científicas a este modo de funcionamiento, generalmente vinculado a lo artístico. Dicha resistencia no es más que una parálisis frente a la carencia de modelos predefinidos que repetir, un miedo al salto creativo que es generado tras años de institucionalización en espacios reproductivos, pero que claramente no es un imposible, sino que requiere de un aprendizaje y un ejercicio cotidiano (obviamente no brindado por la formación docente actual). A su vez, la institucionalidad que contiene los dispositivos áulicos se encuentra lejos de promover este tipo de funcionamiento, tanto por sus características críticas, como “descontroladas”, como las inseguridades que genera adentro-afuera y demás. Asimismo, la contra-resistencia de estudiantes cómodos y beneficiados por el modo de funcionamiento actual, o padecientes resignados, boicotea las primeras búsquedas solitarias (que no los incluyen) a tientas de docentes que se arriesgan y no siempre logran una buena experiencia inmediata.

Aunque parezca algo alejado, son muchas las experiencias de este tipo que se dan en los espacios formales, más o menos sostenidas, más o menos buscadas; “simplemente” son invisibilizadas como minoritarias y erróneas. Pero *si realmente nos preocupa el modo de existencia que estamos produciendo en las aulas, las experiencias de sí que estamos habilitando o diagramando, entonces cabe repensar constantemente el dispositivo en tanto espejo, en relación con estas dimensiones mencionadas y otras que escaparon a nuestro discurso, para revisar qué lugar real está teniendo la creación, el deseo, el tomar parte y elegir la propia vida en esas experiencias y cuál es su impacto.*

In-conclusiones

Tras haber desenrollado algunas posibles miradas, solo resta dejar rastro de algunos enunciados más que reafirmen la voluntad de no concluir certezas sobre la temática, sino de proponer formas de narrar las existencias que se tejen a diario, su conexión con los dispositivos, los sentidos atribuidos, las relaciones de poder y los constantes procesos de singularización.

Lo primero que queremos reafirmar es nuestra insistencia en cambiar el foco de la mirada crítica en la temática educación, cuestionando directamente la perspectiva del capital humano y la adecuación mercado-oferta educativa-capacidades, pero también poniendo en cuestión la mirada reproductivista que centra su análisis desde una perspectiva racionalista que deja en parte de lado la completitud de la producción de subjetividad, así como las posibles líneas de fuga. De esta manera, corrimos el foco de perspectivas individualizadas, así como de la sistémica y de reproducción de capitales, para centrarnos en el aula como dispositivo, como entramado de saber-poder que habilita ciertas capacidades. Esta mirada nos generó un corte específico de lo visible y analizable, por ello, las líneas desarrolladas acerca de la educación, cabe tomarlas teniendo en cuenta esta contextualización: fijamos la atención sobre el aula, como principal máquina de los centros educativos formales, desde una mirada cercana al esquizoanálisis, desde una atención puesta en el funcionamiento de estas como dispositivos.

Más específicamente, en su polo reproductivo o anti-productivo, propusimos que el aula-máquina opera sobre la base de: procesos de inmunización de los espacios para generar un corte adentro/afuera que sostiene la línea de verdad desplegada, un apoyo sobre la mistificación e idealización de quien presenta la verdad, además de la creación de personajes como enganche del teatro educativo y toma de posición en él, el uso del lenguaje técnico para legitimar el discurso, la aparición de la función coro como amplificación de la diagramación y sostén frente a amenazas a la línea de verdad, la puesta en práctica constante de rituales de demarcación (códigos significativos de inclusión/exclusión) que generan narrativas, entre otros puntos. Asimismo, resaltamos que este dispositivo funciona cotidianamente por dos grandes pilares: el encapsulamiento, o sea ordenamiento y control del aula como sistema cerrado descontextualizado, así como la reificación del dispositivo por utilizar el afuera como chivo, y la constante absorturación del deseo expresada en el plano de los vínculos, los afectos, el cuerpo y la participación.

Propusimos también una línea inconcluyente que tener en cuenta en lo que refiere a la contra-resistencia, un elemento nada menor para la reificación de los criterios y modos del dispositivo, que aparece para reforzar la absorturación de las divergencias-creaciones pero como conjunto de pares, un bloqueo de lo demasiado profano e impredecible, que responde a presiones internas y externas para sostener lo esperable, conformando lo que algunos decían como “claridad neutra” del dispositivo, es decir, que opera sin rumbo definido más que con la inercia institucional sostenida en contra-resistencias que la reafirman.

Señalamos al pasar el valor del “intersticio marginal”, ese espacio entre las líneas de diagramación, ese margen de acción y creación al margen, margen apropiado de muy diversas maneras y que hace a la diversidad de experiencias actuales.

Los sentidos atribuidos a la educación son otra de las líneas in-conclusas que quedan insistiendo: por un lado, el sentido hegemónico como adaptación a lo esperado por la sociedad, o sea la preparación para el futuro: la universidad, el trabajo, la vida en sociedad y hasta la liberación crítico-racional, sentido con el eje puesto en la meritocracia como producción legítima de sobrantes: una maquinaria consolidada de separar personas de sobrantes sobre la base de su (no) adaptación-padecer; que excluye así entre sí conocimiento-creación-lo humano. Por otro lado, visibilizamos el sentido contra-hegemónico, como una educación centrada en el presente, como espacio de encuentro-creación, en el disfrute y la colaboración, un conocer-se y crear en conjunto.

Sin embargo, dejamos como posibilidad transversal a los sentidos anteriores uno subyacente de alguna manera a ambos, que refiere a la producción generacional: la postura etnocéntrica-evolucionista de trato con los y las jóvenes, su base en supuestas carencias y la “formación de la personalidad”. En definitiva, la conceptualización de su vida presente como “ensayo”, resaltando principalmente las múltiples inestabilidades de los no adultos; que genera así su inexistencia presente y por ende el monopolio (adulto) de la referencia y dependencia juvenil. Asimismo, propusimos esta producción generacional como un mecanismo que utiliza a los y las jóvenes como chivo para lo no permitido en el adulto, configurando la ecuación obligada: ser persona=ser maduro, es decir cristalizarse y adaptarse, sedimentando el poder en manos de los adultos-maduros: tanto por su referencia legítimamente monopolizada, como por el sentido de la educación a futuro. Entonces quedó planteada la “paradoja” deconstructiva del asunto: luchar por el reconocimiento diferencial de “las juventudes” y/o por el desdibujamiento de las líneas homogeneizantes generacionales.

Conectando todo lo anterior, dejamos expresada una posible caracterización de la subjetividad producida: un individuo, racional, corporalmente controlado y ausente, plano afectivamente, re-productivo y estrategia en las reglas de juego establecidas. Esta subjetividad sería consumida-consumada al habitar el dispositivo en su dimensión de espejo, definiendo criterios y valores principalmente para juzgar-se y dominar-se. Aunque hicimos ver la importancia del funcionamiento del dispositivo en esta producción de subjetividad, no podemos dejar de lado la conexión con la multirreferencialidad que se genera en la convivencia. Así, la subjetividad producida es una constante conexión entre estos dos circuitos: el dispositivo y la convivencia como multiplicidad y refuerzo del criterio. A lo que sumamos el análisis de las “marcas”, que mostraron tener que ver principalmente con cuestiones absorturadas. Finalmente, una línea diagramante de la subjetividad en circulación es la que refiere a las diferentes orientaciones, claramente visible en los polos de artístico y científico.

Por último, nos arrojamos a la difícil y jugada tarea de crear-proponer-hacer visible las líneas de fuga que atraviesan constantemente el dispositivo, señalando superficialmente entonces las diferencias entre las líneas del polo paranoico y el esquizo y las líneas permitidas. Al aproximarnos a estos índices maquínicos (polo esquizo) dejamos expresado que pueden estar “hablando” de la posibilidad del aula como “encuentro de co-producción”: un funcionamiento basado en la conformación de experiencias significativas, presentes y al servicio de las necesidades e intereses, la integración del cuerpo y los afectos conectando con la vida

de los implicados, un aprender encarnado, un real interés por el otro, destacando el valor de la confianza y la cercanía; el implicarse dando espacio al encuentro y la mutua afectación, configurando una participación implicada, o sea la circulación del poder y la diversificación de las referencias y resonancias; afirmando y desdibujando de esta manera lo generacional. Narramos la fuga de esa manera, le dimos forma al derrame y lo presentamos como la (im)posibilidad de que el aula se centre en la creación, en los procesos de singularización; en constante aplicación de lo creado con un eje claro en la dimensión comunitaria contextualizada del aprendizaje.

Por otro lado, es inevitable mencionar que la realización de este trabajo tiene importantes efectos sobre mis propias prácticas personales, es decir, se trata de una temática que me implica personal, vocacional y hasta laboralmente. Poder tener un espacio para repensar, resignificar y sobre todo conectar las experiencias vividas con visiones y creaciones de otros (autores, docentes y estudiantes) afecta intensamente mis tareas como tallerista, como acompañante de equipos de educadores así como mi propia vivencia como “joven”. Las constantes rememoraciones de mi pasaje por el liceo y todas sus marcas, mis preocupaciones actuales y experiencias “desde el otro lado” en el marco de la educación formal, así como la sistemática discusión con pares acerca de aquellos temas más indignantes que surgían del campo fueron cargando afectivamente el desorden y re-creación de mis verdades acerca de “lo educativo” y el aprendizaje, que se objetivizaron en estos capítulos presentados.

Durante todo el trabajo pusimos el énfasis en los mecanismos de reproducción y exclusión propios del funcionamiento del dispositivo, así como en las fugas de deseo que atraviesan dicho funcionamiento. Dicho énfasis no es neutral, sino que surge de una voluntad y elección consciente de intentar formular una narrativa crítica acerca de la educación formal actual. Crítica no el sentido de uso de autores y conceptos racionales-formales identificados como “críticos”, sino como proceso de deconstrucción de las verdades (saberes y prácticas) que reproducen la sedimentación del poder, que formulan líneas de exclusión, de inexistencia, de producción de subjetividad serializada y adaptada, y de conexión de dicho proceso con creaciones colectivas de alternativas (casi)posibles, creaciones que proponen otras formas de existir. Se trata de un hacer (no solo conceptual sino afectivo, vincular y hasta corporalmente), un producir una narrativa que invente otras realidades, que revalorice lo común y profano. Intenta ser una pequeña novela acerca de quiénes creemos ser en relación a dónde y cómo habitamos, y de todas aquellas potencias que se pueden liberar en el encuentro con otras capacidades habilitadas en espacios diferentes. Una inversión en el criterio que pondera las instituciones y el saber hegemónicamente valioso frente a la experiencia, la vida cotidiana, la creación conjunta y la multirreferencialidad.

Se trata de una insistencia (quizá muy errónea) en el deseo, en lo imperioso de tomar las riendas de nuestras existencias (colectiva e individualmente) de forma creativa, participativa e implicada, trascender las dependencias institucionales y aprovechar las capacidades inventivas y colaborativas. Insistencia que se nota a diario en las aulas pero que es constantemente producida como inexistente, trivial, caótica... *inmadura*.

Insistencia ante todo no lineal, es decir que no supone una “liberación lineal” que haría una “evolución” desde los mecanismos reproductivos, pasando y sorteando las contra-resistencias hasta llegar a la co-producción pura y creativa, sino un constante replanteo de los territorios conformados tras la fuga nómada, una conexión que haga ver los sobrantes-excluidos-inexistentes en cada nuevo dispositivo que se logra armar creyendo ser abierto a lo diverso, una fuga que busque en cada encuentro lo diverso y deje morir sus estructuras codificantes, sus estructuras clasificatorias-excluyentes.

Por otro lado, quizá sea útil dejar planteadas algunas líneas posibles que quedaron insistiendo sin mucha respuesta concreta en este trabajo. Por empezar en algún punto, sería interesante poder hacer una revisión de las dimensiones delimitadas en el funcionamiento del dispositivo, pues ellas corresponden con algunos ejes relevantes en las miradas contemporáneas de crítica a la institucionalidad educativa, y por ende es probable que se estén dejando dimensiones relevantes fuera.

También sería importante profundizar en los mecanismos por los que se producen los miedos y trabas institucionalizados que cierran el funcionamiento a lo reproductivo. Entramarlo con otros espacios más allá del aula, su funcionamiento articulado y sus consecuencias, poner el foco en cada una de las líneas que diagraman el intersticio marginal que delimita el espacio creativo posible actualmente, cartografiar cada uno de esos elementos que juegan bloqueando el salto hacia lo creativo (tanto desde docentes como desde estudiantes).

En tercer lugar podría resultar relevante trabajar sobre aquellas líneas que actualmente se están planteando como “alternativas” y novedosas dentro del ámbito de la educación formal, planteos de nuevas pedagogías, propuestas ya en funcionamiento, cursos y congresos a los que asisten los docentes, y poder armar una narrativa deconstructiva acerca de ellos, por ejemplo, en su dimensión de producción generacional.

En este sentido, sería muy interesante avanzar en la deconstrucción de la producción generacional, trabajando dicha visión en relación con otras instituciones y equipamientos del socius. Se trata de una producción de inexistencias muy naturalizada en diversos espacios, que imprime supuestos base de muchas relaciones de poder que se hace necesario desarmar. Poner esto a jugar y contrastar con las perspectivas de juventud imperantes actualmente será probablemente uno de los ejes más fuertes para seguir.

En el sentido de indagar sobre los modos de existencia hegemónicos y contra-hegmónicos, podría ser importante avanzar en la cuestión de cómo potenciar el enlace de “lo educativo” (en tanto encuentro de co-producción) con el modo de vida cotidiano, haciendo entrar también propuestas alternativas como la mirada de posdesarrollo, ecológico-comunitaria y otros planteos de transformación intensa de la cotidianeidad. En relación con esto, quizá sea útil indagar sobre las posibilidades de “desborde” institucional, o desescolarización, sus potencialidades, su aporte al desdibujamiento generacional, así como sus posibles producciones de inexistencias y exclusiones.

Por último, se plantea la necesidad imperiosa de crear espacios que intervengan la realidad de las instituciones educativas, habilitando capacidades no acostumbradas, que generen nuevos enunciados, vínculos y vivencias acerca del aprendizaje y “lo educativo”, y mostrar así la potencia que los encuentros de co-producción liberan; potencia que se vio y destacó por los estudiantes en los esquizodramas (en los tres grupos agradecieron y resaltaron la posibilidad de encarar estas temáticas de dicha manera), y que puede ser una puerta abierta a nuevas respuestas colaborativas ante viejos problemas en la educación formal.

Bibliografía

- Agamben, G (1998) Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida. (Pre-textos, Valencia)
- Agamben, G. (1978) Infancia e Historia. (Adriana Hidalgo, Bs As)
- Baremlitt, G. (2010) Introducción al esquizoanálisis (Fundación Gregorio Baremlitt, Brasil)
- Barrera, A. (2013) La comunidad que viene como uso y profanación.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968) La construcción social de la realidad. (Amorrortu, Bs As.)
- Boivin (et. Alt.) (1998) “Constructores de otredad...” (Eudeba, Bs. As)
- Bourdieu, P. y Passeron J., (2001) “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”, en *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Libro 1*, (Editorial Popular, España)
- Deleuze, G. (1999) “¿Qué es un dispositivo?”, en *Michel Foucault, filósofo*. (Ed. Gedisa)
- Deleuze, G. (2005) Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia. (Cactus, Bs. As.).
- Deleuze y Guattari (1995) El Anti Edipo, capitalismo y esquizofrenia (Paidós, España)
- De Sousa Santos, B. (2010), Descolonizar el saber, reinventar el poder.
- Enguita, M. (¿) La escuela a examen
- Espeldoye, C. (2011) De la subjetividad pedagógica a la subjetividad mediática en la educación media básica uruguaya. (FCS, Montevideo)
- Etcheverry, G. (2005). “Vida cotidiana y salud enfermedad: modalidades de la producción subjetiva” En: Folle, M^a & Protesoni, A. (Eds.) *Tránsitos de una Psicología Social*. (Montevideo: Psicolibros).
- Foucault M. (1976) Vigilar y castigar (Siglo Veintiuno, D.F. México)
- Foucault M. (1990) Tecnologías del yo, (Paidós, Barcelona)
- Foucault M. (1991) Saber y verdad (Endymion)
- Foucault, M. (¿) Subjetividad y verdad.
- Gambini, M. (2013) Fragmentos. Microfísica y Esquizoanálisis (Levy, Montevideo)
- Gimeno Sacristán, J. (2003) El alumno como invención. (Morata, Madrid)
- Goffman, E. (2009) La presentación de la persona en la vida cotidiana. (Amorrortu, Bs As)
- Guattari, F (1996) “Acerca de la producción de subjetividad” En, Guattari, F Caosmosis, (Ed.Manantial, Argentina).
- Guattari, F (1998) “El devenir de la subjetividad” (Ed Dolmen, Chile).
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006) Micropolítica. Cartografías del deseo. (Traficantes de sueños)
- Illich, I. (1978) La Sociedad Desescolarizada. (Posada, México)

- Larrosa, J. (1995) "Tecnologías del yo y educación". en Escuela, poder y subjetivación. (La piqueta)
- Le Breton, D. (2002) Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones (Nueva Visión, Bs. As.)
- Le Breton, D. (2003) Antropología del cuerpo y modernidad (Nueva Visión, Bs As.)
- Martínez, P. (2006) El método de estudio de caso. Revista Pensamiento & gestión, n°20. Universidad del Norte, p.165-193.
- Patiño, L. y Rojas, M. (2009) Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. Revista Educación y Educadores, volumen 12, No. 1
- Yacuzzi, E. (?) El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales y validación.

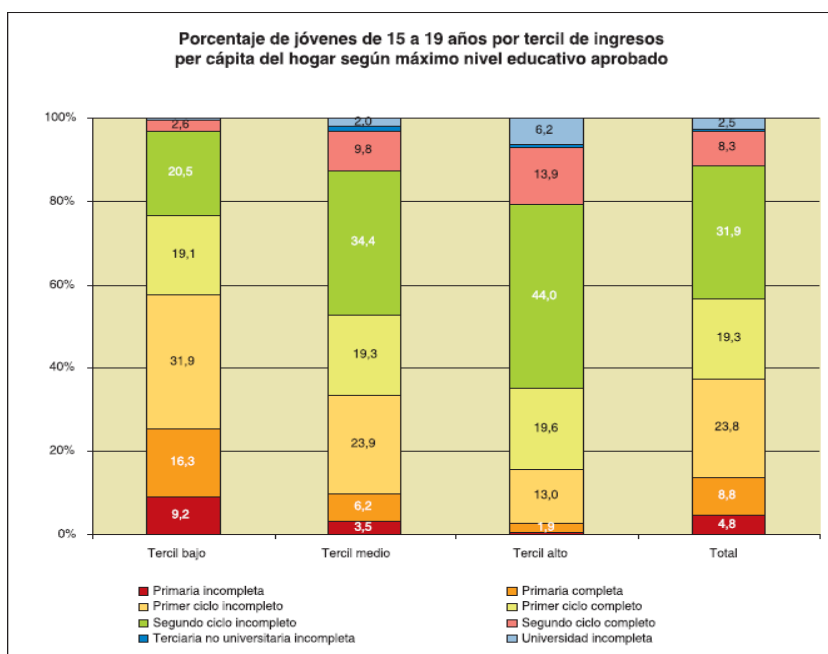
Anexo 1: Algunos datos generales relevantes sobre jóvenes y educación

Niveles alcanzados

En este apartado buscaremos una aproximación descriptiva de los actores centrales de nuestra investigación: los jóvenes que asisten a educación media formal superior.

Para comenzar, si hacemos foco en el tramo de edad de 15 a 19 años (edad esperada para estar cursando o tener aprobado el segundo ciclo de educación secundaria) podemos ver que uno de cada tres jóvenes de esas edades ha logrado aprobar hasta la escuela (23% inicia el ciclo básico y aún no lo culmina), el 41% aprobó el ciclo básico (mientras que el 32% inicia segundo ciclo), y un 10% aprobó el ciclo superior (ingresando un 2,5% a la universidad) (ENAJ, 2010).

Como podemos ver en el siguiente cuadro (tomado de ENAJ, 2010), los niveles de aprobación están claramente segmentados por tercil de ingresos: mientras que solo un 23% de los jóvenes del tercil bajo logra alcanzar o aprobar el segundo ciclo de educación media, en el otro extremo, el 63% de los jóvenes

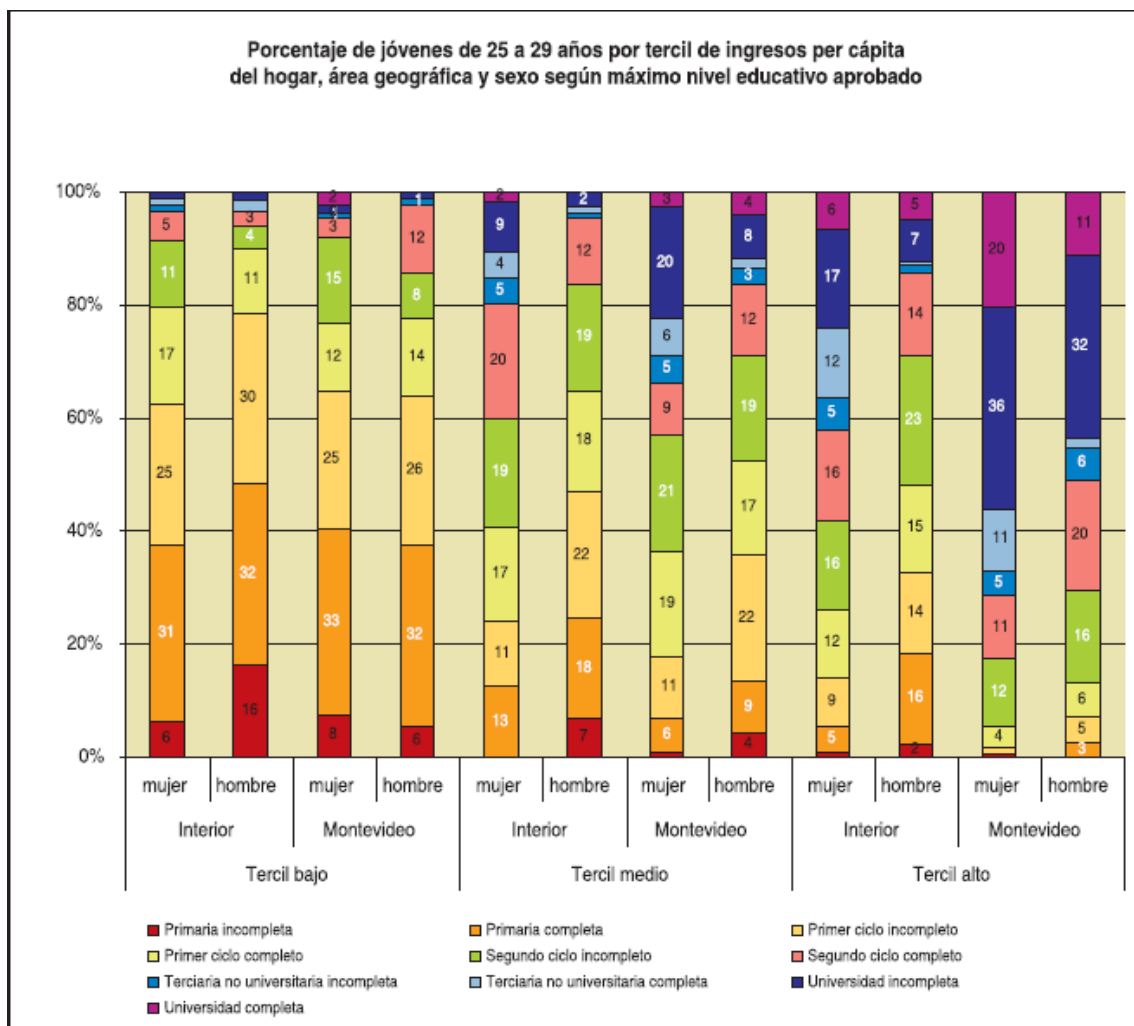


procedentes del tercil alto alcanzan o superan el segundo ciclo (ENAJ, 2010).

“En la cohorte de 15 a 19 años, también se ven diferencias por sexo y por región en relación con el nivel educativo aprobado. Las mujeres alcanzan mayores niveles educativos que los hombres y, entre ellas, las del interior llegan a niveles significativamente superiores que las de Montevideo” (ENAJ, 2010: 94).

Ahora bien, observando la cohorte de joven-adulto (entre 25 y 29 años) podemos decir que el 5% logró terminar la universidad, mientras que el 13% se encuentra en este nivel sin haberlo aprobado. Por otro lado, el 4% terminó carreras terciarias no universitarias, frente a un 3% que no completó ese nivel. Sin embargo, el 12% llega a finalizar el nivel medio sin continuar estudios en el sistema formal, lo que suma un total de 37% que al menos aprobaron el segundo ciclo de secundaria (ENAJ, 2010).

En este tramo de edad se nota claramente el juego de algunas determinantes estructurales. Entre ellas la ubicación geográfica juega un gran rol al discriminar las posibilidades posteriores al primer ciclo de secundaria.



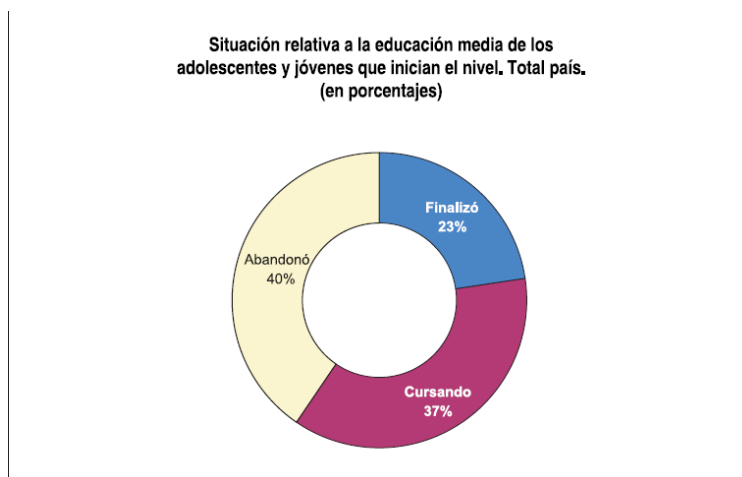
A su vez, el género y la posición socioeconómica se combinan con el anterior determinando horizontes de posibilidad muy diferentes: como casos extremos tenemos que el 89% de los varones del interior y tercil bajo no logran acceder al segundo ciclo de secundaria, mientras que el 95% de las mujeres montevideanas del tercil alto logran alcanzar o superar dicho ciclo (ENAJ, 2010).

Continuando, con una mirada transversal, vemos que del total de los adolescentes y los jóvenes de 12 a 29 años del país urbano, el 3% aún continúa estudiando en el nivel primario, el 2% abandonó el sistema educativo sin haber culminado primaria, el 6% la aprobó, pero no inició educación media. El 89% culminó el nivel primario e inicia el nivel medio de educación (ENAJ, 2010).

Además, vale tener en cuenta que “cerca del 90% de los que inician Educación Media asisten/asistieron solo a centros públicos en el interior (para todas las cohortes), en Montevideo el porcentaje oscila entre el 66 y el 69%.” (ENAJ, 2010: 159). Este dato es interesante principalmente en relación con los niveles anteriores (Primaria y Pre-escolar) donde no se da una preponderancia del sistema público sobre el privado, aunque una mirada a las cohortes más chicas nos muestra la preferencia por centros privados de los mismos.

La distribución dentro de este 89% de los jóvenes (los que ingresan a educación media) es aún más interesante: un 40% abandonó la educación media sin haberla aprobado, el 37% se encuentra cursando

(recordemos que el tramo incluye edades desde los 12 años) y el 23% aprobó la secundaria completa (ENAJ, 2010).



Si tenemos en cuenta el tercil de ingreso notamos una clara desigualdad, ya que por un lado el 50% de los jóvenes del tercil bajo han abandonado, y por otro, solo el 29% del tercil alto se encuentra en esta situación (estando el tercil medio muy cercano al bajo). E incluso frente a la finalización esta brecha se acentúa: el 39% de los jóvenes del tercil alto logra finalizarlo,

en contraposición con el 6% de los jóvenes del tercil bajo que consiguen el mismo logro.

Por otro lado, la ENAJ (2010) nos permite acercarnos a las motivaciones declaradas por los jóvenes para asistir y desertar de la educación media, temática sumamente interesante para nuestro trabajo, pues en ello se juega gran parte de las expectativas y disposiciones a ser producido-productor por el sistema educativo, así como de los “conflictos” con dicho sistema.

Un primer punto que se destaca es que se aprecia una evaluación negativa de la propuesta educativa media creciente entre los tramos de menor edad que habiendo terminado la primaria no ingresan al siguiente nivel (ENAJ, 2010).

Por otro lado, pero en el mismo sentido quizás, los principales motivos atribuidos a la asistencia a la educación media formal son: “para adquirir una formación” con un 43% de los adolescentes y jóvenes, “hoy es indispensable estudiar” 18% y “es la única forma de trabajar en lo que se quiere” un 14% (ENAJ, 2010). En este informe se destaca que las preguntas vinculadas a la vocación (“le interesa lo que estudia”) reciben solamente el 4%, sin embargo cabe preguntarse si el estar estudiando para trabajar de lo que se quiere (14%) no tiene también que ver con la vocación aunque tenga un fuerte carácter de mandato social en el “es la única forma”. Nuevamente aquí las posiciones socio-económicas determinan las opciones, viéndose claro en una acentuación sobre las motivaciones que tiene que ver con el trabajo en el tercil bajo, mientras que adquirir una formación concreta supera el 50% en el tercil alto. Un dato interesante es que es relativamente mayor la proporción en el tercil bajo que en el alto de jóvenes que afirman la opción de estar interesados por lo que estudian (ENAJ, 2010).

“En 1990 Rama y Filgueira aludían –a partir de la comparación inter-cohortes– a un descenso de la continuidad en enseñanza media a partir de una motivación vocacional (‘te gusta lo que estudias’), y en contraposición, una creciente respuesta instrumental dada a la educación por las cohortes menores. Si la interpretación fue correcta en el 90, el proceso se completa en 2008, cuando la respuesta vocacional apenas alcanza el 4% del total”(ENAJ, 2010: 173). Cuestiones centrales cuando comenzamos a pensar en la educación como producto de consumo, como mercancía (De Sousa Santos, 2010).

Desde otra mirada, haciendo foco en la repetición (34,7% de los jóvenes) vemos que nuevamente el género y el tercil de ingresos son determinantes, especialmente en lo que refiere a las varias repeticiones. Y en este punto, el mal rendimiento, las inasistencias y el desinterés aparecen como los motivos principales que conllevan la repetición, conformándose así un 69% de autorresponsabilización de la repetición (ENAJ, 2010). Dato muy relevante e indicador de cómo los mecanismos y funcionamientos de los diversos dispositivos educativos pueden estar jugando al punto de hacer de la responsabilidad (culpabilización) individual el principal motivo de repetición elegido por los jóvenes, en contraposición con un 3% que considera a los motivos institucionales (docentes, currícula, masificación, etc.) como más relevantes.

En relación con el abandono: “los principales motivos esgrimidos para abandonar los estudios en el nivel

medio son ‘comenzaste a trabajar’ (30%); ‘no tenía interés’ (15%), ‘le interesaba aprender otras cosas’ (14%). (...) De los que han dejado la Educación Media, la mitad piensa retomar los estudios, lo que abre una ventana de oportunidad a las políticas de reingreso” (ENAJ,2010:199).

Por último, detallando aún más la descripción a nuestro análisis concreto, podemos decir que del total de los estudiantes matriculados en educación superior de secundaria del país, el 42% corresponde a Montevideo (MEC, 2010).

De esos 47.144 estudiantes montevideanos, el 37% cursa quinto grado, dividiéndose en su interior: 76% correspondiente educación pública y un 24% a educación privada.

Además, resulta sumamente importante el desglose por orientación (importante para nuestra elección

de la muestra), obteniendo en la educación media superior pública un 4% de alumnos que cursan quinto artístico, y un 8,5% cursando quinto científico del plan 2006 (vale aclarar que los estudiantes correspondientes a otro planes no son diferenciados por orientación)., mientras que en la educación media superior privada 8% cursa quinto artístico y 32% cursa quinto científico (MEC, 2010).

GRANDES ÁREAS Y FORMA DE ADMINISTRACIÓN	TOTAL	GRADO		
		CUARTO	QUINTO	SEXTO
TOTAL DEL PAÍS.....	113.327	39.963	40.621	32.743
CICLO SUPERIOR PÚBLICA.....	96.902	33.303	35.361	28.238
Diurna.....	62.886	24.938	21.335	16.613
Nocturna.....	34.016	8.365	14.026	11.625
CICLO SUPERIOR PRIVADA.....	16.425	6.660	5.260	4.505
TOTAL MONTEVIDEO.....	47.144	14.864	17.426	14.854
CICLO SUPERIOR PÚBLICA.....	34.916	10.308	13.312	11.296
Diurna.....	18.514	7.080	6.414	5.020
Nocturna.....	16.402	3.228	6.898	6.276
CICLO SUPERIOR PRIVADA.....	12.228	4.556	4.114	3.558
TOTAL RESTO DEL PAÍS.....	66.183	25.099	23.195	17.889
CICLO SUPERIOR PÚBLICA.....	61.986	22.995	22.049	16.942
Diurna.....	44.372	17.858	14.921	11.593
Nocturna.....	17.614	5.137	7.128	5.349
CICLO SUPERIOR PRIVADA.....	4.197	2.104	1.146	947

GRANDES ÁREAS Y FORMA DE ADMINISTRACIÓN	TOTAL	QUINTO GRADO				
		ORIENTACIÓN PLAN REFORMULACIÓN. 2006				
		Div.Hum.	Div.Biol.	Div.Cient.	Div.Art.	Otr. plane
TOTAL MONTEVIDEO..	17.426	2.784	1.922	1.127	581	7.011
CICLO SUP. PÚBLICA	13.312	2.784	1.922	1.127	581	7.011
Diurna.....	6.414	2.784	1.922	1.127	581	7.011
Nocturna.....	6.898	0	0	0	0	6.898
CICLO SUP. PRIVADA	4.114	1.487	858	1.316	340	113

Anexo 2: Pautas de entrevista, observación y esquizodrama

Pauta de dimensiones para la observación:

Universales; aquellos enunciados que funcionan más allá de cualquier contexto, que operan como criterio básico o incluso esencial-natural dentro del aula.

Visibilidad /invisibilidad; la distribución en el espacio de los cuerpos, de las cosas, de los trabajos, de lo que se guarda, lo que se expone y lo que se tira, cada cosa que se ve y que no se ve habla de lo que se quiere incentivar, de lo que se busca producir, quién puede ver qué, quién mira a quien y de qué modo, la visibilidad exterior-interior del aula, qué ven los estudiante sobre sí mismos, etc.

Enunciación, Verdadero/falso, legitimidad y lenguaje; las formas y tipos de lenguajes que se utilizan proponen formas de legitimar, de producir y determinar lo verdadero y lo falso, lo que se puede decir y lo que no, lo desubicado, lo fuera de lugar, quiénes son los callados, quiénes los hablantes, quién les habla a los estudiantes, qué se les dice, qué se dicen a ellos mimos...

Poder, líneas de fuerza; como fluye o se sedimenta el poder en qué posiciones, cómo se ejerce, cómo se legitima, cómo se delega y se vuelve a obtener, qué posibilidades da o quita, qué es lo que determina, qué saber lo articula o lo legitima, qué define como saber, cómo es la resistencia si es que existe, cómo se expresa, etc.

Narraciones sobre los estudiantes: ¿en qué circunstancias se producen narraciones sobre los estudiantes?, ¿quién las produce? ¿Para qué? ¿Qué dicen? ¿Cómo se legitiman? ¿En qué se anclan o clasifican? ¿Qué respuestas tienen? A sus aspectos importantes o problemáticos? En base a qué mojones se establecen continuidades en las subjetividades producidas? ¿Cuáles son los ejes que transversalizan dichas narrativas?

Orden, normas, criterios de valor; el discurso y las prácticas conllevan un cierto orden, orden temporal que elimina discontinuidad, una coherencia que implica una selección determinada, una exclusión de rupturas, una regla que funcione como medida de evaluación, autocontrol y evaluación, cierta valoraciones específicas así como desvalorizaciones, orden espacial, orden que es poder, universal verdadero, luz y enunciado... orden que es criterio que se interpone entre el estudiante y su propia imagen de sí filtrando, marcando, haciendo foco, mecanismos por los que se produce lo alternativo como inexistente, por los que el orden se come al caos que parece.

Objetivaciones; cómo todo lo anterior se concreta materialmente en distintos aparatos (silla, escritorio, pizarrón, etc.) y el uso que se da de ello.

Líneas de fuga; conflictos, cosas inesperadas, toda ruptura, toda inconformidad expresada, el aburrimiento, el dolor, la locura la innovación que busca una forma de salir, los cambios que van tomando forma en las técnicas pedagógicas, las resistencias, las emergencias, los problemas.

Pauta de entrevista a estudiantes

Núcleo dispositivo-normalidad

Para vos, ¿cómo es una clase normal? ¿Qué cosas se esperan de ella?

¿Cuáles dirías vos que son las cosas más importantes en una clase?

¿Qué cosas te sorprenden en una clase?

¿Cómo sería una clase ideal para vos?

¿Recordás alguna clase donde hubiera algún problema? ¿Qué pasó? ¿Cómo se solucionó?

¿Qué conflictos o interrupciones se dan habitualmente en una clase? ¿Por qué se dan? ¿Qué opinión te merecen?

¿Qué sería para vos ser un buen estudiante/docente? ¿Intentás serlo? ¿Por qué?

Para terminar, ¿qué cosas dirías que se valoran de los jóvenes en el liceo? ¿Cuáles valorás vos?

Núcleo subjetividad-aula

Si tuvieras que elegir un animal con el que te identifiques, ¿cuál elegirías? ¿Por qué?

¿Creés que las clases influyen en tu forma de vivir, pensar, sentir, actuar, interpretar lo que pasa, o sea, lo que en general llamaríamos tu modo de ser?

¿Qué aspectos positivos y negativos te muestran (hacen ver) las clases sobre tu modo de ser? ¿Es importante eso para vos? ¿Por qué? ¿Cómo te lo hacen ver?

¿Dirías que las clases te han cambiado en algún aspecto? ¿En cuáles? ¿Qué te parecen esos cambios?

¿Qué marcas positivas y negativas te han dejado las clases? ¿Podrías describir alguna que te parezca importante o fuerte?

Núcleo sociedad-educación

¿Qué pensás sobre la educación hoy en día?

En tu opinión, ¿qué espera la sociedad de la educación?

¿Eso tiene algo que ver con lo que se enseña/aprende?

¿Qué función/es cumple la educación para vos?

Pauta de entrevista a docentes

Núcleo sociedad-educación

¿Qué pensás sobre la educación hoy en día?

En tu opinión, ¿qué espera la sociedad de la educación?

¿Eso tiene algo que ver con lo que se enseña/aprende?

¿Qué función/es cumple la educación para vos?

Núcleo dispositivo-normalidad

Para vos, ¿cómo es una clase normal? ¿Qué cosas se esperan de ella?

¿Cuáles dirías vos que son las cosas más importantes en una clase?

¿Qué cosas te sorprenden en una clase?

¿Cómo sería una clase ideal para vos?

¿Recordás alguna clase donde hubiera algún problema? ¿Qué pasó? ¿Cómo se solucionó?

¿Qué conflictos o interrupciones se dan habitualmente en una clase? ¿Por qué se dan? ¿Qué opinión te merecen?

¿Qué sería para vos ser un buen docente? ¿Intentás serlo? ¿Por qué?

Para terminar, ¿qué cosas dirías que se valoran de los jóvenes en el liceo? ¿Cuáles valorás vos?

Núcleo subjetividad-aula

¿Creés que las clases influyen en la forma de vivir, pensar, sentir, actuar, interpretar lo que pasa, o sea, lo que en general llamaríamos el modo de ser de los estudiantes?

¿Qué aspectos positivos y negativos les muestran (hacen ver) las clases sobre su modo de ser? ¿Es importante eso para ellos/as? ¿Por qué? ¿Cómo lo hacen ver?

¿Dirías que las clases cambian a los jóvenes en algún aspecto? ¿En cuáles? ¿Qué te parecen esos cambios?

Haciendo un poco de memoria, ¿qué marcas positivas y negativas han dejado las clases a tus estudiantes?

¿Podrías describir alguna que te parezca importante o fuerte?

Pauta de Esquizodrama

- 1- Pequeña introducción, única regla evitemos comunicarnos con la palabra y juego de ronda para comenzar a moverse.
- 2- Caldeamiento por el espacio con música instrumental: sin mirarse, aumentando la velocidad, mirarse a los ojos, hacerse un gesto con la cara, chocar los 5, chocar alguna parte del cuerpo, moverse bailando, bailar enchanchados por un punto, etc.
- 3- Buscar un lugar frente al espejo, cerrar los ojos, y comenzar a recordar vivencias positivas y negativas del liceo, que les dejaron una marca. Encontrar una fuerte, revivirla en el momento y mirarse al espejo diciéndose (igual con un gesto) lo que esa experiencia les dejó, luego la anotan en un papel y va completando el interior de una silueta humana dibujada en el centro del espejo. Entre todos llenamos la silueta de frases, dibujos, ideas de situaciones que nos marcaron del liceo.
- 4- Leemos y comentamos algunos papeles que quieren.
- 5- Se dividen en dos grupos y una persona suelta. Cada grupo creará con sus cuerpos y sonidos una máquina de reproducir uno de los papeles que creen es el más significativo del liceo, haciendo pasar al otro grupo como materia prima por la máquina. La persona suelta juega como diseñador-ingeniero de las máquinas, que hará recomendaciones, pedirá cambios y jugará como otro observador.
- 5- Se hacen funcionar las dos máquinas, viendo qué producen y qué generan sobre la materia prima.
- 6- Entre todos formamos una máquina creativa, una propuesta de liceo, con nuestros cuerpos, y la hacemos funcionar sobre nosotros mismos.
- 7- Cierre con puesta en común y discusión de lo vivenciado, de las críticas y propuestas, de los afectos y demás efectos que se generen