



Figura 1 – Em movimento (acrílico sobre tela, 96x90cm, 2014).

DOSSIÊ

PENSAR EL DISPOSITIVO ESCOLAR EN DIÁLOGO CON LA OBRA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

TO THINK THE SCHOOL DISPOSITIVO IN DIALOG WITH BOAVENTURA DE
SOUSA SANTOS WORK

Soledad Vercellino¹



RESUMEN

Desde la década del 90 la investigación educativa ha puesto el foco en aquellos componentes estructurantes y estructurales de lo escolar, es decir, aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia escolar. La 'caja negra de lo escolar' ha sido conceptualizada, según la tradición conceptual de la que se trate, como 'gramática' (Tyack y Cuban, 1995), 'cultura' (Julia, 2001; Viñao, 2002), 'forma' (Vincent, Lahire y Thin, 1994) o 'dispositivo escolar' (Querrien, 1979; Varela y Álvarez Uría, 1991). En esta comunicación se analizará la noción foucaultiana de dispositivo y se intentará enriquecerla al ponerla en diálogo con la obra del Prof. Boaventura de Sousa Santos. Todo ello como forma de desarrollar un enfoque conceptual que permita pensar de otro modo lo escolar. Se trata de una estrategia de pensamiento, que otea ese espacio

abrumador, enérgico, a veces inefable, otras trivializado en su aparente obviedad, que es 'lo escolar', intentando restituir algo de su multiplicidad y complejidad. Think the school dispositive into dialogue with the work of Boaventura de Sousa Santos.

Palavras-chave: Organizan la experiencia escolar; Dispositivo escolar - noción foucaultiana; Boaventura de Sousa Santos

ABSTRACT

From the '90, educational researches, has put the focus on those structural components of the school, namely, those invariant elements that organize the school experience. The 'black box of the school' has been conceptualized as 'grammar' (Tyack and Cuban, 1995), 'culture' (Julia, 2001; Viñao, 2002), 'form' (Vincent, Lahire

¹ Directora do Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS). Universidad Nacional de Río Negro – Argentina. E-mail: <svercellino@unrn.edu.ar>.

and Thin, 1994) or 'school dispositive' (Querrien, 1979; Varela and Alvarez Uria, 1991). In this paper I analyze the Foucault's notion of 'dispositive' and I attempt to enrich it by putting it in dialogue with the work of Prof. Boaventura De Sousa Santos. All this as a way to develop a conceptual approach to think, otherwise, what school is? It is a strategy of thought that look at that overwhelming, energetic, sometimes ineffable space, other trivialized in its apparent obviousness, which is 'the school', trying to restore some of its multiplicity and complexity.

Keywords: Foucault's notion of 'dispositive'; Organize the school experience; Boaventura de Sousa Santos.

INTRODUCCIÓN

Desde la década del 90 la investigación educativa ha puesto el foco en aquellos componentes estructurantes y estructurales de lo escolar, es decir, aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia escolar (HARGREAVES; GOODSON, 2006, VIÑAO, 2002; TYACK; CUBAN, 1995; JULIÁ 2001; BOSCO, 2000; FRIGERIO, BAQUERO; DICKER, 2007; BAQUERO; TERIGI, 1996; TERIGI, 2006; DUSSEL, 2006; GVIRTZ; LARRONDO, 2007, BAQUERO, 2001, entre otros).

La 'caja negra de lo escolar', como la definió Dominique Julia (2001), ha sido conceptualizada, según la tradición conceptual de la que se trate, como 'gramática' (TYACK ; CUBAN, 1995),

'cultura' (JULIA, 2001; VIÑAO, 2002), 'forma' (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994) o 'dispositivo escolar' (QUERRIEN, 1979; VARELA; ÁLVAREZ URÍA, 1991).

Todas estas categorías coinciden en referir a una serie de reglas y prácticas de raigambre histórica con capacidad de regular la conducta y el trabajo de quienes habitan la escuela y de definir lo que, para la mayoría de los actores sociales, es "una escuela", operando en un registro de lo obvio y natural

Esos conceptos han resultado particularmente fértiles a la hora de explicar el comportamiento de la escuela ante reformas gestadas en los niveles centrales (HARGREAVES, 2006; DUSSEL, 2006; ROMERO, 2006); o ante la incorporación de la novedad, tal es el caso de los medios de comunicación electrónicos (SAPOZNIKOW, 2008); las nuevas tecnologías de la información (BOSCO, A. 2000), el celular y la computadora (GVIRTZ Y LARRONDO, 2007).

En este trabajo repararé particularmente en el concepto de 'dispositivo escolar', el cual - tal como ha ocurrido en general con la obra de Michel Foucault - ha tenido un rico y temprano anclaje en el campo de la intelectualidad y la investigación educativa argentina (CANAVESE, 2014).

Los trabajos inscriptos en esa perspectiva han resultado particularmente fértiles para analizar las configuraciones que ha adoptado y adopta «lo escolar», sus variaciones actuales, sus puntos de tensión, sus desbordes. Los mismos analizan la conformación histórica de lo que podríamos denominar "escuela primaria argentina" (PINEAU, 1996; DICKER, 2005; FRIGERIO; BAQUERO;

DICKER, 2007; DUSSEL, 2006; TERIGI, 2006, entre otros); reparan en ciertas experiencias y situaciones en las que el dispositivo se modifica (TERIGI, 2003, 2006, 2007a, 2007b; SOUTHWELL, 2009) y revelan el papel del mismo en los procesos de subjetivación (TERIGI; BAQUERO, 1996; COREA, 2000).

Este recorrido nos muestra que aquello que en lo escolar insiste, resiste y produce ha sido colado en la agenda de la investigación educativa, como un objeto de conocimiento que vale la pena ser explorado. Por ello, en este escrito recuperaré el desafío de pensarlo, revisitando una noción ya utilizada en ese campo de investigación educativa, como es la de 'dispositivo'.

Argumentaré sobre la potencia heurística de esa categoría, más allá que su uso no haya estado exento de ciertas licencias teóricas, cuando no abusos (DUSSEL, 2006).

El concepto de dispositivo ha sido, en los últimos años considerado un 'término técnico decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault' (AGAMBEN, 2011, p. 249). También ha sido un término sumamente productivo, tanto por su amplia utilización en el campo de la investigación empírica de las ciencias sociales y humanas como por los esfuerzos hermenéuticos, de precisión a los que

dio lugar, entre los que cabe destacar las obras de Deleuze (1990), primero, luego de Agamben (2011).

La noción es tan relevante en la obra de Foucault, como escurridiza: salta de un dominio a otro (de la cárcel, a la sexualidad, de la ciencia a la arquitectura). En ese carácter escurridizo se funda su mayor dificultad y da motivos a las principales críticas: resulta sumamente difícil dimensionar el concepto y termina transformándose en una categoría totalizadora: 'todo es dispositivo, entonces, nada lo es'.

En las páginas que siguen, desandando el concepto y lo que éste ha dado a pensar, intentaré responder (me): ¿Por qué pensar lo escolar en términos de dispositivo? ¿Qué implicancias o derivaciones supone pensar lo escolar en términos de dispositivo?²

Parto del supuesto que 'pensar en términos de dispositivo' implica más que trabajar con una categoría teórica, más bien hacerlo con una estrategia de pensamiento, que prioriza cierta escala y cierta resonancia en la lectura de lo social; que concibe lo escolar como un ovillo constituido por múltiples prácticas de estofa muy heterogénea, siempre profundamente relacionales e históricas. Y que además de esa potencia descriptiva,

² En ese esfuerzo, pondré en diálogo a esa noción con el arsenal conceptual de otros pensadores no suficientemente explorados en el campo de la investigación educativa argentina, como es el caso de Boaventura de Sousa Santos. Diálogo desarrollado en el marco de un estagio de investigación y formación que estoy desarrollando en el Centro de Estudos Sociais (Universidade de Coimbra), bajo la tutoría del Prof. Santos y con financiamiento de Programa Erasmus Europlata.

el dispositivo permitiría analizar, comprender, dilucidar, por su dimensión estratégica, la inestable tensión entre regulación y emancipación que en ese espacio se juega [...] así como algunos de sus efectos.

¿QUÉ SIGNIFICA PENSAR LO ESCOLAR EN TÉRMINOS DE DISPOSITIVO?

Responder a la pregunta ¿qué es un dispositivo? no sólo ha ocupado a varios pensadores, sino que fue una interrogación realizada al propio Foucault por Alain Grosrichard (1977) en cierto convite con intelectuales de la talla de Catherin Millot y Jacques Allain Miller, poco tiempo después de la aparición de *La Voluntad de Saber*, a fines de la década del 70.

Luego Deleuze (1990) y más tarde Agamben (2005, 2011), pero también otros pensadores europeos (ABADÍA, 2003; RAFFNSØE, GUDMAND-HØYER; THANING, 2014), norteamericanos (BUSSOLINI, 2010; BEUSCART; PEERBAYE, 2006) y argentinos (GARCÍA FANLO, 2011) han buscado responder esa pregunta.

Ante la interpelación de Grosrichard sobre el sentido y la función metodológica del término, Foucault iniciará diciendo:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (FOUCAULT, 1985, p.128, el resaltado es mío).

Esta formulación no es nueva en Foucault, por el contrario, podemos encontrarla en escritos previos, como en la *Arqueología del Saber*³, publicado en 1969 en francés y al año siguiente en español. Allí referirá a la categoría de ‘relaciones discursivas’, para referir a las relaciones entre “instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización” (FOUCAULT, 2002, p.73-74), que constituyen las condiciones positivas de emergencia y delimitación de los objetos de conocimiento.

Se trata, dirá, de relaciones entre discursos, entendiendo a éstos últimos como irreductibles a la lengua o la palabra, más bien como *prácticas*, como *prácticas que forman sistemáticamente* los objetos sobre los que hablan (FOUCAULT, 2002).

Prácticas que poseen una materialidad por demás heterogénea:

³ Como veremos más adelante, tanto Deleuze (1990) como Agamben (2011) conectarán la categoría de dispositivo con esa obra de Foucault, pero lo harán vinculándola al trabajo de archivo, el primero, y a la categoría de positividad, el segundo. Otros, como García Fanlo (2011), entenderán que el concepto de dispositivo deviene del de episteme. La vinculación con la categoría de relaciones discursivas (claramente vinculada a la historia de la ciencia de George Canguilhem) no es explorada por ninguno de los expertos citados.

instalaciones arquitectónicas, leyes, enunciados científicos, filosóficos y morales, formas de comportamiento, etc. Tan difícil resulta definir algo en común entre esos distintos elementos, que Deleuze (1990), por ejemplo, los connotará como “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal [...] líneas de diferente naturaleza [...] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar [...] eso es lo que Foucault llama ‘el trabajo en el terreno’” (DELEUZE, 1990, p. 155).

Agamben (2011) vinculará, este sentido del dispositivo a otro concepto que aparece en la Arqueología del Saber y cuya etimología, señala, le es próxima: el de positividad. Ubicará la genealogía del concepto en el uso que Jean Hypolite da a la categoría hegeliana de *positivité*⁴. El ámbito de lo positivo aparecería como opuesto a lo natural, referirá al “elemento histórico, con todo ese peso de reglas, de ritos y de instituciones que están impuestas a los individuos por un poder exterior pero que se halla, por así decirlo, interiorizada en el sistema de creencias y sentimientos” (AGAMBEN, 2011, p.252).

Foucault en su esfuerzo de precisar su estrategia de pensamiento, agrega otro elemento de la coordenada a considerar:

lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. [...] entre

esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes (FOUCAULT, 1985, p. 129)

Caracterizar el vínculo entre los elementos como un juego, supone enfatizar en al menos tres cuestiones: que es un espacio *relacional*, de fuertes *interacciones*, que las mismas siguen alguna *regla* y que conllevan algún fin *estratégico*.

El carácter relacional del dispositivo, las *interacciones* entre los elementos del mismo es caracterizada por Deleuze (1990) como un proceso siempre en desequilibrio, con múltiples variaciones y derivaciones.

Y ese espacio de juego entre elementos heterogéneos, responde a un arreglo estratégico, a

una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. (Luego de) un primer momento que es en el que prevalece un objetivo estratégico. A continuación, el dispositivo se constituye propiamente como tal, y sigue siendo dispositivo en la medida en que es el lugar de un doble proceso: proceso de sobredeterminación funcional, por una parte, puesto que cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá.

⁴ Señala Agamben (2011) “El objetivo último de Foucault, sin embargo, no es, como en Hegel, el de reconciliar los dos elementos. Y tampoco el de enfatizar el conflicto entre ellos. Se trata, para él, más bien, de investigar los modos concretos en que las positivities o los dispositivos actúan en las relaciones, en los mecanismos y en los “juegos” del poder” (AGAMBEN, 2011, p. 252).

Proceso, por otra parte, de perpetuo relleno estratégico. (FOUCAULT, 1985, p. 130)

Agamben (2011) explorará el carácter estratégico del dispositivo al vincular, el término latino *dispositio* como traducción del griego *oikonomia*, (del lat. gobierno de la casa), por derivación, economía. Es decir, se trata de estrategias “cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar – en un sentido que se quiere útil – los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (AGAMBEN, 2011, p. 256)⁵.

Vincula, así los dispositivos con los procesos de subjetivación, es decir, al establecer que el sujeto sería un efecto o un producto de los dispositivos. “tenemos dos grandes clases, los seres vivientes o las sustancias y los dispositivos. Y, entre los dos, como un tercero, los sujetos. Llamo sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos” (AGAMBEN, 2011, p. 258).

Se trata de la “performatividad del dispositivo”, es decir, “la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (BEUSCART; PEERBAYE, 2006, p. 4). Esto significa que el dispositivo tiene la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan (RAFFNSOE, 2008).

Entonces, pensar lo escolar en términos de dispositivo supone abordarlo

como un conjunto de prácticas sumamente heterogéneas. La experiencia escolar discurre en la urdimbre configurada por leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (adultos y niños), formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, modalidades de organización temporal de la escolaridad (niveles, ciclos, años, semanas y días); formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones (saberes u ocio), principios estéticos y morales, etc.

El dispositivo escolar supuso la aparición del espacio cerrado como forma institucional y la invención de un espacio y tiempo específicos, la destrucción de otras formas educativas; la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas y la definición de un estatuto específico de la infancia; la construcción de una realidad colectiva, pues la escuela se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez y una modalidad de gestión de esa colectividad (agrupaciones de alumnos bajo responsabilidad de al menos un adulto); el establecimiento de una relación asimétrica entre maestro y alumno; la generación de artefactos específicos de control de los cuerpos; la predeterminación y organización por disciplinas, grados y años de los “saberes elementales”; la descontextualización del

⁵ Agamben (2011) llamará “llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (AGAMBEN, 2011, p. 257).

contenido científico creando el contenido escolar; el desarrollo de prácticas altamente uniformes en la transmisión de esos saberes; la instauración de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar (QUERRIEN, 1994; VARELA, 1991, 1994; PINEAU, 1996).

Elementos, hilos de una red, en el que cada uno posee una estofa diferente. Líneas que se enlazan, cruzan, imbrican y forman nudos. Se vuelven relevantes en la relación de uno con otros y resultan arreglos contingentes que surgen para resolver un problema de gobierno, en nuestro caso, el de la infancia o las nuevas generaciones.

Esto quiere decir, que la lectura de dispositivo supone cierta escala⁶ (SANTOS, 2009) y cierta resonancia⁷ (LAW, 2004). Supone otear lo escolar ya no mirando el sistema educativo, ni solo la institución⁸, ni tampoco la íntima relación del docente con los alumnos, de los alumnos entre sí, o de los adultos entre sí. Sino un poco más acá y más allá de cada uno, en esa red que vincula una estrategia de biopolítica (como organizar la educación de la masa infantil) con la micropolítica de la vida cotidiana. Una meso escala, podríamos señalar. Y supone, asimismo, un régimen de resonancias, que escuche el grito de los muros y el silencio en el bullicio de la

clase; que ubique lo disruptivo como lo propio y vuelva extraño lo obvio.

Leer en términos de dispositivo es leer lo escolar en términos profundamente relacionales e históricos, es decir, en absoluto esencialistas o sustancialistas (RAFFNSØE; GUDMAND-HØYER; THANING 2014).

Volveremos sobre estos aspectos en lo que sigue del trabajo.

El dispositivo: una forma de analizar la tensión entre regulación y emancipación.

Quiero rescatar aquí una de las potencias de pensar lo escolar en términos de dispositivo, la que está contenida en la idea de *estrategia*.

Ya vimos, fundamentalmente a partir de la lectura agambiana, que enfatizar en la dimensión estratégica del dispositivo, supone advertir la voluntad de gobierno, de control inherente al mismo. Pero quisiera focalizar en otro punto: Foucault pone junto al funcionamiento estratégico, la evidencia del fracaso de la estrategia. ¿De qué se trata ese doble proceso que denomina *de sobredeterminación funcional* sino el síntoma de que toda gestión, todo gobierno, toda regulación, es no-todo, es en parte? ¿Qué es lo que resiste

⁶ Dice Boaventura de Sousa Santos “no observamos fenómenos. Observamos las escalas de los fenómenos. Un fenómeno dado sólo puede ser representado en una escala dada. Cambiar la escala implica cambiar el fenómeno. Cada escala representa un fenómeno y distorsiona o esconde otros” (Santos, 2009:66-67).

⁷ Law (2004) nos advierte que todo método de investigación funciona mediante la detección y la creación de periodicidades en el mundo. Basado en una ontología que asume que lo real es abrumador, excesivo, enérgico, un conjunto de potencialidades y un flujo en última instancia indecible; el método en tanto resonancia, reconoce que detecta varias periodicidades, patrones o formas de onda en el flujo, pero amplifica y retransmite sólo unos pocos mientras, necesariamente, silenciando a los otros. La cuestión es, en última instancia, una decisión del investigador: en la multiplicidad del campo observado, él definirá no sólo a qué dará visibilidad, sino también, entidad, existencia.

⁸ Foucault (1985) aclarará que el dispositivo excede la institución.

y escapa a la operación del dispositivo? ¿En qué consiste ese exceso que genera que aquel esté siempre re-operando?

Sostendré, para el caso del dispositivo escolar, que éste en su operación, en su estrategia, en su juego, produce, las propias resistencias y los propios excesos que le exigen re-operar sobre esos efectos. En otros términos, sostendré que la propia operación del dispositivo escolar contiene – siempre en tensión – la potencia de la emancipación junto a la direccionalidad de la regulación.

En su reciente obra *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Simons y Masschelein (2014) ubicarán el origen remoto de la escuela como una invención política específica de la polis griega. Señalan:

emergió como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica. En la escuela griega, la pertenencia a la clase de los mejores y sabios ya no se justificaba por el origen, la raza o la 'naturaleza' de cada cual. [...] La escuela griega tornó inoperante la conexión arcaica entre las propias marcas personales (raza, naturaleza, origen, etc.) y la lista de ocupaciones aceptables correspondientes (trabajar la tierra, hacer negocios o comerciar, estudiar y practicar) (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014, p. 28).

Ubicarán la primera estrategia del dispositivo escolar, eso que 'hace escuela', en el establecimiento de un tiempo, un espacio y un hacer desvinculado

del tiempo, del espacio y del hacer propios del hogar y de la sociedad. Esta operación supone, para estos autores, cierta 'suspensión' de las exigencias, tareas, roles, destinos que gobiernan esos otros lugares, en síntesis, "la suspensión de un presunto orden natural desigual" (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014, p. 28).

Hurguemos un poco en ese momento histórico primero⁹ para dar cuenta a qué urgencia se intenta responder con esa estrategia. Simons y Masschelein (2014) no darán muchas referencias de ese origen remoto de la escuela, solo referirán a Isócrates (436 a.C.) como uno de sus primeros entusiastas defensores. Sabemos que este político griego es hijo de una Grecia en crisis y descomposición. Como bien ilustra Pierrotti (2004) después de las Guerras Médicas toda Grecia quedó sumida en luchas interminables por el poder. Los efectos desastrosos de la guerra en la vida de todos los estados griegos hicieron que las clases dirigentes buscaran caminos para terminar con una crisis que amenazaba extenderse por tiempo ilimitado. "Superar la decadencia moral y política de Atenas era un paso fundamental para griegos como Isócrates si se quería conseguir el orden general del mundo griego y la unidad política de todos los helenos (panhelenismo)" (PIERROTTI, 2004, p. 1)

Para Isócrates en la educación del ciudadano, en el esfuerzo de "encontrar la empresa común" está la salvación de la nación. La escuela es un tiempo sustraído

⁹ La escuela ha sido siempre asociada con una creación moderna o de la Alta Edad Media (QUERRIEN, 1994; LERENA, 1983; VARELA 1991; VARELA; URÍA, 1991), enfatizando su carácter disciplinador - regulador. Encuentro fértil este hallazgo de Simons y Masschelein, para pesquisar lo que entiendo la potencia emancipadora del dispositivo.

del hogar, de la tribu, del trabajo, para la construcción de eso *común* (que no está dado, sino que tiene que encontrarse) en lo que se cifra la salvación de la nación, un vivir con otros sin caerles encima.

Ahora bien, ¿qué es lo que esa primera estrategia del dispositivo escolar intenta suspender? Simons y Masschelein (2014) referirán sucintamente a las marcas que provienen del espacio del hogar y de la sociedad (polis). Sostendré, auxiliada por las teorizaciones de Boaventura de Sousa Santos (2000)¹⁰, la hipótesis que – en estos tiempos- esa operación sigue vigente, que lo que lo escolar intenta *suspender* son dinámicas, formas de relaciones de poder, modalidades de derecho, formas de subjetivación y de sentido común que han sido construidas en diferentes conjuntos estructurales de relaciones sociales, a saber: el espacio doméstico, el espacio de producción, el espacio del mercado, el espacio de la comunidad, el espacio de la ciudadanía y el espacio mundial.

En su obra *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Santos (2000) presenta el mapa de estructura-acción de las sociedades capitalistas. Parte de la tesis principal que:

Las sociedades capitalistas son formaciones o constelaciones políticas, constituidas por seis modos básicos de producción de poder que se articulan de maneras específicas. Esos modos de producción generan

seis formas básicas de poder que, aunque interrelacionadas, son estructuralmente autónomas (SANTOS, 2000, p. 309).

A partir de ese principio, identifica seis conjuntos estructurales de relaciones sociales dentro de los cuales, en las sociedades capitalistas, se producen otras tantas formas de poder, de derecho y de conocimiento de sentido común, a saber: el espacio doméstico, el espacio de producción, el espacio del mercado, el espacio de la comunidad, el espacio de la ciudadanía y el espacio mundial.

Indica que dichos espacios son los conjuntos más elementales y más sedimentados de relaciones sociales en las sociedades capitalistas contemporáneas y que su autonomía estructural es el resultado de un largo proceso histórico.

Para cada espacio identifica su dimensión institucional, sus dinámicas de desarrollo, formas de poder, de derecho y de conocimiento prevalentes en cada uno. A continuación presento gráficamente el esquema que propone el autor:

Agregaría, que cada espacio produce un tipo de subjetividad: el hijo, el niño, el menor, el trabajador, el consumidor, el ciudadano, el indígena, el blanco, el judío, el musulmán, el migrante, el burgués, el pobre. Y con esas subjetividades, las lógicas de relación y de derecho, las formas de poder y de saber de los distintos espacios

¹⁰ Teorizaciones escasamente explotadas en el campo de la investigación y la práctica educativa argentina, no así en otros contextos latinoamericanos como el brasilero, en el que la obra de Sousa Santos ha anclado y mantenido fértiles diálogos con el campo de la educación popular y con la obra freireana (BARBOSA DE OLIVEIRA, 2008).

estructurales de acción social, asisten a la escuela¹¹. Justamente, *la estrategia de suspensión* de esas ‘marcas de origen’ es la otra cara de una estrategia emancipadora previa, propia de lo escolar: el *hacer coincidir* en un tiempo y espacio determinado (cada vez más significativo en cantidad) a muchos que no se eligen, que son diferentes, que no se encontrarían de otra forma, porque no comparten un mundo. La escuela propone, justamente, la difícil tarea de construir un mundo en común, propone que los sentidos construidos en la tribu se encuentren, tensionen, relativicen, recreen, en la similitud y la diferencia con los sentidos de otras tribus. La escuela, es ese espacio público en el que casi compulsivamente (es obligatorio, al menos en Argentina, asistir a la escuela) en el que se produce un “encuentro con el otro que descentra el universo egológico del «yo» y lo desestabiliza” (BÁRCENA ORBE, 2000, p. 9).

Señalaba más arriba, que Simons y Masschelein (2014) repararán en el carácter de suspensión que supone la escuela. Identificarán en los elementos del dispositivo arriba descriptos la posibilidad de suspender esos otros órdenes que venimos describiendo. Ahora bien, ¿qué significa ‘suspender’? ¿En qué consiste esa estrategia? Los autores dirán que cuando se produce la suspensión, las exigencias, tareas y roles que gobiernan esos otros lugares específicos dejan de aplicarse. “Sin

embargo, eso no implica la destrucción de esos aspectos. 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” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014, p. 33-34)

Podríamos pensar la operación de suspensión que propone el dispositivo escolar, como la suspensión que se genera en el juego infantil. En ambos se produce un espacio y un tiempo que le son propios. En ambos, se trata de un tiempo que se aparta de la vida corriente, tiene un comienzo y un final, está separado de cualquier otra actividad, está encerrado en sí mismo. Se trata de una actividad improductiva, que no obedece a metas fuera de sí misma. El fin del juego es el juego mismo, se dirige a una finalidad sin fin. Según H. G. Gadamer (1977), el juego aparece como automovimiento que no tiende a una meta, sino al movimiento en cuanto al movimiento, que indica un fenómeno de exceso, algo superfluo.

Cuando niños y adultos entran en el juego del dispositivo escolar, quien es cada uno, de dónde vienen, que dolores los atraviesan, que destino los presagia, tiene la posibilidad de quedar suspendido. Cuando niños y adultos pueden entrar en ese juego, otros mundos, otros tiempos,

¹¹ En una obra colectiva coordinada por Stoer, Cortesão y Correia (2001) ha sido trabajada esta relación. Cortesao (2001) propone discutir tres grandes formas de pensar las posibilidades de relación que se pudieran admitir existen entre los seis lugares estructurales propuestos por Sousa Santos y la escuela: a) lo escolar será una simple resultante o una delegación de estas influencias y/o de estas determinantes; b) lo escolar será, en buena parte, un producto resultante de la combinación en cada caso original, específico de un conjunto de estos determinantes, sobre todo porque cada uno de ellos podrá asumir, en una situación dada una importancia diferente de acuerdo con el contexto en el que se hace sentir su acción y c) lo escolar, a pesar e incluso más allá de la influencia cruzada de estos determinante que le son exteriores, tendrá también un ethos propio, debido a una construcción interior específica (CORTESÃO, 2001). La autora se orienta hacia esta última posibilidad.

otras geografías, otras historias, son habitadas. Cuando niños y adultos logran entrar en ese juego, los problemas tienen solución con fórmulas, la lucha es la que libra un caballero y su fiel compañero contra molinos de viento, la guerra se desarrolla en Troya; Pi, la raíz cuadrada, la composición química, las letras, el teorema de Pitágoras, toman entidad, pueden ser explorados, perforados, deformados, recreados. Luego serán más o menos olvidados. Pero como en el juego, los niños no serán los mismos. Algo habrá trocado en ellos.

Pero en ese rato, los ahí convocados, desafían al elemento histórico, burlan la positivé, la profanan (AGAMBEN, 2011). Quiénes son se suspende, están ahí y tiene en *común* el tener que vérselas con ese cúmulo de historias (de relatos) que los más viejos no pueden dejar de contarles por una especie de obligación generacional (DE LAJONQUIERE, 2000).

Ahora bien, esa operación del dispositivo tiene la misma fragilidad que el juego. Ya nos decía Freud (1908) que un exceso de realidad interrumpe el juego. Y las líneas de fuerza de esos otros espacios no cesan de inscribirse, no dejan de pulsar. Es que, repitamos, también es consustancial al dispositivo escolar la coexistencia siempre problemática de las lógicas, saberes, poderes y subjetividades producidas en las más elementales y sedimentados relaciones sociales.

Ahora bien esas estrategias de *hacer coincidir* y *suspender* la diferencia para construir lo común, es tan emancipadora como frágil. Como bien nos enseña de Sousa Santos (2000) asistimos a tiempos en los que la emancipación social ha sido fagocitada por la regulación, en los que “la

tensión entre regulación y emancipación entró en un largo proceso histórico de degradación caracterizado por la gradual y creciente transformación de las energías emancipadoras en energías reguladoras” (SANTOS, 2000, p.13-14)

Pensar la escuela en términos de dispositivo supone caracterizar cada una de sus micro o macro estrategias como conteniendo esta tensión entre regulación y emancipación.

Así, como la *estrategia de suspensión* es concebida como emancipadora, la literatura encargada de analizar la escuela en su carácter de dispositivo han enfatizado en las estrategias reguladoras del mismo, tal vez por enfatizar sus investigaciones en la escuela moderna y no en su origen remoto griego (QUERRIEN, 1994; LERENA, 1983; VARELA 1991; VARELA; URÍA, 1991).

¿Qué estrategias reguladoras es posible pesquisar en el dispositivo escolar?

Siguiendo a Deleuze (1990), pero también auxiliados por Santos (2000, 2009), tendremos que identificar *estrategias de visibilidad e invisibilidad* y *estrategias epistémicas*, asociadas ambas a la construcción de subjetividad.

La identificación de las presencias y las ausencias (un régimen ontológico, si se quiere) es reconocida por Deleuze (1990) al señalar que los dispositivos se componen de líneas de visibilidad. Los dispositivos tienen como primera función hacer ver. Su régimen de luz describe una arquitectura de la realidad, haciendo visibles ciertas partes y dejando otras en penumbra (ABADIA, 2003). “Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunda, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o

desaparecer el objeto que no existe sin ella” (DELEUZE, 1990, p. 155)

Santos (2000, 2009) nos advierte que la no-existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no-inteligible o desechable. No hay por eso una sola manera de producir ausencia, sino varias. Adjudicará a la operación de una racionalidad monocultural, la producción de diferentes ausencias o no-existencias: la del ignorante, del retrasado, del inferior, del local o particular y del improductivo o estéril (SANTOS, 2000). Más aún, insistentemente denunciará el efecto empobrecedor que los dispositivos de la modernidad (fundamentalmente la ciencia) han tenido, señala él, al desperdiciar experiencia.

En de Sousa Santos, como en Foucault, ese régimen ontológico no está separado de un conjunto de *estrategias epistemológicas*: los dispositivos hacen hablar - pensar a través de la producción de un régimen de enunciación concreto. Determinan el espacio de lo enunciable, aquello que puede ser dicho en el campo de un dispositivo dado (DELEUZE, 1990).

Una investigación que pretenda identificar las estrategias epistemológicas del dispositivo deberá fundamentarse ella misma en una epistemología que explore “conocimientos y criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas” (SANTOS, 2009, p. 12) de aquellos sujetos que han sido enmudecidos, a quienes se les ha arrebatado su condición de sujetos responsables, de sujetos que pueden responder sobre sí mismos. Sujetos reducidos a una condición de objeto. Una

epistemología de este tipo promueve una ciencia de las ausencias,

una investigación que intenta demostrar que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es considerado imposible a la luz de las ciencias sociales convencionales, por lo que su simple formulación representa ya una ruptura con ellas (SANTOS, 2009, p. 109).

Se trata de una estrategia de conocimiento que evite toda perspectiva dicotómica y empobrecedora, una ecología propone Sousa Santos (2009), es decir, “una práctica de agregación de la diversidad a través de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas” (SANTOS, 2009, p. 109).

Ahora bien, volvamos a las operaciones del dispositivo, volvamos a las estrategias que el mismo pone en marcha para tramitar el encuentro que lo escolar produce al hacer coincidir esas dinámicas, formas de relaciones de poder, modalidades de derecho, formas de subjetivación y de sentido común.

Hagamos un ejercicio: en el espacio escolar coinciden, en primer lugar *dinámicas de desarrollo* de distintos espacios estructurales de relaciones sociales. Es decir, coinciden diferentes direccionalidades y racionalidades de la acción social (SANTOS, 2000). La dinámica propia del *espacio doméstico*, con su alta concentración de energía emocional atraviesa capilarmente lo escolar: la maximización del afecto aparece en el sentido de que *la maestra es la segunda madre*. También conviven, allí

mismo, la dinámica de desarrollo propia del *espacio de la ciudadanía*, la que se organiza – siguiendo al autor de referencia – por la obligación política vertical: relación del Estado que debe asegurar el derecho a la educación de los futuros ciudadanos y de los ciudadanos que tienen la obligación legal de asegurar la asistencia de sus hijos a la escuela. Y también la dinámica *del espacio de la comunidad*, en donde la obligación política es horizontal, entre pares.

Asimismo, la impregnación de la dinámica de desarrollo propia del *mercado*, la demanda de una educación eficiente y eficaz no deja de insistir en el discurso de organismos nacionales e internacionales y ha dado lugar a todo un programa de investigación (SAMMONS, HILMAN; MORTIMORE, 1995). Lo mismo vale para la lógica lucrativa propia de la *producción*: a partir de los años 70 – y en Argentina fuertemente en los 90 – la escuela es sometida a la exigencia de formar recursos humanos, aptos para el empleo y que coadyuven al crecimiento económico de los países (STOER, 2000; SIMONS; MASSCHELEIN, 2014)

Una investigación que se aboque al dispositivo escolar, analizará la puja desigual (en cada contexto sociohistórico y en cada práctica escolar) entre esas dinámicas, las que se vuelven más visibles, las que se tornan inexistentes,

las que son enunciadas en la teoría psicopedagógica a la moda en cada momento, así como también las posibilidades de una operación de suspensión de las mismas, para la construcción de una dinámica propia de lo escolar, ora más emancipadora, ora más reguladora¹².

La propuesta Santos (2000) nos permite identificar asimismo, distintas formas de intercambios desiguales, es decir, distintas *formas de poder* que circulan en las sociedades capitalistas. Ellas son el patriarcado (forma de poder privilegiada en el espacio doméstico, sistema de control de los hombres sobre la reproducción social de las mujeres); la explotación¹³ (forma de poder privilegiado en el espacio de la producción), el fetichismo de las mercancías (es la forma de poder del espacio del mercado), la diferenciación desigual (forma de poder privilegiada en el espacio de la comunidad); la dominación (forma de poder privilegiada en el espacio de la ciudadanía, es la forma de poder más institucionalizada, la más auto – reflexiva – ‘se ve a sí misma’ como forma de poder – y también la más ampliamente difundida) y el intercambio desigual (refiere a las múltiples desigualdades entre centro y periferia o semiperiferia en relación a los intercambios económicos, políticos y culturales que se dan en el espacio mundial).

¹² Cortesão (2000) conceptualiza una dinámica de desarrollo emancipatoria basada en la conciencia de la incompletud cultural de cada grupo sociocultural y, por lo tanto, del necesario diálogo entre lecturas diferentes de la realidad, es decir, la escuela como ocasión de una dinámica descentrada del ‘yo’ y focalizada en el esfuerzo de construir un ‘nosotros’, de construir lo común.

¹³ Para señalar la doble contradicción en la producción capitalista, de la explotación del trabajo y la degradación de la naturaleza, añade a la explotación la ‘naturaleza capitalista’, en el sentido de ‘naturaleza como construcción histórica y social producida conjuntamente por la ciencia moderna y por el capitalismo.

La investigación educativa nos permite advertir la articulación en el espacio escolar de dos formas de poder privilegiadas: junto a la *dominación*, la escuela – institución del Estado – necesita, requiere y recurre a la lógica de la *diferenciación desigual*¹⁴, la que

Opera mediante la creación de alteridad, de la agregación de la identidad y del ejercicio de la diferencia en base a criterios más o menos deterministas. Para esta forma de poder, es esencial el dualismo de la inclusión (de aquello que pertenece) y exclusión (aquello que es extraño). [...] Esta forma de poder se centra en torno del privilegio de definir al Otro. [...] los que son definidos como el Otro son también definidos como incapaces de definirse y representarse a sí mismos. Par los que son supuestamente incapaces de definirse a sí mismos, la cuestión de la identidad es, por tanto, una cuestión de resistencia cultural, de hacer que el subalterno hable” (SANTOS, 2003: 326-327).

Esta articulación se vincula con una fuerte estrategia epistemológica: desde hace un siglo el discurso pedagógico hegemónico discute como nominar a esos *otros*, discute su educabilidad, su capacidad, aptitud, grado de desarrollo, y los nombra – de Binet en adelante – de manera variopinta: anormales, deficientes, discapacitados, débiles mentales,

desatentos, con necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje, diversos, en riesgo, etc. (MUEL, 1981). Cabe aquí la pregunta: ¿cuáles son los grupos definidos como diferentes y extraños hoy por la escuela? ¿Cuáles son la características – reales o imputadas – que le son determinística y negativamente conferidas (SANTOS, 2003)?

El análisis del dispositivo escolar que venimos haciendo muestra cómo en la red de elementos que este configura, genera un umbral de tolerancia a la diferencia (o incluye cierto umbral surgido de la normatividad que el dispositivo contiene), el telón de fondo del encuadre escolar, del cual surgen, para poder después ser signadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría son nominadas de manera diferentes, siempre cercanas, no obstante, a la patologización¹⁵. Foucault (2002) nos advertía que las relaciones discursivas, las prácticas a las que ya referimos, operan como superficies de emergencia e instancias de delimitación formando así los objetos de conocimiento de las ciencias sociales y humanas.

Esto se articula con la última dimensión de análisis que nos propone Santos (2003), las *formas de conocimiento*. Este autor propone, en cada espacio estructural, identificar “un conjunto

¹⁴ Menos claro resulta (y es un área interesante para explorar) como opera en esta institución feminizada el poder patriarcal y su forma de derecho asociada. Lo mismo vale para la articulación de las otras formas de poder: la explotación, el fetichismo de las mercancías y el intercambio desigual. Este último ha sido objeto de estudio en la literatura educativa Argentina en la década de los 90, en el contexto de las reformas educativas promovidas por los organismos internacionales. Al respecto ver, por ejemplo, Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva Sociedad, 146, 90-101.

¹⁵ Sobre la construcción de nosografías patológicas ver: Vercellino (2004).

de argumentos, contraargumentos y premisas de argumentación ampliamente compartidas, a través de los cuales las líneas de acción y las interacciones definen su pertenencia y su adecuación dentro de un determinado campo tópico” (SANTOS, 2003, p. 346).

Quienes indagamos lo escolar, observamos que distintas líneas de conocimiento se cruzan en ese topos: el sentido común de la familia, la retórica productivista, tecnologista de formación profesional o para el mercado, el conocimiento mass- mediático, o más acá, el de la comunidad de pertenencia - en los casos en que tal comunidad no ha sido desdibujada en los procesos de urbanización - (SIMMEL, 1955, BARNES, 1977) junto al saber de una ciencia normal y universal, conviven en el espacio escolar. Cada uno con su propia coherencia, secuencia, articulación de argumentos, polaridades específicas entre oradores y auditorios (SANTOS, 2003).

Una indagación abocada al dispositivo escolar tendrá que dilucidar como esas diferentes líneas epistemológicas se cruzan e imbrican, interpelan, suspenden, produciendo algo así como el *sentido común escolar*. ¿Cuál es el conocimiento específico que allí se produce, a través del cual quien habita la escuela sabe lo que hace y lo que dice, de acuerdo con lo que está supuesto que es conocido en ese tipo específico de acción y comunicación? (SANTOS, 2003)¹⁶

Una investigación que pretenda desandar el ovillo del dispositivo escolar, deberá profundizar en estas líneas que lo atraviesan, lo envuelven, a veces se sedimentan, a veces se fracturan (DELEUZE, 1990).

La necesaria heterogeneidad y multiplicidad de esas líneas de conocimiento, de relación, de poder, de subjetivación, sus variantes intensidades y sus múltiples imbricaciones, sus resonancias y contradicciones, no dejan de asistir e insistir en el dispositivo escolar, exigiendo la revisión, el reajuste de los elementos heterogéneos que lo componen.

Dinamizan, motorizan la estrategia del dispositivo, al mostrarla fallida, incompleta, no toda. Ponen a andar la máquina de gobierno, pero también, contienen la posibilidad de la novedad.

CONCLUSIÓN

A lo largo del trabajo he intentado visitar una noción tan rica y compleja, como la de dispositivo y enriquecerla al ponerla en diálogo con la obra del Prof. Boaventura de Sousa Santos.

Se trata de una estrategia de pensamiento, que otea ese espacio abrumador, enérgico, a veces inefable, otras trivializado en su aparente obviedad,

¹⁶ Resulta interesante, por ejemplo, la investigación de Correias y Matos (2000), en la que muestran como los ‘saberes discretos’ producidos por los docentes en la gestión privada de los cotidianos profesionales, solo pueden existir silenciosamente en la clandestinidad, ya que por no ser deontológicamente creíbles son sistemáticamente desvalorizados y ocultados.

que es 'lo escolar', intentando restituir algo de su multiplicidad y complejidad.

Analizar lo escolar en términos de dispositivo supone, por ello, en primer lugar renunciar a lecturas rápidas, a comprensiones fáciles. El término, en su opacidad, lo impide. Y esa dificultad tal vez sea su principal potencia.

So pena de caer en alguna excentricidad intelectual, o en cierta apología de la dificultad, apuesto a su difícil comprensión, como estrategia para volver a pensar lo escolar (más acá de la defensa, más allá de la acusación), en lo que tiene de porvenir, en lo que tiene de ilusión, en lo que tiene de dolor, injusticias y angustias.

Pensar lo escolar en términos de dispositivo, es pensar en una multiplicidad de prácticas, de estofas diferentes. Supone analizar la urdimbre configurada por leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (adultos y niños), formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, modalidades de organización temporal de la escolaridad; formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones (saberes u ocio), principios estéticos y morales, etc., que como arreglos independientes, conforman la trama en la que la experiencia de habitar y hacer escuela es posible... o no.

Es volver a pensar en todos esos arreglos, de raigambre profundamente histórica, que conforman el tejido que otorga sentidos a lo que en la escuela se hace, se dice, se piensa, se juzga, se es.

Pero también permite dilucidar las maniobras que en ese espacio se desarrollan. Para luego polemizar a favor de qué tácticas queremos operar: si a favor de la tranquilizadora y siempre fallida regulación que da el régimen de visibilidades y ausencias vigente y los saberes hegemónicos solidarios al mismo; o si habilitando el encuentro, el diálogo, lo más horizontal que podamos, de lo que nuestras sociedades, en sus espacios estructurales producen (subjectividades, saberes, formas de derecho, de poder, dinámicas de relación), sabiendo que ese diálogo no se da entre interlocutores con la misma capacidad de enunciación, que habrá que acallar voces y escuchar silencios.

Y, finalmente, si apostamos a la potencia emancipadora de lo escolar, a la posibilidad que aún tiene ese arreglo histórico de crear un tiempo-espacio otro, de suspender marcas y destinos preestablecidos, de generar – de vez en cuando – un espacio de juego en el que jugamos a que podemos atrapar al mundo y dejar que éste nos atrape, en el que nos apasionamos, amamos y odiamos lo que los que vinieron antes nos han legado.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, Oscar ¿ Qué es un dispositivo? **Empiria**. Revista de metodología de Ciencias Sociales, v. 6, p. 29-46, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **¿Qué es un dispositivo?** Conferencia en la Universidad Nacional de La Plata, 12/10/2005.

AGAMBEN, Giorgio. ¿Qué es un dispositivo? **Sociológica** (México), v. 26, n.73, p. 249-264, 2011.

BARBOSA DE OLIVEIRA, Inés. **Boaventura e a Educacao**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2008.

BÁRCENA ORBE, Fernando. El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Enrahonar: **Quaderns de Filosofia**, 2000. p. 9-33.

BARNES, John (1977), "Class and Committees in a Norwegian Island Parish", In: LEINHARDT, Samuel (Ed.). **Social Networks: a developing paradigm**. New York, Academic Press, 1977. p. 233-252. (Edição original: Human Relations, 7, 1954).

BAQUERO, Ricardo. Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar [en línea]. **Contextos de Educación**, ano 4, n. 5, p. 156-165, 2001. [Consultado 05/03/2011] <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Baquero.htm>

BAQUERO, Ricardo y TERIGI, Flavia. En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier Apuntes pedagógicos. **Revista Apuntes**, 2. Buenos Aires: UTE/ CTERA, 1996.

BEUSCART, John; PEERBAYE, Ashveen. Histoires de dispositifs. **Terrains & Travaux**, v. 11, p. 3-15, 2006.

BOSCO, Alejandra. **Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela**. Estudio de un caso. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, España, 2000.

BUSSOLINI, Jeffrey. What is a Dispositive?. **Foucault Studies**, v. 10, p. 85-107, 2010.

CANAVESE, Mariana. Usos de Foucault na Argentina (1958-1989). **Antíteses**, v. 7, n. 13, p. 392-414, 2014.

COREA, Cristina. El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico [en línea]. FUNDACIÓN Referencia. **Jornadas sobre Violencia Social**, 2000. [Consultado 02/02/2011]. <<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/corea.pdf>>

CORREIA, José Alaberto, MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José Alaberto [Org.] (2001): **Transnacionalização da educação**. Da crise da educação à educação da crise. Porto: Afrontamento. 2001. p. 91-120.

CORTESÃO, Luiza. Guliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agencia, que significados para a educação? In: STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José Alaberto [Org]. **Transnacionalização da educação**. Da crise da educação à educação da crise. Porto: Afrontamento. 2001. p. 293-300.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. **De Piaget a Freud**: para repensar los aprendizajes. La psicopedagogía entre el conocimiento y el saber. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. Infancia e ilusão. **(Psico) pedagógica**: escritos de psicoanálisis y educación. Ediciones Nueva Visión, 2000.

DELEUZE, Gilles ¿Qué es un dispositivo? In: VVAA: **Michel Foucault Filósofo**. Gedisa. 1990. p. 155-163.

DUSSEL, Inés. **La producción de la exclusión en el aula**: una revisión de la escuela moderna en América Latina. Ponencia presentada en la Jornada LOGSE, 10 (Granada), 2000.

DUSSEL, Inés. Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía. **Revista Educación y Pedagogía**. v. 15, n. 37, p. 11-32. Antioquía: Universidad de Antioquia, 2003.

DUSSEL, Inés. **Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina [en línea]**. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Reunión del Comité Intergubernamental, 2. (11-13 mayo 2006). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. [consultado 05/05/2011] <<http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>>

DUSSEL, Inés. De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? In: Terigi, F. (Comp). **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: Fundación OSDE, Ed. Siglo XXI, 2006.

FOUCAULT, Michael. **Saber y verdad**. Porto Alegre, RS: Ed. Piqueta, 1985.

FOUCAULT, Michael. "La formación de objetos. In: _____. **Arqueología del saber**. Ed. Siglo XXI. C.3, p. 65 -81, 2002.

FREUD, Sigmund. **El poeta y los sueños diurnos**. Obras completas, 4.1908.

FRIGERIO, Graciela; BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela . **Las Formas de lo Escolar**. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**. Salamanca: Sigueme, 1977.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Notas sobre la escolarización. De la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. **Revista TEIAS**, n. 8, p. 15-27, 2007.

HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor. Secondary School Change and Continuity Educational Change Over Time? The Sustainability and Unsustainability of Three Decades of Change and Continuity. **Educational Administration Quarterly**, v. 42, n. 3, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 10-26, 2001.

MUEL, Francine. “La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal”. In: ____. **Espacios de Poder**. V/A. Ediciones La Piqueta, 1981. (Serie Genealogía del poder).

LAHIRE, Bernard. **El espíritu sociológico**. Buenos Aires: Manantial, 2006.

LAW, John. **After method: mess in social science research**. Ciudad: Routledge, 2004.

LERENA, Carlos. **Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas**. Madrid: Akal Universitaris, 1983.

PIERROTTI, Nelson. Isócrates: retórica y poder político en la formación del ciudadano ateniense del siglo IV ac. **Clío: History and History Teaching**, v. 30, n. 5, 2004.

PINEAU, Pablo. La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. In: CUCUZZA (Comp.) **Historia de la Educación en Debate**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. **Nueva Sociedad**, n. 146, p. 90-101, 1996.

QUERRIEN, Anne. **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1994.

RAFFNSØE, Sverre. Qu’est-ce qu’un dispositif? L’analytique sociale de Michel Foucault. **Symposium**, n.112, p.44-66, 2008. Canadá: Canadian Society for Continental Philosophy

RAFFNSØE, Sverre; GUDMAND-HØYER, Marius; THANING, Morten S. What is a dispositive? Foucault’s historical mappings of the networks of social reality. **OpenArchive@CBS**. 2014. [Consultado en 23/01/2015]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10398/9077>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, (1987), 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introducao a uma ciencia pos moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica de la razón indolente**: contra el desperdicio de la experiencia: para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Ciudad: Desclée de Brouwer, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009). Para uma pedagogia do conflito. In: SOUZA de FREITA, A.L. ; CAMPOS DE MORAES; S. **Contra o desperdicio da experiencia**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Ed.Redes, 2009. p 15-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del sur**: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Mexico: Siglo XXI: Clacso, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para descolonizar occidente**: más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: Clacso, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologías del Sur. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Julio-Sep., p. 17-39, 2011.

SAPOZNIKOW, Walter. La prescripción y la desviación: programa; forma; gramática; cultura escolar y medios. In: FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA; RRII Universidad de Rosario. Nuevos escenarios y lenguajes convergentes. **Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación**, 12, 2008.

SCHLEMENSON, Silvia. **El aprendizaje un encuentro de sentidos**. Buenos Aires. Ed. Kapeluz, 1997.

SIMMEL, Georg. **Conflict & The Web of Group-Affiliations**. New York, The Free Press, 1955.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN. **Defensa de la escuela**: una cuestión pública. Madrid: Miño y Dávila, 2014.

STOER, Stephen. Desocultando o voo das andorinhas: educacao inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José (Org) **Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 245-292.

TERIGI, Flavia. **La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender**. Manuscrito no publicado, 2003.

TERIGI, Flavia (Comp). **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: Fundación OSDE; Ed. Siglo XXI, 2006.

TERIGI, Flavia. Enseñar en las “otras” primarias. **Revista El Monitor**, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, n. 14, 2007a.

TERIGI, Flavia. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. In: FUNDACIÓN SANTILLANA. La escuela secundaria en el mundo de hoy. **Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes**, 3, 28-30 mayo, 2007b.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

VARELA, Julia. La maquinaria escolar. In: VARELA, Julia ; ÁLVAREZ; URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia. Elementos para una genealogía de la escuela primaria. In: QUERRIEN, A. **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta. 1994.

VERCELLINO, Soledad. “La (Des) Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psico-pedagógico desde la perspectiva de M. Foucault”. **KAIROS Revista de Temas Sociales**. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis, v. 8, n. 13, 2004. Recuperado de: <<http://www.revistakairos.org/n13/Vercellino%20Soledad.pdf>>.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire” In: VINCENT, Guy (Dir.) **L’éducation prisonnière de la forme scolaire ?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.** Madrid: Morata, 2002.