



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Maestría en Ciencias Humanas

Opción: Teorías y Prácticas en Educación

Tesis para defender el título de Magíster en Ciencias
Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación

**Hacia una pedagogía de la desapropiación.
Usos de los saberes escolares en el aula desde la
perspectiva de Giorgio Agamben**

Autor: Álvaro Daniel Rodríguez Ruiz Díaz
Director de tesis: Prof. Ag. Antonio Romano

Montevideo, marzo de 2023

Montevideo, 6 de marzo de 2023

Coordinador de la Maestría

Prof. Adj. Álvaro Silva

Por la presente dejo constancia de que avalo la presentación de la tesis de Álvaro Rodríguez, titulada *Hacia una pedagogía de la desapropiación. Usos de los saberes escolares en el aula desde la perspectiva de Giorgio Agamben*, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción: Teorías y Prácticas en Educación.

Sin otro particular, saludo a usted muy atentamente

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and lines, positioned centrally on the page.

Prof. Ag. Antonio Romano

RESUMEN

En esta investigación se analizan algunas figuras de la subjetividad que se manifiestan en el dispositivo escolar actual a través de su relación con los saberes que circulan en el aula. Para ello, se toma en cuenta la reflexión filosófica de Giorgio Agamben respecto al concepto de uso y su relación con el concepto de apropiación. La exclusión que sufren los sujetos en la interna del dispositivo escolar en su relación con los saberes escolares se puede pensar mejor si se problematiza la noción de “apropiación de los saberes”, que ha sido hegemónica en el pensamiento pedagógico. En el mundo moderno la lógica instrumental de la utilización va unida a la lógica jurídica de la propiedad y, por tanto, un uso diferente de las cosas y del mundo es posible si, como se intenta mostrar en este trabajo, se desactiva esta unión. En los discursos políticos de derecha y de izquierda en términos pedagógicos lo que subyace es la necesidad de apropiarse de un campo de saberes, ya sea para integrarnos al mercado o para liberarnos de la opresión.

Respecto al docente, el uso desapropiador que se intenta mostrar en este trabajo es posible si se reivindica el virtuosismo de su tarea. Para ello se busca revelar la pertinencia de pensarlo como un esclavo no en el sentido moderno, sino como un ser sin obra que permite la obra del otro. Por su parte, el estudiante como figura de la subjetividad que encarna la “posibilidad de ser” puede ser pensado a la luz del uso desapropiador si se reivindica la noción de estudio como medio puro. Un estudio que no es la actividad que se propone desde los discursos de la cultura del aprendizaje orientados a fines determinados socialmente ni una competencia que el alumno puede adquirir. La noción de uso agambeniana permite dar forma a un modo de ser de la potencia que no se agota en el acto ni se subordina a fines predeterminados y, en ese sentido, permite romper con el vínculo hegemónico que propone la lógica biopolítica del aprendizaje entre el sujeto y los saberes.

Palabras clave: Agamben, estudio, uso desapropiador, saber.

ABSTRACT

This research analyzes some figures of subjectivity that are manifested in the current school apparatus through its relationship with the knowledge that circulates in the classroom. To do so, the philosophical reflection of Giorgio Agamben regarding the concept of use and its relationship with the concept of appropriation is taken to account. The exclusion suffered by the subjects within the school apparatus in its relationship with school knowledge can be better understood if the notion of “appropriation of knowledge”, which has been hegemonic in pedagogical thought, is problematized. In the modern world, the instrumental logic of utilization goes hand in hand with the juridical logic of property and, therefore, a different use of things and of the world is possible if, as this work attempts to show, this union is deactivated. In the political discourses of the right and the left in pedagogical terms, what underlies is the need to appropriate a field of knowledge, either to integrate us into the market or to free us from oppression.

With respect to the teacher, the disappropriating use that is tried to shown in this work is possible if the virtuosity of his task is claimed. To this end, we try to show the relevance of thinking of him as a slave, not in the modern sense, but as a being without work that allows the work of the other. For its part, the student as a figure of subjectivity that embodies the “possibility of being” can be thought in the light of the disappropriating use if the notion of study as a pure mean is vindicated. A study that is neither the activity that is proposed from the discourses of the culture of learning oriented to socially determined ends nor as a skill that the student can acquire. The Agambenian notion of use allows us to give shape to a mode of being of potential that is not exhausted in the act nor subordinated to predetermined ends and, in this sense, allows us to break with the hegemonic link proposed by the biopolitical logic of learning between the subject and knowledge.

Keywords: Agamben, study, disappropriating use, knowledge.

Índice

Introducción	8
I. Filosofía y educación	8
I.i La educación como fenómeno político	8
I.ii. El papel de la filosofía de la educación.....	9
I.iii. Delimitación conceptual: educación, cultura, saber escolar	9
II. Biopolítica y educación	11
II.i. Caracterización de la perspectiva biopolítica y su pertinencia para pensar la educación	11
II.ii. Antecedentes de análisis biopolíticos en educación	11
III. Perspectiva biopolítica de Agamben	15
III.i. <i>Homo sacer</i> como paradigma de la política de Occidente	17
III.ii. Dispositivos y subjetividad: la captura del viviente	19
III.iii. De la profanación al uso.....	20
III.iv. Las dos caras del uso: imposibilidad de usar y uso de sí	21
III.v. Dispositivos pedagógicos: la máquina escolar y el uso.....	24
Capítulo 1. El saber escolar: un inapropiable	27
1.1. Agamben y lo inapropiable	27
1.1.1. Significado político del uso como inapropiabilidad.....	27
1.1.2. Uso e inapropiabilidad.....	28
1. 2. Pensar el “saber escolar” como un inapropiable	35
1.2.1. El dispositivo escolar y la inapropiabilidad.....	35
1.2.2. Dimensión ontológica de la imposibilidad del uso.....	36
1.2.3. Uso profano como desprivatización: La propuesta de Masschelein y Simons en <i>Defensa de la escuela</i>	39
1.2.4. El estudio más allá de la apropiación burguesa: La propuesta de T. E. Lewis en <i>On study: Giorgio Agamben and educational potentiality</i>	41
1.3. Hacia una pedagogía de la desapropiación	43

Capítulo 2. La figura del docente como esclavo	47
2.1. Las figuras de la subjetividad en el dispositivo escolar	47
2.2. Agamben y la teoría clásica de la esclavitud.....	48
2.3. El problema del ser sin obra y las acciones improductivas	52
2.3.1. Hannah Arendt: acción política y virtuosismo	53
2.3.2. Paolo Virno: virtuosismo no servil.....	54
2.4. Agamben, la figura del esclavo y su pertinencia para pensar la praxis docente	57
2.4.1. La figura del docente como ser improductivo	57
2.4.2. El docente como ser sin tarea	58
2.4.3. Docencia y desapropiación.....	59
2.4.4. Uso como forma de vida: Glenn Gould como educador	61
Capítulo 3. El alumno como figura de la potencia	63
3.1. Alumno que no rinde de acuerdo a sus posibilidades	63
3.1.1. Agamben y la filosofía de la (im)potencia	64
3.1.2. El problema de la potencia en el Proyecto Homo Sacer.....	65
3.1.3. La potencialidad clásica: Aristóteles y la distinción potencia-acto	66
3.1.4. La filosofía de la impotencia y el uso.....	68
3.2. La filosofía de la potencia y la mirada pedagógica	70
3.2.1. La lógica biopolítica del aprendizaje.....	70
3.2.2. La inoperosidad del estudio como filosofía del estudio	74
3.2.3. Figuras del estudio.....	76
3.2.4. El ritmo del estudio	78
3.2.5. El ánimo del estudio: entre la opacidad y la melancolía	81
3.3. El estudio inoperoso más allá de la lógica de la apropiación.....	86
3.3.1. El estudio como uso desapropiador: una forma-de-vida.	86
3.3.2. El estudio desapropiador y la lógica biopolítica del aprendizaje	86
Capítulo 4. El aula desapropiadora.....	88
4.1. El aula en la escuela (<i>scholé</i>) pero más allá de ella	88
4.2. Agamben y las máquinas de producción de subjetividad	89

4.2.1. De separación y umbrales.....	89
4.2.2. Agamben y el espacio.....	91
4.2.3. El Limbo de Bartleby	94
4.3. La escuela como máquina pedagógica	94
4.3.1. Gubernamentalización y profanación.....	96
4.4. El aula inoperosa: un limbo que posibilita el “tener lugar”	99
4.4.1. Espacio burocrático y espacio mesiánico	99
4.4.2. El aula como espacio que posibilita el encuentro público.....	103
4.4.3. Aula, intimidad y privacidad de las figuras pedagógicas	104
4.4.4. Aula y desapropiación	104
Consideraciones finales.....	106
1. La filosofía de Agamben y las cuestiones educativas	106
2. Pedagogía de la desapropiación: una ontología de los sujetos de la educación.....	106
3. Pedagogía de la desapropiación: un intento de recuperar la dimensión espiritual	107
4. Pedagogía de la desapropiación: un nuevo cinismo	109
5. El uso desapropiador: un gesto pasivo	111
6. Hacia una pedagogía de la desapropiación	114
Referencias bibliográficas	116

Introducción

*¿Dónde está la utilidad
de nuestras utilidades?
Volvamos a la verdad:
vanidad de vanidades.*

Antonio Machado, *Proverbios y cantares*

I. Filosofía y educación

I.1 La educación como fenómeno político

Esta tesis se enmarca en la disciplina filosofía de la educación, una disciplina que busca analizar los fundamentos y el sentido de los procesos educativos. En un contexto en el cual los discursos sobre educación han sido colonizados por la mirada sociológica (que pretende entender las condiciones sociales externas a la escuela que explican su funcionamiento) y psicológica (centrada en entender el funcionamiento del aprendizaje), con todas sus hibridaciones, se entiende pertinente la inclusión de la filosofía en el debate, teniendo en cuenta que puede contribuir a plantear preguntas más generales y a ensanchar la mirada para poder pensar lo educativo en términos que excedan la gestión de lo existente.

Uno de los posibles caminos para establecer esa mirada más amplia está asociado a concebir la educación como fenómeno político. El filósofo argentino Alejandro Cerletti expresa la dimensión política de la educación de un modo por demás claro: “cada acto educativo actualiza un problema filosófico y político fundamental, que es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar lugar a lo diferente que puede haber” (2008: 16). Desde esta perspectiva, la educación puede ser pensada en términos de transmisión de la herencia cultural de una comunidad, y el acto de conservación y creación de la cultura como un acto que, siendo educativo,

contribuye a la conservación de la comunidad y, por eso, tiene una dimensión política.¹

I.ii. El papel de la filosofía de la educación

El enfoque filosófico del campo educativo puede, en primer lugar, proporcionar perspectivas que trasciendan la mera atención a los instrumentos y medios técnicos del proceso educativo, y, por otra parte, detenerse y alejarse de la sola atención a lo empírico, y ello con la finalidad de establecer grandes comparaciones que permitan captar continuidades y divergencias con el pasado, a la vez que reconocer contradicciones y evitar de esta manera el empobrecimiento del discurso educativo. Por último, la filosofía contribuye a identificar aspectos cruciales de la tensión conservación/creación y traducirlos a conceptos. Brinda lo que Cerletti llama “la estructura de base conceptual” (2008: 18) para abordar tanto esta tensión como otras posibles.² Al plantear la cuestión en estos términos, resulta claro que la filosofía política que ha pensado el problema de la relación entre Estado, individuo y sociedad es sumamente fértil para dar cuenta de la tensión entre reproducción y novedad en las instituciones educativas.

I.iii. Delimitación conceptual: educación, cultura, saber escolar

Es preciso delimitar conceptualmente los términos “educación”, “cultura” y “saber escolar”, ya que ellos determinan el campo en el que se estructura esta investigación. Siguiendo a Hannah Arendt (1997[1954]), por educación se entiende el conjunto de acciones que tienen por objetivo principal conducir a los que no

¹ Respecto a este punto, Adriana Puiggrós, proveniente del área de la pedagogía, hace una propuesta similar al considerar que uno de los problemas centrales del “campo problemático de la educación” está dado por las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas (1994: 50).

² En el caso de la obra de Cerletti a la que estoy haciendo referencia, “la estructura de base conceptual” para el tratamiento de estas tensiones está marcada por los planteos ontológicos de Alain Badiou.

estaban ahí (los recién llegados, los niños, los extraños, los nuevos) hacia el interior de una cultura que ya estaba allí, precediéndolos. La educación es, entonces, una práctica que constituye la vía de acceso a la tradición cultural. Por su parte, se comprende como cultura el conjunto de prácticas, producciones materiales y simbólicas, creencias, hábitos, saberes y valores que son compartidos por un grupo social y que constituyen el mundo que está ahí.³ Si se toma en cuenta la educación institucionalizada, la tensión entre reproducción cultural y novedad supone una concepción del Estado, un conjunto de saberes admitidos que se transmiten a través de instituciones estatales como la escuela y el lugar que le corresponde al sujeto en la comunidad. Es desde esta perspectiva que se considera a la escuela como el dispositivo más importante a partir del cual los Estados occidentales han cumplido la función de transmisión del legado cultural. El saber escolar aparece en esta línea como la materialización de la cultura en la escuela. Dice Charlot:

Nacido de manera inacabada [...], el hijo del hombre se vuelve humano solo al apropiarse de una parte del patrimonio que la especie humana constituyó a lo largo de esa historia. Ahora, ese patrimonio se presenta bajo la forma de saberes (objetos intelectuales, cuyo modo de ser es el lenguaje), pero también de instrumentos, de prácticas, de sentimientos, de formas de relaciones, etcétera, que igualmente deben ser aprendidas.⁴ (2008: 42-43)

De este modo, las dinámicas que se dan dentro de los dispositivos pedagógicos estatales a los efectos de generar la transmisión de los saberes se transforman en un asunto de naturaleza política.

³ Para profundizar en esta noción de cultura y su relación con la biopolítica, ver Veiga-Neto (2013).

⁴ Dos cuestiones interesa destacar de la obra de Charlot, la primera es que considera que la “relación con el saber” es posible de ser estudiada desde múltiples aspectos: antropológico (cómo afecta esa relación la naturaleza humana), psicológico (la cuestión del deseo), didáctico (la cuestión de la transmisión) y sociológico (la cuestión de la desigualdad), pero no considera la dimensión política en clave de legado cultural. La segunda cuestión es que a la hora de pensar el saber se lo mira como objeto de una apropiación y, como se verá, esto tiene consecuencias políticas.

II. Biopolítica y educación

II.i. Caracterización de la perspectiva biopolítica y su pertinencia para pensar la educación

El marco teórico de referencia de esta investigación es la perspectiva biopolítica de Giorgio Agamben (Roma, 1942),⁵ según la cual una de las condiciones del análisis político es la incorporación de la vida en los mecanismos de control estatal.

De acuerdo a los intereses de esta investigación, plantear la cuestión de una biopolítica de la educación supone haber aceptado que existen prácticas políticas de la vida o sobre la vida y que la educación es en sí misma una práctica política. Se consideran prácticas políticas sobre la vida, desde esta perspectiva, no solo aquellas decisiones y acciones llevadas a cabo sobre cuestiones administrativas en el ámbito de los bienes y servicios, sino también aquellas decisiones y acciones que se orientan fundamentalmente al ordenamiento de la vida humana, entendida como posible de ser modificada, formada e intervenida mediante diversas prácticas en sus modos de existencia.

II.ii. Antecedentes de análisis biopolíticos en educación

Fernando Bárcena Orbe, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, sostiene que si bien existe abundancia de estudios sobre biopolítica moderna, desde el punto de vista de la filosofía de la educación dicha perspectiva ha suscitado escasa atención (Bárcena Orbe *et al.*, 2013).⁶ A modo de antecedentes, se toman en cuenta: la perspectiva del propio Bárcena, a la que denominó “pedagogía biopolítica”; los trabajos de Jorge Larrosa sobre el estudio como una práctica inoperosa (Larrosa, 2018, 2019); la perspectiva de Tyson E. Lewis, denominada

⁵ En *Lo abierto* (2007[2002]), Agamben señala que la política occidental es cooriginariamente biopolítica.

⁶ En este artículo, del que Bárcena Orbe es coautor, se expresa la línea de investigación mencionada.

“biopedagogía” (2006, 2013, 2014); los trabajos de Jan Masschelein y Marteen Simons sobre la gubernamentalización del aprendizaje y la domesticación de la escuela (2008, 2014); la mirada de Duschatzky y Corea (2006[2002]), así como la de Mercedes Ruvituso (2013, 2020) sobre el pensamiento agambeniano en clave pedagógica.

En el caso de Bárcena hay una intencionalidad de diagnosticar el presente educativo a partir de las categorías propuestas por Agamben. Uno de los conceptos que desarrolla es el de “empobrecimiento de la experiencia”, tomando como referencia el pensamiento de Walter Benjamin.⁷ Sostiene, tal como lo hace la perspectiva biopolítica, que el vacío existencial de las nuevas generaciones está determinado por la inclusión de la “nuda vida” en los cálculos del poder estatal. Pero lo interesante es que dicho vacío permea el discurso pedagógico. A través de lo que Bárcena llama “lógica pedagógica biopolítica”, critica el aprendizaje basado en competencias, que deja obsoleta la cuestión relativa a la transmisión de tradiciones vivas de pensamiento. Dice Bárcena:

... la idea de la educación como “formación” (*Bildung, Paideia*), el sentido de una experiencia educativa entendida desde el lenguaje de la experiencia, queda literalmente excluida de un discurso pedagógico biopolítico focalizado hacia la noción privilegiada de habilidades y competencias. (Bárcena Orbe *et al.*, 2013: 94)

Según esta lógica, se desplaza el aprender como momento autónomo focalizado en la experiencia de quien aprende hacia un momento infantilizado en el que se privilegian determinadas técnicas de control, normalización y gobierno de la formación. La cuestión de la transmisión se torna de vital importancia para entender el problema educativo. Para dar cuenta del problema de la transmisión, el autor introduce la idea de que la “lógica explicatoria”, según la cual la enseñanza consiste en una transmisión reducida a explicación, es una biopolítica de enseñanza que silencia la tradición y al aprendiz como sujeto de conocimiento. En lo que respecta a su propuesta, sostiene que varios autores trabajan desde hace tiempo en la relación

⁷ Ver Benjamin (1973).

entre experiencia y lenguaje a los efectos de mostrar la inefabilidad de la experiencia y los límites para su aprehensión por medio del lenguaje.

Por su parte, T. E. Lewis, doctor en filosofía de la educación por la Universidad de California en Los Ángeles, referente de la biopolítica en el campo de la educación, en un artículo publicado en 2006, intenta pensar la escuela a la luz del concepto de “campo” planteado por Agamben, una de cuyas tesis en el libro *Homo sacer* es que el campo de concentración es hoy el paradigma biopolítico de Occidente.

En primer término, Lewis considera curioso que Agamben no haya incluido a la escuela en su análisis sobre los principales espacios políticos del capitalismo tardío. En el trabajo al que se hace referencia, que enmarca en lo que él llama biopedagogía, propone que la metáfora del “campo”⁸ resulta más útil para pensar la educación que el modelo del panóptico propuesto por Foucault y el concepto de aparato ideológico del Estado (AIE) propuesto por Althusser. A la luz de una serie de ejemplos de escuelas norteamericanas, Lewis muestra cómo la teoría de la “tolerancia cero” en política de seguridad es llevada a las escuelas, transformándolas en espacios de excepción similares en su estructura a los campos de concentración. La educación, así, no busca crear un trabajador dócil y productivo, sino más bien un “sobreviviente”.⁹ La paradoja que se termina cumpliendo, según Lewis, es que,

⁸ En un artículo titulado “¿Qué es un campo?”, Agamben escribe: “Es común la referencia paradójica del campo en cuanto espacio de excepción: se trata de una parcela de territorio a la que se coloca fuera del ordenamiento jurídico normal, pero no por eso es simplemente un espacio externo. Lo que allí dentro está excluido es, según el significado etimológico de excepción (ex-capere), puesto fuera, incluso a través de su propia exclusión. Pero así lo que es ante todo capturado en el ordenamiento es el propio estado de excepción” (1998: 5).

⁹ Dice Lewis: “*Here the schools and refugee camps merge as spaces of biopower where survival takes precedence and bare life becomes the political and pedagogical issue. In this fragile zone, the negative potential of biopower through which sovereign force operates returns in the form of zero-tolerance laws. One can witness this preoccupation in the recent rise in school raids, lockdowns, and suspensions —which i regard as bellum justum being waged against urban youth*” (Lewis, 2006: 167). [“Aquí las escuelas y los campos de refugiados emergen como espacios de biopoder donde prima la supervivencia y la vida desnuda se convierte en el asunto político y pedagógico. En

desde esta lógica de funcionamiento escolar, hay jóvenes que tienen que ser dejados atrás, abandonados por una decisión soberana, para que se consume la ley No Child Left Behind.¹⁰ Por lo cual la escuela ha devenido una estructura de campo donde policía y pedagogía entran, según el autor, en una zona de indistinción apoyada en una retórica de guerra. La propuesta de Lewis para pensar alternativas a la lógica de campo es que, una vez que se deja de abordar la educación en términos de panóptico y de AIE, se debe repensar la conexión entre la vida y la existencia política, y se pregunta quién debe ser el agente de tal transformación. El autor sostiene que, si Agamben tiene razón y la nuda vida no es meramente una víctima pasiva sino protagonista activa¹¹ contra la fuerza soberana, la filosofía de la educación debe identificarse con aquellos a quienes más afecta la excepcionalidad educativa: “los estudiantes”, quienes hasta ahora solo han sido incluidos a través de su exclusión. Por su parte, en el año 2013 Lewis publicó el libro *On study. Giorgio Agamben and the educational potentiality*, donde se expresa su perspectiva más propositiva en relación con la filosofía agambeniana. Su propuesta es una filosofía del estudio que pretende romper con el lenguaje del aprendizaje que ha colonizado el discurso educativo. Esa tarea es abordada analizando todas las dimensiones de lo que Agamben entiende por “potencialidad”.

Jan Masschelein y Marteen Simons, investigadores de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lovaina, buscan entender en su obra

esta zona frágil, el potencial negativo del biopoder a través del cual la fuerza de la soberanía opera retornando en la forma de leyes de tolerancia cero. Se puede visualizar esta preocupación en el aumento de las redadas en las escuelas, encierros, y suspensiones que considero como ‘bellum justum’ que se libra contra la juventud urbana”]. Este artículo no está disponible en español, la traducción es mía, así como otras que se incluyen en el desarrollo del trabajo.

¹⁰ La ley No Child Left Behind (NCLB), ‘Que ningún niño se quede atrás’, en español, fue aprobada por el Congreso de Estados Unidos con la finalidad de ayudar a los estudiantes a obtener mejores resultados. Esta ley entró en vigencia durante la presidencia de G. W. Bush en 2002.

¹¹ Respecto a si la nuda vida encarnada en el *homo sacer* es una víctima pasiva o una protagonista activa en relación con el poder soberano, es interesante considerar la crítica realizada por Ernesto Laclau a Agamben en un artículo titulado “¿Vida nuda o indeterminismo social?” (2008[2007]).

Defensa de la escuela. Una cuestión pública (2014) los procesos que han llevado a la escuela a perder su potencial igualitario. También se ocupan de estudiar los nuevos procesos de gubernamentalización por los que transita la escuela en la actualidad, para entender la importancia que cobra hoy día el discurso sobre el aprendizaje respecto a los discursos sobre la educación como fenómeno político.

En el Río de la Plata, por su parte, Duschatzky y Corea intentan articular algunas preocupaciones pedagógicas con el marco teórico agambeniano. La pregunta que se hacen es: ¿cómo viven los sujetos las situaciones de exclusión social y cómo opera el dispositivo escolar en ese contexto? Tomando como referencia el concepto de “nuda vida”, asumen que el excluido o “expulsado”¹² es un “ser al que se le han consumido sus potencias, sus posibilidades” (2006[2002]: 19). Además de dar cuenta del proceso de expulsión, se preguntan por las prácticas de subjetividad: ¿cómo se construyen los sujetos en circunstancias de expulsión?, ¿en qué medida el tránsito por la escuela deviene experiencia de construcción subjetiva? La hipótesis de las autoras es que la violencia que se registra en las escuelas “urbano-marginales” se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia.

Por último, Mercedes Ruvituso, doctora en filosofía por la Universidad de Salento, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de San Martín y especialista en el pensamiento de Agamben, ha realizado algunos trabajos (2013, 2020) donde aborda, por ejemplo, la noción de “estudio” dispersa en la obra del filósofo italiano, a los efectos de vincularla con el concepto de “inoperosidad”.

III. Perspectiva biopolítica de Agamben

La perspectiva biopolítica en general permite, a partir de los análisis actuales, mirar la realidad mediante una serie de conceptos que vuelven más comprensible la

¹² Las autoras entienden que esta categoría es mejor para dar cuenta de su carácter de constructo social.

naturaleza de las nuevas exclusiones. En este caso, se pretende trabajar sobre algunas categorías del pensamiento político del filósofo italiano Giorgio Agamben, representante de la perspectiva biopolítica contemporánea,¹³ para pensar el campo educativo, sus problemas y sus posibilidades de cambio en términos políticos. Interesa en particular, aunque no fueron concebidas en clave pedagógica, las categorías de “*homo sacer*”, “nuda vida”, “dispositivo”, “uso” y “profanación”, por citar algunas. Estas categorías fueron concebidas en el Proyecto Homo Sacer (1995-2015),¹⁴ que tiene como propósito el análisis de los fundamentos de la política occidental. El propio autor sugiere esta perspectiva cuando dice: “Es esta estructura de bando [abandono/exclusión] la que tenemos que aprender a reconocer en las relaciones políticas y en los espacios públicos en los que todavía vivimos” (Agamben, 2016[1995]: 143). Reconocer procesos de exclusión, de abandono, en espacios públicos como el dispositivo escolar es una tarea pendiente.

Por tanto, interesa reflexionar sobre la exclusión que sufre el sujeto en el dispositivo escolar en relación con el acceso a la tradición cultural a partir de la perspectiva biopolítica de Giorgio Agamben. Las investigaciones del filósofo italiano no se han focalizado en el campo de la educación de manera directa y en sus obras las referencias a prácticas pedagógicas o teorías sobre el campo educativo son casi inexistentes. Es por ello que interesa realizar un ejercicio de desplazamiento de

¹³ Según Edgardo Castro (2013), investigador de la obra agambeniana y traductor, junto a Flavia Costa, de los textos del filósofo al español, pertenecen a esta perspectiva autores como Giorgio Agamben, Roberto Espósito, Toni Negri, Jacques Rancière, Peter Sloterdijk y Timothy Campbell.

¹⁴ El Proyecto Homo Sacer consiste en una serie de nueve publicaciones. El orden final de la obra conforme al desarrollo que propone el propio autor no coincide con el orden de publicación. Teniendo en cuenta este último, la serie se constituye así: 1) *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida* (1995); 2) *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. H. S. III* (1996); 3) *Estado de excepción. H. S. II. 1.* (2005); 4) *El reino y la gloria. Una genealogía teológica de la economía y del gobierno. H. S. II. 2.* (2007); 5) *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento. H. S. II. 3.* (2008); 6) *Altísima pobreza. Reglas monásticas y formas de vida. H. S. IV. 1.* (2011); 7) *Opus Dei. Arqueología del oficio. H. S. II, 5.* (2012); 8) *El uso de los cuerpos. H. S. IV. 2.* (2014); 9) *Stasis. La guerra civil como paradigma político. H. S. II, 2.* (2015).

algunas de sus categorías políticas para convertirlas en insumos que permitan pensar esa tensión del campo de la educación.

Ha sido una constante el pensar al sujeto excluido como alguien que está afuera. Desde esta perspectiva es que ha proliferado el “discurso de la inclusión” en el campo educativo (entendida la inclusión como la promoción de mecanismos y políticas que permiten el acceso a las instituciones escolares a sectores de la sociedad que antes no podían llegar a ellas y que, por lo tanto, se entendía que no tenían acceso a la herencia cultural). La propuesta es pensar la exclusión que se produce dentro del dispositivo por cuestiones vinculadas a su estructura política. Para ello es de vital importancia pensar lo que se podría llamar el discurso de la “apropiación del saber”, conforme al cual las instituciones educativas son el espacio donde el sujeto se configura apropiándose de los saberes.

III.i. *Homo sacer* como paradigma de la política de Occidente

Agamben, en *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida I* (1995), establece la distinción entre *zoé* y *bios* a los efectos de mostrar cómo en el mundo griego se diferenciaba la vida biológica —la vida animal, esa que está desprovista absolutamente de realización, a la que llamaban *zoé*— de la *bios* —la vida propiamente humana, la vida política, esa a la que le damos forma a partir de un ideal de realización—.

De ese modo, los griegos, con el término *zoé* designaban el mero hecho de vivir, que es común al hombre y al animal —lo que Agamben también va a llamar “nuda vida”—, mientras que dejaban el término *bios* para designar lo que este autor llama “forma-de-vida”,¹⁵ asociada a la polis. Si tomamos la perspectiva biopolítica de

¹⁵ En *Medios sin fin*, Agamben define el contenido de la expresión forma-de-vida: “Una vida que no puede separarse de su forma es una vida que, en su vivir, se juega el vivir mismo [...]. Define una vida —la vida humana— en que los modos, actos y procesos singulares del vivir no son nunca simplemente hechos, sino siempre y sobre todo posibilidad de vivir, siempre y sobre todo potencia” (2010[1996], 14).

Michel Foucault, de quien Agamben se asume heredero, el objeto de la política es la vida como mera *zoé*. La biopolítica moderna —así podemos llamar a esta perspectiva— es la resultante de la inclusión de la *zoé* en los mecanismos de control estatal.

Agamben sostiene: “... la politización de la nuda vida como tal constituye el acontecimiento decisivo de la modernidad, que marca la transformación radical de las categorías político-filosóficas del pensamiento clásico” (2016[2006]: 13). Al eliminar cualquier preocupación por la forma de vida, la política en la modernidad se transforma en biopolítica. Justamente, el autor la califica como moderna porque para los griegos la vida natural y meramente reproductiva quedaba fuera del ámbito político y era confinada al ámbito del *oikos* (economía).

En este sentido, Agamben observa que la política, que debió construir una articulación entre nuda vida y existencia política en sentido griego, ha fallado como consecuencia del biopoder contemporáneo. Hasta este punto Foucault y Agamben parecen estar de acuerdo. Sin embargo, Agamben entiende que el análisis propuesto por Foucault resulta incompleto, ya que en la actualidad el espacio de la nuda vida no está apartado del orden jurídico, sino que coincide cada vez más con el espacio político por el cual “zoé-bios” y “derecho y hecho” entran en una zona de indistinción. A modo de paradigma del espacio político en Occidente, que explica dicha zona, el filósofo incorpora en su análisis la figura del *homo sacer*, una figura del derecho romano arcaico que designa a aquel que el pueblo ha juzgado por algún delito, pero a quien no es lícito sacrificar, aunque si alguien lo mata no será condenado por homicidio; por tal motivo, está fuera del orden humano y divino. La zona de indistinción o “estructura de bando”¹⁶ se explica en la medida que se lo incluye en el orden jurídico únicamente bajo la forma de su exclusión. El *homo*

¹⁶ Dice Agamben en *Homo sacer*: “El que ha sido puesto en bando no queda sencillamente fuera de la ley ni es indiferente a esta, sino que es abandonado por ella, es decir que queda expuesto y en peligro en el umbral en que vida y derecho, exterior e interior se confunden” (2013[2011]: 44).

sacer es alguien que está a la vez dentro y fuera de la ley. Es, pues, el paradigma¹⁷ de la exclusión. *Homo sacer* y nuda vida son dos conceptos que dan cuenta de la existencia despojada de todo valor político y permiten a Agamben, a partir de un análisis que concibe como “arqueológico”,¹⁸ observar cómo es la relación entre el poder soberano y la vida.

III.ii. Dispositivos y subjetividad: la captura del viviente

En el epílogo de *El uso de los cuerpos*, obra con la que se cierra el Proyecto Homo Sacer, Agamben llega a esta conclusión general: “La estructura originaria de la política occidental consiste en una ex-ceptio, en una exclusión inclusiva de la vida humana en la forma de la vida desnuda” (2017[2014]: 469). En la máquina jurídico-política de Occidente, la vida desnuda cumple la función de umbral, de articulación entre *zoé* y *bios*, entre vida natural y vida políticamente calificada y, por tanto, constituye el *arcanum imperii* de la política occidental.

Ahora bien, la clave del análisis que se propone está en determinar no solo la estructura, sino también la lógica con la que opera. Esta “estructura de excepción” funciona para toda “máquina que produce subjetividad” a través de la siguiente estrategia: “... algo es dividido, excluido y empujado hacia el fondo y, precisamente por medio de esta exclusión, es incluido como *arché* y fundamento” (Agamben, 2017[2014]: 470-471). Así, en este proceso de separación se configuran las máquinas o dispositivos con los que se van conformando las distintas esferas de la experiencia humana. Por su parte, y siguiendo la línea trazada por Foucault (1977)-

¹⁷ En *Signatura rerum* (2010[2008]), Agamben sostiene que un paradigma es un objeto singular que, valiendo por todos los otros de la misma clase, define la inteligibilidad del conjunto del que forma parte y que, al mismo tiempo, constituye.

¹⁸ En una entrevista a Agamben, que precede la edición en español de *Estado de excepción* (2014[2003]), el filósofo establece que su método arqueológico implica superar la lógica binaria y, por lo tanto, ser capaces de transformar las dicotomías en bipolaridades, las oposiciones sustanciales en campos de fuerza recorridos por tensiones polares que están presentes en cada uno de los puntos sin que exista posibilidad alguna de trazar líneas claras de demarcación.

Deleuze (1988), cualquier consideración de la noción de dispositivo tiene que incorporar el elemento histórico; es por ello que Agamben indica como lo propio de esta fase del capitalismo la “acumulación y proliferación de dispositivos”. La subjetividad se articula, entonces, entre dos polos: por un lado, la proliferación de dispositivos, y, por otro, la proliferación de procesos de subjetivación/desubjetivación. Quizás aquí hay una diferencia importante con la perspectiva de Foucault, ya que Agamben sostiene que en la fase actual del capitalismo los dispositivos no solo producen subjetivación sino también desubjetivación, mecanismos a partir de los cuales la creación de un sujeto implica el desarme de identidades, la negación de otro.¹⁹ Para ilustrar esto, utiliza los ejemplos del dispositivo celular y de la televisión. “Aquel que se deja capturar en el teléfono celular, cualquiera sea la intensidad del deseo que lo ha movilizado, no adquiere por ello una nueva subjetividad, sino un número a través del cual puede ser controlado” (Agamben, 2016[2006]: 28). Aquel que se pasa las tardes viendo televisión recibe, a cambio de su desubjetivación, la inclusión en un índice de audiencia.

III.iii. De la profanación al uso

Tanto en *Profanaciones* (2005) como en *¿Qué es un dispositivo?* (2016[2006]), Agamben sostiene la importancia de la categoría profanación como estrategia política ante la proliferación de dispositivos en la fase actual del capitalismo. Sostiene Agamben: “Por ello el problema de la profanación de los dispositivos — es decir, de la restitución al uso común de lo que ha sido capturado y separado en ellos— es cada vez más urgente” (2016[2006]: 31). Para comprender en qué consiste el concepto de profanación hay que considerar la categoría uso, uno de los

¹⁹ Grinberg (2011) sostiene que en lugar de hablar de “desubjetivación” es preferible hablar de “procesos traumáticos de subjetivación”, con lo cual estaría del lado de la perspectiva foucaultiana. Taccetta (2011), por su parte, considera que la contracara de la desubjetivación es la “resubjetivación”, en términos de reidentificación de los sujetos destruidos, vaciados de toda identidad; por ello la política es el campo de batalla donde se llevan a cabo ambos procesos.

conceptos centrales de la filosofía de Agamben.²⁰ En *Profanaciones*, Agamben expresa: “Y si consagrar (*sacrare*) era el término que designaba la salida de las cosas de la esfera del derecho humano, profanar significaba por el contrario restituirlos al libre uso de los hombres” (2005: 97). Estos conceptos, que surgen de la tradición religiosa, son utilizados por Agamben en la medida que concibe, siguiendo a Walter Benjamin, que el capitalismo no es una secularización de la fe protestante (como pensaba Weber), sino una religión. Por lo cual, si la religión es la que consagra lugares, personas, animales, sacándolos del uso común y transfiriéndolos a una esfera separada, entonces el capitalismo como religión lleva al extremo la estructura de separación que define al fenómeno religioso. Según el filósofo italiano, cada actividad humana, a través del sacrificio, que es el rito consagratorio por excelencia, es dividida de sí misma. De lo que se trata, entonces, es de constituir una “política de la profanación”. La profanación es una operación política que desactiva los dispositivos y los torna “inoperantes”.²¹ Profanar no significa simplemente abolir y eliminar las separaciones, sino aprender a hacer de ellas un nuevo uso, a jugar con ellas, a exhibir el vacío constitutivo de las máquinas que nos constituye como sujetos.

III.iv. Las dos caras del uso: imposibilidad de usar y uso de sí

En el recorrido de Agamben en torno a la noción de uso se pueden establecer tres momentos: un primer momento, previo a la serie *Homo Sacer*; un segundo momento, donde se desarrolla la noción de uso oponiéndola a la de propiedad; y un tercer momento, donde se desarrolla el concepto de uso de sí.

²⁰ Según Edgardo Castro (2013), el pensamiento político de Agamben se circunscribe a cuatro categorías centrales: vida, política, poshistoria y uso.

²¹ En *El Reino y la Gloria*, Agamben expresa a propósito de la “inoperosidad”: “Contra el énfasis ingenuo sobre la productividad y sobre el trabajo, que por mucho tiempo ha impedido a la modernidad acceder a la política como la dimensión más propia del hombre, aquí se devuelve la política a su inoperosidad central, es decir a aquella operación que consiste en volver inoperosas todas las obras humanas y divinas” (2008[2007]: 12).

En el período correspondiente al primer momento, el concepto de uso es considerado en el marco de la reflexión marxista clásica. Agamben reflexiona sobre la relación entre el “valor de cambio” y el “valor de uso” a los efectos de comprender el fenómeno de la mercancía y su fetichización. Sostiene que, según Marx, el carácter de fetiche de la mercancía se funda en la idea de que ningún objeto tiene “valor” si no es una cosa “útil”. Por lo cual, si es inútil, el trabajo que encierra se ha gastado inútilmente. Esta perspectiva le impide a Marx pensar el uso más allá de la utilidad. A modo de ejemplo, en *Estancias* expresa:

El límite de la crítica de Marx es que no sabe apartarse de la ideología utilitaria, según la cual el goce del valor de uso es la relación originaria y natural del hombre con los objetos, y se le escapa por consiguiente la posibilidad de una relación con las cosas que vaya más allá tanto del goce del valor de uso como de la acumulación del valor de cambio. (Agamben, 2006[1977]: 95)

En el segundo momento, Agamben concibe el uso en relación con el derecho y la propiedad. En *El tiempo que resta. Comentario a la Carta de los Romanos* (2006[2000]), el filósofo toma como referencia las cartas de Pablo de Tarso a los romanos, donde este contrapone el “uso mesiánico” al *dominium* (propiedad). Este uso se sustancia en la fórmula “como no”. Dice Agamben: “Ser mesiánico, vivir en el mesías, significa la expropiación, en la forma del ‘como no’, de toda propiedad jurídico-fáctica (circunciso/no circunciso; libre/esclavo; hombre/mujer)” (Agamben, 2006[2000]: 35). De modo que hacer “uso” del mundo en la forma del “como no” implica, como lo dice el mismo Pablo, que los que tienen mujer vivan como no teniéndola y los que lloran como no llorando; los que compran como no poseyendo y los que disfrutan del mundo como no abusando de él. Pero es en *Altísima pobreza. Reglas monásticas y forma de vida* (2013[2011]) donde el filósofo italiano expone con más claridad esta perspectiva del uso como opuesto a la propiedad. La pregunta que orienta su reflexión es: ¿cómo es posible pensar una forma-de-vida que se sustraiga a ser capturada por el derecho y un uso del mundo que no se sustancie en una apropiación? El modelo que toma el filósofo italiano para concebir dicho uso es el concepto de *uso pauper* franciscano. Según este concepto, los frailes franciscanos pueden servirse de los bienes sin tener sobre ellos

derecho alguno. El religioso que ha abdicado de toda propiedad tiene un simple “uso de hecho” sobre las cosas. En este momento, entonces, el uso es considerado como una forma-de-vida donde, a partir de la renuncia a todo derecho, la relación con el mundo y con las cosas no se sustancia en una apropiación.

Para Agamben la modernidad se ha vuelto incapaz de pensar el uso. Es por ello que en la primera parte de la obra *El uso de los cuerpos* (2017[2014]) pretende esbozar una teoría del uso y analizar sus implicaciones ontológicas. Es aquí donde comienza el tercer momento. Apelando a la etimología del término *chrestai*, que puede ser traducido como ‘uso’, muestra que tal concepto no tiene el sentido moderno que le damos, en la dirección de “utilizar algo”, “servirse de algo”. *Chrestai* alude a: “la relación que se tiene consigo mismo, la afección que se recibe en cuanto se está en relación con un determinado ente” (Agamben, 2017[2014]: 70).

De este modo, se concibe el uso como afección. Por lo cual todo uso es, ante todo, “uso de sí”. En el usar se pone en juego el ser del usante mismo. El ejemplo paradigmático de esta concepción de uso que deriva de su análisis etimológico lo constituye el “uso del cuerpo”, que es lo propio del esclavo en la época clásica. Tomando como referencia la teoría aristotélica de la esclavitud, Agamben entiende que el esclavo es considerado por la Antigüedad clásica como un instrumento de uso. El esclavo es un ser cuya obra (*ergon*) es el uso del cuerpo. Es un ser “sin obra” en términos de producto. Su praxis no puede pensarse desde la lógica de la productividad, como un instrumento al servicio de la producción. Otro ejemplo ilustrativo que proporciona Agamben de esta forma de entender el uso como afección fuera de la época antigua es el que muestra Spinoza en su libro sobre la gramática hebrea cuando refiere al verbo reflexivo activo “pasearse”.²² Según Agamben, esta forma verbal expresa una acción en la cual agente y paciente se identifican. En tanto uso mi cuerpo como paseante, el límite entre el sujeto que pasea y el objeto de paseo se difumina.

²² Ver Agamben, 2017[2014], p. 71, y también Spinoza, 2015, p. 149.

Ahora bien, este tercer momento tiene una contracara, ya que surge esta pregunta: ¿qué sucede con el uso entendido en estos términos en las condiciones actuales de existencia? En el ensayo “Elogio de la profanación”, que forma parte del libro *Profanaciones*, Agamben se detiene a pensar el “uso en las condiciones actuales de existencia”. Lo que mueve a Agamben en este caso es la noción de “imposibilidad de uso”, que determina la forma en que nos relacionamos con el mundo en la actualidad. En la religión capitalista, todo lo actuado, lo producido, lo vivido, es dividido de sí mismo y desplazado a una esfera separada. El uso se vuelve imposible.

... ahora todo lo que es actuado, producido y vivido —incluso el cuerpo humano, incluso la sexualidad, incluso el lenguaje— son divididos de sí mismos y desplazados en una esfera separada que ya no define alguna división sustancial y en la cual cada uso se vuelve duraderamente imposible. Esta esfera es el consumo. Si, como se ha sugerido, llamamos espectáculo a la fase extrema del capitalismo que estamos viviendo, en la cual cada cosa es exhibida en su separación de sí misma, entonces espectáculo y consumo son las dos caras de una única imposibilidad de usar. (Agamben, 2005: 107)

Este pasaje es importante por dos aspectos. En primer término, establece que en la fase actual del capitalismo todo es absorbido por el rito que separa a las cosas de sí mismas (proceso de separación/sacralización), generando una “imposibilidad de usar”. En segundo término, denomina “fase espectacular” basada en el consumo a la lógica por la cual el uso se hace imposible. El museo se constituye como el lugar típico de la imposibilidad de usar (museificación del mundo). Pero, a la vez, no nombra un lugar específico sino “la exposición de una imposibilidad de usar, de habitar, de hacer experiencia”.

III.v. Dispositivos pedagógicos: la máquina escolar y el uso

Una vez que se amplió al máximo la noción de dispositivo, es razonable pensar a la escuela como un dispositivo. Esta categoría permite articular históricamente una

multiplicidad de elementos heterogéneos, tanto discursivos como no discursivos.²³ El desafío permanente para la reflexión filosófica es pensar —al decir de Deleuze (1990[1988]: 159), “lo que ya no somos y lo que estamos siendo”— la inscripción histórica de la escuela como dispositivo pedagógico. Por su parte, la escuela, en tanto dispositivo privilegiado de formación en la modernidad, permite circunscribir un espacio en donde se cruzan, por un lado, la necesidad de los Estados modernos de generar procesos y prácticas tendientes a la conducción de la conducta y, por otro, la necesidad de incluir a los vivientes en el mundo de la tradición cultural.

Surgen, entonces, las siguientes preguntas: ¿cuáles son las figuras de la subjetividad que se constituyen en el dispositivo escolar en las condiciones actuales de existencia?, ¿es posible pensar otras formas de subjetivación en relación con el saber escolar más allá de la apropiación?, ¿cómo afecta la proliferación de dispositivos la interna del dispositivo escolar? Para contestar estas preguntas es pertinente incorporar la noción de sujeto, ya que el poder soberano se relaciona con el viviente a partir de ciertos dispositivos que constituyen al sujeto. Dice Agamben en *¿Qué es un dispositivo?: “Llamo sujeto a lo que resulta de las relaciones y, por así decir, del cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los dispositivos”* (2016[2006]: 21). El sujeto es, por tanto, un campo de fuerzas atravesado por múltiples dispositivos que lo conforman. Lo interesante es que a la lista de dispositivos “clásicos” a los que Foucault hace referencia y entre los que, claramente, está la escuela, Agamben incorpora: la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los teléfonos celulares y el lenguaje mismo. En *Profanaciones* agrega:

²³ Para tener presentes algunos de los elementos del dispositivo escolar, tanto discursivos como no discursivos, se toma en cuenta la tesis de doctorado de J. Armella, donde expresa: “Piezas de este dispositivo serán las leyes, las normativas institucionales, los textos escolares, las actividades de enseñanza en el aula, las formas de organizar y utilizar el espacio escolar (y la distribución, en él, de los cuerpos), la organización de los tiempos, los discursos habilitados y aquellos que no lo están” (Armella, 2015: 34-35). En esta investigación se tomarán en cuenta aquellos elementos que de una u otra forma estén inscriptos dentro del aula.

El sujeto [...] no es algo que pueda ser alcanzado directamente como una realidad sustancial presente en alguna parte; por el contrario, es aquello que resulta del encuentro y del cuerpo a cuerpo con los dispositivos en los cuales ha sido —si lo fue— en juego. (Agamben, 2005: 93)

En esta investigación se pretende analizar algunas figuras de la subjetividad que se manifiestan en el dispositivo escolar actual a través de su relación con la tradición cultural. Para ello, se considera el concepto de uso y su relación con el concepto de apropiación. La exclusión que sufren los sujetos en la interna del dispositivo escolar en su relación con el saber se puede pensar mejor si se problematiza la noción de “apropiación de los saberes” que ha sido hegemónica en el pensamiento pedagógico. El uso y su contracara, la apropiación, la imposibilidad de uso y su expresión en la “lógica del consumo” son categorías estratégicas para pensar el modo en que los sujetos hacen experiencia en los dispositivos en general y en el dispositivo escolar en particular.

La investigación consta de cuatro capítulos y consideraciones finales a modo de cierre. En el primer capítulo se aborda la figura del saber escolar como un inapropiable teniendo en cuenta la filosofía del uso agambeniana. En los capítulos dos y tres se abordan respectivamente las figuras del docente y del alumno y las relaciones de uso posibles con el saber escolar. El capítulo cuatro analiza la figura del aula como espacio donde se relacionan las figuras de la subjetividad pedagógica.

Capítulo 1. El saber escolar: un inapropiable

Su respuesta a la afirmación de que quizá él posee, pero no es, fue exclusivamente temblor y palpitaciones.

Kafka, *Aforismos, visiones y sueños*

1.1. Agamben y lo inapropiable

1.1.1. Significado político del uso como inapropiabilidad

En la última parte del Proyecto Homo Sacer, Agamben realiza un análisis pormenorizado de la categoría uso. Entiende que esta permite una mejor comprensión de la relación del viviente con el mundo. Tiene un significado político, porque el hacer de las personas como relación con las cosas y con los demás, en la medida que se piensa de un modo diferente, implica una dimensión política. Uno de los debates clásicos sobre la política remite a la distinción griega entre *poiesis* y *praxis*, acción productiva cuyo fin es externo y acción política que tiene un fin en sí mismo. Este asunto no es nuevo, lo que ha estado en juego en el último siglo es la lógica instrumental como base para entender nuestro vínculo con las cosas y con el mundo.

El concepto de uso propuesto por Agamben permite, por una parte, neutralizar la lógica instrumental de la “utilización”, lo que Masschelein y Simons (2014) refieren con el nombre de “utilizabilidad”. Con este término se señala un vínculo con el mundo en el que las cosas y los demás son medios para la consecución de un fin externo determinado por el funcionamiento del mundo. En segundo lugar, permite pensar un problema que ha quedado invisibilizado en la crítica a la razón instrumental: el problema de la “apropiación”. En este sentido, Agamben sugiere que en el mundo moderno la lógica instrumental de la utilización va unida a la lógica jurídica de la propiedad y que, por tanto, para pensar un uso diferente de las cosas

y del mundo se debe desactivar esta unión. La crítica a la lógica instrumental no se ha podido desembarazar de la lógica de la apropiación y cae en una aporía, ya que en los discursos políticos de derecha y de izquierda lo que subyace es la necesidad de apropiarse de un campo, ya sea para integrarnos al mercado o para liberarnos de la opresión. Dice Agamben, "... en una sociedad formada por individuos, la transformación del uso de sí y de la relación con lo inapropiable en una posesión celosa tiene, en realidad, un significado político tanto más decisivo en cuanto que permanece obstinadamente oculto" (2017: 180).

La apropiación está en el nivel más profundo de nuestro mecanismo de relacionamiento con las cosas y con los demás. Lo que aquí se pone en juego es una relación sujeto-objeto donde el sujeto se concibe como propietario del objeto o digno de su apropiación. Esta idea, como se verá, tiene profundas consecuencias para nuestro modo de entender la relación del sujeto con los saberes. Si se es capaz de desactivar esta "lógica de la apropiación" se puede pensar un vínculo con el mundo y, en términos pedagógicos, con los saberes más allá de la lógica instrumental.

De este modo, la posibilidad de concebir el uso como relación con un "inapropiable" permite desactivar la máquina instrumentalidad-propiedad que está en el fondo de nuestro relacionamiento con el mundo y tiene profundas consecuencias políticas, ya que determina nuestras posibilidades de pensar otros nuevos vínculos posibles.

1.1.2. Uso e inapropiabilidad

Dos momentos constituyen el análisis de Agamben respecto al concepto de uso. La pregunta que moviliza esta última dimensión de su proyecto es "cómo pensar una forma-de-vida, es decir una vida humana que se sustraiga por completo a ser capturada por el derecho y un uso de los cuerpos y del mundo que no se sustancia jamás en una apropiación" (2013[2011]: 10). Esta constituye la parte constructiva

(*pars construens*)²⁴ de su filosofía política. El primero remite a la obra *Altísima pobreza* (2013[2011]), donde concibe el uso como renuncia a la propiedad. Para ello toma como base de su análisis el debate que hubo en el siglo XII entre la curia y los franciscanos a propósito de lo que estos últimos llamaron *usus pauper*. El segundo momento está contenido en la obra *El uso de los cuerpos* (2017[2014]), particularmente en los primeros ocho capítulos, donde Agamben propone pensar el uso como relación con un inapropiable.

Para llegar a esta tesis el autor propone un análisis que contiene tres aspectos que se estudiarán detalladamente: análisis lingüístico del término *chresis*, análisis arqueológico del término uso y, por último, análisis ontológico respecto a la naturaleza del uso.

En primer lugar, Agamben realiza un análisis lingüístico que remite al término *chresis*, que se traduce al español como ‘uso’. El autor llega a la conclusión de que el término *chrestai*, *chresis*, no puede significar según el sentido moderno ‘servirse de algo’ o ‘utilizar algo’. Se trata más bien de nombrar una relación. Esta inadecuación radica en la forma del verbo. No es un verbo activo ni pasivo. Es un verbo donde el sujeto es el lugar de un proceso, cumple algo que se cumple en él. Tomando como referencia los estudios de Benveniste sobre el verbo *chrestai* como ejemplo de la “voz media”, Agamben sostiene:

Por una parte, el sujeto que realiza la acción, por el hecho mismo de realizarla, no actúa transitivamente sobre un objeto, sino que se implica y se afecta ante todo a sí mismo en el proceso; por la otra, precisamente por esto, el proceso supone una topología singular en la que el objeto no supera la acción sino que es él mismo el lugar de su suceder. (2017[2014]: 69-70)

²⁴ En las ediciones en español de las dos obras mencionadas a continuación figura una advertencia que remite a la idea de que todo proyecto filosófico tiene una *pars destruens* y una *pars construens*. En el caso de Agamben, la primera está determinada por la categoría *homo sacer* y la segunda por el concepto de *uso*.

Por tanto, el agente recibe una afección de su propia acción. De este análisis Agamben extrae dos conclusiones importantes. La primera refiere a que la definición de *chrestai* (uso) remite a la relación que se tiene con uno mismo, la afección que se recibe en cuanto se está en relación con un determinado ente. La segunda remite al olvido por parte de la modernidad de esta forma de nombrar las relaciones con las cosas.

Para complementar este análisis, Agamben refiere a Spinoza y su capacidad de describir el estatuto singular del agente en la voz media. Este estatuto se manifiesta en los verbos reflexivo-activos.²⁵ A través de algunos ejemplos, como es el caso del verbo “pasear”:

“pasear” se dice en ladino (es decir, el castellano que los sefaradíes hablaban al momento de su expulsión de España) pasearse, “pasear-se”. Como expresión de una acción de sí sobre sí, en la cual el agente y el paciente entran en un umbral de absoluta indistinción. (Agamben, 2017[2014]: 71)

Es según este paradigma que debe entenderse la naturaleza del proceso que se denomina uso. De aquí se extrae una conclusión más del análisis lingüístico: del mismo modo que en la experiencia de pasearse el sujeto, ante todo, se pasea a sí mismo, todo uso es, ante todo, uso de sí mismo. “Para entrar en relación de uso con algo, debo ser afectado por ese algo, constituirme a mí mismo como aquel que hace uso de algo” (Agamben, 2017[2014]: 72).

En segundo lugar, Agamben propone un análisis arqueológico de la noción de uso. En él intenta mostrar los rastros de esta significación que la modernidad ha perdido. El primer rastro de la noción de uso Agamben lo encuentra en el concepto de *oikeiosis* de los estoicos. Para el autor, el estoicismo se resuelve en una doctrina del uso de la vida. *Oikeiosis* se puede traducir como ‘familiaridad’ y busca explicar la relación de los animales con el mundo. Solo porque el animal hace uso de sus miembros se le pueden atribuir algo así como un conocimiento de sí y, por lo tanto,

²⁵ Ver apartado III.iv.

una familiaridad consigo mismo. El propósito de este enfoque es mostrar la posibilidad de un uso que no suponga un sujeto fuerte, un sujeto no sustancializante que exista antes del uso. Siguiendo esta perspectiva es que propone leer la “teoría mesiánica del uso de Pablo de Tarso” que se expresa en la primera carta a los corintios. Esta teoría constituye el segundo rastro de la noción de uso como afección y se expresa en el “como si no” paulino. Agamben cita a Pablo cuando dice: “¿Fuiste llamado en tu condición de esclavo? No te preocupes por ello, pero si puedes también volverte libre, más bien haz uso [*mallon chrestai*] [...] los que compran como si no poseyeran; y los que usan el mundo como si no lo abusaran” (2017[2014]: 119-120). La lectura que propone Agamben respecto a este pasaje de la carta implica, en primer lugar, mostrar que el llamado mesiánico de Pablo tiene como concepto central la noción de uso. En segundo lugar, que las condiciones fácticas en las que cada uno se encuentra no deben ser hipostasiadas ni simplemente cambiadas. El llamado mesiánico no confiere una nueva identidad sustancial, sino que consiste principalmente en la capacidad de “usar” la condición fáctica en la que cada uno se encuentra. Usar las condiciones materiales en las que uno se encuentra en la forma de “como si no” implica desactivarlas, implica “desapropiarse” de ellas. Por este motivo, Agamben sostiene: “... morar en el llamado en la forma del ‘como si no’ significa jamás hacer del mundo un objeto de propiedad sino de uso” (2017[2014]: 120). Estos son los rastros que le permiten al autor pensar el uso como relación con un inapropiable y cuya pertinencia se intentará mostrar para pensar en clave pedagógica la relación del sujeto con los saberes en los dispositivos escolares.

Por último, Agamben realiza un análisis ontológico respecto a la naturaleza de la relación de uso. Procura desarticular un equívoco que el autor atribuye a la tradición ontológica aristotélica. Conforme a esta tradición, toda relación con el mundo se puede explicar a partir de la dicotomía potencia y acto. Esto es, los sujetos tienen las posibilidades, las facultades (potencia) de crear y deciden, conforme a un acto voluntario, llevarlas a cabo, ponerlas en obra (acto). Para ello se propone corregir la visión que el aristotelismo tuvo respecto al concepto de hábito. Dice Agamben, refiriéndose a la tradición aristotélica:

El hábito es el punto en el cual una subjetividad procura hacerse dueña del ser, el lugar donde, con una perfecta circularidad, el tener, que deriva del ser, se apropia de este. Tener no es sino la apropiación de un ser. (2017[2014]: 126)

Frente a esta visión, Agamben propone pensar el uso como hábito, pero no en el sentido que le asigna la tradición aristotélica. Tomando como referencia un pasaje del libro Delta de la *Metafísica*, el autor muestra que es imposible tener un hábito, porque, si fuera posible tener un hábito de lo que se tiene, se llegaría al infinito. De aquí saca una conclusión contundente, esta tradición metafísica que no ha podido ver la inapropiabilidad del uso ha sido invisibilizada y, por el contrario, ha prosperado en la modernidad la visión de que el sujeto es dueño de lo que en realidad no se puede tener. En contra de esta visión que sostiene que el uso pertenece a quien pertenece el hábito, Agamben sostiene que la naturaleza del uso no radica en la posesión de una facultad. Justamente, la noción de hábito o uso habitual pretende romper la ambigua implicación entre ser y tener. El ejemplo que muestra Agamben es el del pianista Glenn Gould. Glenn Gould no es propietario de la facultad de tocar el piano que en algún momento decide poner en acto a través de la ejecución. Gould no hace más que usar de sí en cuanto toca habitualmente el piano. No es titular o dueño de una potencia o facultad de tocar. De aquí Agamben saca una conclusión que tiene, como se verá más adelante, profundas implicancias pedagógicas. Los profesionales (él nombra al carpintero, el zapatero y el flautista, pero no nombra al maestro) no son titulares trascendentes de una capacidad de actuar. Son vivientes que, en el uso del mundo que los circunda, hacen experiencia de sí y se constituyen como usantes.

A partir de este análisis, Agamben pretende, por una parte, rescatar una relación originaria²⁶ con el mundo anterior a cualquier concreción histórica. Como se verá más adelante, la modernidad ha invisibilizado este vínculo originario y los

²⁶ En los capítulos 3 y 4 de *El uso de los cuerpos* (2017[2014]), Agamben intenta mostrar cierta discrepancia tanto con Heidegger como con Foucault respecto a la primacía de la noción de cuidado respecto a la de uso para explicar la naturaleza de este vínculo originario.

dispositivos pedagógicos han hecho lo suyo respecto al vínculo entre el viviente y el saber. Por otra parte, el autor propone asociar el uso a lo que él llamó una zona de no conocimiento. “En contra del prestigio del conocimiento en nuestra cultura, siempre es necesario volver a recordar que la sensación y el hábito, como el uso de sí, articulan una zona de no conocimiento” (Agamben, 2017[2014]: 130). Esta zona de no conocimiento consiste, no —como pensaba la tradición aristotélica— en una obra, en poner en acto una facultad de la que soy propietario, sino en la desactivación de las obras. Este uso se constituye a través de una paciente y tenaz desactivación de las obras. El uso es, en este sentido,

... la morada habitual en la que el viviente, antes de toda subjetivación, está perfectamente a su aire. Si los gestos y los actos del animal son ágiles y graciosos [...] es porque ningún acto, ningún gesto constituye para él una “obra” de la cual se coloca como el autor responsable y el consciente creador. (Agamben, 2017[2014]: 130)

Este análisis, que tiene, como se ve, una dimensión lingüística, otra arqueológica y una ontológica, desemboca en un capítulo clave (capítulo ocho) en el libro *El uso de los cuerpos* (2017[2014]), donde Agamben vuelve a la relación uso-propiedad para dar una definición de uso como relación con un inapropiable. Esta vez a modo de síntesis, no para mostrar el uso al estilo franciscano, como renuncia a la propiedad, sino como una relación del viviente con el mundo en términos de inapropiabilidad. Para ello toma como referencia algunas ideas de Benjamin respecto al concepto de justicia. Este filósofo considera que la justicia no tiene que ver con la repartición de bienes según las necesidades de los individuos, como comúnmente se cree. Por lo tanto, no tiene que ver con algún tipo de apropiación del mundo. Dice Agamben haciendo referencia a Benjamin: “... La propiedad, en cuanto está apresada en la misma finitud, es, no obstante, siempre injusta. Por esto ningún orden de propiedad, como quiera que se conciba, puede conducir a la justicia” (Agamben, 2017[2014]: 160). La justicia, entonces, no es una virtud sino un “estado del mundo” y hacer del mundo el bien supremo solo puede significar experimentarlo como absolutamente inapropiable. Esta referencia a Benjamin le permite a Agamben llegar a una conclusión decisiva. El problema de la concepción franciscana del uso remite a un acto voluntario del sujeto, sin embargo, aquí la

perspectiva se invierte: “... el uso se presenta como la relación con un inapropiable, como la sola relación posible con aquel estado supremo del mundo, en el cual este, en tanto justo, no puede ser de ningún modo apropiado” (Agamben, 2017[2014]: 162). Esta idea permite pensar, entonces, que la clave no está en un sujeto fuerte propietario de la voluntad de renunciar a la propiedad, valga la repetición, sino que la operación política es la desactivación del propio dispositivo de propiedad que altera nuestro vínculo originario con el mundo. La experiencia del mundo como un inapropiable se expresa, a juicio del filósofo, en ejemplos de la vida cotidiana. Tres inapropiables son los que analiza Agamben (el cuerpo, la lengua y el paisaje). En el caso del cuerpo: la vergüenza, la náusea y la necesidad fisiológica son expresiones contundentes de esta inapropiabilidad. En estas experiencias el cuerpo se enfrenta a “un movimiento doble, en el cual el sujeto se encuentra, por una parte, entregado irremisiblemente a su cuerpo y, por la otra, es del mismo modo inexorablemente incapaz de asumirlo” (Agamben, 2017[2014]: 167). De esto se desprende que en la vergüenza por el desnudo estoy clavado a mi cuerpo, que es lo más íntimo y propio y, a la vez, se presenta como la cosa más ajena y que, por no poder asumirlo, quiero ocultar. El caso de la náusea, se la puede ver como una presencia repugnante de nosotros para nosotros mismos y en el caso de la necesidad de orinar, por ejemplo, me es absolutamente propia y, al estar enclavado y sin escapatoria, se vuelve la cosa más ajena e inapropiable. En el caso de la lengua sucede algo similar. El movimiento doble se presenta en la medida que la lengua materna, por ejemplo, se presenta como la cosa más íntima y propia, pero, a la vez, la lengua le sucede al hombre desde afuera, por lo que hablar de una propiedad de la lengua es engañoso. En el caso de los poetas, este movimiento se ve con más claridad, ellos deben dominar la lengua a la vez que deben abandonar las convenciones y el uso común para volverla extranjera.

De estos casos que muestran la naturaleza inapropiable del mundo, Agamben extrae la siguiente conclusión:

Podemos llamar “uso” al campo de tensión cuyos polos son [...] la apropiación y la desapropiación. [...] Todo uso es, en este sentido, un gesto polar: por una parte, apropiación y hábito, por la otra, pérdida y

expropiación. Usar [...] significa incesantemente oscilar entre una patria y un exilio: habitar. (2017[2014]: 172-173)

En conexión con todas las dimensiones del análisis anterior, Agamben sostiene que el uso como relación con un inapropiable se presenta como un campo de fuerzas entre la propiedad y la impropiedad, un tener y un no tener. Usar en tanto inapropiable y como sinónimo de “habitar” significa: “estar en una relación de uso tan intensa con algo, al punto de poder perderse y olvidarse en ella, de constituirse como inapropiable” (Agamben, 2017[2014]: 172). En el libro *Profanaciones* (2005), Agamben adelantaba algo respecto al modo de concebir esta inapropiabilidad, al considerar el concepto de “negligencia”. A la religión que sacraliza no se opone la indiferencia respecto a lo divino sino una especie de negligencia entendida como actitud libre y distraída, como una especie de olvido.

Alcanzado este punto, surgen las siguientes preguntas: ¿es posible en las condiciones actuales de existencia pensar el relacionamiento con el mundo en términos de inapropiabilidad?, ¿es posible agregar a la lista de inapropiables “el saber escolar”?, ¿los dispositivos pedagógicos tal como operan en la actualidad habilitan este tipo de uso?

1. 2. Pensar el “saber escolar” como un inapropiable

1.2.1. El dispositivo escolar y la inapropiabilidad

En *¿Qué es un dispositivo?* (2016[2006]) Agamben plantea no solo un análisis genealógico del concepto, sino que también abre una posibilidad para la comprensión de la subjetividad humana. En este sentido, entiende que los sujetos son la operación resultante del cruce, del “cuerpo a cuerpo”, de los vivientes y los dispositivos. De modo que, para entender más en profundidad la cuestión del “uso” como afección, como relación con un inapropiable, se debe tener en cuenta que los vivientes son capturados por los dispositivos tornándolos sujetos y que esta condición afecta de algún modo nuestro relacionamiento con las cosas y con los demás. El sujeto —o, si se quiere, las formas de la subjetividad— no es, como se

ha venido diciendo, una realidad que precede al uso, sino que los vivientes se transforman en sujetos a partir de sus vínculos con los dispositivos. Así, tal como lo muestra el autor en el último capítulo de *El uso de los cuerpos*: “La estrategia es siempre la misma: algo es dividido, excluido y empujado hacia el fondo y, precisamente por medio de esta exclusión, es incluido como arché y fundamento” (Agamben, 2017[2014]: 470-471). Los eventos que configuran la subjetividad humana están constituidos por una lógica de “escisión”. Esta escisión forma las distintas dimensiones de la subjetividad humana y definen las distintas “máquinas” que capturan al sujeto en Occidente.

Lo que se propone en esta investigación es que en el caso de la lógica dentro de la que se relacionan los vivientes con los saberes en los dispositivos pedagógicos o, como lo podría llamar Agamben, la “máquina pedagógica”, lo que está en el fondo es el vacío de la “apropiación”. La máquina pedagógica, cuyo dispositivo por excelencia sigue siendo la escuela, se configura con base en una relación con los saberes donde el sujeto se constituye como tal a partir de la apropiación de estos. El saber se escinde de la experiencia y esta, a su vez, se concibe como digna de ser conocida a partir de la apropiación de ciertos saberes que adquieren la forma de contenidos escolares. Agamben sostiene que la izquierda y la derecha hoy se ocupan de la gestión del poder de la máquina gubernamental sin poder desactivarla. En términos pedagógicos, se puede establecer que mientras la izquierda, con su discurso de la pedagogía crítica, y la derecha, con el discurso de la educación como integración al mercado, no abandonen la lógica de la apropiación y sigan ocupándose de gestionar la apropiación del saber, no se va a poder desactivar la propia lógica instrumental que opera en ella generando procesos de exclusión.

1.2.2. Dimensión ontológica de la imposibilidad del uso

Agamben, en el libro *Profanaciones* (2005), intenta explicar, tomando como referencia las ideas de Benjamin, el carácter religioso del capitalismo, que ha llevado al extremo la estructura de la separación propia de la religión. Este fenómeno se observa con claridad en el proceso que conduce a la transformación

de un objeto en mercancía y que ha sido estudiado en profundidad por el marxismo. Para el autor, este fenómeno hoy afecta todos los ámbitos del actuar humano. El capitalismo espectacular o fase espectacular del capitalismo,²⁷ a través del consumo, imposibilita el uso.

Si, como hemos sugerido, llamamos espectáculo a la fase extrema del capitalismo que estamos viviendo, en la cual cada cosa es exhibida en su separación de sí misma, entonces espectáculo y consumo son las dos caras de una única imposibilidad de usar. Lo que no puede ser usado es, como tal, consignado al consumo o la exhibición espectacular. (Agamben, 2005: 107)

Agamben, fiel al teorema de la secularización,²⁸ conforme al cual los principales conceptos modernos que explican el funcionamiento político tienen un origen religioso, sitúa el origen de esta configuración del relacionamiento con las cosas en términos de consumo en el canon teológico fijado por la curia romana en el siglo XIII. Este canon y sus implicancias son desarrollados por el autor en el capítulo siete de *El uso de los cuerpos*. Allí se establece el “paradigma teológico de la instrumentalidad”, según el cual se empieza a concebir a los instrumentos con independencia del fin que buscan. Esta autonomía del instrumento, esta emancipación respecto al fin, opera, a juicio de Agamben, una transformación decisiva en la noción de uso. Este uso en términos de consumo es defendido por la curia romana en su polémica con los franciscanos. Para la curia, no puede existir un uso distinto de la propiedad. En primer lugar, porque el uso supone que la sustancia quede intacta y esto en el consumo no sucede porque el objeto se destruye. En los alimentos, que son la referencia de la curia, es claro que no podría haber un uso

²⁷ En este sentido, Agamben sigue los lineamientos teóricos de Guy Debord en su obra *La sociedad del espectáculo*: “El espectáculo, considerado en su totalidad, es a la vez el resultado y el proyecto de un modo de producción existente. No es un suplemento del mundo real ni su decoración superpuesta. Es el corazón del irrealismo de la sociedad real. Bajo todas las formas particulares, información o propaganda, publicidad o consumo directo de entretenimientos, el espectáculo constituye el modelo presente de la vida socialmente dominante. Es la afirmación omnipresente de una elección ya hecha en la producción, y su corolario es el consumo” (Debord, 1995[1967]: 9).

²⁸ Los principales representantes de este teorema son Max Weber y Carl Schmitt.

distinto del consumo. En segundo lugar, un uso distinto de la propiedad no existe en la naturaleza. Agamben, que, como se dijo, participa del teorema de la secularización, entiende que aquí se empezó a forjar una perspectiva —o, como él la llama, una “profecía”— de nuestro relacionamiento con el mundo en términos de consumo. En este sentido, Agamben sostiene en *Altísima pobreza*:

Con la radical oposición de uso y consumo, Juan XXII, en una inconsciente profecía, provee el paradigma de la imposibilidad de una imposibilidad de usar que debía encontrar su realización acabada muchos siglos después en la sociedad de consumo. Un uso que ya no es posible tener y un abuso que implica siempre derecho de propiedad y, por lo tanto, siempre definen, precisamente, el canon mismo del consumo masivo. (2013[2011]: 186-187)

Con base en las cosas consumibles, como la bebida y la comida, se sostiene que la separación de uso y propiedad es imposible. El problema ontológico es si un uso que consiste solo en abuso (destrucción) puede existir de otro modo que como derecho de propiedad, y la respuesta es negativa. Por su parte, esta unión entre uso y propiedad afecta a todas las esferas de la vida humana. Agamben sostiene en *Profanaciones*:

Si hoy los consumidores en la sociedad de masas son infelices, no es solo porque consumen objetos que han incorporado su propia imposibilidad de ser usados, sino también —y sobre todo— porque creen ejercer su derecho de propiedad sobre ellos, porque se han vuelto incapaces de profanarlos. (2005: 109)

El lugar tópico de la imposibilidad de uso es el “museo”. Esta categoría no remite a un lugar específico sino a un fenómeno: la museificación del mundo. Todo puede convertirse en un museo, porque el término nombra la exposición de una imposibilidad de uso, de habitar, de hacer experiencia. Este proceso explica lo que en *¿Qué es un dispositivo?* Agamben refería con la desubjetivación:

La no-verdad del sujeto ya no tiene nada que ver con su verdad. Aquel que se deja capturar en el dispositivo “teléfono celular”, cualquiera sea la intensidad del deseo que lo ha movilizad, no adquiere por ello una nueva subjetividad, sino solo un número a través del cual eventualmente puede ser controlado. (2016[2006]: 28)

Los dispositivos producen en la actualidad un vínculo entre el viviente y las cosas donde la posibilidad de ser afectados por ellas parece tornarse imposible. La figura que identifica estos procesos es la del turista. En *Profanaciones* se lee: “los turistas celebran sobre su persona un acto sacrificial que consiste en la angustiosa experiencia de la destrucción de todo uso posible” (Agamben, 2005: 110).

T. E. Lewis, en su libro *On study* (2013), intenta pensar cómo se expresa esta desubjetivación, este proceso de museificación del mundo en los dispositivos de aprendizaje. Allí sostiene, tomando como referencia la filosofía de Agamben, que la desubjetivación es un proceso que insiste en que el mundo es como es (necesidad) y que las alternativas no pueden ocurrir. A través del control y la captura, el mundo toma la apariencia de necesidad e imposibilidad. La desubjetivación, entonces, reduce a los estudiantes a datos impersonales para ser agregados y desagregados conforme a matrices estandarizadas de medición/evaluación (*measure*). El sujeto es, por lo tanto, capturado como recurso del mundo.

1.2.3. Uso profano como desprivatización: La propuesta de Masschelein y Simons en *Defensa de la escuela*

En la actualidad, dos propuestas han intentado pensar las categorías de la filosofía política de Agamben en clave pedagógica a los efectos de entender la relación de los individuos con los saberes, particularmente el problema del uso, tal como se ha expuesto hasta el momento.

Masschelein y Simons, en su libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014), proponen un análisis del sentido de la escuela utilizando categorías como la de medio puro, profanación, uso profano. Apelando al sentido original del término *escuela*, los autores entienden que la naturaleza del espacio escolar es de carácter improductivo y debe estar por fuera de la lógica productiva social. Esto es lo que sucede en la actualidad, cuando vivimos en presencia de una “escuela desescolarizada” que ha perdido la naturaleza de lo escolar en términos de improductividad, a la vez que se piensa a la escuela como un espacio de utilizabilidad. La escuela se ha puesto al servicio de la economía. Esto ha generado

lo que los autores llaman un proceso de “domesticación de la escuela”. Una de las expresiones de esa domesticación radica en su politización, que consiste en entender la escuela como herramienta para resolver los problemas sociales. La variante sutil de esta politización pone el énfasis en la utilizabilidad. La utilizabilidad refiere al poder que tienen los saberes de ser usados apropiadamente fuera de la escuela. El éxito que tienen las iniciativas educativas basadas en competencias radica en la promesa de utilizabilidad. Dicen los autores: “La tarea de la escuela imaginada, explícita o implícitamente, por tal caracterización, es entregar a personas que sean perfecta e inmediatamente ‘utilizables’, que estén listas para actuar en la sociedad, en el mercado laboral o en la educación superior” (Masschelein y Simons, 2014: 82).

Es por ello que proponen restituir a la escuela su naturaleza originaria. Dicha naturaleza está determinada por ser un espacio de suspensión de la economía. Dicen Masschelein y Simons: “... el material abordado en una escuela ya no pertenece a una generación o a un grupo social particular y ya no puede hablarse de apropiación; ese material ha sido apartado (liberado) de la circulación regular” (2014: 33). Este acto de suspensión, esta profanación, hace que el conocimiento y las destrezas que cumplen una función particular en la sociedad se liberen y se pongan a disposición para un “uso público”. Aquí aparecen, justamente, los pasajes decisivos, donde se pretende dar a la noción de uso una dimensión pedagógica. Las materias escolares presentan un carácter profano. “La suspensión, tal como la entendemos aquí, significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal. Es un acto de desprivatización, es decir, de desapropiación” (Masschelein y Simons, 2014: 33-34). La experiencia escolar está determinada, si podemos pensarla más allá de las exigencias sociales, como un lugar donde los saberes son transformados en materias y, de este modo, se hacen disponibles a los sujetos para un uso libre y novedoso. El uso de los saberes en tanto “desprivatización” es concebido por los autores como una circunstancia que hay que develar. Es un acto de restitución.

1.2.4. El estudio más allá de la apropiación burguesa: La propuesta de T. E. Lewis en *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*

Como se observa en el título anterior, Lewis (2013) utiliza la conceptualización agambeniana para pensar cuestiones educativas. En su planteo, la cuestión del uso y la utilizabilidad está asociada al fenómeno del “estudio”, que el autor pretende analizar en todas sus dimensiones. En primer lugar, entiende que el problema del uso y la utilizabilidad deviene una cuestión de aprendizaje. La lógica del aprendizaje es importante, ya que, por un lado, está en todos los niveles de la escolarización, y, por otro, también está presente en el corazón mismo de lo que llama biocapitalismo. Esta lógica implica que toda potencialidad humana que cuente debe poder traducirse en competencias utilizables (*utilizable skills*). Implica inversión en potencialidades que dan beneficio desde el punto de vista económico y que tienen que actualizarse conforme a los requerimientos del mercado. Lewis observa, teniendo en cuenta a Agamben, que aquí está presente el suelo fértil de la ontología aristotélica y su dicotomía potencia-acto. Como conclusión, esta lógica del aprendizaje se ha vuelto obsesiva en la medición de lo que los sujetos pueden lograr.

Lewis propone analizar las diferentes dimensiones de lo que él llama el “estudio inútil”, como estrategia frente al aprendizaje orientado a competencias. Un estudio como experiencia o, mejor dicho, una “experiencia del estudio” que pueda ser pensada más allá de la lógica de la apropiación. No una práctica de estudio como “competencia”, en términos de “aprender a estudiar”, ya que allí se desactiva toda la potencialidad del estudio.

El autor toma algunos conceptos de la filosofía política de Agamben, como impotencialidad y medio puro, incluso desarrolla una idea que el autor esboza en “Idea del estudio”, un texto que forma parte de la obra *Idea de la prosa* (1989[1985]), donde se pronuncia respecto a las posibilidades del concepto de estudio. Allí Agamben toma como ejemplo de experiencia de estudio el caso Bartleby, el protagonista del cuento de Herman Melville (2019[1856]), ese

personaje, que, como se sabe, cuando es llamado a hacer su trabajo de copista contesta con una frase que lo transforma en héroe: “Preferiría no hacerlo”. Esta negativa es tomada por Lewis y considerada como un gesto que interrumpe el testeo y la examinación. Bartleby es un ejemplo de retirada no solo de la lógica del examen, sino de la lógica de la actualización en términos de que el examen sea considerado un pasaje al acto de actitudes o conocimientos que el estudiante posee. En suma, para Lewis el estudio es una praxis que implica moverse más allá de cualquier noción pragmática de las capacidades orientadas hacia proyectos particulares. Ante el imperativo de trabajar y aprender para maximizar resultados que son evaluados, el “estudioso” simplemente “prefiere no” y retiene, según el autor, un poco de libertad.

El momento más importante de su trabajo en relación con pensar el uso en términos de no apropiación o desapropiación es cuando el autor intenta pensar el método del estudio. Allí, tomando como referencia a Benjamin y a Agamben, considera la categoría colección. Entiende que el estudioso puede ser pensado como un coleccionista,²⁹ que es definido en función de su relación con los objetos, en la medida que no enfatiza en su funcionalidad o valor utilitario, sino que los estudia y ama en escena. Dice el autor:

The work of the collection is thus achieved through private ownership. To study, one must be possession of a collection, or have access to such a collection through friendship, inheritance and so on. [...] this emphasis on ownership (my collection) is not a celebration of bourgeois ownership. Here is important to remember Benjamin's list of tactics for acquiring new books: borrowing without returning, inheriting them, failing to read them, and finally, writing books oneself. In all cases, emphasis is placed on modes of acquisition that interrupt the buying and selling of commodities on a regulated market.³⁰ (Lewis, 2013: 84)

²⁹ Ver Benjamin (2012).

³⁰ [El trabajo de coleccionar se logra a través de la propiedad privada. Para estudiar, uno debe estar en posesión de una colección, o tener acceso a dicha colección a través de la amistad, herencia, etc. [...] este énfasis en la propiedad (mi colección) no es una celebración de la propiedad burguesa. Aquí es importante recordar la lista de tácticas de Benjamin para adquirir libros: tomarlos prestados

En este pasaje se observa un punto esencial: Lewis, tomando como referencia a Benjamin, piensa la posibilidad de una apropiación más allá de la apropiación burguesa. El trabajo de coleccionar contiene un núcleo de subversión porque es una forma de propiedad privada que se presenta en oposición a la exhibición pública. La exhibición pública determinada por la imagen del museo muestra el “valor de exhibición” de los objetos. Se focaliza en la presentación de los grandes trabajos para la iluminación cultural de las masas. El estudio a través de la colección apropiadora se olvida de los propósitos y en ese proceso, dice Lewis, se descubren nuevas potencialidades.

1.3. Hacia una pedagogía de la desapropiación

Si bien todo el trabajo de Lewis está inspirado en la filosofía de Agamben, cuando analiza el fenómeno de la colección no profundiza en el concepto de uso ni en la relación que este tiene con la propiedad. Escribe Lewis: “... *in Agamben’s analysis, the lure of study rests not in personal ownership but first and foremost in the “demand” of the signatures that is impersonal and that cannot be owned by anyone*”³¹ (2013: 86). Sin embargo, Lewis no sigue ese rastro de pensar un vínculo con el saber desde la desapropiación. Lo que hace es caer en una especie de aporía, al defender, tomando como referencia a Benjamin más que a Agamben, una propiedad más allá de la propiedad burguesa. Dicha propiedad es una especie de trampolín para una transformación alquímica que, a través del estudio, revela un proceso histórico de producción y consumo. Por tal motivo, no se separa del estudio

sin devolverlos, heredarlos, dejar de leerlos y, finalmente, escribir libros uno mismo. En todos los casos, se enfatizan los modos de adquisición que interrumpen la compra y venta de materias primas en un mercado regulado.]

³¹ [... en el análisis de Agamben, el atractivo del estudio descansa no en la propiedad personal sino primero y ante todo en la “demanda” de firmas que es impersonal y que no puede ser propiedad de nadie.]

como una forma de apropiación y, por tanto, sigue indemne la base de la lógica instrumental que se pretende cuestionar.

La categoría uso, si la consideramos para pensar la relación entre el viviente y los saberes en los dispositivos escolares, tal como hemos venido planteando, permite pensar los saberes en su calidad de contenidos escolares como inapropiables. El sujeto se constituye en el uso no en la medida que busca apropiarse del saber, sino en la medida que lo concibe como inapropiable, si se constituye como tal en la medida que desactiva la operación profunda que está en la base de la instrumentalidad, es decir, el hecho de que el sujeto debe tener respecto a los saberes con los que se relaciona un vínculo de apropiación. De este modo se puede salir de la aporía de considerar al estudioso como un coleccionista que busca ser propietario pero que no pretende ser un propietario en sentido burgués.

Por su parte, en el caso de Masschelein y Simons (2014), al considerar la desapropiación como desprivatización, la operación política de la escuela radica en suspender la lógica de apropiación de una parte (la que representa el *statu quo* económico), pero no hay una desapropiación en el sentido sustancial, tal como se expresó anteriormente. Se entiende que no hay profundización en las distintas dimensiones que la teoría del uso puede proveer para pensar una verdadera profanación de los dispositivos escolares. La operación profanatoria consiste, desde la perspectiva que aquí se defiende, en un gesto que, siguiendo a Agamben, está entre la patria y el exilio. Habitar los saberes consiste en pensarlos siempre como inapropiables teniendo una relación tan fuerte con ellos que se disuelva la mismísima dicotomía sujeto-objeto.

Por último, desde esta perspectiva surge la siguiente cuestión: ¿cuál es la relación posible entre “el examen” como paradigma de la medición de aprendizajes y el “uso desapropiador” que aquí se presenta?, ¿es un mecanismo de medición de aprendizaje o una estrategia profanatoria?

Lo que aquí se propone poner en discusión es, por un lado, la visión que entiende el examen como un mecanismo objetivo de medición de saberes, como un

mecanismo de constatación de la apropiación de saberes, y, por otro, la visión también clásica de que el examen es un instrumento de disciplinamiento.

La lógica biopolítica del aprendizaje tiene en el examen, como lo señala Lewis, su instrumento más importante, ya que busca medir los aprendizajes en función de las demandas sociales. Sin embargo, el propio autor entiende que existe un problema a resolver entre el examen como “ritual de testeo” y la “libertad de jugar”, entendida como estrategia que busca desactivar la lógica instrumental de lo social. En este sentido, puede pensarse el examen desde una perspectiva desapropiadora.

Algunos indicios nos permiten pensar el examen desde esta perspectiva. Para Lewis, en el ejemplo de Bartleby no solo hay una retirada de la lógica de la actualización, en la medida que, como se vio, el gesto del actuario es el de expresar con su “preferiría no hacerlo” toda su “potencia de no”, en detrimento de la “actualización”, sino que también es una retirada de la lógica de la examinación. En este sentido, sumergir las potencialidades de alguien a parámetros de medida es comprometerlo con una forma de servidumbre.³²

Sin embargo, Lewis extrae una conclusión interesante respecto a la relación entre educación y examen. Dice:

Expanding Agamben's argument further, I would point out that education is a kind of initiation rite which cannot and should not be thought of as either ritual or play but as a profanation of the distinction or a kind of suspension of the opposition³³ (2013: 120)

Tal como se deriva de toda la filosofía política de Agamben, Lewis entiende que el combate contra los dispositivos no consiste en su eliminación, sino en su desactivación. Esta, a su vez, consiste en mostrar el vacío que opera dentro de ellos.

³² Aquí se puede percibir una deriva de los análisis pedagógicos respecto al examen como instrumento del dispositivo disciplinario de base foucaultiana.

³³ [Ampliando aún más el argumento de Agamben, señalaría que la educación es una especie de rito de iniciación que no puede ni debe ser considerada ni como un ritual ni como un juego, sino como una profanación de la distinción o una especie de sucesión de la oposición.]

Por su parte y en relación con lo anterior, Masschelein y Simons dedican un capítulo de su obra a las tecnologías escolares, entre las cuales ocupa un papel importante el examen. Contra la visión clásica “normalizadora” del examen, los autores proponen una especie de desactivación, que consistiría en poner el énfasis en el trabajo previo, en la preparación para el examen. Dicen los autores:

La preparación para el examen es fundamental y lo que cuenta no es tanto el resultado como el esfuerzo. El examen (y su período previo) a menudo crea un lapso de tiempo liberado (de otras tareas) y un espacio en el que los estudiantes pueden aplicarse a la materia de una forma concentrada. En este incentivo período de estudio y de práctica, lo esencial es la preparación en sí misma. ((Masschelein y Simons, 2014: 60)

Si se unen estas dos posiciones desde la perspectiva desapropiadora, entonces la clave está no en eliminar el examen como tecnología dentro de los dispositivos escolares, sino en desactivar la ilusión de la apropiación del saber a través de ellos. Pensar el examen como “ejercicio” desde una pedagogía desapropiadora implica no eliminar la instancia, sino someterla a un nuevo uso, un uso en el que el viviente se afecte por el ejercicio de la preparación. Un uso en el que el sujeto (estudioso) y el objeto (saberes escolares) se disuelvan más allá de los usos del examen socialmente aceptados y los requerimientos a los que el mercado lo somete.

Capítulo 2. La figura del docente como esclavo

Para poder vislumbrar lo esencial no debe ejercerse ningún oficio. Hay que permanecer tumbado todo el día, y gemir.

Cioran, *Ese maldito yo*

2.1. Las figuras de la subjetividad en el dispositivo escolar

En la introducción de esta investigación se planteó el interés de analizar algunas figuras de la subjetividad que se manifiestan en el dispositivo escolar, con el propósito de poder pensarlas a la luz del concepto de uso. Como se dijo en el capítulo introductorio, la multiplicidad que configura el dispositivo escolar está constituida por elementos tanto discursivos como no discursivos. En este caso, la investigación pone foco en dos figuras de la subjetividad que aparecen en la “situación educativa”, tal como la define Cerletti:

... hay quienes enseñan (maestros y profesores o, también en sentido genérico, educadores), quienes aprenden (alumnos, estudiantes o, en sentido genérico, educandos) y algo que enseñar/aprender (ciertos saberes, un recorte de contenidos, etc.). Desde el punto de vista tradicional, serían las tres aristas que conforman el conocido triángulo pedagógico. (2008: 35)

Se usa el concepto de figura en el entendido de que alumno y docente no son entidades sustanciales sino formas de la subjetividad que emergen en el espacio escolar. La operación que los hace emerger es la “suspensión”, tal como sostienen Masschelein y Simons:

... dar forma a la escuela, hacer la escuela tiene que ver con una especie de suspensión [...]. Por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. (2014: 36-37)

Este capítulo se ocupa de pensar la figura del docente a la luz del concepto de uso. Siguiendo esta línea de análisis, el profesor no es un tipo histórico, sociológico o

psicológico, sino más bien una figura pedagógica que habita la escuela. En el caso de la figura del docente, que ocupa este capítulo, la tesis es que la noción de uso permite concebir la actividad docente como actividad improductiva “virtuosa”. Dicha concepción surge de recuperar la figura del esclavo tal como la plantea Agamben en el primer capítulo de *El uso de los cuerpos* (2017[2014]), como ser sin obra que permite la obra del otro. En este sentido, en primer lugar, la figura del esclavo tal como se presenta el análisis de Agamben ayuda a pensar al docente como un sujeto que usa el saber en tanto inapropiable. Tal como se planteó en el capítulo anterior, el sujeto se constituye en el uso no en la medida que busca apropiarse del saber (estudiante) o se considera propietario del saber (docente), sino en la medida que lo concibe como inapropiable, es decir, si se constituye como tal en la medida que desactiva la operación profunda que está en la base de la instrumentalidad. En segundo lugar, el docente como paradigma de un ser sin obra habilita la relación de otros sujetos (estudiantes) con ciertos saberes, no en términos de apropiación sino de uso.

2.2. Agamben y la teoría clásica de la esclavitud

En el primer capítulo de *El uso de los cuerpos* (2017[2014]), Agamben realiza un pormenorizado análisis de la teoría de la esclavitud aristotélica con el fin de entender la naturaleza de lo que los griegos llamaban uso *chresis*. Esta expresión fundante de un modo de relación con las cosas, tal como se expresó en el primer capítulo, aparece en la *Política* de Aristóteles cuando este sostiene que la naturaleza del esclavo es “*tou somathos chresis*” (‘el uso del cuerpo’). Por tanto, Agamben entiende que para desentrañar la significación del término *chresis* hay que entender la naturaleza del esclavo en el mundo antiguo. En este sentido, Aristóteles fue uno de los que más atención le prestó a la dimensión del esclavo como parte de la economía de la polis.

En términos aristotélicos, el esclavo se define a partir de dos características, a saber: por una parte, es un ser que, pese a ser humano, por naturaleza es de otro y no de sí, y, por otra parte, es el ser cuya obra es el uso del cuerpo. Respecto a la primera

característica, Agamben, siguiendo el planteo de Aristóteles en la *Política*, entiende la legitimidad natural de la esclavitud con base en el mando y estableciendo un argumento por analogía: del mismo modo que es necesario que el alma mande al cuerpo, ya que este último es un instrumento para aquella, así debe suceder con los hombres. Pero, además, hay un argumento de índole física y aquí Agamben encuentra la originalidad más importante de la teoría de la esclavitud aristotélica: hay una diferencia entre el cuerpo del esclavo y el del hombre libre, que determina que el primero sea esclavo conforme al orden natural.

La naturaleza quiere incluso hacer diferentes los cuerpos de los libres y los de los esclavos: unos, fuertes para los trabajos necesarios; otros, erguidos e inútiles para tales menesteres, pero útiles para la vida política [...]. Pero sucede muchas veces lo contrario: unos esclavos tienen cuerpos de hombres libres, y otros, almas. (Aristóteles, 1988: 58)

Esta determinación que Agamben extrae de este pasaje de *Política* es importante porque permite hacer un nexo con la segunda característica del esclavo. Hay cuerpos que por su condición son propicios para el uso como instrumentos animados y eso determina su condición de esclavos. En primer lugar, esta consideración respecto a la condición particular del esclavo se enmarca en una preocupación más amplia de Aristóteles sobre la obra propia del ser humano. Este problema antropológico tiene interés político porque, conforme al esquema aristotélico, la virtud política consiste en el desarrollo de la obra propia del hombre. En *Ética Nicomáquea* Aristóteles llega a esta formulación general: “la obra propia del hombre es el ser-en-obra (*energeia*) según el logos”.³⁴ Por tal motivo, a Agamben le llama la atención que en *Política* aparezca la consideración de un hombre que no tiene *érgon* (obra) humano o, para ser más preciso, cuyo *érgon* es el uso (*chresis*) del cuerpo, como es el caso de los esclavos. Esta dimensión antropológico-política del uso no ha sido analizada en profundidad. En segundo

³⁴ La expresión original es “*energeia kata logón*”. En la edición de Gredos se traduce como “actividad del alma según la razón”. En este caso se prefiere usar la traducción al español que aparece en el libro de Agamben, “*energeia*” como “ser-en-obra”, porque muestra con más claridad la línea argumental del autor.

lugar, Agamben muestra que la relación entre *energeia* y *chresis* es compleja e incluso cambiante a lo largo de la obra aristotélica: “el abandono aristotélico del término *chresis* a favor de *energeia* como término clave de ontología ha determinado en alguna medida el modo en el cual la filosofía occidental ha pensado el ser como actualidad” (2017[2014]: 32). El triunfo del término *energeia* determinó la concepción conforme a la cual la política es considerada como “acción”, como “operosidad”, esto es, como actividad que tiene como propósito una obra determinada. En *La potencia del pensamiento* (2007[2005]) Agamben es más explícito y sostiene que la determinación aristotélica de la obra del hombre implica dos tesis sobre la política: en primer lugar, la política es operosidad en la medida que se define en relación con un *érgon*, y, en segundo lugar, este *érgon* es una cierta vida que se define por la exclusión del simple hecho de vivir (2007[2005]: 472).

A partir del análisis de dicha teoría, Agamben extrae diversas consecuencias: hermenéuticas y antropológico-políticas.

En cuanto a las consecuencias hermenéuticas, para Agamben, los estudios modernos sobre la esclavitud caen en anacronismos, ya que ven la actividad del esclavo bajo el término *trabajo*, cuando los griegos no disponían de este concepto. El mundo clásico no considera la actividad laboral desde el punto de vista del proceso laboral sino del resultado. De esto Agamben extrae como conclusión que el esclavo en términos modernos está más cerca de la máquina y el capital fijo que del obrero. El esclavo es una máquina especial, un instrumento animado destinado al uso.

En lo que refiere a las consecuencias antropológico-políticas, la primera es que el esclavo no debe ser visto desde la óptica del trabajo y, por tanto, hay que sustraer el uso de la esfera de la producción y la *poiesis*. Hay que pensar un uso no productivo, una praxis no productiva y, ampliando el argumento agambeniano, en esta investigación se busca considerar una praxis no apropiadora, tomando como referencia la figura del esclavo no como explotado (paradigma productivo) sino en su relación con el mundo. Llegado a este punto, Agamben discute la tesis de Arendt

respecto al primado de la labor en la época contemporánea y esto unido a que la actividad del esclavo ha sido identificada con lo que los modernos llaman labor.

En términos agambenianos, la victoria del *homo laborans* implica que la condición del esclavo, esto es, de aquel que se ocupa de la reproducción de la vida corporal, se extendió a todos los seres humanos. Sin embargo, como se dijo, la interpretación de la actividad del esclavo en términos de trabajo aparece como anacrónica, en la medida que la actividad remite a un “uso improductivo del cuerpo”. A partir de esta lectura de la filosofía de Arendt, el filósofo extrae un estatuto especial de los esclavos que tiene profundas connotaciones políticas y, como se intentará mostrar más adelante, también pedagógicas: “Los esclavos a la vez que excluidos e incluidos en la humanidad, como aquellos hombres no propiamente humanos que hacen posible que otros sean humanos” (Agamben; 2017[2014]: 56).

La segunda conclusión que extrae surge de la simetría que encuentra entre la esclavitud antigua y la técnica moderna, en tanto ambas constituyen figuras que permiten la realización de la antropogénesis. Dice Agamben: “El esclavo constituye en este sentido la primera aparición de una pura instrumentalidad, es decir, de un ser que viviendo según su propio fin, es, justamente por esto y en la misma medida, usado para otro fin” (2017[2014]: 150).

Para Agamben existe un nexo decisivo entre la esclavitud antigua y la técnica moderna, que no tiene que ver con la dimensión productiva. Desde esta perspectiva, lo que ambos se proponen no es tanto el incremento y la simplificación del trabajo productivo cuanto liberar al ser humano de la necesidad, asegurarle el acceso a su dimensión más propia. “La esclavitud, en este sentido, es para el hombre antiguo como la técnica para el hombre moderno: ambas, como la vida desnuda, custodian el umbral que permite acceder a la condición verdaderamente humana” (Agamben, 2017[2014]: 155).

A modo de síntesis, se señala que el uso es una actividad improductiva, sin obra; el uso define una zona de indistinción entre lo propio y el otro; y, finalmente, el esclavo, por medio del uso, es un ser sin obra que torna posible la realización de la

obra del hombre. Estas conclusiones surgen de la teoría de la esclavitud aristotélica y permiten recuperar una dimensión del ser humano poco explorada y que tiene profundas derivaciones políticas, y, como se verá en esta investigación, también pedagógicas.

2.3. El problema del ser sin obra y las acciones improductivas

Sobre el final del capítulo uno, “El hombre sin obra”, del libro *El uso de los cuerpos*, Agamben intenta mostrar que la lectura de Arendt respecto a la esclavitud tiene luces y sombras. Acuerda con Arendt en que los griegos pensaban en el esclavo como condición de posibilidad del hombre libre, ya que su actividad basada en las necesidades vitales permite la acción del ciudadano que, gracias a ello, es libre. Sin embargo, Agamben objeta la tesis de Arendt en términos de que en la modernidad la condición del esclavo se extendió a todos los seres humanos también y, por tanto, resulta anacrónica. Siguiendo al historiador Vernant, los griegos desconocían el concepto de labor y concebían la actividad del esclavo no como un *érgon* (obra), sino como un “uso” del cuerpo. Sin “mercado” que unifique las actividades no hay concepto de trabajo. Termina diciendo Agamben:

Es posible así que el uso del cuerpo y la ausencia de obra del esclavo sean algo más o, en todo caso, algo distinto a una actividad laboral y que ellas conserven, antes bien, la memoria o evoquen el paradigma de una actividad humana que no es reducible al trabajo ni a la producción ni a la praxis. (2017[2014]: 55)

Ahora bien, Agamben entiende que, debido a este énfasis desmedido en la categoría de acción que va desde Aristóteles hasta Arendt, no se pudo pensar en la virtud de la vida en todos sus aspectos, esto es, más allá de las acciones virtuosas. Dice Agamben:

Acaso uno de los límites de la ética occidental ha sido justamente la incapacidad de pensar una *areté* de la vida en todos sus aspectos [...]. Una ética que no quiera excluir una parte de la vida deberá estar en condiciones no solo de definir un *conatus* (exigencia) y una *areté* de la vida como tal, sino también de pensar desde el comienzo los propios conceptos de impulso y de virtud. (2017[2014]: 59)

A partir de esta constatación de Agamben surgen las siguientes preguntas: ¿es posible pensar el uso como una actividad virtuosa?, ¿es posible pensar las actividades improductivas como acciones virtuosas?, ¿hay virtud en la improductividad? La presente investigación pretende dar respuesta a estas cuestiones. Para ello es preciso hacer dialogar la posición de Agamben con dos perspectivas que han abordado este asunto, como son la de Hannah Arendt y la de Paolo Virno.

2.3.1. Hannah Arendt: acción política y virtuosismo

Hannah Arendt, en su libro *La condición humana* (2009[1958]), pretende dar cuenta de las tres actividades fundamentales del ser humano: labor, trabajo y acción. Cada una de estas tres dimensiones remite a distintos aspectos de las actividades humanas. En el planteo de la autora se da una circunstancia interesante, ya que los aspectos improductivos son asociados a la acción política, mientras que el uso es considerado como un concepto no político. “Diferenciados de los bienes de consumo y de los objetos de uso, encontramos finalmente los ‘productos’ de la acción y del discurso, que juntos constituyen el tejido de las relaciones y asuntos humanos” (Arendt, 2009[1958]: 108). El uso en Arendt está asociado al trabajo y a la producción. Es el trabajo el que produce objetos de uso. No hay en la autora consideración alguna a propósito de un uso improductivo. Tomando como referencia la tradición que va de Locke a Marx, entiende el uso asociado a los bienes.

Sin embargo, Arendt no tiene un concepto general de uso y establece una diferencia entre “uso de las cosas” y “uso del cuerpo”. Respecto a este último punto, sostiene:

El *animal laborans*, llevado por las necesidades de su cuerpo, no usa este cuerpo libremente como hace el *homo faber* con sus manos, sus herramientas primordiales, motivos por el que Platón decía que los laborantes y los esclavos no solo estaban atados a la necesidad e incapacitados para la libertad, sino que tampoco podían dominar la parte “animal” de ellos. (2009[1958], 127)

El uso no es considerado desde la óptica política. Donde sí se encuentra una dimensión de improductividad propia de la política es en la acción virtuosa. Arendt, en *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios de reflexión política* (1997[1954]), establece que la acción política presenta similitudes importantes con las artes interpretativas, cuya acción está dada por la “ejecución” y no por el resultado. El concepto central aquí es el virtuosismo, en la medida que:

... las artes interpretativas tienen una considerable afinidad con la política. Los intérpretes —bailarines, actores, instrumentistas y demás— necesitan una audiencia para mostrar su virtuosismo, tal como los hombres de acción necesitan la presencia de otros ante los cuales mostrarse; para unos y otros es preciso un espacio público organizado donde cumplir su “trabajo”, y unos y otros dependen de los demás para la propia ejecución. (Arendt, 2009[1958]: 243)

Por lo tanto, a diferencia de Agamben, Arendt, vía Locke, asocia el uso a la producción y no puede considerar un uso improductivo. Por su parte, la improductividad está asociada a la acción a través de la acción virtuosa. Eso le impide pensar un uso improductivo que sea desapropiador, le impide ver una relación de uso en tanto inapropiable y tampoco puede ver la dimensión antropológica del esclavo en términos de “uso del cuerpo” en tanto relación improductiva.

2.3.2. Paolo Virno: virtuosismo no servil

Para Virno, que tiene un interés profundo en el problema de las acciones improductivas, el virtuosismo ha acaparado la totalidad de las dimensiones humanas produciendo nuevas formas de servilismo y una parálisis de la acción. Si para Arendt el trabajo se diferenciaba de la acción por su carácter productivo, para este autor en la época posfordista:

... es el trabajo el que cobra las apariencias de la Acción: imprevisibilidad, capacidad de empezar algo de nuevo, performances lingüísticas, habilidad para la elección entre posibilidad alternativas, con una consecuencia fatal: en relación a un Trabajo cargado de “requisitos “accionistas”, el paso a la Acción se presenta como una decadencia o, en el mejor de los casos, como una duplicata superflua. (Virno, 2003[1996]: 91)

Para Virno, la actividad sin obra pasa de excepción, de ser un caso particular, como son los intérpretes musicales y artistas en general, a prototipo de trabajo asalariado. La actividad posfordista supone un espacio con estructura pública que Arendt asocia al espacio político.

Una de las consecuencias de todo este proceso de “virtuosismo” es que el “intelecto”, entendido al estilo marxista como conocimiento social acumulado, se hace público, pero en lugar de eludir las coacciones del sistema de producción capitalista, aparece como su recurso más precioso. Por lo tanto, este carácter público del intelecto se manifiesta en el crecimiento hipertrófico de los aparatos administrativos. Un espacio con estructura pública se reduce a cooperación en el trabajo. La presencia del otro cobra la forma de “dependencia personal” y, entonces, la actividad virtuosa se muestra como “trabajo servil universal”. No se traduce la esfera pública en comunidad política, sino en una forma de sometimiento.

Virno sugiere dos estrategias contra este sometimiento, una asociada a la acción en la línea de Arendt y otra en la línea del uso, en sintonía con el planteo de Agamben.

La piedra angular de la acción política que puede sacarla de la parálisis actual consiste en desarrollar el carácter público del intelecto fuera de la esfera del trabajo. La estrategia es constituir una esfera pública no estatal, esto es, concebir la acción como “sustracción emprendedora” (Virno, 2003[1996]: 100), abrir una línea de fuga para poder fundar algo nuevo. Esta estrategia es la que deviene en virtuosismo no servil.

La segunda estrategia es sugerida por Virno en uno de sus últimos libros, *Sobre la impotencia. La vida en la era de su parálisis frenética* (2021). Aquí la estrategia planteada es decisiva, ya que implica poner en el centro el concepto de uso y poder pensarlo como relación con un inapropiable, desde una perspectiva que rescata la condición del esclavo griego y no desemboca en formas de esclavitud moderna.

Agamben sostiene que la tradición del aristotelismo entiende el uso como sinónimo de *energeia* y concibe que en Santo Tomás “uso es ser en acto” de cualquier hábito

(*hexis*). A partir de esta tradición, considera que es necesario pensar el uso como distinto a “ser en acto”. Se necesita pensar un hábito que no suponga una obra a producirse. Se requiere repensar y corregir a partir de la noción de uso la doctrina aristotélica de *dynamis/energeia*.

Se hablaba unos párrafos atrás de la estrategia propuesta por Virno contra el virtuosismo servil. Esa estrategia consiste en desarrollar las distintas modalidades en que se puede pensar la posesión de una potencia. Para ello, vuelve a la *Metafísica* aristotélica y, particularmente, al concepto de hábito. Es por ello que resulta posible establecer puentes entre la perspectiva de Agamben y la de Virno. Según este último, “Literalmente, *hexis* significa posesión. De hecho, indica la relación del poseedor con la cosa poseída, o mejor, la actitud del primero respecto a la segunda” (Virno, 2021: 76). Esta relación se puede concebir de dos formas: una forma es concebirla como “estado” y la otra es concebirla como “actividad”. Esta última concepción implica reactivar la noción de uso.

El hábito como estado implica un vínculo calmo y a veces molesto con lo que tenemos. Se resuelve en el arte de administrar artefactos y facultades.

Administrar con sagacidad la propia *dynamis* exige un constante estar preparado. ¿Para qué? Para la puesta en práctica de esa *dynamis*, naturalmente. [...] Estar preparado es el estado en el que se muestra públicamente el punto de unión con las propias capacidades: aquello que sabría utilizar en cualquier momento es verdaderamente mío. (Virno, 2021: 81)

Por su parte, el hábito como actividad no es otra cosa que el uso. Dice Virno:

Uso es el nombre más apropiado para una *héxis* que toma el aspecto de la *praxis*. Pero nada nos impide llamar *méthexis*, “participación” a la actividad habitual con la que Valerio se sirve a gusto y placer de su suéter color almendra. (Virno, 2021: 83)

De aquí se puede extraer la siguiente conclusión: por una parte, el hábito como administración implica la posesión marcada por el manejo de lo poseído, mientras que el hábito como uso implica concebir la posesión como algo indistinguible de la puesta en práctica. Cuando este uso implica el uso de un objeto, remite, según

Virno, a la relación con la consistencia fenoménica del objeto que nos pertenece. Por ejemplo, se le pide protección emotiva al impermeable levantando su cuello. Mientras que cuando se usa una facultad, como, por ejemplo, la facultad de hablar, esto significa provocar su transformación en enunciados efectivos. Así, "... el poseedor está unido a la potencia imperceptible que le pertenece por los procedimientos con los que, haciendo uso de ella, la convierte en un conjunto de actos empíricos, incrustados en el espacio y en el tiempo" (Virno, 2021: 84). De este modo, podemos encontrar un vínculo fuerte con la perspectiva de Agamben, ya que el uso es considerado como una posesión que es indistinguible de la puesta en práctica. En este sentido, el uso es una praxis. Pero, a diferencia de Agamben, Virno no puede pensar esa praxis más allá de la "posesión". En cierto sentido, sigue atado a la lógica apropiadora conforme a la cual, en algún sentido, usar implica poseer algo, apropiarse de algo.

Por otra parte, tanto la administración como el uso son, para Virno, modos de mantener una relación con la potencia que tenemos. Si consideramos lo planteado por Agamben, según se detalló en el primer capítulo de esta tesis, la relación de uso no es solo con la potencia, sino con todo lo que nos rodea. Por lo tanto, se puede pensar en un uso virtuoso en términos de salir de la lógica de la administración, salir del estar "preparados para" poner en práctica y poner el foco en la ejecución. El uso como "participación" —así lo entiende Virno— quiebra con el modo del "estar siempre preparado para" que define la lógica de la posesión en términos de administración de las cosas.

2.4. Agamben, la figura del esclavo y su pertinencia para pensar la praxis docente

2.4.1. La figura del docente como ser improductivo

El propósito de esta investigación es reivindicar una dimensión de la actividad humana más allá de la lógica de la producción. La propuesta de Agamben busca recuperar la figura del esclavo como agente de uso y mostrarlo como compatible

con el virtuosismo no servil de Virno. En esta línea, en este trabajo se pretende recuperar para la pedagogía un modo de actividad improductiva, una posibilidad de escapar a la lógica productiva.

La función docente se ha pensado a lo largo de la tradición pedagógica de múltiples modos (como acción política, como trabajo, entre otros). Lo que aquí se busca es contribuir a pensar el estatuto de las actividades docentes en la tradición del virtuosismo, una tradición que se orienta a pensar la acción docente como una actividad que no tiene obra ni tampoco producto definido. Con ello, se intenta romper la lógica instrumental que concibe la acción docente con base en un logro que el estudiante debe conseguir.

2.4.2. El docente como ser sin tarea

Masschelein y Simons (2014) recuperan la figura del esclavo al pensar al docente como aquel que genera las condiciones para el tiempo libre. "... podemos descubrir al pedagogo como la persona que hace que ese tiempo libre o indeterminado esté disponible para los jóvenes (Masschelein y Simons, 2014: 90). La pedagogía es, para estos autores, la disciplina que hace del tiempo libre una realidad a través de un análisis genealógico que muestra cómo la escuela ha perdido ese vínculo originario con el tiempo libre ocioso. A la vez, buscan proteger, como ellos mismos sostienen, a lo escolar de la propia escuela.

Un profesor es alguien que no tiene claramente definida una "tarea" al modo de un profesional. Al contrario, el profesor es alguien que se pone a sí mismo al servicio de la materia o de la tarea. Ambas (la materia y la tarea) no son concebidas como algo que puede ser explotado para ganar dinero. (Masschelein y Simons, 2014: 122)

En este sentido, los autores, siguiendo la línea trazada por Agamben, consideran que esta dimensión antropológica del esclavo como ser "sin tarea" es compatible con la tarea docente. Docente y esclavo salen de la lógica de producción. No debe pensarse la actividad docente como una praxis productiva. Para el docente que abre el mundo, "su materia y su tarea" son las que lo cambian y apasionan a él. La

modernidad ha intentado “domesticar al docente”³⁵ transformándolo en un funcionario. La domesticación que más interesa en esta investigación consiste en neutralizar la relación de amor transformándola en una relación de obediencia. De este modo, se configura en una nueva forma de esclavitud que constituye la transformación del docente en funcionario público.

Los profesores fueron/son transformados en funcionarios públicos, en proveedores de servicios, en empleados/ trabajadores y en emprendedores y, en ese sentido pasan a ser “profesionales” que ocupan posiciones claras nada ambiguas en el orden social. Su carácter público y amateur —su *status* como “libertos”— queda neutralizado y su trabajo se privatiza y queda sin amor. Cada vez más, el esclavo liberado asume la posición de un directivo de empresa privada. (Masschelein y Simons, 2014: 124)

2.4.3. Docencia y desapropiación

La pedagogía de la desapropiación que surge de esta investigación busca para el docente recuperar algo de la dimensión antropológica de la relación de uso del esclavo tal como la describe Agamben en *El uso de los cuerpos*. Leonardo Mastromauro, en su libro *Felicidad e inapropiabilidad* (2020), tomando como referencia la filosofía de Agamben, considera que los operadores de la máquina arquetípica de la felicidad son la “obra” y la “realización”. La tesis central es que el dispositivo de felicidad como realización es la clave para entender por qué la felicidad se vive como irrealizable. Para este autor, “realizar” remite a *res* (‘cosa’) y define un proceso de cosificación. Es por ello que “realizarse” significa cosificarse en algo que puede ser una obra, un trabajo o una profesión. En tal sentido, sostiene:

La realización, en tanto que proceso de cosificación o actualización de algo, implica la posibilidad de medida. Si algo se realiza y, por así decirlo, se cosifica, se convierte en algo efectivo, esto significa que adquiere las

³⁵ Los autores hacen referencia a múltiples formas de domesticación que sufren la escuela y los docentes, tanto desde dentro (politización, familiarización, naturalización) como desde fuera (tecnologización, psicologización y popularización) de la escuela.

características para poder medirse. Y si algo puede medirse, significa que puede ser controlado, manipulado, gobernado. (Mastromauro, 2020: 63)

Si se considera lo expuesto en clave pedagógica, la lógica apropiadora en la que está inscripto el docente determina que es un vehículo para la apropiación de los saberes por parte del estudiante. Su trabajo se mide en función de ello. El docente es considerado desde la lógica biopolítica del aprendizaje como una figura cuya obra es la transmisión. La tarea de la transmisión de saberes se hace obra en la medida que se constituye en un resultado medible. Los exámenes son la medida de la obra docente. En oposición a esto, se pretende recuperar el virtuosismo, se busca subrayar el valor de la ejecución en la medida que el docente participa de un saber del que no es propietario.

Si se toma como referencia el uso como afección, si el uso es la relación con un inapropiable, entonces se puede pensar un uso del saber en términos de participación (*méthexis*). Hacer uso del saber escolar implica no relacionarse con él en clave de apropiación, no administrarlo, en el sentido planteado por Virno, no estar constantemente preparado para mostrar públicamente aquello que se sabría utilizar. Si usar es, como sostiene Agamben, “oscilar entre una patria y un exilio” (2017[2014]: 173), entonces hacer uso de los saberes implica una desterritorialización. No hay terreno que conquistar. No hay saber del que apropiarse. Lo verdaderamente formativo es la afección del sujeto que transita entre la patria, en clave de tradición cultural humana expresada en saberes establecidos, y el exilio, en términos de algo que no será nunca propiamente nuestro. El saber escolar no le pertenece al docente, no es algo de su propiedad. Esa afección que transita el docente, ese uso que hace de los saberes, habilita que otro sujeto aflore. En este sentido debe ser tomada la reivindicación que se realiza de la figura del docente como análoga a la del esclavo. Si el esclavo es el paradigma de un uso del cuerpo no utilitario, el docente se puede considerar como el paradigma de un uso de los saberes a través de la experiencia del pensamiento. Dice Agamben:

Llamamos pensamiento al nexo que constituye las formas de vida en un contexto inseparable, en formas-de-vida. Con eso no entendemos el ejercicio individual de un órgano o de una facultad psíquica, sino una

experiencia, un *experimentum* que tiene por objeto el carácter potencial de la vida y de la inteligencia humana. Pensar no significa simplemente ser afectados por esta o aquella cosa, por este o aquel contenido de pensamiento en acto, sino ser, al mismo tiempo, afectados por la propia receptividad, hacer experiencia, en todo pensado, de una pura potencia de pensar. (2017[2014]: 377)

2.4.4. Uso como forma de vida: Glenn Gould³⁶ como educador

Como se ha visto, la categoría uso, desde la perspectiva que busca rescatar Agamben, rompe con la ambigua implicación entre ser y tener que define la ontología aristotélica.

Glenn Gould, a quien le atribuimos el hábito de tocar el piano, no hace más que usar de sí, en cuanto toca y sabe tocar habitualmente el piano. Él no es el titular o dueño de una potencia de tocar, que puede poner o no en obra, sino que se constituye a sí mismo en cuanto habiente del uso del piano, independientemente de su tocarlo o no tocarlo en acto. El uso, como el hábito, es una forma-de-vida y no el saber o la facultad de un sujeto. (Agamben, 2017[2014]: 127)

Si aplicamos esta secuencia a la actividad docente, entonces, Glenn Gould, a quien le atribuimos el hábito de “dar clases”, no hace más que usar de sí en cuanto “participa” en la experiencia de clase a partir del saber que enseña. Él no es titular o dueño de una potencia de enseñar que se pone en obra en clase. No es propietario

³⁶ Glenn Gould (1932-1982) fue un pianista canadiense considerado uno de los más famosos del siglo XX. Llamó la atención tanto de Agamben como de Virno no tanto por su música, sino por su actitud frente a los conciertos. En el libro *Escritos críticos* se lee: “De hecho, el joven pianista, que por entonces contaba treinta años de edad, tenía preparadas las explicaciones de su decisión de retirarse de los escenarios. En pocas palabras, estaba cansado de lo que llamaba la ‘irrepetibilidad’ de la experiencia concertista, la incapacidad del intérprete de corregir capirotaos y otros errores menores. Señalaba que la mayoría de los artistas creativos pueden reparar las faltas y perfeccionarse, pero que el intérprete en vivo debe recrear su obra desde el principio cada vez que sube a un escenario” (Gould, 1989: 15). Esta actitud de abandono de la ejecución en público es leída por Agamben como expresión de la “potencia-de-no”, una especie de Bartleby musical, y, en el caso de Virno, por negarse de algún modo a las condiciones del virtuosismo servil propio de los artistas. En ambos casos, Bartleby es visto como un ejemplo de resistencia.

de un saber que se materializa en el aprendizaje del estudiante. Desde esta perspectiva, el docente es una figura de la subjetividad escolar que se constituye a sí misma en cuanto habiente del uso del saber que enseña. Esta perspectiva rompe con la lógica de pensar al docente como un administrador de saberes, como un consumidor de resultados, permitiendo, a través de la noción de uso como afección, descentrar la discusión política y pedagógica del campo del voluntarismo de la acción. Sostiene Agamben:

No hay un sujeto al cual le compete una potencia, que a su arbitrio él puede poner en acto: la forma-de-vida es un ser de potencia no solo o no tanto porque puede hacer o no hacer, lograr o fracasar, perderse o encontrarse, sino en primer lugar, porque es su potencia y coincide con ella. (2017[2014]: 372)

Si se piensa al docente desde una lógica que no cosifica su praxis, en la desactivación y profanación de la dicotomía sujeto-objeto, según la cual el docente es concebido como el que enseña un saber del que es propietario, entonces es posible dar un golpe al núcleo mismo de la máquina pedagógica occidental.

Capítulo 3. El alumno como figura de la potencia

*¡Ay! Ya he estudiado filosofía,
jurisprudencia y medicina,
y lamentablemente también teología,
por entero con caluroso esfuerzo.
Y aquí estoy yo ahora, pobre loco,
¡y sigo sin saber más que al principio!*

Goethe, *Fausto*

3.1. Alumno que no rinde de acuerdo a sus posibilidades

El alumno ha sido considerado históricamente como una figura asociada a la “posibilidad”. Esta posibilidad es pensada como el despliegue de aquello que no es todavía pero que puede ser. El alumno es aquel que puede, que debe poder más en función de las posibilidades que tiene y aún no ha desplegado. La educación tiene el cometido de desarrollar ese tesoro en potencia. Por su parte, el discurso dominante en el campo educativo considera que dicho despliegue es posible en la medida que el sujeto aprende aquello que puede actualizar, que puede realizar sus posibilidades y hacerlas manifiestas. El profesor, al que se le dedicó el capítulo anterior, es visto como aquel que desarrolla el potencial del estudiante y, por tanto, ayuda a actualizar su potencial en relación con un objetivo productivo.

En vista de estas consideraciones, este capítulo propone: por una parte, articular los diversos modos en que un sujeto puede pensarse a sí mismo en términos de posibilidad teniendo en cuenta la reflexión ontológica que Agamben realiza respecto a la clásica dicotomía potencia-acto; en segundo lugar, mostrar que la noción de uso permite dar forma a un modo de ser de la potencia que no se agota en el acto ni se subordina a fines predeterminados y, en ese sentido, permite romper con el vínculo hegemónico que propone la lógica biopolítica del aprendizaje entre el sujeto y los saberes; y, por último, a través de la noción de “estudio

desapropiador”, establecer algunas de las condiciones que hacen posible este uso como relación con los saberes en tanto inapropiables.

3.1.1. Agamben y la filosofía de la (im)potencia

En su obra introductoria al pensamiento de Agamben, De la Durantaye (2009) señala, siguiendo a Bergson, que cada filósofo tiene una idea que es su preocupación constante y que en la filosofía de Agamben esta no es otra que la de “potencialidad”. Sin embargo, entiende que esta idea está lejos de ser comprendida en su totalidad. El desafío en esta investigación es tratar de entender el nuevo modo en que este filósofo emplea el concepto de potencialidad.

Para Agamben es necesaria una filosofía de la potencia que revise la dicotomía más importante de la ontología clásica, potencia-acto, porque allí lo que está en juego es una arqueología de la subjetividad: “... la doctrina aristotélica de la potencia contiene una arqueología de la subjetividad; es el modo en que el problema del sujeto se anuncia a un pensamiento que todavía no contiene esta noción” (Agamben, 2007[2005]: 354). La subjetividad es considerada, y esto ha sido dicho en los capítulos anteriores, como una captura del viviente por parte de los dispositivos. Esta captura ha configurado una forma de entender lo posible a partir de la consolidación de una lectura particular de la ontología clásica aristotélica. Por lo cual, a partir de una reconsideración de la ontología aristotélica, se propone pensar al viviente como potencia que no se agota en su pasaje al acto. ¿Qué significa tener?, ¿qué significa decir que un sujeto puede?, ¿en qué sentido se tiene la posibilidad de hacer algo? Como se verá más adelante, estas consideraciones tienen un profundo interés pedagógico en la medida que permiten visualizar la condición de posibilidad que constituye la figura del alumno.

3.1.2. El problema de la potencia en el Proyecto Homo Sacer

La preocupación de Agamben por el tema de la potencialidad tiene tres momentos si se la piensa a partir del Proyecto Homo Sacer.³⁷

El primer momento, previo a la publicación del libro *Homo sacer*, remite a una serie de textos escritos en la década del ochenta —“La potencia del pensamiento”, “La pasión de la facticidad” y “La obra del hombre”—, donde Agamben revisa la concepción clásica de Aristóteles respecto a la dicotomía potencia-acto. Estos textos, sin embargo, fueron publicados después de *Homo sacer*. Este hecho ha contribuido a la visión de que hay dos Agamben, uno vinculado a la estética y la filosofía del lenguaje y otro que aflora a partir de *Homo sacer*, de claro tono político. No obstante, aquí se opta por pensar los momentos en clave cronológica, ya que ello contribuye a concebir, como lo sostiene Fleisner (2012), que la preocupación política de Agamben ha recorrido toda su obra, desde los textos más tempranos.

El segundo momento en el Proyecto Homo Sacer está marcado por la publicación del libro *Homo sacer*, en 1995, donde la preocupación por una filosofía de la potencia está asociada al problema del poder constituyente. Dice Agamben:

... solo si se logra pensar de otra forma la relación entre potencia y acto e incluso más allá de ella, será posible pensar un poder constituyente que esté enteramente desligado del bando soberano. Hasta que una nueva y coherente ontología de la potencia [...] no sustituya la ontología fundada sobre el principio del acto y su relación con la potencia, seguirá siendo impensable una teoría política sustraída a las aporías de la soberanía (2016[1995]: 62)

Por último, el tercer momento está determinado por sus reflexiones sobre la potencia en *El uso de los cuerpos*, libro que cierra el Proyecto Homo Sacer y que fue publicado en 2014. En esta obra la preocupación por una filosofía de la potencia está asociada a los conceptos de uso y forma-de-vida.

³⁷ Ver nota 14.

3.1.3. La potencialidad clásica: Aristóteles y la distinción potencia-acto

La potencia del pensamiento (2007[2005]), libro que ya se ha citado en esta investigación, constituye una compilación de artículos publicados originalmente en 2005. Una tercera parte del libro se dedica a la potencia y conjuga una serie de trabajos donde, por distintas vías, el autor intenta discutir la interpretación clásica de la distinción entre potencia y acto que surge del libro IX de la *Metafísica* aristotélica. La pregunta que mueve a Agamben es: ¿qué significa decir “yo puedo”? ¿qué queremos decir cuando decimos “yo puedo” y “yo no puedo”? En definitiva, se trata de comprender lo que el autor llama “la experiencia de la potencia”.

Este problema está asociado a la cuestión de la facultad. ¿Qué significa decir que tengo la facultad de “ver”? Esta pregunta lleva a la cuestión de la potencia siempre que tener la facultad de “ver” sea más que la acción concreta de ver. En este sentido, Aristóteles propone el término *hexis* (‘hábito’) para referirse a esta in-existencia de la sensación de ver. De este modo, se llega a una definición de la potencia: “Tener una potencia, tener una facultad significa: tener una privación” (Agamben, 2007[2005]: 354-355). Ahora bien, es tratando de entender todas las implicancias de este hábito de la privación que Agamben propone lo que él llama una “lectura anfibia de la potencia”, en el sentido de que “potencia como privación” no puede entenderse solo como “pasaje al acto”. El momento decisivo de la *Metafísica* de Aristóteles a partir del cual el autor propone esta ambigüedad de la potencia es el siguiente: “La impotencia y lo impotente, es la privación contraria a tal potencia, de modo que toda potencia es contraria a una impotencia para lo mismo y respecto a lo mismo” (Aristóteles, 1994: 365). La tesis aristotélica define la ambivalencia de toda potencia humana. Impotencia (*adynamia*) no significa ausencia de toda potencia, sino “potencia de no” pasar a acto. Si tener una potencia implica tener una privación, entonces, de la reflexión aristotélica surgen dos posibilidades. En primer lugar, una potencia que tiende al acto, una potencia que se consume en la realización. A esta potencia el autor la llama “potencia genérica”. Es una “potencia de sí”. En segundo lugar, una potencia que introduce una privación y que no se

consume en la realización del acto. Esta potencia es llamada por Agamben “potencia específica” y también “potencia de no”. Volviendo al ejemplo de Glenn Gould,³⁸ él es potente en la medida que puede tocar el piano (concretar su ejecución), pero también es potente en la medida que puede no tocarlo. Este modo de la impotencia como “potencia de no” es el que Agamben quiere sacar a la luz. “Potente es aquello que acoge y deja suceder el no ser y este acoger del no ser define la potencia como posibilidad” (Agamben, 2007[2005]: 361). Esta segunda manera de pensar la potencia es importante para Aristóteles, ya que si bien no es considerada por sus lectores posteriores, le permite al filósofo resolver una aporía respecto al estatuto ontológico del pensamiento, que es la siguiente: ¿el pensamiento se agota en el acto de pensar?, ¿qué sucede con la “potencia de no” cuando el acto de pensar se realiza? Agamben entiende que el pasaje al acto del pensar no agota la potencia y esto le permite a Aristóteles determinar que el pensamiento es más que el acto de pensar. El filósofo italiano extiende la reflexión aristotélica y piensa la figura de la potencia en términos estéticos, asociada a las posibilidades del acto creativo y a cuestiones políticas como el problema de la conservación del poder constituyente en el poder constituido. Esta última cuestión determina que Agamben le dedique algunos pasajes del libro *Homo sacer* (2016[1995]) al problema de la potencia. La propuesta, que Agamben desarrolla en oposición a la tesis de Negri (2015[1992]), es que no se puede separar nítidamente el poder constituyente, al que asocia con la potencia, del poder soberano, al que asocia con el acto, como sostenía Negri. Establece, a su vez, una analogía importante: así como el pasaje al acto no anula la potencia, el poder constituyente no deja de estar incluido en los tentáculos de la soberanía.

Más allá de las consideraciones políticas, que se toman en cuenta solo para entender el recorrido reflexivo de Agamben en el primer y el segundo momento, lo que importa subrayar es que, conforme a lo expuesto para Aristóteles, la potencia, en cuanto se determina como “hábito” de una privación, como “potencia de no ser” y

³⁸ Ver capítulo 2.

de “no hacer”, no puede ser asignada como un derecho o propiedad. Es importante medir todas las consecuencias que surgen de esta perspectiva de la potencia. En *Lo que queda de Auschwitz* (2009[1999]), tercera parte del Proyecto Homo Sacer, Agamben sostiene:

La contingencia no es una modalidad entre otras, junto a lo posible, lo imposible y lo necesario: es el efectivo darse de una posibilidad, el modo en que una potencia existe como tal. Considerada desde el punto de vista de la potencia, es un acontecimiento (*contingit*), el darse de una cesura entre un poder ser y un poder no ser. (2009[1999]: 152-153)

Esta referencia a la tercera parte del Proyecto Homo Sacer se incluye para mostrar que es recién en el tercer momento cuando Agamben, a través de la noción de uso, puede darle una significación más precisa a esta figura de la potencia que aquí es nombrada solo como acontecimiento y que, como se vio, no se agota en el acto ni se piensa como apropiación.

3.1.4. La filosofía de la impotencia y el uso

En *El uso de los cuerpos* Agamben realiza su contribución más significativa a la filosofía del uso al unir “potencia de no” y “forma-de-vida”.

En el capítulo 1 se asoció el concepto de uso a la inapropiabilidad. Tomando como referencia el final de la primera parte del libro, se considera el uso como relación con “un inapropiable”.

En el capítulo 2, se mostró cómo el uso en tanto *chresis* es el origen de una relación que es pensada por el mundo griego más allá de la dicotomía sujeto-objeto y que tiene como expresión paradigmática el uso del cuerpo del esclavo.

En este capítulo interesa, alcanzado este punto, mostrar cómo, sobre el final del Proyecto Homo Sacer y a los efectos de dar claridad a esta “potencia de no” que no se agota en la realización del acto, Agamben da cuenta del concepto de uso. Este uso como “relación con un inapropiable”, que, como se mostró, cierra la primera parte de *El uso de los cuerpos*, es pensado en la tercera y última parte como “forma-

de-vida” que se expresa en una “potencia destituyente”. Respecto a la relación entre forma-de-vida y uso, Agamben sostiene:

Una vida, que no puede ser separada de su forma, es una vida para la cual, en su modo de vivir, se trata del vivir mismo y, en su vivir, se trata ante todo de su modo de vivir [...]. Define una vida —la vida humana— en la que los modos individuales, los actos y los procesos de vivir nunca son simplemente hechos, sino siempre y ante todo posibilidades de una vida, siempre y ante todo potencia. Y la potencia, en cuanto no es otra cosa que la esencia o naturaleza de cada ser, puede ser suspendida y contemplada, pero nunca absolutamente dividida del acto. El hábito de una potencia es el uso habitual de ella y la forma-de-vida es este uso. (2017[2014]: 372)

En este pasaje extenso el autor sugiere algunas cuestiones a tener en cuenta. En primer lugar, la forma-de-vida no se agota en los hechos vividos ni en la captura de los dispositivos que codifican al sujeto en términos de alguna identidad específica.³⁹

En segundo lugar, esa forma-de-vida no se define por la relación con una praxis (*energeia*) o con una obra (*érgon*), sino con una potencia (*dynamis*) y por una inoperosidad. La contemplación de la obra es lo que permite su desactivación y su posibilidad de volverse inoperosa.

En el epílogo de *El uso de los cuerpos*, que constituye el cierre del Proyecto Homo Sacer, Agamben sugiere un modo de entender el uso que articula alguno de los conceptos desarrollados en sus obras anteriores. Sobre todo establece un vínculo fuerte entre “uso” y lo que va a denominar “potencia destituyente”. Este concepto rompe con la idea de instrumentalidad que ha cooptado nuestra significación del término *uso*. Sostiene Agamben: “Llamamos destituyente a una potencia capaz de deponer en cada oportunidad las relaciones ontológico-políticas para hacer aparecer entre sus elementos de contacto” (2017[2014]: 485), y más adelante agrega: “... se

³⁹ En este sentido, la forma-de-vida es la contracara de la “identidad sin persona” que describe en *Desnudez*: “... del mismo modo el ciudadano contemporáneo, perdido en la masa anónima, equiparado a un criminal en potencia, se define solo a partir de sus datos biométricos y, en última instancia, a través de una especie de antiguo destino aún más opaco e incomprensible: su ADN” (Agamben, 2011[2009]: 76).

trata de la capacidad de desactivar y volver inoperante algo —un poder, una función, una operación humana— sin simplemente destruirlo, sino liberando las potencialidades que en eso permanecían inactuadas para de esa manera permitirle un uso distinto” (2017[2014]: 486). A la hora de ejemplificar en qué consiste esta potencia destituyente vuelve al ejemplo del “como si no” paulino. Sostiene que esta fórmula “como si no” es una deposición sin abdicación. La propuesta es deponer las condiciones sociales en las que toca vivir sin negarlas, sino simplemente usándolas. Por lo tanto, esta fórmula mesiánica es la que termina definiendo la noción de uso. Moyano (2015), tomando como referencia la noción de “uso” y preocupado por la cuestión del sujeto en Agamben, entiende que la potencia-de-no en la fórmula mesiánica del “como si no” expresa lo que llama un “principio teatral”. Este principio asume que la personalidad moral es una máscara, tal como lo entendía el estoicismo de Epicteto, pero que en el caso de la “potencia de no” agambeniana no se reduce al simulacro teatral. No es el actor actuando “como si” fuera el personaje. Tampoco es “como si no” fuera el personaje: “Si en la escena tradicional, el actor Pedro actúa como si fuera Hamlet, ahora, en la escena contemporánea, el actor Pedro no solo no actúa ‘como si no’ fuera Hamlet sino también ‘como si no’ fuera Pedro” (Moyano, 2015: 167). Esta perspectiva ayuda a disolver la dimensión de la subjetividad que los discursos modernos pretenden instituir en términos de que hay un sujeto que preexiste a las condiciones facticias. La fórmula abre un terreno que no implica un cambio radical de la realidad fáctica, sino su vuelta inoperante. De este modo, el mundo, el cuerpo, los otros y uno mismo son considerados objetos de uso y no de propiedad, ya que toda condición facticia queda revocada sobre sí misma y así es imposible de apropiar.

3.2. La filosofía de la potencia y la mirada pedagógica

3.2.1. La lógica biopolítica del aprendizaje

Biesta (2016) sostiene en su libro *Good education in an Age of Measurement: Ethics, politics, democracy* que, de un tiempo a esta parte, la sociedad ha sufrido un

proceso en el cual el vocabulario usado para referirse a cuestiones educativas se ha transformado y ahora todos los asuntos relativos a la educación se plantean en términos de aprendizaje. Llamó a este proceso “*learnification of education*”.⁴⁰ En un trabajo anterior, Biesta (2005) pone el énfasis en el análisis de la nueva discursividad y muestra como en las dos décadas previas existió un ascenso del lenguaje sobre el aprendizaje en detrimento del lenguaje que refiere a la educación, tanto si se observan las nuevas perspectivas pedagógicas con una impronta fuerte de la psicología del aprendizaje como si se analizan los documentos oficiales.⁴¹ Esta *learnification of education* ha constituido una especie de sentido común conforme al cual los términos educativos se han resignificado. El docente es considerado desde esta nueva perspectiva como un facilitador de aprendizaje. La educación es considerada como proveedora de oportunidades de aprendizaje y de experiencias de aprendizaje, y, en lo que respecta al alumno: “... *it can be seen in the frequent use of the word ‘learner’ instead of ‘student’ or ‘pupil’ it is manifest in the transformation of adult education into adult learning, and in the replacement of ‘permanent education’ by ‘lifelong learning’*” (Biesta, 2010: 17).⁴²

Por su parte, Simons y Masschelein (2008) señalan que este cambio de vocabulario, que ellos llaman “cambio de gramática”, responde a un proceso más complejo, ya que implica, tomando como referencia la categoría de Foucault, un nuevo régimen de gubernamentalización. Se pasa de un régimen de “gubernamentalización de la educación” a un régimen de “gubernamentalización del aprendizaje”. Para el viejo régimen, la educación es una cuestión de gobierno, ya que determina las relaciones sociales. La educación es concebida como reproductora del orden social y con la

⁴⁰ En lengua castellana, la expresión más próxima es la que usa Larrosa (2019), “cultura del aprendizaje”.

⁴¹ Los documentos oficiales que se analizan son los emanados del Department of Education and Employment (DfEE), departamento del gobierno británico encargado del sistema educativo.

⁴² [...] puede verse en el uso frecuente del término “aprendiz”, en lugar de “estudiante” o “alumno”, se manifiesta en la transformación de la educación para adultos hacia el aprendizaje de adultos y en el reemplazo de la “educación permanente” por “el aprendizaje durante toda la vida”.]

capacidad, por su parte, de reducir la inequidad social. En el nuevo régimen de gubernamentalización (*gubernamentalization of learning*) el aprendizaje se ha transformado tanto en una cuestión de gobierno como de “autogobierno”, configurando a partir de los dispositivos de aprendizaje la nueva figura del régimen: el yo emprendedor. Este cambio en el régimen de gubernamentalización ha transformado nuestra experiencia respecto a los asuntos sociales y este cambio se observa en cuatro campos.

El primero se expresa a través del fenómeno de la “capitalización del aprendizaje”, según el cual el aprendizaje es concebido como la habilidad para renovar el conocimiento en términos de capital humano y como condición para el desarrollo económico y productivo.

El segundo concibe la autonomía como “desarrollo personal” y el aprendizaje como autorrealización. La autonomía del individuo a partir del nuevo régimen no es más concebida como un proceso en el que se guía a alguien a través de la educación a un desarrollo individual y a un bienestar social. En este régimen la autonomía se concibe como autorrealización, de modo que de lo que se trata es de ser capaz de encontrarse con las propias necesidades, que, como varían constantemente, requieren aprendizaje continuo.

El tercero implica la concepción del aprendizaje como un proceso que puede ser monitoreado. Teniendo en cuenta fundamentalmente la perspectiva de la psicología cognitiva, se concibe el aprendizaje como un proceso de metacognición. El sujeto que aprende se transforma así en un *manager* de sus propios procesos de aprendizaje, de modo tal que el propio aprendiente deviene experto de sus propios procesos.

Por último, este nuevo régimen de gubernamentalización se expresa a través de la perspectiva del aprendizaje en términos de adquisición de competencias para la empleabilidad. De este modo, el aprendizaje para toda la vida es expresado en términos de competencias para el mercado laboral y dichas competencias expresan todo lo que es valioso.

Lewis (2013) entiende que el análisis propuesto por estos autores no considera un aspecto fundamental, que es el problema de la potencialidad y su relación con la educación. Al comienzo del capítulo se expresó que el alumno es concebido desde el discurso hegemónico como aquel que a través de la educación debe hacer florecer su potencial. La lógica biopolítica del aprendizaje es para Lewis no solo un régimen de gubernamentalización, sino también una lógica que configura la nueva fase del capitalismo a la que llama biocapitalismo, como fue mencionado en el capítulo 1.

Dice Lewis:

... learning is the educational logic of biocapitalism [...] biocapitalism is a particular form of capitalism that does not depreciate or use-up one's labor power so much as continually invest in the production and reproduction of such power through a total integration of one's potentiality into an economic-learning structure that emphasizes continual reskilling in order to survive within competitive global markets. (2013: 3-4)⁴³

El modelo de potencialidad que emerge a partir de esta lógica es el de “*not yet... must be*” (‘no aún... puede ser’). El niño, joven, incluso adulto (alumno, estudiante, aprendiz), debe sufrir cierta alteración a través del aprendizaje que transforma ese “*not yet*” en una actualización de una potencialidad latente en orden a convertirse en un adulto productivo. Esta forma de concebir la potencialidad se manifiesta en la consecución de determinadas competencias útiles. De este modo, la lógica del aprendizaje se ancla en una ontología de la “potencia genérica”. Para Lewis el problema de la subjetividad del aprendiz radica en que, más que producir un sujeto en el cual se despliegan acciones llenas de sentido, el dispositivo de aprendizaje resulta en una especie de desubjetivación, un ritual de desubjetivación donde el mundo se presenta con carácter de necesidad y las alternativas no se presentan como posibilidades. La dicotomía que surge de la lógica

⁴³ [...] el aprendizaje es la lógica educacional del biocapitalismo [...] el biocapitalismo es una forma particular de capitalismo que no deprecia ni agota la fuerza de trabajo tanto como invierte continuamente en la producción y reproducción de dicha fuerza a través de una total integración de la potencialidad en una estructura económica y de aprendizaje que enfatiza una continua capacitación a los efectos de sobrevivir en mercados competitivos globales.]

biopolítica del aprendizaje es necesidad-imposibilidad. En este sentido, el discurso de la autorrealización que describen Simons y Masschelein (2008) se consume en una consideración del alumno como un dato en donde, por un lado, se enuncia al estudiante como sujeto de posibilidad, pero luego esas posibilidades se materializan en términos de mediciones estandarizadas. Los profesores deben identificar qué potencialidades tiene un alumno en orden a maximizar los resultados futuros. Cuando las potencialidades fallan en su actualización, entonces, en términos de resultados medibles, la educación falla. En esta línea, se puede agregar al esquema de Lewis que la obsesión en estos días por los “registros de aprendizajes” (algo así como una historia médica que acumula experiencias de aprendizaje) contribuye a generar lo que Agamben llama “identidad sin persona”:⁴⁴ un cúmulo de datos que pretenden definir al sujeto educativo y que no hacen más que desubjetivar, en la medida que el éxito o el fracaso educativo se miden en función de esos registros.

Ahora bien, hay una dimensión de la lógica biopolítica del aprendizaje que liga el aprendizaje a la apropiación y que no es explorada por los autores citados anteriormente. Larrosa la menciona cuando hace un excursus etimológico de la noción de aprender: “En el aprendizaje uno se apropia de las cosas mientras que en el estudio uno se detiene ante ellas, las mantiene a distancia (y por tanto, inapropiables) y se enamora de ellas” (2019: 144). Aquí se observa una intuición que no es desarrollada por Larrosa en cuanto a qué implica esa apropiación que define la lógica del aprendizaje y, sobre todo, con respecto a cómo a través del estudio se puede pensar una forma de relacionamiento con los saberes en términos de inapropiabilidad.

3.2.2. La inoperosidad del estudio como filosofía del estudio

En los trabajos de Lewis (2013), Larrosa (2019) y Bárcena Orbe (2019, 2020) hay una preocupación por recuperar la categoría estudio y contraponerla a la categoría aprendizaje, que, como se mostró, inunda el discurso actual sobre los asuntos

⁴⁴ Ver nota 3.

educativos. En el caso de Lewis, en su libro *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality* lo que se busca es pensar las condiciones de un estudio inoperoso más allá de los dispositivos pedagógicos⁴⁵ y de las condiciones actuales de existencia. Larrosa, por su parte, considera la categoría estudio como una “relación de atención y cuidado” que ayuda a pensar las instituciones educativas fuera de las lógicas meritocráticas. De este modo invita a concebir la escuela como lugar donde hay que estudiar más que aprender. Por último, Bárcena Orbe, siguiendo el vínculo con el cuidado, pretende explorar la noción de estudio como forma de vida, como actividad interminable y como ejercicio espiritual. Sugiere algunas interrogantes que configuran lo que él llama una “fenomenología del estudio”: ¿en qué consiste una vida estudiantil?, ¿cuáles son los ritos del estudio?, ¿cuáles son sus ritmos, sus modos, sus maneras, sus hábitos?

Lo que se pretende en este punto es mostrar las distintas dimensiones de esta fenomenología del estudio que, por una parte, explique la captura del estudio por la lógica biopolítica del aprendizaje y, por otra, muestre las condiciones que permiten pensar un estudio inoperoso y desapropiador.

En segundo término, es importante considerar que todos estos trabajos de una u otra forma desarrollan la perspectiva de Agamben sugerida en su ensayo “Idea del estudio” (1989[1985]). Allí el filósofo propone la figura del estudiantil que a través de un estudio inoperoso⁴⁶ rompe con la lógica burocrática y administrativa del mundo. “...el estudio no solo no puede tener propiamente fin sino que tampoco desea tenerlo” (Agamben, 1989[1985]: 46).

Lo que se propone a continuación es, a partir de la noción de estudio agambeniano y las distintas figuras que sugiere, desarrollar una fenomenología del estudio inoperoso como expresión de una experiencia de uso desapropiador. El estudio inoperoso, con su ritmo y su ánimo particular, ayudan a concebir la figura del

⁴⁵ Los ejemplos de estudios propuestos por el autor no remiten exclusivamente al espacio de aula.

⁴⁶ Este concepto se desarrollará más adelante.

alumno como estudiante, más que como aprendiente, en la medida que sus posibilidades se abren al entrar en una relación con los saberes como inapropiables a través del estudio inoperoso y desapropiador.

3.2.3. Figuras del estudio

Las reflexiones de Agamben respecto al estudio, si bien han sido pocas, han presentado dos direcciones en toda su obra. En primer lugar, aquellas que tienen como eje la reflexión sobre el estudio inoperoso en *Idea de la prosa* (1989[1985]) y, en segundo lugar, aquellas en que, como en el último tiempo, sugiere una crítica del modo en que el estudio se concibe en la actualidad. Respecto a estas últimas, Agamben (2017) entiende, y su preocupación está puesta en el ámbito de los estudios universitarios, que la “*ricerca*” (investigación) sustituyó la práctica del estudio en el campo de las humanidades transformando la labor del estudiante en un ejercicio utilitario. La investigación, que es un concepto que viene del campo de las ciencias naturales, ha colonizado la preocupación del estudiante universitario. Pero no es un problema solo de palabras, ya que hay una diferencia estructural debido a que la investigación supone estar sometida a derechos externos y a necesidades objetivas. Si se piensa más allá de estas reflexiones agambenianas, *estudio* no es un término que ha sido abandonado sino más bien cooptado por la lógica biopolítica del aprendizaje y esto impide concebirlo como experiencia, y, en cambio, se lo entiende como “competencia”, es decir, como una técnica de reproducción y apropiación de saberes.

Por otra parte, en “Idea del estudio” (1989[19895]) Agamben sienta las bases de lo que se puede denominar un “estudio inoperoso”, entendiendo como tal una experiencia del estudio que no está determinada por fines externos ni relacionada con un parámetro de productividad. Su preocupación no es pedagógica sino política, en el sentido de que “el estudioso” es considerado una figura mesiánica⁴⁷ en la

⁴⁷ Se toma en consideración la advertencia de Galindo Hervás que sugiere que “lo mesiánico” no alude a creencia alguna en una instancia redentora o salvífica sustancial, sino más bien al rechazo

medida que desactiva la lógica existente respecto a los fines socialmente determinados. Sostiene Agamben:

Por lo tanto, el estudioso es al mismo tiempo un estúpido. Pero si por un lado permanece tan atónito y absorto, si el estudio es pues esencialmente sufrimiento y pasión, por el otro la herencia mesiánica que contiene empuja incesantemente hacia la conclusión. Esta “*festina lente*”, este alternarse entre estupor y lucidez, de descubrimiento y de turbación, de pasión y acción es el ritmo del estudio. Nada más parecido a él que aquella condición que Aristóteles, oponiéndola al acto, define “potencia”. Potencia es por un lado *potentia passiva*, pasividad, pasión pura y virtualmente indefinida, por otro *potentia activa*, tensión imparables hacia el cumplimiento, urgencia hacia el acto. (1989[1985]: 46)

De este pasaje surgen dos cuestiones interesantes. En primer lugar, hay una asociación determinante entre la figura del estudio y la potencia. Una potencia que, como se observó anteriormente, no se reduce ni se agota en el acto. A partir de un estudio etimológico del término *estudio*, Agamben establece un parentesco entre “el estudioso” y “el estúpido” y considera que esta raíz común no debe perderse de vista en la medida que manifiesta una especie de “*shock*” que coloca al estudio como una práctica que habita entre el estupor y la lucidez y, por tanto, sugiere la necesidad de indagar en el “ritmo” de ese vaivén “*schockeador*”.

En segundo lugar, de este vínculo entre estudio y potencia surgen algunas figuras del estudio que encarnan ese ritmo. La primera es la figura del acidioso-melancólico, representada por el filólogo Mommsen. La segunda es la del Santo Doctor, representada por Santo Tomás en la medida que el estudio es una experiencia sin final. La tercera figura que representa la encarnación ejemplar del estudio es la del personaje Bartleby de Melville, que expresa en el gesto de “preferiría no hacerlo” la potencia que no precede sino que sigue a su acto.

de toda sustancialidad y el acercamiento a lo meramente potencial. Según el autor, hay un uso de la categoría religiosa pero en un sentido “divergente”. Para profundizar sobre este aspecto ver Galindo Hervás (2005: 65-72).

3.2.4. El ritmo del estudio

Más allá de las figuras que para Agamben encarnan el ritmo del estudio, es pertinente, como se dijo, desarrollar una fenomenología del estudio inoperoso, exponer las condiciones que lo hacen posible. ¿Qué implica el ritmo del estudio?, ¿qué significa esta tensión entre estupor y lucidez?

En uno de sus primeros trabajos filosóficos, *El hombre sin contenido* (2005[1970]), Agamben, preocupado por comprender las condiciones que hacen posible la obra de arte en las actuales circunstancias históricas, define la noción de “ritmo” de este modo:

La palabra “ritmo” viene del griego (*pew*), “transcurso, flujo”. Lo que transcurre y fluye lo hace en una dimensión temporal, transcurre en el tiempo. Según la representación habitual, el tiempo no es otra cosa que el puro fluir, el incesante sucederse de instantes a lo largo de una línea infinita. [...] Sin embargo, el ritmo —tal y como nos lo representamos habitualmente— parece introducir en ese eterno flujo un desgarró y una detención. (2005[1970]: 161)

Esta noción de ritmo, que años más adelante va a aplicar al estudio, tiene algunos componentes interesantes que es necesario precisar.

En primer lugar, el ritmo como “desgarro”, como “detención”, implica una dimensión temporal y es por ello que profundizar en las condiciones del ritmo del estudio supone pensar un tiempo que rompa con la lógica del tiempo cronológico y lineal, que es el tiempo de los dispositivos pedagógicos y del aprendizaje. En este sentido, en *Infancia e historia* (2007[1978]) Agamben elabora una genealogía del concepto occidental de tiempo a los efectos de mostrar cómo cada concepción de la historia va acompañada de una experiencia del tiempo determinada. Según el autor, el carácter que rige toda la concepción occidental del tiempo es la puntualidad. Se representa el tiempo vivido mediante un concepto metafísico-geométrico: el punto. Luego se procede como si ese concepto fuera en sí mismo el tiempo real de la experiencia. Para Agamben los elementos de una concepción diferente del tiempo están dispersos en los pliegues de la tradición cultural de Occidente, por ejemplo, en la escuela de la Gnosis o en el estoicismo antiguo. Para estos últimos hay una

experiencia liberadora del tiempo cuyo modelo es el *cairós*: “la coincidencia repentina e imprevista en que la decisión aprovecha la ocasión y da cumplimiento a la vida en el instante” (Agamben, 2007[1978]: 149).

Esta forma de entender el tiempo es presentada como el tiempo de la Historia, que rompe con lo que Agamben llama historicismo vulgar y es desarrollada en sus condiciones ontológicas en *El tiempo que resta* (2006[2000]) en la forma del tiempo mesiánico. El tiempo mesiánico en la forma del *cairós* no es el tiempo cronológico (*cronos*). El tiempo mesiánico no coincide con el fin del tiempo, por lo cual no refiere a un futuro por venir, es el tiempo profano que sufre una contracción que lo transforma íntegramente. El problema es que si el tiempo cronológico puede ser representado con un punto, a este otro tiempo no se lo puede representar. Dice Agamben:

Es como si el hombre en cuanto ser pensante y parlante, produjera un tiempo ulterior respecto al cronológico que le impidiera coincidir perfectamente con el tiempo del que puede hacerse imágenes y representaciones. Este tiempo ulterior no es, sin embargo, otro tiempo, algo así como un tiempo suplementario que se añade desde afuera al tiempo cronológico [...] un tiempo dentro del tiempo [...] que mide solo mi desfase respecto a él, mi ser en cuanto desfasado y no coincidente respecto del tiempo... (2006[2000]: 72)

Mientras que nuestra representación del tiempo cronológico es un tiempo en el que estamos, que nos separa de nosotros mismos y nos transforma en espectadores “impotentes”, el tiempo mesiánico es el tiempo que somos. Ese desfase tiene la forma del “como si no” paulino, de la revocación de las condiciones facticias. Aquí el “como si no” paulino es la expresión de un uso que manifiesta una temporalidad que desactiva el tiempo cronológico. Lewis lo llama la experiencia del ritmo:

The experience of rhythm [...] is an ontological reexperiencing of our potential to be and not to be. [...] when we read through Agamben's extended notion of rhythm, is gesturing toward an appreciation of study

*as an activity that sustains the experience of the indeterminate zone between subjectivation and desubjectivation. (2013: 59)*⁴⁸

En este sentido, el autor sugiere, llevando la cuestión de la temporalidad al campo educativo, que los distintos discursos pedagógicos implican distintas formas de temporalidad que van desde la burocrática, pasando por la profética, hasta la mesiánica, y que esta última se expresa a través de la experiencia del estudio inoperoso. La temporalidad burocrática es encarnada por el discurso de la lógica biopolítica del aprendizaje y supone una concepción de tiempo cronológico, tal como se caracterizó anteriormente. Por su parte, los discursos utópicos fuertes, como los llama el autor, y que tienen como expresión paradigmática la perspectiva de Iván Illich⁴⁹ suponen una ruptura con el presente a la espera de un futuro diferente. Finalmente, entiende que el tiempo mesiánico no cancela este mundo ni este tiempo en relación con el futuro por venir, ya que pone al mundo contra sí mismo en la forma del “como si no”. La filosofía de la educación que, a juicio de Lewis, encarna esta temporalidad mesiánica es la de Paulo Freire,⁵⁰ a través de su propuesta de que todos los participantes en la educación dialógica son a la vez maestros y alumnos. Esta proclama introduce una zona de indistinción que caracteriza al aula dialógica. El énfasis de Freire en el diálogo es visto por el autor como una manifestación de impotencialidad que depona, suspende la división entre estudiantes y maestros.

Ahora bien, Lewis entiende que si bien el planteo de Freire implica una temporalidad mesiánica, no dispone de la noción de estudio y, por lo tanto, no concibe una práctica a través de la cual la impotencialidad se constituya, una

⁴⁸ [La experiencia del ritmo [...] es una reexperiencia ontológica de nuestro potencial de ser y no ser. [...] cuando la leemos a través de la extendida noción agambeniana de ritmo, se está haciendo un gesto hacia la apreciación del estudio como una actividad que sostiene la experiencia de una zona de indeterminación entre la subjetivación y la desubjetivación.]

⁴⁹ Principalmente en su obra *La sociedad desescolarizada* (2011[1985]).

⁵⁰ Principalmente en *Pedagogía del oprimido* (2005[1970]).

práctica que se piense como medio puro sin relación con un fin socialmente determinado o con un fin deseable.

Un apunte más sobre el tiempo del estudio, En la conferencia “La ceguera”, J. L. Borges asocia el estudio con una experiencia que es posible gracias a que “... estamos libres de la frivolidad de los exámenes...” (Borges, 1980: 77). Esta “temporalidad indefinida”, como sostiene Bárcena Orbe (2019), implica, como se verá en el próximo capítulo, una cuestión respecto a si el aula permite o no un tiempo mesiánico en relación con el estudio.

3.2.5. El ánimo del estudio: entre la opacidad y la melancolía

Las condiciones del estudio inoperoso y desapropiador que se propone en esta investigación más allá de la lógica biopolítica del aprendizaje están determinadas por la dimensión temporal y también por lo que se puede llamar el “ánimo del estudio”. Se entiende como tal no una emoción que el estudioso posee, sino más bien una atmósfera que se produce y que constituye la experiencia del estudio. Se pretende en este punto profundizar sobre la tonalidad y el clima que implica esta atmósfera.

En el discurso habitual sobre el estudio se lo concibe como un medio de iluminación. El estudio se entiende como actividad que ilumina aquellos aspectos a ser estudiados y permite salir de las sombras de la ignorancia. Esta perspectiva remite a una metáfora fundacional de la filosofía de la educación donde la búsqueda del conocimiento es un medio para la clarificación. Platón es el padre de esta metáfora cuando en *La República* sostiene:

En fin, he aquí lo que a mí me parece: en el mundo inteligible lo último que se percibe, y con trabajo, es la idea del bien, pero, una vez percibido, hay que colegir que ella es la causa de todo lo recto y lo bello que hay en todas las cosas; que, mientras en el mundo visible ha engendrado la luz y al soberano de esta, en el inteligible es ella la soberana y productora de la verdad y conocimiento, y que tiene por fuerza que verla quien quiera proceder sabiamente en la vida política y privada. (1997: 327-328)

Sin embargo, en la conferencia “La ceguera”, publicada en el libro *Siete noches*, Jorge Luis Borges sugiere la posibilidad de pensar el estudio a partir de una tonalidad más opaca, que dé cuenta del estudio inoperoso y desapropiador.

Además de la “temporalidad indefinida”, Borges entiende que su ceguera le permitió a través del estudio un relacionamiento con la lengua anglosajona en términos de cuidado y atención que no tenía antecedentes en su vida previa a la ceguera. Las sombras, como las nombra en más de una oportunidad, configuran no una transición a un estado deseable, como sugiere la metáfora fundacional, sino un paisaje, una tonalidad que permite considerar el objeto estudiado desde otro lugar, prestarle atención. Este modo de ocuparse de la lengua, que Borges separa muy bien del estudio de la lengua inglesa con fines comerciales propio de la lógica biopolítica del aprendizaje, no implica una experiencia donde se exprese una relación medio-fin. Desde esta tonalidad opaca, oscura, el estudio implica habitar las sombras de los saberes para “no ir” a ningún lado.

En *Desnudez* Agamben sugiere lo siguiente:

Esto significa, si volvemos ahora a nuestra tesis sobre la oscuridad de la contemporaneidad, que percibir la oscuridad no es una forma de inercia o de pasividad sino que implica una actividad y una habilidad particulares que, en nuestro caso, equivalen a neutralizar las luces provenientes de la época para descubrir su tiniebla, su especial oscuridad, que no es, sin embargo, separable de esas luces. (2011[2009]: 22)

El rol del poeta y del filósofo es saber ver en la oscuridad de su tiempo, saber percibir no las luces que encandilan el presente, sino su oscuridad. De este modo, el estudio como uso desapropiador con esta tonalidad opaca tiene algo de contemporáneo. Permite pensar una forma diferente de relacionarse con los fines de nuestra época, con el tiempo y también con nuestro tiempo. Lewis incorpora una expresión del viejo léxico inglés, *brown study*, para designar esta experiencia del estudio:

... the Old English term “Brown Study” truly captures the essence of study and its relationship to the shadows and darkness, brown study is to study

*in the dark, in the shadow, to become lost through perpetual wondering or withdrawing from determinate ends. (2013: 73)*⁵¹

Desde esta perspectiva, el estudio como uso desapropiador desactiva el sentido ordinario del término en clave clarificadora. Perderse en el estudio implica la no necesidad de encontrarse en la luz del saber. La opacidad es una oportunidad para desactivar la relación del estudio con un logro y más aún con una luz de la que se carece y de la que hay que apropiarse. El “estudiante aprendedor”, que es la figura del estudio en la lógica biopolítica del aprendizaje, supone un color del estudio clarificador, una tonalidad luminosa. La sombra es, a estos efectos, un estado transicional. Como el mismo Borges sugiere, la ceguera “como forma de vida” hace de las sombras una posibilidad en sí misma. Es la potencia de no salir a la luz. Es la tonalidad de una relación con el saber que no busca luz como factor que actualiza el potencial humano.

Hay un segundo y último aspecto igual de importante en el “ánimo del estudio” que remite a esa tensión que Agamben sugiere entre “estupor y lucidez”, un estado de ánimo básico que coloniza la experiencia del estudio desapropiador.

Agamben, en *Idea de la prosa* (1989[1985]), como se expuso anteriormente, sostiene que una de las figuras del estudio inoperoso es el “acidioso”. En él, el ánimo que predomina es el de la tristeza y la melancolía. Sin embargo, este último sentimiento, en apariencia negativo, tiene una ambigüedad que el autor describe a través de un estudio genealógico del término.

En *Estancias* (2006[1977]), Agamben muestra que en la patrística la acidia y la melancolía eran consideradas una enfermedad, como una especie de demonio que acosaba a los intelectuales en los monasterios. No obstante, el filósofo rescata una

⁵¹ [... el viejo término inglés “estudio opaco” realmente captura la esencia del estudio y su relación con las sombras y la oscuridad. El estudio opaco es el estudio en la oscuridad, en la sombra, perderse en el asombro perpetuo o el retiro de fines determinados.]

doble polaridad, ya que así como es considerado un aspecto negativo, también es posible ver en el ánimo melancólico una fuente de creación:

Si examinamos en efecto la interpretación que de la esencia de la acidia dan los doctores de la Iglesia, vemos que no se la pone bajo el signo de la pereza, sino bajo el de la angustiosa tristeza y el de la desesperación. (Agamben, 2006[1977]: 30)

La tensión entre estupor y lucidez que Agamben refiere en el estudio es el correlato de la melancolía, que fluye entre tristeza y desesperación. Esta tensión genera un receso:

Lo que aflige al acidioso no es pues la conciencia de un mal, sino por el contrario la consideración del más grande de los bienes; acidia es precisamente el vertiginoso y asustado retraerse (*recessus*) frente al empeño de las estaciones del hombre y de Dios. (Agamben, 2006[1977]: 30)

El humor melancólico es un estado anímico básico que está definido por un receso, por una huida. Esta fuga, como en el caso del tiempo del estudioso, no remite al futuro, no es una fuga a otro lugar, sino un desesperado hundirse en el abismo que se abre entre el deseo y el objeto inasible.

Lewis (2013) llama a este estado anímico “vacilación” y lo asocia con el aburrimiento profundo heideggeriano:

As hesitation prolongs —as its temporality extends— the moment of hesitation becomes a form of boredom, which, for Heidegger is one of the basic attunements (Gundstimmungen) of Dasein. The boredom of prolonged hesitation (hesitation without end, that has forgotten its end) is what, paradoxically, offers an opportunity to open studying up to a new form of educational inspiration. (2013: 61)⁵²

⁵² [Así como la vacilación se prolonga —así como la temporalidad se extiende—, el momento de la vacilación se torna una forma de aburrimiento, el cual, para Heidegger, es uno de los estados de ánimo básicos (*Gundstimmungen*) del *Dasein*. El aburrimiento de la vacilación prolongada (vacilación sin fin, que ha olvidado sus fines) paradójicamente ofrece una oportunidad para abrir el estudio a una nueva forma de inspiración educacional.]

Para Heidegger, el problema con el mundo contemporáneo es que las distracciones del consumismo, las habladurías y la curiosidad (como aspectos de la caída del *Dasein* en el mundo) nos niegan la posibilidad de sintonizar con las diferencias ontológicas.⁵³ En el caso del estudio, cuando estamos continuamente produciendo o aprendiendo determinadas cuestiones para obtener objetivos específicos de acuerdo a las expectativas de este mundo, perdemos la posibilidad de un aburrimiento profundo que nos sitúe más allá del orden corriente de las cosas. El propio Agamben (1999) sugiere el vínculo entre el aburrimiento y la potencia-de-no cuando dice: “*What, for example, is boredom if not the experience of the potentiality not to act? This is why it is such a terrible experience, which borders on both good and evil*” (1999: 181).⁵⁴

En primer lugar, existen implicaciones morales que se derivan de esta forma de entender el aburrimiento, ya que en las circunstancias sociales actuales nos es moralmente inaceptable la pausa, la vacilación, el poner en receso el funcionamiento del mundo. A modo de ejemplo, es preciso recordar las reacciones del entorno frente a la actitud de Bartleby.

En segundo lugar, la experiencia es terrible en el sentido de que altera en la forma de la suspensión la lógica del mundo administrado. El humor melancólico del estudioso, en la medida que asume el saber como un inapropiable, habita el mundo en la forma de la vacilación y la fuga, y en esa desactivación de la lógica del mundo abre posibilidades nuevas. Es un movimiento, una oscilación que se abre en el retiro. Como sostiene Agamben en *Estancias* y que parece anunciar esta nueva perspectiva del humor propio del estudio: “La melancolía no sería tanto reacción regresiva ante la pérdida del objeto de amor, sino la capacidad fantasmática de hacer aparecer como pérdida un objeto inapropiable” (Agamben, 2006[1997]: 53).

⁵³ Para profundizar en las condiciones de la caída del *Dasein*, ver Heidegger (2022, capítulo 5, apartados 35 a 37).

⁵⁴ [¿Qué, por ejemplo, es el aburrimiento si no la experiencia de la potencialidad de no actuar? Esa es la razón de tan terrible experiencia, que está en el borde entre el bien y el mal.]

3.3. El estudio inoperoso más allá de la lógica de la apropiación

3.3.1. El estudio como uso desapropiador: una forma-de-vida

Agamben destaca que estudio es la imagen de la potencia:

El estudio es la imagen de la potencia: de la potencia de escribir para el escritor, de la potencia de pintar o de esculpir para el pintor o el escultor. Intentar la descripción del propio estudio significa entonces intentar la descripción de los modos y las formas de la propia potencia, una tarea, al menos a primera vista, imposible. (2018[2017]:13)

Este trabajo es un intento de mostrar la descripción de la experiencia del estudio como algo posible. La base de esa posibilidad está, por una parte, en separar el uso del saber de servirse de él como instrumento para un fin. Son dos fenómenos diferentes que, según se ha mostrado, la filosofía moderna ha unido, imposibilitando concebir un uso más allá de la lógica instrumental. De lo que se trata es de volver inoperosa una actividad dedicada a un fin para disponerla a un nuevo uso, que no abole el viejo sino que lo exhibe. El estudio como expresión de la “potencia de no” es esta experiencia de desactivación de la lógica biopolítica del aprendizaje que, a través del aprendizaje, no puede pensar al sujeto sino como una forma cuyas posibilidades deben ser actualizadas.

El estudio desapropiador no es algo que se “tenga”, del mismo modo que, como se mostró, no se posee una destreza o habilidad sino que se la habita. Este habitar es una relación muy intensa, una afección que disuelve la dicotomía sujeto-objeto. Por lo tanto, el uso desapropiador del estudio no es una competencia, como lo quiere mostrar la lógica biopolítica del aprendizaje, sino una forma-de-vida.

3.3.2. El estudio desapropiador y la lógica biopolítica del aprendizaje

El estudio desapropiador implica desactivar las condiciones del “estudio aprendedor” de la lógica biopolítica del aprendizaje. Es un estudio que, desde su fenomenología, desobra el tiempo cronológico del aula y tiene un humor opaco y melancólico. Rompe con la metáfora fundacional de la filosofía de la educación y

plantea, al decir de Lewis, un oscurecimiento (“*endarkment*”) más que una Ilustración (“*enlightenment*”).

Por su parte, Ruvituso (2020) entiende que la propuesta de Lewis no desarrolla la inoperosidad como una “*praxis positiva*”, sino como una reacción. Según la autora, Lewis propone un estudiante inoperoso que logra permanecer en la indeterminación y logra también incumplir las expectativas del sistema educativo en la forma de la lógica biopolítica del aprendizaje. Sin embargo, en esta investigación se ha mostrado cómo, a través de la categoría “uso desapropiador” y del desarrollo de las condiciones fenomenológicas del estudio inoperoso, se puede pensar el estudio no solo como un gesto reactivo, sino como una *praxis* (se toma el término para referenciar la crítica de la autora), como un hábito en el sentido antes desarrollado, que tiene elementos que si bien son desactivadores de las condiciones facticias, no por ello son reactivos. Si bien a primera vista puede parecer un pensamiento reactivo y lleno de pasividad, en realidad, es una pasividad que no implica ni quietismo ni parálisis. El quietismo consistiría no en la actitud de deposición propuesta, sino en asumir los hechos como necesarios. La parálisis consistiría en abolir la potencia en la forma de la potencia de sí y en la forma de la necesidad.

Si el estudio, tal como se expresa en este trabajo a través del uso desapropiador, es la experiencia de la potencia de no en relación con los saberes, si la experiencia estudiantil desactiva la potencia de sí como la única posible en el campo de la educación, entonces la experiencia de esta potencia es un gesto de resistencia, quizás el único posible. Dice Agamben:

Nada nos hace tan pobres y tan poco libres como este extrañamiento de la impotencia. Aquel que es separado de lo que puede hacer aún puede, sin embargo, resistir, aún puede no hacer. Aquel que es separado de la propia impotencia pierde, por el contrario, sobre todo, la capacidad de resistir. Y así como es solo la ardiente conciencia de lo que no podemos ser la que garantiza la verdad de lo que somos así también es solo la lúcida visión de lo que no podemos o podemos no hacer la que le da consistencia a nuestro actuar. (2009[1999]: 65)

Capítulo 4. El aula desapropiadora

*¡Cuántas cosas,
láminas, umbrales, atlas, copas, clavos,
nos sirven como tácitos esclavos,
ciegas y extrañamente sigilosas!
Durarán más allá de nuestro olvido;
no sabrán nunca que nos hemos ido.*

Borges, "Las cosas", *Elogio de las sombras*

4.1. El aula en la escuela (*scholé*) pero más allá de ella

La escuela en tanto institución tal como se la concibe en la actualidad es inseparable de un espacio específico definido por ciertas reglas. Según Cerletti: "... toda institución, como por ejemplo la educativa, queda limitada por un conjunto de pautas (normas, reglas, leyes de constitución, etc.) que, entre otras cosas, definen un adentro y un afuera" (2008: 95). Si, como se sostuvo en la Introducción, los dispositivos son los que en el cruce con los vivientes producen subjetividad, entonces la puerta de la escuela, primero, y la puerta del aula, después, se constituyen en umbrales que configuran tanto la subjetividad del maestro como la del estudiante. Ahora bien, no alcanza con atravesar la puerta, lo que está en juego, como se vio en los capítulos anteriores, son las relaciones posibles que los sujetos establecen con los saberes escolares. Estas relaciones son pensadas a través de la filosofía agambeniana a la luz del concepto de uso. Las posibilidades de uso requieren una reflexión sobre el marco institucional, que, a la vez, es un espacio público y que se constituye a través de una separación. La escuela (*scholé*), si se toma el sentido etimológico del término, remite a un espacio de ocio separado de los requerimientos sociales.

Por tal motivo, en este capítulo interesa reflexionar sobre el aula como espacio público que separa los saberes que circulan a nivel social respecto al uso social que se hace de ellos fuera del aula. Si bien se comenzó hablando de la institución

escolar, el aula, que es parte central de ella, es la primera línea de emergencia de las subjetividades pedagógicas. No es hasta que docente y alumno atraviesan la puerta del aula que los vínculos pedagógicos cobran más fuerza. En tiempos en los que se pone énfasis en los “entornos de aprendizaje”, en los que parece que el espacio no es importante, se hace necesario pensar el aula como un espacio público de encuentro y reivindicar de algún modo su condición política. ¿Cuáles son las posibilidades de pensar la separación de los saberes escolares respecto a su uso social?, ¿cómo es posible pensar un uso desapropiador en el marco de un espacio de aula?

Lo que está en juego en este capítulo es la dimensión estratégica de una pedagogía de la desapropiación, la posibilidad de una política que profane los dispositivos de producción de subjetividad pedagógica a partir de la reflexión sobre el espacio en el que esas figuras se mueven. En el capítulo anterior se reflexionó sobre el tiempo como una dimensión central a la hora de pensar la figura del estudiante inoperoso. Ahora bien, la variable espacial es también importante en la medida que nos permite dar marco al encuentro de dichas subjetividades.

4.2. Agamben y las máquinas de producción de subjetividad

4.2.1. De separación y umbrales

En la Introducción se mostró la importancia de los dispositivos⁵⁵ para entender el mecanismo a partir del cual se producen los distintos modos de la subjetividad, así como también la importancia que para Agamben tiene el comprender su estructura y la lógica con la que operan. Por tanto, el tema de este capítulo remite a la comprensión de la “separación” que estructura a las distintas máquinas de producción de subjetividad. Agamben, al considerar este asunto, prefiere usar la noción de máquina en vez de la de dispositivo. La relación entre ambos conceptos ha sido estudiada por Castro (2008, 2016). De hecho, este autor entiende que

⁵⁵ Ver apartado III.ii.

“máquina” es uno de los significados del término *dispositivo*. Lo cierto es que en este punto es importante mostrar cómo los dispositivos o máquinas de producción de subjetividad se constituyen para Agamben en función de una escisión, de una separación que invisibiliza uno de los términos que la componen.

Dice Agamben:

En todas estas figuras opera un mismo mecanismo: la *arché* se constituye escindiendo la experiencia facticia y empujando hacia el origen —es decir, excluyendo— una mitad de ella para luego rearticularla con la otra, incluyéndola como su fundamento. Así la ciudad se funda sobre la escisión de la vida en vida desnuda y en vida políticamente calificada, lo humano se define a través de la exclusión/inclusión del animal, la ley, a través de la *exceptio* de la anomia, el gobierno, a través de la exclusión de la inoperosidad y de su captura en la forma de la Gloria. (2017[2014]: 473)

A través de este proceso de separación y conjunción disyuntiva se estructuran las máquinas, o dispositivos bipolares, con las que se van configurando las distintas esferas de la experiencia humana. Por tomar solo dos ejemplos que propone Agamben en el Proyecto Homo Sacer, la ley se configura a través de la exclusión inclusiva de la anomia en el dispositivo del “estado de excepción”. Este estado es el que permite, a través de su inclusión, la constitución misma de la ley (Agamben, 2014[2003]). Por su parte, la máquina antropológica, esto es, lo humano se configura en la medida que lo no humano se excluye inclusivamente a través del lenguaje. El ser humano es una máquina que se constituye a partir de la negación de lo no humano del hombre (lo animal) a través del lenguaje (Agamben, 2007[2002]: 69-76). De este modo, la escisión, la separación, es un elemento central en la conformación de las máquinas que producen las distintas formas de subjetividad y expresa una de sus características constitutivas: su bipolaridad. Prósperi (2015) sostiene que estas ideas de separación y bipolaridad responden a una articulación que realiza Agamben al unir la noción de “máquina mitológica” del antropólogo Furio Jesi con los análisis de Aby Warburg sobre las tensiones que conforman la cultura occidental. En una entrevista llevada adelante por Gerardo

Muñoz para la revista *Papel Máquina*, aparece una cuestión de carácter estratégico que Agamben expresa del siguiente modo:

Uno de los resultados de mis investigaciones es que la máquina de la política occidental tiene una estructura bipolar, en la cual ambos polos siempre están presentes. [...] Es por eso que, para mí, la arqueología de la política occidental está ligada estratégicamente a una teoría de la inoperosidad. (Agamben, citado en Muñoz, 2018: 110)

La estrategia decisiva es, entonces, la de mostrar el vacío en torno al que giran las máquinas, convirtiéndolas en inoperantes. Dicha inoperatividad no surge a partir de un tercer momento que supere la bipolaridad, sino que, en tanto “profanación”, la estrategia es desactivarla.

4.2.2. Agamben y el espacio

Las máquinas de producción de subjetividad constituyen, como se señaló al principio, un espacio, una separación. En la misma entrevista mencionada en el aparatado anterior, Agamben sostiene:

El problema no es tanto estar fuera, como entrar en relación con ella de la manera correcta. En este sentido, como he tratado de mostrar en *Il Regno e la Gloria*, la inoperosidad ha sido capturada por la máquina política de occidente en la forma de la gloria. De lo que se trata, por lo tanto, es de desactivar la máquina y devolver la inoperosidad a su uso político. (Agamben, citado en Muñoz, 2018: 110)

La filosofía de los dispositivos⁵⁶ implica una segunda dimensión estratégica, que está determinada por la relación entre el adentro y el afuera de la máquina con el lugar. En términos espaciales, lo que está en juego es pensar, por un lado, una estrategia donde la ofensiva a la máquina se da en una exterioridad y un lugar por venir. Y, por otra parte, una estrategia donde el espacio sea concebido más allá de la concepción tradicional de la espacialidad burocrática. Si se piensa en términos del aula, la tensión se presenta entre una concepción de aula como espacio por venir

⁵⁶ Se podría usar la expresión “filosofía de las máquinas”, pero se prefiere mantener todo el contenido de la expresión de Deleuze (1990[1988]).

en donde todas las condiciones actuales sean revocadas —Lewis (2014) llama a esta perspectiva *strong utopianism* (utopianismo fuerte)— o un espacio de aula que a través de la profanación no implique un afuera por venir en un tiempo por venir, lo que es considerado por Lewis como *weak utopianism* (utopianismo débil).

A propósito de la noción de espacio en la filosofía de Agamben, Watkin entiende que, si bien no es una categoría que el filósofo haya desarrollado, su libro *La comunidad que viene* (1996[1990]) puede leerse como un tratado sobre diferentes formas de entender el espacio (Watkin, 2014: 79). Hay particularmente dos paradigmas del espacio que resultan relevantes aquí, pues tienen aspectos que interesan desde el punto de vista pedagógico.

En primer lugar, el paradigma de “tener lugar”, que se consume en un espacio irrepresentable al que Agamben llama “solaz” (*agio*).⁵⁷ En el artículo “Solaz”, que es parte de *La comunidad que viene*, Agamben desarrolla una forma de entender el espacio que rompe con la visión tradicional y a la que llama “tener lugar”. Se trata de un espacio que, como se verá más adelante, puede concebirse como espacio mesiánico⁵⁸ y está determinado, en parte, por una indiferencia entre “lo propio” y “lo común”, una especie de “expatriación”, de espacio adyacente. Sostiene Agamben:

... sustituir a alguno no significa compensar lo que le falta, ni corregir sus errores, sino expropiarse en él tal cual es, para ofrecer hospitalidad [...] en su mismo tener-lugar. Esta sustitución no conoce ya un lugar propio,

⁵⁷ En la edición española de *La comunidad que viene*, de la editorial Pre-Textos, traducida por Villacañas y La Rocca, aparece una nota respecto a la razón por la cual se elige el término *solaz* como traducción del término *agio*, que es el que usa Agamben en el original italiano. *Agio* es la sustantivación de la acción de *adiacere*, en latín, ‘yacer cerca de’, ‘situado junto’. En castellano, *yacer* ha pasado a tener, según los traductores, a la vez el sentido de yacer como cadáver, así como de disfrutar carnalmente de otro ser humano. *Adagio* (*ad-agio*) es el nombre de las piezas musicales pensadas para el momento de yacer. A pesar de estas consideraciones, los traductores entienden que el término *solaz* implica un desplazamiento semántico que es justificable, ya que mantiene la dimensión de placer, gusto, alivio y consuelo.

⁵⁸ Ver apartado 3.2.3.

pero por ella, el tener-lugar de todo ser singular es ya siempre común, espacio vacío ofrecido a la única e irrevocable hospitalidad. (1996[1990]: 20-21)

Este espacio, como sostiene Watkin (2014) es considerado un momento suspensivo entre la especificidad de lo propio y la generalidad de lo común. Un espacio que, como se sostuvo en el capítulo 1, a propósito de *El uso de los cuerpos*, se instala entre una patria y un exilio.⁵⁹ Más adelante expresa Agamben:

Solaz (*agio*) es el nombre propio de este espacio irrepresentable. El término *agio* indica de hecho, según su etimología, el espacio de al lado (*ajacens, adjacentia*), el lugar vacío en el que es posible a cada uno moverse libremente, en una constelación semántica en la que la proximidad espacial se junta con el tiempo oportuno (*adagio*, tener solaz) y la comodidad con la relación justa. (1996[1990]: 21)

El solaz, “el tener lugar”, es, entonces, la figura de un espacio que no se concibe como “lugar de” sino como “tener lugar”, como expresión de una indiferencia entre lo propio, que puede entenderse como lo personal, y lo común, entendido como lo cultural. Del mismo modo que el tiempo mesiánico no se entendía como un tiempo futuro por venir, el “tener lugar” es una adyacencia inscripta en el propio espacio convencional.

En segundo lugar, otro paradigma del espacio en la filosofía de Agamben es la noción de Limbo. Esta noción es tomada por el filósofo italiano de la teología, particularmente de las reflexiones de Santo Tomás respecto al limbo. Según Santo Tomás, la pena para los niños no bautizados sin otra culpa que el pecado original es una pena privativa, no de aflicción. Es la carencia perpetua de la contemplación de Dios. Los habitantes del Limbo no experimentan dolor respecto a esa carencia, no tienen conciencia de estar privados. De esta consideración Agamben extrae una conclusión decisiva. “La pena más grande [...] se vuelca así en alegría natural” (Agamben; 1996[1990]: 11). Habitan un espacio sin dolor por el abandono divino. Por lo tanto, el Limbo es la figura de un lugar sin destino. Como figura del espacio, puede pensarse como un espacio sin propósitos o, mejor dicho, como un espacio

⁵⁹ Ver apartados 1.1.2 y 2.4.3.

donde los habitantes se olvidan de los propósitos determinados externamente, un espacio como medio puro no subordinado a fines externos.

4.2.3. El Limbo de Bartleby

En esta investigación se ha mostrado cómo Bartleby se constituye como un paradigma de la “potencia de no”, como un sujeto que, en su “preferiría no hacerlo”, es la expresión de la inoperosidad.

En la historia de Melville es importante notar que mientras la oficina separa o divide empleados de empleadores, el escritorio de Bartleby está localizado en el espacio propio de la oficina del jefe. Así, Bartleby suspende la división entre el adentro y el afuera rompiendo el espacio jerárquico de la oficina. Habitando en una especie de Limbo, Bartleby se transforma en una figura que interrumpe los espacios de poder. Instala una especie de espacio adyacente que en la voz de Bartleby y su “preferiría no hacerlo” se constituye en un espacio liberado de fines externos. Frente a las demandas del jefe en la propia oficina, en el propio “lugar de” trabajo, aparece un espacio adyacente, un “tener lugar”, liberado de las demandas externas.

4.3. La escuela como máquina pedagógica

A lo largo del Proyecto Homo Sacer Agamben realizó un estudio pormenorizado de las distintas máquinas que producen las distintas formas de la subjetividad, las distintas dimensiones de la subjetividad humana. Como se sostuvo anteriormente, en *El uso de los cuerpos* y a modo de balance hace un resumen de todas ellas.⁶⁰ Sin embargo, en ningún momento aparece una reflexión sobre la subjetividad pedagógica o sobre la dimensión de la subjetividad que refiere al viviente en relación con los saberes que a nivel social se configuran como parte de la tradición cultural.

⁶⁰ Ver también Castro (2008) y Prósperi (2015).

En el apartado anterior se establece que la escisión es constitutiva de la máquina porque permite explicar las configuraciones subjetivas a partir de bipolaridades que giran en torno a un centro vacío. Pues bien, hay una escisión constitutiva de la escuela y que habilita a pensarla como una “máquina pedagógica”. Esta separación está asociada al uso que hace el viviente de los saberes en relación con el afuera determinado por las demandas sociales y los usos sociales del saber. Es por ello que en esta investigación se propone pensar esta escisión a la luz del concepto de máquina agambeniano, a los efectos de entender las formas en que es posible producir los modos de subjetivación vinculados al uso del saber y pensar las distintas dimensiones que, como se vio en los capítulos anteriores, determinan otros usos posibles o, si se quiere, una nueva dimensión del uso como inapropiable que dispute con la utilizabilidad de la lógica instrumental que constituye la forma hegemónica de entender nuestros espacios educativos institucionales.

Por otra parte, es necesario pensar la escuela más allá de su dimensión institucional. Pensar la escuela como forma y el aula como espacio en el que dicha forma es posible. En este sentido, Masschelein y Simons (2014) sostienen que:

La forma escolar es la que permite precisamente que los jóvenes se desconecten del tiempo ocupado del hogar o del *oikos* (el tiempo de la *oiko*-nomia) y de la ciudad/estado o polis (el tiempo de la polí-tica) La escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas. (2014: 30)

Y más adelante dicen:

el hacer de la escuela implica suspensión. Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos como la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. (2014: 33)

Por lo tanto, si siguiendo a Agamben (2016b) un mismo individuo puede ser lugar de múltiples procesos de subjetivación y si, a la vez, trazamos un paralelismo con las conclusiones a las que el filósofo llegó en el plano antropológico, entonces, el

evento que produce la *scholé* es también una escisión del saber respecto a las demandas sociales y políticas de ese espacio al que, aunque separado, de todos modos se intenta subordinar. El aula es, entonces, el dispositivo que opera como la primera frontera de separación. Lo que está en el núcleo de la máquina es un vacío que está, a su vez, invisibilizado, un vacío asociado a la utilizabilidad del saber en relación con las demandas sociales y, lo que es más importante, un núcleo vinculado a la ilusión de apropiación que del saber hace el sujeto para cumplir con dichas demandas. La apropiabilidad del saber, la necesidad de pensar una escuela al servicio de las demandas sociales, es parte del núcleo que invisibiliza la escisión constitutiva de la escuela como *scholé*. Como se ha dicho en los capítulos anteriores, las figuras de la subjetividad en el campo educativo, el docente y el alumno, habitan el aula como espacio y, de este modo, la puerta del salón de clase es una bisagra que articula una separación que aparece invisibilizada. El saber escolar entra, por tanto, en relaciones de uso y son esas relaciones de uso las que han sido puestas en discusión en esta investigación.

4.3.1. Gubernamentalización y profanación

Si se pone énfasis en la cuestión estratégica, la pregunta que cabe en este momento es la siguiente: ¿cómo debe pensarse la separación entre saber escolar y uso social para que las figuras de la subjetividad pedagógica, a saber, el docente esclavo y el estudiante inoperoso, afloren?

Por un lado, figuran los discursos de la gubernamentalización, estudios que, siguiendo la línea de Foucault, entienden la escuela como una máquina de gobierno, como una máquina normalizadora. Es un discurso que asume la separación como una estrategia que reproduce más o menos violentamente cierto orden social. Sostienen Caruso y Dussel en *La invención del aula*: “Gobierno entendido como cualquier tipo de estructura de orden social que organice las energías y las fuerzas y dirima los conflictos, surgen cuando las sociedades se complejizan” (1999: 33). Y más adelante expresan: “El aula, tal como la conocemos, y también las estructuras que la precedieron, son situaciones sociales en las que se producen conducciones”

(1999: 39). En este sentido, basta considerar el clásico estudio de Varela y Álvarez Uria *La arqueología de la escuela* (1991). En ese trabajo una de las tesis que se manejan es que la escuela separa y desconecta los saberes de la práctica en detrimento de los conocimientos vulgares de las clases populares. Sostienen los autores:

Saberes neutros, inmateriales, es decir, saberes separados de la vida social y política que no solo tienen la virtud de convertir en no saber los conocimientos vulgares de las clases populares, sino además, a través de mecanismos de exclusión, censura, ritualización y canalización de los mismos, impondrán una distancia entre la verdad y el error. (Varela y Álvarez Uria, 1991: 43)

En otras palabras, se trata de la separación opera como estrategia de gubernamentalización. Por su parte, Pineau, en su artículo “¿Por qué triunfó la escuela?” (2001), del libro *La escuela como máquina de educar*, a la hora de explicar la matriz eclesial de la escuela sostiene:

En ambos casos, el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de conservación del saber validado de la época, y que emparenta a ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo. La lógica moderna le sumó a esta función de conservación de los saberes la obligación de expandirlos y difundirlos sobre su mundo exterior como una forma de su dominio. [...] Todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas a las que son sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos. (2001: 31-32)

La separación en ese caso es concebida como una estrategia de conducción (gobierno), a la vez que de conservación del saber a los efectos del dominio en clave de gubernamentalización.

Frente a esta perspectiva centrada en la gubernamentalización es posible pensar a la escuela en general y al aula en particular como “forma”, un modo de entender la separación entre saber escolar y uso social que pone énfasis más en la forma que en

la función (Recchia *et al.*, 2018). Rancière, en un documento titulado *Escuela, producción, igualdad* (1988), entiende que

Es aquí donde interviene la forma-escuela. La escuela no es un lugar o una función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales. Escuela no quiere decir aprendizaje sino ocio. La *scholè* griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa; el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, de quienes están dispensados de las exigencias del trabajo. (1988: 1)

Masschelein y Simons (2014), en un trabajo que se ha considerado a lo largo de esta investigación, si bien no nombran a Rancière, entienden, por una parte, que hay que reivindicar la noción griega de *scholé* como espacio que no remite a la producción y, por otra parte, profundizan en la noción de escuela como forma: “Creemos que la forma concreta de la escuela puede desempeñar un importante papel en la posibilidad de aligerar el peso del orden social (suspensión) en aras de producir tiempo libre” (Masschelein y Simons, 2014: 34). La escuela en general y el aula en particular permiten trazar una línea divisoria que separa un tiempo y un espacio respecto al hogar. Este espacio abierto no es fijado por las expectativas externas. En este sentido, la “forma escolar” es asimilable a la noción de “Limbo” agambeniana, tratada anteriormente: la forma-escuela como medio puro y la puerta del aula como una bisagra que articula una zona de indistinción entre adentro y afuera. En términos estratégicos, Masschelein y Simons toman la noción de “profanación” que se desarrolló en la Introducción. Sostienen los autores:

Por lo tanto, en una cara de la moneda hay una suspensión, es decir, un volver algo inoperante, una liberación. Y en la otra cara hay un movimiento positivo; la escuela como tiempo presente y como espacio intermedio, un lugar y un tiempo para las posibilidades y para la libertad. Para ello querríamos introducir el término *profanación*. (2014: 39)

Esta perspectiva permite pensar el aula no exclusivamente como espacio de control, tal como se la concibe en las perspectivas de la gubernamentalización, sino como espacio que rompe con la lógica de la utilizabilidad y como espacio abierto a otros usos posibles.

Aquí pensamos sencillamente en la pizarra, la tiza, el lápiz, el papel, el libro, pero también el pupitre y la silla. La arquitectura y la disposición espacial de la escuela y del aula también son relevantes. [...] En cierto sentido, la sala de clase expulsa el entorno inmediato y hace posible que algo del mundo esté presente. Sentarse ante un pupitre no es solo un estado físico, también apacigua y concentra la atención: un lugar donde tomar asiento y estar a gusto. (Masschelein y Simos, 2014: 53)

A través de la noción de forma-escuela es posible reivindicar un espacio escolar que no esté subordinado a los fines sociales. Esta tarea es importante en la medida que la modernidad o, mejor dicho, la escuela como institución moderna ha sufrido lo que los autores llaman distintos procesos de “domesticación”. A modo de ejemplo, dos de los procesos más relevantes para esta investigación son los de la politización y la familiarización. En el primero se intenta extirpar el potencial igualitario y original de la forma-escuela a través de la subordinación a intereses sociales, de modo que la escuela se transforma en una herramienta de conquista de propósitos sociales. Por su parte, la familiarización también le quita el potencial igualitario a la escuela al concebirla como una función de la familia. La forma-escuela desaparece si se piensa que tiene que cumplir las funciones asignadas a la familia.

4.4. El aula inoperosa: un limbo que posibilita el “tener lugar”

4.4.1. Espacio burocrático y espacio mesiánico

La lógica biopolítica del aprendizaje, de la que se habló en el capítulo anterior, supone lo que Lewis (2014) llama un “espacio burocrático”: “*Educational space — like educational time— is largely ruled by the measure of the will of the bureaucrat or the imagination of the prophet*”⁶¹ (2014: 108). A la hora de comprender la naturaleza del espacio burocrático, Lewis remite a los análisis de Foucault. A través de sus análisis genealógicos de las formas institucionales, el autor describe el

⁶¹ [El espacio educacional —así como el tiempo educacional— se rigen en gran medida por la voluntad del burócrata o por la imaginación del profeta.]

espacio burocrático como una red de relaciones que configuran el poder disciplinario y funcionan a través de arreglos de sillas, mesas, relojes, pizarrones, es decir, a través de una configuración espacial. Estos arreglos disciplinan el cuerpo y están vinculados a ciertas normas de eficiencia. Así, el espacio es concebido como una especie de ortopedia social que pretende dirigir al estudiante a la realización de su potencialidad. Este espacio está organizado jerárquicamente y, como sostiene Foucault en *Vigilar y castigar* (2002[1975]), tiene su expresión paradigmática en el “panóptico”. Para Lewis, el espacio del panóptico es el espacio del aprendizaje que produce un sujeto eficiente y autorregulado y que tiene las capacidades necesarias para actualizar su potencialidad en relación con los intereses del mercado.

Frente a esta perspectiva burocrática que da cuenta de lo que existe y circunscribe a la escuela a objetivos externos establecidos socialmente, se abre a nivel discursivo, por un lado, una dimensión “integrada” de gestión del espacio y, por otro, una dimensión utópica. Como fue mencionado, los discursos utópicos son divididos por Lewis entre lo que él llama *strong utopianism* (utopianismo fuerte), que niega el presente en función de un espacio nuevo por venir,⁶² y *weak utopianism* (utopianismo débil). “*If strong utopianism builds blueprints in order to actualize or*

⁶² A los efectos de ilustrar el utopianismo fuerte en cuanto a la arquitectura y el espacio, Lewis cita a Kennedy: “*The configuration of classroom, offices, seminar and conference rooms, shop and studio areas, must be imagined within the larger context of design variables like overall construction of pathway and route, the interface between indoor and outdoor spaces and the concomitant construction of a combination of natural and artificial light, the juxtaposition of ‘open’ and ‘close’, ‘noisy’ and ‘quiet’, ‘hard’ and ‘soft’, public, semi-public and private spaces —of spaces designed for a large groups, small groups, intimate groups and individuals*” (Kennedy, 2006, citado en Lewis, 2013: 110). [La configuración de aulas, oficinas, salas de conferencias y seminarios, tiendas y áreas de estudio debe imaginarse dentro del contexto más amplio de variables de diseño como la construcción general de caminos y rutas, la interfaz entre espacios interiores y exteriores y la construcción concomitante de una combinación de luz natural y artificial, la juxtaposición de espacios “abiertos” y “cerrados”, “ruidosos” y “silenciosos”, “duros” y “suaves”, públicos, semipúblicos y privados —de espacios diseñados para grupos grandes, grupos pequeños y para personas”—.]

*concretize the potentiality of the utopian imagination, then the weak utopianism resists constructing such blueprints in order to live within the impotentiality of present possibilities*⁶³ (Lewis; 2014: 95). Lewis entiende que la propuesta de Agamben llevada al campo educativo expresa una forma de utopianismo débil. Esta propuesta implica asumir el aula como un espacio mesiánico. El espacio mesiánico ofrece un lugar de estudio que está dentro pero fuera de la forma arquitectónica del aula y ofrece una suspensión antes que la destrucción de las coordenadas de aprendizaje y su inscripción en el espacio escolar. Como ejemplo y expresión del utopianismo débil de Agamben llevado al campo del espacio de aula, toma la propuesta de unos arquitectos de Nueva York, extraída del libro de los historiadores Tyack y Cuban (1997) *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Estos arquitectos, en lugar de empezar desde cero y construir un nuevo plano basado en sus propias visiones utópicas, se focalizaron en un simple detalle en el aula:

Taking the square classroom as their inspiration, they introduced a notch that created space for a new bay window as well as a small space for introducing new learning technologies, bookshelves, and so on. [...] By combining both tradition and flexibility in their design, with teachers at the center, the architects promoted reform from the inside out rather than imposing it from the top down.⁶⁴ (Lewis, 2013: 113)

Según Lewis, esta muesca/escalón (*notch*) es pequeña e insignificante, sin embargo es un detalle que altera toda la configuración de la clase. En lugar de ser el aula de hoy “como si” fuera el aula de mañana, la propuesta es concebir el aula de hoy “como si no” fuera el aula de hoy. Siguiendo a Agamben y su consideración respecto a la fórmula paulina que ya se analizó en los capítulos anteriores de esta

⁶³ [Si el utopianismo fuerte construye planos en orden a actualizar o concretar la potencialidad de la imaginación utópica, entonces el utopianismo débil se resiste a construir esos planos en orden a vivir la impotencialidad de las posibilidades presentes.]

⁶⁴ [Tomando el aula cuadrada como inspiración, introdujeron una (muesca/escalón) que creaba espacio para una nueva ventana mirador, así como un pequeño espacio para introducir nuevas tecnologías de aprendizaje, estanterías, etc. [...]. Al combinar tradición y flexibilidad en su diseño, con los profesores en el centro, los arquitectos promovieron la reforma desde dentro hacia afuera en lugar de imponerla desde arriba hacia abajo.]

investigación, Lewis entiende que los arquitectos abren un espacio adyacente, un espacio que queda disponible para una nueva experimentación. Este escalón-mirador implica una suspensión de las leyes de la clase sin destruir el aula. Tal suspensión es leída por Lewis no como una negación del aula, como en el modelo de Kennedy, en donde se necesita proyectar un espacio áulico con otras características, sino como una profanación de lo que existe. Es un aula “como si no” fuera un aula. Sin embargo, Lewis se aparta un poco de la lectura que hacen los historiadores Tyack y Cuban, ya que para ellos hay una reforma desde cero. Hay intervención del espacio, de modo que podría considerarse, si se toma la distinción propuesta algunas páginas atrás, como un ejemplo de utopianismo fuerte. La muesca necesita ser construida y, por lo tanto, remite a un espacio por venir. En el título del libro de los historiadores *Tinkering toward utopia*, el término *toward* (‘hacia’) da cuenta de que los proyectos expuestos remiten todos a un espacio futuro. Sin embargo, Lewis propone otra lectura de la muesca y su relación con el futuro:

*... the surplus space of the notch does not anticipate anything beyond itself. No specific learning outcomes are called for and no specific learning activities are inscribed in its form. Rather, it merely introduces a new dimension into the square space of the classroom for free use, for new innovation within the present.*⁶⁵ (2013: 113)

No obstante, Lewis no toma en cuenta que la muesca mantiene la aceptación del espacio burocrático como parte del aula. Si bien vale como espacio de experimentación, de algún modo legitima la burocratización del espacio del aula que está más allá del escalón. En lugar de desactivar la burocratización del aula, la muesca se esconde en un rincón para, de algún modo y más allá de la intención de los arquitectos, de la lectura de los historiadores y del propio Lewis, terminar aceptando que los nuevos usos solo son posibles en el mirador. En lugar de

⁶⁵ [El espacio excedente de la muesca no anticipa nada más allá de sí mismo. No exige resultados de aprendizaje específicos ni inscribe actividades de aprendizaje concretas en su forma. Más bien, se limita a introducir una nueva dimensión en el espacio cuadrado del aula para su libre uso, para una nueva innovación dentro del presente.]

desactivar el uso burocrático del espacio a favor de un uso mesiánico, lo ponen en penitencia.

4.4.2. El aula como espacio que posibilita el encuentro público

La conferencia de Borges titulada “La ceguera”, a la que se remitió en el capítulo anterior, tiene algunos aspectos interesantes en cuanto a la reflexión sobre el espacio y el aula como lugar. Para Borges, las exigencias del estudio al que quería consagrarse no podían someterse a “... cuatro meses argentinos de fechas patrias y de huelgas” (1980: 54). De modo que convocó a algunas alumnas por “fuera” de la institución para poder estudiar: “Vamos a empezar a estudiarlos, ahora que estamos libres de la frivolidad de los exámenes...” (Borges; 1980: 54). Frente a estas consideraciones borgeanas, hay dos cuestiones a tener en cuenta. En primer lugar, Borges no tiene presente que es el aula universitaria, el régimen institucional, la que permitió el encuentro. Son las alumnas matriculadas en su curso las que forman parte de ese grupo que se liberó de los exámenes. Por otra parte, la separación que articula saber y uso social y que, como se intentó mostrar, es necesaria para pensar nuestra configuración pedagógica, Borges la entiende en términos absolutamente burocráticos. Al querer sacar el estudio del aula y llevarlo fuera para desburocratizarlo, lo que hace es aprovecharse de la institucionalidad para generar un nuevo espacio. El problema parece ser, no el espacio del aula, no la escuela como institución, sino el examen entendido desde la lógica biopolítica del aprendizaje.⁶⁶ Si se piensa el examen como instancia de apropiación de saberes y medición, entonces es incompatible con el estudio. Pero si se desactiva la “pretensión de apropiabilidad” del saber respecto a los exámenes, como se intentó mostrar en el capítulo 1, entonces la puerta del salón es un umbral que permite liberarse no de la frivolidad de los exámenes, sino de la frivolidad de las demandas sociales que se le atribuyen a la escuela.

⁶⁶ Ver capítulo 3.

4.4.3. Aula, intimidad y privacidad de las figuras pedagógicas

En *El uso de los cuerpos* Agamben sostiene con relación al uso: “Podemos llamar ‘intimidad’ al uso de sí en cuanto relación con un inapropiable” (2017[2014]: 179). La modernidad transformó la intimidad en privacidad, por lo cual invisibilizó la posibilidad de una experiencia íntima de uso. Lo que se propone, entonces, es pensar las subjetividades pedagógicas a la luz de este vínculo íntimo que es el uso de sí como inapropiable y desactivar así la concepción del saber como un acto privado y que, en tanto necesita privacidad, puede ser controlable y medible por parte del sujeto. El individuo moderno se define a través de su facultad de regular el acceso a su intimidad como si el “sí mismo” fuera una propiedad sobre la que tiene control. Este equívoco o invisibilización⁶⁷ tiene profundas implicancias pedagógicas, ya que supone que el acto educativo es, en última instancia, un acto privado, con lo cual el aula como espacio público, como “lugar de encuentro”, pierde cada vez más valor a favor de la noción de “entorno de aprendizaje”, donde la dimensión pública se pierde de vista. La noción de entorno de aprendizaje supone un sujeto que tiene acceso a su intimidad y que a través de la apropiación, que, como se vio, no es más que una ilusión, puede dominar el aprendizaje para hacerlo propio.

4.4.4. Aula y desapropiación

La denuncia moderna de la escuela como reproductora de desigualdades⁶⁸ remite a un problema mayor y es que se ha consagrado el espacio escolar como un lugar subordinado a los requerimientos sociales. Esta subordinación que consagra el vínculo se sostiene en un supuesto que está en la base de la máquina y que se ha

⁶⁷ Pardo la llama “falacia de la privacidad” y consiste asumir el “sí mismo” de la intimidad como fuente de derechos privados: “... la consideración de la intimidad como una propiedad privada — constituida por creencias, convicciones, principios o fundamentos— que sería patrimonio de individuos que fueran sus dueños” (Pardo, 2013: 38-39).

⁶⁸ Uno de los representantes más importantes de esta perspectiva es Bourdieu. De hecho, este autor considera la defensa de la *scholé* griega como una disposición escolástica de tono burgués (Bourdieu, 1999).

intentado desmontar a lo largo de toda la investigación: la ilusión de apropiación. Esta idea opera, usando la expresión de Agamben, como *arcanum imperii*⁶⁹ de la pedagogía y está en el fondo de la relación entre saberes escolares y uso social, de modo que se ha constituido como el fondo invisible de dicha relación. El espacio burocrático del salón de clase con sus objetivos externos es lo que transforma el aula en un “entorno de aprendizaje”. Sin embargo, en este espacio es posible concebir nuevos usos. Es posible concebir el aula como Limbo, esto es, como un espacio configurado por la conjunción de las formas de subjetividad descritas en los capítulos anteriores. Son el profesor como esclavo y el estudiante inoperoso quienes en su relación con el saber escolar como inapropiable transforman el espacio institucional en un espacio mesiánico. No hay necesidad de cambios arquitectónicos, tampoco hay necesidad de negar la noción de aula como aparato de gobierno. De lo que se trata es de habilitar el espacio a través de una relación de uso distinta con el saber. Un espacio que se habita sin ninguna subordinación a fines externos. Un espacio de experimentación, sí, pero también un espacio donde la apropiabilidad del saber es desactivada. La racionalidad instrumental que tanto se ha criticado en el campo educativo y tiene su expresión actual en la moda de la educación por competencias puede desactivarse si se muestra, como se entiende haberlo hecho en esta investigación, cómo esta lógica opera sobre la ilusión de apropiabilidad. La estrategia no es “reapropiarse del aula”, si se toman en cuenta las consideraciones de Deleuze sobre que la estrategia frente a los dispositivos es la de “hacer mutaciones por reapropiación”, sino, más bien, desactivar la propia lógica de la apropiación y liberar el espacio del aula de los fines externos, que no son otros que los fines sociales definidos según los criterios del mercado.

Por tanto, una pedagogía desapropiadora puede concebirse como una apuesta a romper con la lógica instrumental que ha monopolizado el pensamiento sobre educación, tanto utópico como antiutópico, en el último tiempo.

⁶⁹ Es una expresión latina que remite a los secretos más profundos que sostienen las relaciones de poder.

Consideraciones finales

1. La filosofía de Agamben y las cuestiones educativas

En el libro *Signatura rerum*, Agamben realiza la siguiente consideración sobre método llevado a cabo en sus investigaciones: “Quien está familiarizado con la práctica de la investigación en ciencias humanas sabe que, contra la opinión común, la reflexión sobre el método muchas veces no precede, sino que viene después de la práctica” (2010[2008]: 9). Si se toma en cuenta esta nota, en esta investigación lo que se ha propuesto es una especie de “desplazamiento” de las categorías de la filosofía política de Agamben al campo educativo. Esto se hizo en el entendido de que esta operación metodológica ayuda a iluminar los supuestos que están detrás de algunas de nuestras convicciones más fuertes respecto a dicho campo, en especial aquellas referidas a las posibles relaciones de uso que tienen y pueden tener las figuras de la subjetividad respecto al saber escolar. El propósito no ha sido sostener que hay una “filosofía de la educación agambeniana” que ni el propio autor fue capaz de explicitar. De lo que se trata es de mostrar que a la luz de sus conceptos es posible advertir algunas tensiones que habitan en el espacio educativo y contribuir a pensar nuevas posibilidades. Es una investigación cuyo propósito ha sido articular a través de la argumentación la pertinencia de estos desplazamientos sugeridos. De ninguna manera pretende ser un circuito cerrado. *Hacia una pedagogía de la desapropiación* busca ser un aporte abierto a la reflexión sobre nuestras convicciones más profundas respecto a la educación como fenómeno político.

2. Pedagogía de la desapropiación: una ontología de los sujetos de la educación

Una cuestión central que ha sido pasada por alto en las investigaciones pedagógicas tiene que ver con los compromisos ontológicos que de forma implícita o explícita se incorporan en las prácticas sociales en el aula.

Lo que se propuso en esta investigación parte de la convicción de que la pedagogía puede tener una comprensión más profunda de los asuntos vinculados al campo educativo si se integra la dimensión ontológica de las figuras de la subjetividad en relación con los saberes escolares. Según Biset y Farrán (2011)

... una indagación ontológica es aquella que piensa los modos en que se configura lo dado, o mejor, los procesos contingentes desde los que se estabiliza una forma de lo existente. Lo posible no es algo más allá del mundo, sino su misma condición, y por lo tanto la posibilidad de ya no ser tal. (Biset y Farrán, 2011: xiii)

Conceptos como los de uso desapropiador, estudio inoperoso, potencia de no, entre otros que se han desarrollado en esta investigación, contribuyen a pensar una ontología de los sujetos que habitan el aula. Buscan pensar en clave pedagógica uno de los conceptos centrales de la ontología clásica, el concepto de lo posible. Pensar a los sujetos que habitan el aula como sujetos de posibilidad más allá de las condiciones externas que los determinan es una tarea necesaria hacia la que esta investigación se orientó.

3. Pedagogía de la desapropiación: un intento de recuperar la dimensión espiritual

Al recuperar una dimensión del uso más allá de la utilidad instrumental y al considerar el estudio como una forma de vida y no meramente como una forma de apropiación de saberes lo que se pretende es inscribir esta investigación en la tradición que busca pensar los mecanismos que llevaron al olvido de la dimensión espiritual en el acceso al conocimiento.

Foucault, en *Hermenéutica del sujeto* (2006), se preocupa por tratar de entender las condiciones que explican ese olvido. Por espiritualidad entiende: "... la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad" (2006: 33). Aquí se ha intentado mostrar cómo el concepto de uso propuesto por Agamben es heredero de esta preocupación por la dimensión espiritual a la hora de entender las relaciones

que el sujeto tiene con el mundo, con los otros y consigo mismo. La preocupación de Agamben por pensar la noción de uso como *chresis*, manifestada en la primera parte de *El uso de los cuerpos*, muestra que lo que está en juego es una comprensión genealógica de las relaciones de uso posibles con el mundo y con los otros, relaciones que, como se intentó mostrar, implican sobre todo una relación con uno mismo. En este sentido, la invisibilización de esta forma de uso puede contribuir a comprender las condiciones que explican el olvido de la espiritualidad en el acceso a la verdad en la modernidad. Foucault llama “momento cartesiano” al momento en que “basta lo que sea que es para tener, en el conocimiento, un acceso a la verdad que esté abierto para él por su estructura propia de sujeto” (2006: 190). Este momento que liquida las condiciones de espiritualidad se puede comprender mejor si se lo inscribe dentro de un análisis más amplio, donde lo que está en juego es la propia idea de acceso a la verdad.

Por una parte, la burocratización del docente y del estudiante, del primero, a través de su conversión en funcionario cuyo éxito radica en generar condiciones para que el alumno desarrolle su potencial latente, y del segundo, a través de concebirlo como sujeto que posee facultades a desarrollar y que, por tanto, deriva en un “emprendedor de sí mismo”, contribuyen a este olvido de la dimensión espiritual del conocimiento.

Por otra parte, lo que surge de esta investigación es que la crítica a la apropiabilidad del conocimiento contribuye a pensar en los vínculos con el saber, con la verdad, siguiendo el argumento foucaultiano, como un acceso que no signifique apropiación. De lo que se trata, en definitiva, es de repensar el propio modo en que Foucault entiende la espiritualidad para desunir el trabajo sobre uno mismo que implica la dimensión espiritual de cualquier trabajo que implique transformar nuestros mecanismos de apropiación del saber.

4. Pedagogía de la desapropiación: un nuevo cinismo

En este trabajo se ha insistido en el valor de la noción de profanación como estrategia para combatir las formas de la subjetividad producidas por los distintos dispositivos. Ahora bien, esta apuesta a la profanación en términos pedagógicos puede considerarse una nueva forma de cinismo. Sisto (2012), siguiendo una lectura hegeliana de las filosofías helenísticas, entiende que el cinismo, así como las demás filosofías helenísticas, surgen como reacción al fenómeno de la globalización que implicó el desarrollo del imperio alejandrino.

La globalización real provoca una crisis en toda idea de autonomía colectiva (entendida al modo de Hegel, la idea) como sucede en la época helenística. Esta crisis tiene su impacto generando distintos posicionamientos. [...] El cinismo directamente considera como fuente de perturbación fundamental, sus leyes, las convenciones sociales y las necesidades superfluas que genera la sociedad. (Sisto, 2012: 264-265)

Si se toma en cuenta este vínculo y se lo une con la denuncia respecto a la crisis de las instituciones que el propio Agamben expresa en *Medios sin fin*:

... de la misma manera los términos soberanía, derecho, nación, pueblo, democracia y voluntad general cubren ahora una realidad que nada tiene que ver con lo que estos conceptos designaban antes; y, por eso, quienes continúan haciendo uso de ellos de manera acrítica no saben literalmente de qué están hablando. La opinión pública y el consenso en nada tienen que ver con la voluntad general, no más en todo caso de lo que la “policía internacional” que hoy dirige las guerras tiene que ver con la soberanía del *jus publicum Europeum*. La política contemporánea es ese experimento devastador, que desarticula y vacía en todo el planeta instituciones y creencias, ideologías y religiones, identidad y comunidad, y vuelve después a proponerlas bajo una forma ya definitivamente afectada de nulidad. (2010[1996]: 93)

A la luz de la lectura hegeliana propuesta por Sisto (2012), entonces puede leerse la actitud “profanatoria” frente a los dispositivos en el capitalismo actual, que se desarrolló en esta investigación, como una forma de cinismo, en la medida que busca desarticular a través de la denuncia el vacío que opera en las máquinas de producción de subjetividad.

En relación con lo anterior, si se profundiza en la actitud cínica de perturbación frente a las convenciones sociales y que se expresa en el principio cínico “Alterad la moneda”,⁷⁰ entonces la noción de uso como relación con un inapropiable que se desarrolla en esta investigación implica cierto cinismo en la medida que torna inoperosos los modos de subjetividad predominantes en los dispositivos pedagógicos. No se trata, por tanto, de “hacer” algo en el sentido clásico, de producir una obra que destruya los dispositivos, sino, en el sentido más profundo del cinismo que viene desde la antigüedad, de desactivarlos. La importancia que Agamben le atribuye al “gesto” termina de iluminar esta vinculación con el cinismo.

Lo que realmente es una novedad es la introducción, junto a los anteriores, de un tercer género de acción: si el hacer es un medio con vistas a un fin y la praxis es un fin sin medios, el gesto rompe la falsa alternativa entre fines y medios que paraliza la moral y presenta unos medios que, como tales, se sustraen al ámbito de la medialidad, sin convertirse por ello en fines. (2010[1996]: 54)

De este modo, el estudiante inoperoso y desapropiador, en la medida que se concibe como medio puro, y, por otra parte, el docente como esclavo, que, al no tener una obra asignada, en su virtuosismo expresa esa pura medialidad, son figuras de subjetividad que en el uso desapropiador que hacen de los saberes, en el aula y fuera de ella, producen un gesto cínico que busca revocar la lógica hegemónica de los dispositivos. La tarea de la pedagogía de la desapropiación como gesto cínico es profanar la ilusión de apropiación que se encuentra invisibilizada.

⁷⁰ Diógenes, el exponente más importante del cinismo antiguo, era de la ciudad de Sinope, hijo del banquero Hicesias. Tras ser desterrado de su patria por haber falsificado el cuño de la moneda legal, se marchó a Atenas, por lo cual se considera que “Alterad la moneda” pudo haber sido el mandato que el oráculo le asignó a Diógenes. Esa expresión se transformó en una especie de letemotiv de su filosofía.

5. El uso desapropiador: un gesto pasivo

En este punto conviene detenerse en una de las críticas más recurrentes que se realizan a la filosofía política de Agamben: su carácter negador de la política.

Los críticos de Agamben consideran como uno de sus flancos más débiles el asumir una “pasividad” tal en el campo político, que es negadora de cualquier forma de política y, por tanto, negadora de cualquier forma de resistencia a los mecanismos del poder.

En primer lugar, Rancière (2011), en su obra *El malestar en la estética*, sostiene que la filosofía de Agamben propone un “giro ético de la política” que borra todo disenso y, por tal motivo, su planteo termina siendo antipolítico. Sostiene Rancière: “un estado de excepción que hace que la política y el derecho sean inoperantes, dejando únicamente la esperanza de una redención mesiánica que surge del fondo de la desesperación” (2011: 144). El problema que ve el filósofo francés es que Agamben, al considerar como parte del diagnóstico que el estado de excepción se ha vuelto regla, cae en una indistinción radical que borra toda forma de disenso, en la medida que, si todo está inscripto en el estado de excepción, no hay un afuera que opere como generador de disenso y se anula así toda posibilidad de acción política.

Por su parte, Derrida, en el *Seminario: La bestia y el soberano* (2010), sostiene que la filosofía de Agamben presenta ambigüedades, sobre todo en lo que respecta a su periodización histórica. Sostiene Derrida:

Toda la estrategia demostrativa de Agamben, aquí y en otros sitios, apuesta por una distinción o por una exclusión radical, clara, unívoca, en los griegos y, sobre todo, en Aristóteles, entre la vida desnuda (*zôê*), común a todos los seres vivos (animales, hombres y dioses), y la vida calificada como vida individual o vida de grupo (*bios*: *bios theôrêticos*, por ejemplo, vida contemplativa, *bios apolaustikos*: vida de placer, *bios politikos*: vida política). La desgracia es que esta distinción nunca es tan clara ni está tan garantizada [...] una distinción semántica tan poco garantizada no puede servir para determinar una periodización histórica... (2010: 369)

Si esto es así, el problema más grave que tiene es que no permite entender con claridad qué fenómenos políticos están ligados al origen griego y cuáles son constituidos en la modernidad.

En tercer lugar, Laclau, en su libro *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política* y basándose exclusivamente en las tesis que Agamben propone en *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*, acusa al filósofo italiano de caer en un nihilismo, ya que su filosofía:

Al unificar todo el proceso de la construcción política moderna en torno al paradigma extremo y absurdo del campo de concentración, Agamben no solo presenta una historia distorsionada: obstruye toda exploración posible de las posibilidades emancipadoras abiertas por nuestra herencia moderna. (2008: 122)

Tal como se aprecia, las baterías de la crítica están puestas en el carácter negador de la política no solo de nuevas posibilidades, sino de las que ya existen y Agamben es incapaz de ver.

Por último, su coterráneo Negri es, quizás, quien apunta con más fuerza a su carácter negador de lo político y, por tanto, si bien todas las críticas abonan en lo que refiere al aspecto pasivo de la filosofía de Agamben, esta es la que más interesa llegados a este punto. En su artículo “El monstruo político. Vida desnuda y potencia”, Negri sostiene que en función del pensamiento de Agamben sobre la potencia todo acto de resistencia es vano. Sostiene Negri:

La reivindicación de la “vida desnuda” es ideológica. “Ideológica” significa que una afirmación es al mismo tiempo falsa con respecto a lo verdadero y funcional con respecto al poder. Que es falsa ya lo hemos dicho: no hay posibilidad de reducir la ontología a la desnudez y el hombre a una esencia negativa. Aquello que la “vida desnuda” niega es la potencia del ser, su capacidad de avanzar en el tiempo a través de la cooperación, de la lucha, de los procesos constituyentes. (2007: 123)

Desde la perspectiva que se ha intentado demostrar en esta investigación, la propuesta filosófica de Agamben y su desplazamiento al campo pedagógico no es ideológica, en el sentido de estar al servicio del poder, ni es negadora de la potencia, en la medida que contribuye a pensar la potencia desde una perspectiva que,

siguiendo a Negri, es profundamente negadora de lo constituido. Antes de hacer referencia a esta cuestión, interesa realizar un apunte sobre el carácter político de la filosofía de Agamben, puesto en duda por muchos filósofos contemporáneos. Contrariamente a lo que sostienen los filósofos del llamado “retorno de lo político”, que entiende a la política como un fenómeno autónomo definido exclusivamente por el “disenso” (Biset, 2012: 41-47), si se toman como referencia los aportes de Biset (2011),

... la política comienza siempre con una lucha por la definición de la política, por la estabilización precaria de los límites que permiten considerar a algo como político. Por esto mismo, la sobredeterminación de una definición de política desde el conflicto, el orden, el acuerdo, la tragedia, es secundaria respecto a su radical inestabilidad. (2011: xv)

En segundo lugar, y tomando en consideración el problema de la potencia y su negación, la pregunta que cabe hacerse es: ¿cuál es el estatuto de la “pasividad” de la que tanto hablan los críticos de Agamben?

Si se considera lo expuesto en los capítulos 2 y 3 de esta investigación, donde se analizan las figuras de la subjetividad pedagógica, queda demostrado que lo que busca la filosofía agambeniana de la potencia, así como la pedagogía de la desapropiación que surge de ella, es repensar las nociones de acción y de pasión, desactivar la dicotomía acción-pasión en lo que Moyano llama una “endíadis invertida”.⁷¹ A partir de una relectura de Aristóteles, como se ha intentado mostrar, propone una forma de entender la potencia como capacidad de recepción que antecede a cualquier transformación; una pasividad que no es derivada de ningún acto, sino entendida como pura capacidad de recepción. Si los discursos de la política son, como sostiene Biset, “... discursos que no tratan la política como un área determinada, sino como formas posibles que puede adquirir la configuración

⁷¹ Según la Real Academia Española, la endíadis es una figura retórica que consiste en expresar un concepto a través de dos nombres coordinados. En este caso, la propuesta de Moyano es que debe entenderse la filosofía de la potencia de Agamben como una “acción-pasión” en donde los dos términos expresan una unidad que es irreductible a uno de los dos componentes.

del mundo” (2011: xvi), entonces, todo discurso que, como el de Agamben, intenta pensar formas posibles de configuración del mundo tiene un profundo sentido político.

Llevadas al campo pedagógico, la concepción de uso como relación con un inapropiable y la reivindicación del estudio inoperoso, así como del docente como ser sin obra, en la medida que configuran formas de subjetividad posibles, son políticas. Si las figuras de la subjetividad pedagógica son efecto de los dispositivos, si estos efectos exceden al mismo dispositivo, entonces la separación que opera en la máquina escolar no determina la constitución de unas subjetividades específicas en relación con el alumno y el profesor en ningún sentido determinado, y otros usos de los saberes escolares son posibles.

6. Hacia una pedagogía de la desapropiación

Se podría objetar que la pedagogía de la desapropiación hace una crítica profunda a los dispositivos de subjetivación en relación con los saberes para que todo quede igual. Cathetrine Mills (2008) sostiene que la filosofía de Agamben cae en una especie de “quietismo antipolítico” y esa objeción podría caberle a la pedagogía de la desapropiación. La pregunta que surge es: ¿cuál sería la “medida” del uso desapropiador?, ¿cuál es el parámetro de medida que muestra el movimiento? Si se vuelve un instante a los cínicos de la filosofía helenística, Diógenes es conocido por haber puesto en acción su filosofía. Basta recordar su actitud respecto a Alejandro Magno para comprender cuán cínico era. Entonces, ¿cuál es la medida del uso desapropiador? ¿Qué es lo que se debería observar en el aula para constatar ese uso? Justamente en la imposibilidad de respuesta a esta pregunta radica lo más profundo de esta ontología de la educación, ya que el “uso desapropiador” no se mide, porque está más allá de toda medida. Quizás en esta desactivación de la lógica de la medición radica el gesto profanatorio. No hay medida ni criterio externo que pueda medir la “potencia de no”, ya que esta desactiva toda pretensión de medición, que implica la lógica de asociar medios a fines. Lo que propone la pedagogía de la desapropiación al considerar el saber escolar como un inapropiable es romper con

ese afán de apropiabilidad que se ha configurado como el “arcano” de toda pedagogía.

Para terminar, en su obra *Desnudez* (2011) Agamben asocia el uso a la fiesta, en una síntesis por demás elocuente:

La fiesta no se define por lo que en ella no se hace, sino más bien por el hecho de que lo que se hace —que en sí mismo no es distinto de lo que se cumple cada día— es des-hecho, vuelto inoperoso, liberado y suspendido de su “economía”, de las razones y de los objetivos que lo definen en los días laborables (el no hacer es, en este sentido, solo un caso extremo de esta suspensión). Si comemos, no lo hacemos para asimilar la comida; si nos vestimos, no lo hacemos para cubrirnos o resguardarnos del frío; si nos mantenemos despiertos, no lo hacemos para trabajar; si caminamos, no es para ir a alguna parte; si hablamos, no es para comunicarnos informaciones; si intercambiamos objetos, no es para vender o para comprar. (2011[2009]: 162-163)

De lo que se trata, entonces, es de volver inoperosa la lógica instrumental mostrando el vacío en el que gira respecto a nuestra relación con los saberes escolares: ese vacío es la ilusión de apropiación. Ella se expresa, como se intentó demostrar en esta investigación, en la figura del docente como propietario de un saber a ser enseñado y en la figura del alumno que a través de la pretensión de apropiación del saber busca el desarrollo de sus potencialidades. El “uso desapropiador”, como “uso festivo”, es una categoría ontológica que contribuye a pensar en clave pedagógica más allá de la lógica instrumental que gobierna nuestras miradas sobre las posibilidades de los sujetos en el aula.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2018[2017]). *Autorretrato en el estudio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2017). Estudiantes [Traducción del italiano de “Studenti”, *Revista Quodlibet*, 15/05/2017]. *Ficción de la Razón*. <https://ficciondelarazon.org/2017/05/17/giorgio-agamben-estudiantes/>
- Agamben, G. (2017[2014]). *El uso de los cuerpos. Homo sacer IV*, 2. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2016[2006]). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2014[2003]). *Estado de excepción. Homo sacer II*, 1. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2016[1995]). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. I*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2013[2011]). *Altísima pobreza. Reglas monásticas y forma de vida. Homo sacer IV*, 1. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2011[2009]). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2010[2008]). *Signatura rerum. Sobre el método*. Barcelona: Anagrama.
- Agamben, G. (2010[1996]). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2009[1999]). *Lo que queda de Auschwitz (Homo sacer III)*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2008[2007]). *El Reino y la Gloria. Una genealogía teológica de la economía y del gobierno Homo sacer*, II, 2. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2007[2005]). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2007[2002]). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2007[1978]). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2006[2000]). *El tiempo que resta. Comentario a la Carta a los Romanos*. Madrid: Trotta.
- Agamben, G. (2006[1977]). *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Valencia: Pre-Textos.

- Agamben, G. (2005[1970]). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (1999). *Potentialities. Collected Essays in Philosophy*. California: Stanford University Press.
- Agamben, G. (1998). ¿Qué es un campo? *Revista Artefacto: Pensamientos sobre la técnica*, 2: 67-78.
- Agamben, G. (1996[1990]). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (1989[1985]). *Idea de la prosa*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2009[1958]). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (1997[1954]). *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Armella, J. (2014). *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y comunicación: Un estudio socio-pedagógico en las escuelas públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Bárcena Orbe, F. (2020). El profesor en el estudio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2): 193-199.
- Bárcena Orbe, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Revista Teri*, 31(2): 41-67.
- Bárcena Orbe, F.; Pagni, P. A. y Gelamo, R. (2013). Educación, experiencia y pedagogía biopolítica. Por un diagnóstico de nuestro presente educacional. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, (20): 87-106.
- Benjamin, W. (2012). *Desembalo mi biblioteca. El arte de coleccionar*. Barcelona: J. J. de Olañeta Editor.
- Benjamin, W. (1973). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos I* (pp. 167-173). Madrid: Taurus.
- Biesta, G. (2016). *Good education in an Age of Measurement. Ethics, politics, democracy*. Nueva York: Routledge.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25: 54-56.
- Biset, E. (2012). Retorno y crisis de lo político. *Estudios Sociales*, 42: 31-56.
- Biset, E. y Farrán, R. (eds.) (2011). *Ontologías políticas*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

- Borges, J. L. (1980). *Siete noches*. México: Meló.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Castro, E. (2016). ¿Qué es y qué no es un dispositivo? Profanación y veridicción. *Revista Dispositiva*, 5(2). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/114573>
- Castro, E. (2013). Una cartografía conceptual de la biopolítica. En Rutivuso, M. (comp.), *Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano/1* (pp. 20-29). Buenos Aires: UNIPE.
- Castro, E. (2008). *Giorgio Agamben. Una arqueología de la potencia*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Charlot, B. (2008[2005]). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- De la Durantaye, L. (2009). *Giorgio Agamben: A critical introduction*. California: Stanford University Press.
- Debord, G. (1967[1995]). *La sociedad del espectáculo*. Santiago de Chile: Ediciones Naufragio.
- Deleuze, G. (1990[1988]). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, E.; Deleuze, G.; Dreyfus, H. L.; Frank, M.; Glücksmann, A.; et al., *Michel Foucault: filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Derrida, J. (2010). *Seminario: La bestia y el soberano*. Vol. 1. Buenos Aires: Manantial.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2006[2002]). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fleisner, P. (2012). La misteriosa vida de la potencia. La importancia de la “potencia” para la formulación agambeniana del concepto de vida. *Revista Praxis Filosófica*, 35: 187-210.
- Foucault, M. (2006). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002[1975]). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1998[1976]). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1991[1977]). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp. 127-162). Madrid: La Piqueta.

- Freire, P. (2005[1970]). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Galindo Hervás, A. (2005). *Política y mesianismo: Giorgio Agamben*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gould, G. (1984). *Escritos críticos*. Madrid: Ediciones Turner.
- Grinberg, S. (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Heidegger, M. (2022). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Illich, I. (2011[1985]). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Laclau, E. (2008). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. (2008[2007]). ¿Vida nuda o indeterminación social? En *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política* (pp. 107-123). Buenos Aires: FCE.
- Larrosa, J. (2019). Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender/ estudiar una lengua. *Revista Teri*, 31(2):131-151.
- Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lewis, T. E. (2014). Education as free use: Giorgio Agamben on studious play, toys, and inoperative schoolhouse. *Studies in Philosophy and Education*, 33(2): 201-214.
- Lewis, T. E. (2013). *On study. Giorgio Agamben and educational potentiality*. Nueva York: Routledge.
- Lewis, T. E. (2006). The school as an exceptional space: rethinking education from the perspective of biopedagogical. *Educational Theory*, 56(2): 159-176.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Madrid: Miño y Dávila.
- Mastromauro, L. (2020). *Felicidad e inapropiabilidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Melville, H. (2019[1856]). *Bartleby, el escribiente*. Madrid: Nórdica.
- Mills, C. (2008). *The philosophy of Agamben*. Québec: McGill-Queens University Press.
- Moro Abadía, O. (2004). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria, Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 6: 29-43.
- Moyano, M. I. (2015). Sujeto y potencia. La des-creación del sujeto en Giorgio Agamben. En Biset, E.; et al., *Sujeto: una categoría en disputa* (pp. 131-168). Adrogué: La Cebra.

- Muñoz, G. (2018). Los modos están en Dios: Entrevista a Giorgio Agamben. *Revista Papel Máquina*, 10(12): 109-114.
- Negri, A. (2015[1992]). *El poder constituyente*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Negri, A. (2007). El monstruo político. Vida desnuda y potencia. En Giorgi, G. y Rodríguez, F. (eds.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (93-140). Buenos Aires: Paidós.
- Pardo, J. L. (2013). *La intimidad*. Valencia: Pre-Textos.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Platón (1997). *La República*. Barcelona: Altaya.
- Prósperi, G. (2015). La máquina elíptica de Giorgio Agamben. *Profanações*, 2(2): 62-83.
- Puiggros, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Rancière, J. (1988). *Escuela, producción, igualdad*. Texto publicado en 1988 en L'école de la démocratie, Edilig, Fondation Diderot. La edición en español traducida por Vera Walkman se encuentra disponible en <https://archive.org/details/jacques-rancie-re-escuela-produccion-igualdad/page/8/mode/2up>
- Recchia, K.; Lunardi, G. y Hoepers, A. M. (2018). Elogio de la escuela: el desafío de pensar una forma sin función. En Larrosa, J., *Elogio de la escuela* (pp. 11-18). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ruvituso, M. (2020). Giorgio Agamben y la experiencia de estudiar. En Espinel, O. (comp.), *Educación y pensamiento contemporáneo* (pp. 239-256). Bogotá: Uniminuto.
- Ruvituso, M. (comp.) (2013). *Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano/1*. Buenos Aires: UNIPE.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4): 391-415.
- Sisto, M. (2012). Distintos posicionamientos de la filosofía frente a la positividad en épocas de globalización: de Hegel a Agamben. En Lorenzo, L. y Paul, A. (comps.), *Perspectivas de investigación en filosofía: Aporías de la razón moderna* (pp. 257-277). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Spinoza, B. (2015). *Compendio de gramática hebrea*. Madrid: Trotta.
- Taccetta, N. (2011). *Agamben y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.

- Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Varela, J. y Álvarez Uria, F. (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid: De la Piqueta.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. En Ruvituro, M. (comp.), *Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano/1* (pp. 10-19). Buenos Aires: UNIPE.
- Virno, P. (2021). *Sobre la impotencia. La vida en la era de su parálisis frenética*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud: Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Virno, P. (2003[1996]). *Virtuosismo y revolución, la acción política en la era del desencanto*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Watkin, W. (2014). *Agamben and indifference: a critical overview*. Londres: Rowman & Littlefield International.