

Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar

Soledad Vercellino

Introducción

Desde la década del noventa 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*, como la definió Dominique Julia (2001), ha sido conceptualizada, según distintas tradiciones, 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).

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. También han resultado particularmente fértiles a la hora de explicar el comportamiento de la escuela ante reformas gestadas en los niveles centrales, como es el caso de los estudios sobre reformas en el sistema educativo norteamericano de Hargreaves (2006), o los estudios en la Argentina de Dussel (2006) y 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, 2000), el celular y la computadora (Gvirtz y Larrondo, 2007).

En este trabajo repararé 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).

Herederos de obras como la pionera *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* de Querrien (1979), o de la compilación de trabajos generados en la década de los ochenta por Varela y Álvarez Uría (1991) y presentados en *Arqueología de la escuela*, 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. Trabajos que analizan la conformación histórica de lo que podríamos denominar *escuela primaria argentina* (Pineau, 1996; Diker, 2005; Frigerio, Baquero y Dicker, 2007; Dussel, 2006; Terigi, 2006, entre otros); reparan en ciertas experiencias y situaciones en las que el dispositivo se modifica (Terigi, 2002, 2003, 2006, 2007a, 2007b; Southwell, 2009) y revelan su papel en los procesos de subjetivación (Terigi y Baquero, 1996; Corea, 2000).

Es decir, 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 trabajo recuperaré el desafío de pensarlo, revisitando una noción ya utilizada en ese campo de investigación, como es la de *dispositivo*. Argumentaré sobre la potencia heurística de esa categoría, más allá de que su uso no haya estado exento de ciertas licencias teóricas, cuando no abusos (Dussel, 2006).

El concepto de dispositivo ha sido considerado un “término técnico decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault” (Agamben, 2011: 249). También ha sido 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 Agamben (2011).

La noción es tan relevante en la obra del autor, 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 este ha dado que 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?¹

¿Qué significa pensar lo escolar en términos de dispositivo?

Responder a la pregunta ¿qué es un dispositivo? no solo ha ocupado a varios pensadores, sino que fue también una interrogación realizada al propio Foucault (1985). Deleuze (1989, 1990) y Agamben (2005, 2011), pero también otros pensadores europeos (Abadía, 2003; Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning, 2014), norteamericanos (Bussolini, 2010; Beuscart y Peerbaye, 2006) y argentinos (García Fanlo, 2011) han buscado responder esa pregunta.

Foucault (1985) iniciará expresando:

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 (p. 128).

Esta formulación no es nueva en Foucault; por el contrario, podemos encontrarla en escritos previos, como en la *Arqueología del saber*, publicado en 1969 en francés y al año siguiente en español. Leamos como describe las condiciones de posibilidad para el surgimiento de los objetos de conocimiento:

... el objeto no aguarda en los limbos del orden que va a liberarlo y a permitirle encarnarse en una visible y gárrula objetividad; no se preexiste a sí mismo, retenido por cualquier obstáculo en los primeros bordes de la luz. Existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones. Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas

1 En ese esfuerzo, pondré en diálogo 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 una estadía de investigación y formación que estoy desarrollando en el Centro de Estudos Sociais de la Universidad de Coimbra (noviembre 2014-mayo 2015), bajo la tutoría del profesor De Sousa Santos y el financiamiento del Programa Erasmus Mundus Europlata.

de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización; y estas relaciones no están presentes en el objeto; no son ellas las que se despliegan cuando se hace su análisis; no dibujan su trama (Foucault, 2002: 73-74).

Ese haz de relaciones entre elementos heterogéneos, aún no es nombrada como “dispositivo” sino como “relaciones discursivas”. Relaciones entre discursos, entendiendo a estos 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).

Se trata de prácticas, con una materialidad por demás heterogénea: discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, leyes y reglamentos; enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, técnicas; procesos económicos y sociales, formas de comportamiento.

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. El ámbito de lo positivo aparecería como opuesto a lo natural, referiría a la historia. Lo que está en juego, en el pensamiento en términos de dispositivo, es el problema de “la relación entre los individuos como seres vivos y el elemento histórico – si entendemos por éste el conjunto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas, en cuyo seno las relaciones de poder se concretan” (Agamben, 2011: 252).

Foucault (1985) en su esfuerzo de precisar su estrategia de pensamiento, agrega otro elemento de la coordenada a considerar:

En segundo lugar, 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 (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 esas interacciones siguen alguna regla y que conllevan algún fin estratégico.

The dispositive is concurrently a grouping of heterogeneous components, tangibles and intangibles, situated within an arrangement, as well as the transversal set of connections between these components. The dispositive is of a relational nature, rather than of a substantial kind. Even though the dispositive is 'something', it is not a 'thing'. [El dispositivo es al mismo tiempo una agrupación de componentes heterogéneos, tangibles e intangibles, situados dentro de un acuerdo, así como también un conjunto transversal de conexiones entre esos componentes. El dispositivo es de naturaleza relacional, más que de tipo sustancial. A pesar de que el dispositivo es "algo", no es una "cosa"] (Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning, 2014: 10).

El carácter relacional del dispositivo, las interacciones entre sus elementos, es caracterizada por Deleuze (1990) como un proceso siempre en desequilibrio, con múltiples variaciones y derivaciones, que dan lugar a la convivencia, interacción, competencia entre ciertas interacciones que devienen en líneas de estratificación o de sedimentación con otras que son las de actualización o de creatividad.

Finalmente: si hay juego, hay estrategia. Y volvemos a la respuesta de Foucault (1985):

En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie –digamos de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. [...] 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. Proceso, por otra parte, de perpetuo relleno estratégico (p. 130).

Agamben (2011) explorará el carácter estratégico del dispositivo al vincular el término latino *dispositio* como traducción del griego *oikonomia* (del latín, 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: 256).

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: 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 y Peerbaye 2006: 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 psicopedagógicos, 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, etcétera.

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 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 escala² (De Sousa Santos, 2009) y cierta resonancia³ (Law, 2004). Supone otear lo escolar ya no mirando el sistema educativo, ni solo la institución,⁴ 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 y 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 su control inherente. Pero quisiera focalizar en otro punto: Foucault pone junto al funcionamiento estratégico, la evidencia del fracaso de la

-
- 2 Señala 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" (2009: 66-67).
 - 3 Law (2004) nos advierte que todo método de investigación funciona mediante la detección y la creación de periodicidades en el mundo. El método, en cuanto resonancia, reconoce que detecta varias periodicidades, patrones o formas de onda en el flujo, pero amplifica y retransmite solo 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 solo a qué dará visibilidad, sino también, entidad, existencia.
 - 4 Foucault (1985) aclarará que el dispositivo excede la institución.

estrategia. ¿De qué se trata ese doble proceso que denomina de sobreterminación funcional sino el síntoma de que toda gestión, todo gobierno, toda regulación, es no-todo, es en parte? ¿Qué es lo que resiste y escapa a la operación del dispositivo? ¿En qué consiste ese exceso que genera que aquel esté siempre reoperando?

Sostendré, para el caso del dispositivo escolar, que este en su operación, en su estrategia, en su juego, produce las propias resistencias y los propios excesos que le exigen reoperar 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) (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 y Masschelein, 2014: 28).

Hurguemos un poco en ese momento histórico primero⁵ 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.-338 a. C) como uno de sus

5 La escuela ha sido siempre asociada con una creación moderna o de la Alta Edad Media (Querrien, 1994; Lerena, 1983; Varela, 1991; Varela y 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.

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 (436-338 a. C.) si se quería conseguir el orden general del mundo griego y la unidad política de todos los helenos (panhelenismo)” (Pierrotti, 2004: 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 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). Sostendrá, auxiliada por las teorizaciones de B. de Sousa Santos (2000), la hipótesis de 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*, De Sousa Santos presenta el mapa de estructura-acción de las sociedades capitalistas. Parte de la tesis principal de 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 (2000: 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.

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 estructurales de acción social, asisten a la escuela.⁶ 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 la Argentina, asistir a la escuela) se produce un “encuentro con el otro que descentra el universo egológico del «yo» y lo desestabiliza” (Bárcena Orbe, 2000: 09).

Señalaba antes que Simons y Masschelein (2014) repararán en el carácter de suspensión que supone la escuela. Identificarán en los elementos del dispositivo descriptos la posibilidad de suspender esos otros órdenes que venimos describiendo. Ahora bien, ¿qué significa “suspender”? ¿En qué consiste esa estrategia?

Los autores señalarán 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

⁶ En una obra colectiva coordinada por Stoer, Cortesão y Correia (2001) ha sido trabajada esta relación.

(temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal” (Simons y Masschelein, 2014: 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.

Cuando niños y adultos entran en el juego del dispositivo escolar, quién es cada uno, de dónde viene, qué dolores lo atraviesan, qué destino los presagia, queda suspendido. Cuando niños y adultos entran en ese juego, otros mundos, otros tiempos, otras geografías, otras historias, son habitadas. Cuando niños y adultos entran 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 tienen 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, repetamos, también es consustancial al dispositivo escolar la coexistencia siempre problemática de las lógicas, saberes, poderes y subjetividades producidas en las más elementales y sedimentadas relaciones sociales.

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 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” (De Sousa Santos, 2000: 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 ha enfatizado en sus estrategias reguladoras, tal vez por enfatizar sus investigaciones en la escuela moderna y no en su origen remoto griego (Querrien, 1994; Lerena, 1983; Varela 1991; Varela y Uría, 1991).

¿Qué estrategias reguladoras es posible pesquisar en el dispositivo escolar? Siguiendo a Deleuze (1990), pero también auxiliados por De Sousa 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: 155).

De Sousa 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 (De Sousa Santos, 2000). Más aún, denunciará con insistencia el efecto empobrecedor que los dispositivos de la modernidad (fundamentalmente la ciencia) han tenido al desperdiciar experiencia.

Ese régimen ontológico no está separado de un régimen, 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” (De Sousa Santos, 2009: 12) de aquellos 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 (De Sousa Santos, 2009: 109).

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

Ahora bien, volvamos a las operaciones del dispositivo, volvamos a las estrategias que 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. 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. Ahora bien, también conviven, allí mismo, la dinámica de desarrollo propia del espacio de la ciudadanía, la que se organiza por una 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 el que 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 y Mortimore, 1995). Lo mismo vale para lógica lucrativa propia de la producción: a partir de los años setenta –y en Argentina fuertemente en los noventa– 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 y 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 ellas, para la construcción de una dinámica propia de lo escolar, ora más emancipadora, ora más reguladora.

La propuesta de De Sousa Santos (2000) nos permite identificar, asimismo, distintas formas de intercambios desiguales, es decir, distintas modalidades de poder que circulan en las sociedades capitalistas. Ellas son el patriarcado (sistema de control de los hombres sobre la reproducción social de las mujeres), la explotación (forma de poder privilegiado en el espacio de la producción), el fetichismo de las mercancías (modalidad de poder dialecta del espacio del mercado), la diferenciación desigual (forma de poder privilegiada en el espacio de la comunidad); la dominación (es la forma de poder más institucionalizada, la más autorreflexiva, “se ve a sí misma”, preeminente en el espacio de la ciudadanía). 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, 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. Para 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 (De Sousa Santos, 2003: 326-327).

Esta articulación se vincula con una fuerte estrategia epistemológica: desde hace un siglo el discurso pedagógico hegemónico discute cómo nombrar 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, etcétera (Muel, 1981). Cabe aquí la pregunta: ¿cuáles son los grupos definidos como diferentes y extraños hoy por la escuela? ¿Cuáles son las características –reales o imputadas– que le son determinística y negativamente conferidas? (De Sousa 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 diferente, siempre cercanas, no obstante, a la patologización.⁷ 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 de dimensión de análisis que nos propone De Sousa Santos: las formas de conocimiento. Este autor plantea, en cada espacio estructural, identificar un conjunto 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 (De Sousa Santos, 2003).

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 massmediático, o más acá, el de la comunidad de pertenencia –en los casos en que tal comunidad no ha sido desdibujada en los

7 Sobre la construcción de nosografías patológicas, ver Vercellino, S. (2004).

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. Una indagación abocada al dispositivo escolar tendrá que dilucidar cómo esas diferentes líneas epistemológicas se cruzan e imbrican, interpelan, suspenden, produciendo así 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? (De Sousa Santos, 2003).

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 revisitar, desandar, desanudar, una noción tan rica y compleja, como la de dispositivo, propuesta por Foucault y enriquecida por toda una tradición de investigación teórica y empírica.

En este ejercicio he advertido cómo dicha noción supone toda 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.

Analizar lo escolar en términos de dispositivo supone, 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 psicopedagógicos, 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, etcétera, 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 copartícipes; 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 este nos atrape, en el que nos apasionamos, amamos y odiamos lo que los que vinieron antes nos han legado.

Un juego del que salimos transformados y más o menos educados.

Referencias bibliográficas

Abadía, O. M. (2003). “¿Qué es un dispositivo?”. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, n° 6, pp. 29-46.

- Agamben, G. (2005): “¿Qué es un dispositivo?”. Conferencia en la Universidad Nacional de La Plata, 12 de mayo.
- (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica*, n° 26, año 73, pp. 249-264.
- Barbosa de Oliveira, I. (2008). *Boaventura e a Educacao*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Bárcena Orbe, F. (2000). “El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender”. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, n° 31, pp. 9-33.
- Baquero, R. (2001). “Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar”. *Contextos de Educación*, vol. 4, n° 5, pp. 156-165.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. *Apuntes Pedagógicos*, n° 2, pp. 1-16.
- Barnes, J. A. (1977 [1954]). “Class and Committees in a Norwegian Island Parish”. En Leinhardt, S. (ed.), *Social Networks. A Developing Paradigm*, pp. 233-252. Nueva York: Academic Press.
- Beuscart, J. y Peerbaye, A. (2006). “Histoires de dispositifs”. *Terrains & Travaux*, n° 11, pp. 3-15.
- Bosco, A. (2000). *Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de un caso*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Bussolini, J. (2010). “What is a Dispositive?”. *Foucault Studies*, n° 10, pp. 85-107.
- Canavese, M. (2014). “Usos de Foucault na Argentina (1958-1989)”. *Antíteses*, vol. 7, n° 13, pp. 392-414.
- Corea, C. (2000). “El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico”. Jornadas sobre Violencia Social, Universidad Maimónedes, 9 de setiembre. Disponible en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/corea.pdf>
- Correia, J. A. y Matos, M. (2001). “Da crise da escola ao escolocentrismo”. En Stoer, S.; Cortesão, L. y Correia, J. A. (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*, pp. 91-120. Porto: Afrontamento.
- Cortesão, L. (2001). Gulliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?. En Stoer, S.; Cortesão, L. y Correia, J. A. (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*, pp. 293-300. Porto: Afrontamento.

- De Lajonquière, L. (1996). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La psicopedagogía entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2000). *Infancia e ilusión (psico)pedagogía: escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Sousa Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- (1989). *Introducao a uma ciencia pos moderna*. Porto: Afrontamento.
- (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2009). Para uma pedagogía do conflito. En Souza de Freitas, A. L. y Campos de Moraes, S. (orgs.), *Contra o desperdício da experiência: a pedagogía do conflito revisitada*, pp 15-40. Porto Alegre: Redes Editora.
- (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI- CLACSO.
- (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2011). “Epistemologías del Sur”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 16, n° 54, pp. 17-39.
- Deleuze, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”. En VV. AA., *Michel Foucault, filósofo*, pp. 155-163. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2000). “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”. X Jornadas LOGSE “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”, Universidad de Granada, Granada, 27 al 29 de marzo.
- (2003). “Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. xv, n° 37, pp. 11-32.
- (2006). “Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina”. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, OREAL-Unesco. Disponible en <http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>

- (2006). “De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, pp. 85-130. Buenos Aires: Fundación OSDE-Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1908 [1973]). *El poeta y los sueños diurnos. Obras Completas, tomo II*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frigerio, G.; Baquero, R. y Diker, G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2007). “Notas sobre la escolarización. De la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy”. *Revista TEIAS*, vol. 8, n° 14-15, pp. 15-27.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (2006). “Secondary School Change and Continuity Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Change and Continuity”. *Educational Administration Quarterly*, vol. 42, n°3, pp. 3-41.
- Julia, D. (2001). “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, pp. 9-44.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. Nueva York: Routledge.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Muel, F. (1981). “La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal”. En AA. VV., *Espacios de poder*, pp. 123-142. Madrid: La Piqueta.
- Pierrotti, N. (2004). “Isócrates: retórica y poder político en la formación del ciudadano ateniense (siglo IV a. C)”. *Clío: History and History Teaching*, n° 30.
- Pineau, P. (1996). “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”. En Cucuzza, R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, pp. 15-30. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1996). “Educación neoliberal y quiebre educativo”. *Nueva Sociedad*, n° 146, pp. 90-101.

- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Raffnsøe, S. (2008). "Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault". *Symposium*, vol. 112, n° 1-5, pp. 44-66. Disponible en <http://ir.lib.uwo.ca/symposium/vol12/iss1/5/>
- Raffnsøe, S.; Gudmand-Høyer, M. y Thaning, M. S. (2014). "What is a Dispositive? Foucault's Historical Mappings of the Networks of Social Reality". *OpenArchive@CBS*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10398/9077>
- Sapoznikow, W. (2008). "La prescripción y la desviación: programa; forma; gramática; cultura escolar y medios". XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, "Nuevos escenarios y lenguajes convergentes", Escuela de Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad de Rosario, Rosario, 16 al 18 de octubre.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Simmel, G. (1955). *Conflict & The Web of Group-Affiliations*. Nueva York: The Free Press.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stoer, S. R. (2001). "Desocultando o voo das andorinhas: educacao inter/multicultural crítica como movimiento social". En Stoer, S., Cortesão, L. y Correia, J. A. (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*, pp. 245-292. Porto: Afrontamento.
- Terigi, F. (2002). *Bases pedagógicas de los grados de aceleración*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2003). "La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender". Manuscrito no publicado.
- (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE-Siglo XXI.
- (2007a). "Enseñar en las 'otras' primarias". *El Monitor*, n° 14. Disponible en <http://168.83.90.80/monitor/nro14/dossier5.htm>.
- (2007b). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes, "La escuela secundaria en el mundo de hoy", Fundación Santillana, 28, 29 y 30 de mayo.

- (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina, Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J. (1991). “La maquinaria escolar”. En Varela, J. y Álvarez Uría, F., *Arqueología de la escuela*, pp. 13-54. Madrid: La Piqueta.
- (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, n° 298, pp. 7-31.
- (1994). “Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España”. Prefacio a Querrien, A., *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, pp. 171-198. Madrid: La Piqueta.
- (1995). “Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo”. En Larrosa, J. (ed), *Escuela, poder y subjetivación*, pp. 7-29. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vercellino, S. (2004). “La (Des)Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psico-pedagógico desde la perspectiva de M. Foucault”. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, año 8, n° 13, pp. 2-11.
- Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (1994). “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”. En Vincent, G. (dir.), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, pp. 11-48. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.