

Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos

So, what is a device? From the colonial matrix of power to contemporary (pedagogical) devices

Facundo Giuliano¹

¹Universidad de Buenos Aires, Argentina; email: giulianofacundo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3404-1612>

Resumen: el deseo que aloja este ensayo intenta indagar la noción de dispositivo, a propósito de su configuración moderna/colonial y que también atañe de diversos modos a la de la razón evaluadora. Como dicha noción pareciera no haber tenido mayor alcance genealógico que la modernidad de Hegel o Schiller, aquí plantearé una búsqueda que permita no solo identificar las principales características de esta noción abordada por diferentes autores contemporáneos, sino ver cierto alcance arqueológico que involucre una mirada geopolítica del conocimiento. Esto permitirá observar cómo lo que se entiende por dispositivo y, más aun, cómo la proliferación de diferentes dispositivos (pedagógicos) contemporáneos, se enlaza al surgimiento, la configuración y consolidación de la matriz colonial del poder siempre en relación con un tipo de racionalidad predominantemente evaluadora.

Palabras claves: dispositivo, razón evaluadora, colonialidad, filosofía de la educación.

Abstract: the desire that hosts this essay tries to investigate the notion of device, with regard to its modern/colonial configuration and that also affects the evaluative reason in different ways. As this notion does not seem to have a greater genealogical scope than the modernity of Hegel or Schiller, here we propose a search that allows not only to identify the main characteristics of this notion addressed by different contemporary authors, but also to see a certain archaeological scope that implies a geopolitical look of knowledge. This will allow us to observe how a device is understood and, in addition, how the proliferation of different contemporary (pedagogical) devices is linked to the emergence, configuration and consolidation of the colonial matrix of power, always in relation to a predominantly evaluative rationality.

Keywords: device, evaluative reason, coloniality, philosophy of education.

Recepción: 11 de enero 2018

Aceptación: 20 de julio 2018



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos

Pórtico geopolítico

Cuando de trazar cartografías del pensamiento se trata, curiosamente, a menudo todos los caminos comienzan, conducen o terminan en Europa. El eurocentrismo ya no es ninguna novedad y se han hecho tantos énfasis en su crítica que en ocasiones suele parecer un cliché sin mucho más que agregar. Como si la sola mención de la palabra tuviera que ver con algo que ya ha sido tan señalado que habría perdido sus implicancias ético-políticas y su potencial crítico o, simplemente, fuera de la mano de ciertas nostalgias por unas identidades milenarias a rescatar. Nada más alejado de un problema que muestra toda su vigencia cuando las miradas históricas, genealógicas o arqueológicas de las ideas conducen de principio a final a ciertos lugares de enunciación fundamentalmente europeos. El ejemplo que aquí nos interesa indagar es el de la noción de dispositivo, a propósito de su configuración moderna/colonial y que también ataña de diversos modos a la de la razón evaluadora. Pues da la sensación que esta noción que Foucault planteara en la década del 70 en Francia, con sus respectivas traducciones en el resto del mundo, no hubiera tenido mayor alcance genealógico que la modernidad de Hegel, Schiller o algún otro co-provinciano europeo. Por tanto, lo que aquí se intentará ensayar implica una búsqueda que permita no solo identificar las principales características de esta noción abordada por diferentes autores contemporáneos, sino ver un alcance genealógico mayor que involucre una mirada geopolítica del conocimiento. Esto permitirá observar cómo lo que se entiende por dispositivo y, más aun, cómo la proliferación de diferentes dispositivos (pedagógicos) contemporáneos, se enlaza al surgimiento, la configuración y consolidación de la matriz colonial de poder siempre en relación con un tipo de racionalidad predominantemente evaluadora.

Comenzar por el principio: cuestión de piel con el patrón o la matriz...

Hay toda una gestualidad típicamente eurocéntrica marcada por el vicio instalado de remitir la genealogía o contra-genealogía de todo problema contemporáneo a una modernidad que, curiosamente como muchas veces se nos ha enseñado en la escuela, deja por fuera todo viso histórico que dé cuenta del surgimiento de la misma a partir de la colonización de las Américas. Tantas veces pintada como si fuera un pasado remoto, la cuestión colonial suele ocupar más el lugar de dato histórico de color que de eje fundamental del análisis filosófico, político y cultural. A excepción de lo que el discurso universitario ha dado a conocer como “estudios poscoloniales”, o de quienes practican la decolonialidad, la mayoría de los planteos filosóficos occidentales tienen su suelo de gravitación en Europa y los acontecimientos sucedidos allí desde el iluminado siglo XVIII al horroroso siglo XX. De aquí que, desde una perspectiva ético-geopolítica decolonial, resulte importante ver líneas de continuidad con la modernidad entendiendo su surgimiento hacia finales del siglo XV con la Conquista de América y considerando qué implicancias pueden existir en la configuración actual de los dispositivos a propósito del surgimiento y consolidación de la matriz o patrón colonial de poder con su respectiva racionalidad siempre evaluadora. Por lo cual a continuación analizaremos más detenidamente algunas características de lo que se entiende por patrón y matriz colonial de poder.

Quien puso sobre la mesa del análisis contemporáneo la idea de que con la colonización lo que se instaló fue un *patrón colonial de poder*, fue el pensador peruano Aníbal Quijano (2001: 120-124) y lo señala configurado, básicamente, por los siguientes rasgos:

1) fue organizado y establecido sobre la base de la *idea de raza* (pero también sobre la de género, tal como ha mostrado María Lugones)¹, esto es, los factores de clasificación e identificación social no se configuraron como instrumentos del conflicto inmediato, o de las necesidades de control y de explotación del trabajo, sino como patrones de relaciones históricamente necesarias y permanentes, cualesquiera que fueran las necesidades y conflictos originados en la explotación del trabajo;

2) implicó una *distribución identitaria* que sería en adelante el fundamento de toda *clasificación social* a partir de la cual se irían articulando, de manera cambiante según las necesidades del poder, las diversas formas de explotación y de control del trabajo y las relaciones de género;

3) a su vez, impuso ejes específicos que guiaron todo accionar: a) reproducción continua de nuevas lógicas identitarias, b) jerarquización de relaciones e identidades que marcaron desigualdades y dominaciones en cada instancia del poder económico, social, cultural, inter-subjetivo, político, c) las instituciones y mecanismos de dominación societal, los subjetivos y políticos en primer lugar, tenían que ser diseñados y destinados, ante todo, para la preservación de ese nuevo *fundamento histórico de clasificación social* reproducido e impuesto sobre todo el mundo en el curso de la expansión del capitalismo -inescindible de su constitución eurocéntrica y colonial-;

4) la lógica (de re-asignación) identitaria despojó de su cultura urbana y escrituras a aquellas poblaciones que la tenían y fueron encerradas en sub-culturas que no solo eran “campesinas e iletradas” sino reprimidas e interferidas continuamente por la lengua y los elementos culturales de los colonizadores –a los que algunos pocos colonizados tenían acceso y, de tenerlo, era exclusivamente para los fines de sus amos-;

5) el impedimento de objetivar las propias imágenes, símbolos y experiencias subjetivas, de modo singular, autónomo y diferente al patrón de expresión visual y plástica establecido como válido²;

6) el auto-desprecio como forma de supervivencia: lo cual lleva a admitir o simular admitir frente a los dominadores, la condición des-honrosa del propio imaginario o universo previo de subjetividad;

¹ La observación crítica de María Lugones (2008) sobre el análisis de Quijano muestra que la colonialidad del poder (y su patrón) no podría funcionar sin el sistema de género moderno/colonial sobre el que se ha montado, lo cual implica no perder de vista que la producción cognitiva de la modernidad ha conceptualizado la raza como ‘engenerizada’ y al género como racializado de maneras particularmente diferenciadas entre los-las Europeos-as/blancos-as y las gentes colonizadas/no-blancas. De modo que la raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género, ambas son ficciones poderosas desde las cuales se marca la importancia de la *interseccionalidad* en el análisis ya que la separación categorial de raza, género, clase y sexualidad, impide ver la violencia que se encuentra imbricada en la “entre-trama” de tales categorías.

² Esto es lo que Mignolo (2014) llama *colonialidad del sentir* o de los sentidos, es decir, de la *aeshtesis*. Pues tardíamente, en el siglo XVIII, la *aeshtesis* fue apropiada por el pensamiento imperial y transformada en *aestética*, sentimiento de lo bello y lo sublime. En el correr de los últimos tres siglos, lo sublime pasó a segundo plano y lo bello totalizó la estética y quedó limitada al concepto occidental de *arte* (Mignolo, 2014: 17).

7) las bases, rasgos y tendencias de movimiento o desenvolvimiento histórico y de sus implicaciones a largo plazo, es de lo que da cuenta el concepto de *colonialidad*³ del poder cuya configuración se nutre de la conflictividad como un rasgo necesario y permanente fundado sobre el antagonismo histórico establecido entre “europeos” o “blancos” e “indios”, “negros” y “mestizos”;

8) la hegemonía del eurocentrismo como manera de conocer, con el tiempo largo de la colonialidad (que aún no termina), se fue encauzando como racionalidad instrumental o tecnocrática que busca atrapar las relaciones de cada uno con el mundo. Tal como lo plantea Quijano (2007), ese modo de conocimiento fue, por su carácter y su origen eurocéntrico, denominado *racional*; fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la *modernidad*⁴. Desde este planteo, el eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido; antes bien, se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que *naturaliza* la experiencia de las gentes en este patrón de poder, esto es, la hace percibir como natural, como dada y no susceptible de ser cuestionada (Quijano, 2007:94).

Cabe aclarar que, con el racismo científico y la idea misma de raza como las expresiones explícitas de una actitud más general y difundida sobre la humanidad de sujetos colonizados y esclavizados en las Américas y en África desde finales del siglo XV y en el siglo XVI, Maldonado-Torres (2007) sugiere que lo que nació entonces fue algo más sutil, pero a la vez más penetrante que lo que transpira a primera instancia en el concepto de raza: se trata de una actitud caracterizada por una sospecha permanente (hacia el otro). Esta actitud, que Maldonado-Torres llama *escepticismo misantrópico*, se basa en los logros del *ego cogito* (yo pensante) y de la racionalidad instrumental que estaban contenidos previamente en el *ego conquiro* (yo conquistador), lo cual permite avistar que debajo del “yo pienso” podría leerse “otros no piensan” y en el interior de “soy” puede ubicarse la justificación

³ La *colonialidad* es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Siguiendo a Quijano (2007), esta se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Mignolo (2014) la rescata como un concepto que abre la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de *totalidad* definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad. Aquí conjugamos estas dos miradas como referencias de base para nuestro planteo ya que posibilitan explorar la relación íntima de la colonialidad con la racionalidad evaluadora y su proceder siempre clasificatorio en el marco de una totalidad directamente funcional al capitalismo.

⁴ Castro-Gómez (2000) conceptualiza la *modernidad* como una serie de prácticas orientadas hacia el control racional de la vida humana, entre las cuales figuran la institucionalización de las ciencias sociales, la organización capitalista de la economía, la expansión colonial de Europa y, por encima de todo, la configuración jurídico-territorial de los estados nacionales. Así también la define como un “proyecto” de control racional sobre la vida humana que es ejercido hacia adentro y hacia afuera desde una instancia central: el Estado-nación. Por su parte, Maldonado-Torres (2007) señala que Descartes le proveyó a la modernidad los dualismos mente/cuerpo y mente/materia, que sirven de base para: 1) convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento y control; 2) concebir la búsqueda del conocimiento como una tarea ascética que busca distanciarse de lo subjetivo/corporal; y 3) elevar el escepticismo misantrópico y las evidencias racistas, justificadas por cierto sentido común, al nivel de filosofía primera y de fundamento mismo de las ciencias. Nos resulta fundamental apoyarnos en estas definiciones no solo por el enfoque de nuestro trabajo sino también porque ponen evidencia una serie de prácticas de control que forman parte del tipo de racionalidad que aquí ponemos en cuestión.

filosófica para la idea de que “otros no son” o estarían desprovistos de ser. Esta sospecha del y hacia el otro, por la lógica misma de la colonialidad, pervive más visiblemente de variadas formas en las relaciones pedagógicas de nuestros tiempos.

Por su parte, Mignolo (2014) hace una lectura propia y prefiere hablar de una estructura compleja de niveles entrelazados a la que llama *matriz colonial de poder* –quizá pensando en la Matrix como cierto sistema que modula de diferentes maneras los controles y no se puede observar desde fuera ya que estamos insertos/as en ella: “nos hace, nos forma, nos ubica, nos clasifica a la vez que desde ese lugar (racial, nacional, genérico-sexual, histórico, lingüístico, etc.) comprendemos su estructura, su funcionamiento, sus transformaciones, quién la maneja, cómo la maneja y cómo nos maneja” (Mignolo en Giuliano, 2017: 134)-. Dicha matriz está atravesada por la colonialidad del poder que implica el control de la economía, de la autoridad, de la subjetividad y el conocimiento, del género y la sexualidad, de la naturaleza y de los recursos naturales, lo cual involucra actividades específicas en torno a ciertos pilares: el conocer (epistemología), el entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*); el control de la economía y de la autoridad (la teoría económica y política) “dependen de las bases sobre las que se asiente el conocer, el comprender y el sentir” (Mignolo, 2014: 17). Siguiendo este planteo de Mignolo (2014), la matriz colonial de poder es, en última instancia, una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias. Por eso dirá que es urgente poner de relieve sus mecanismos y avanzar en desmantelar la matriz y su racionalidad absorbente, defensiva y excluyente.

Por lo tanto, puede verificarse la insistencia de la matriz colonial de poder en diferentes dominios mutuamente articulados hasta nuestros días y cuyo síntoma anuda la explotación, las jerarquías o controles de la autoridad, las pautas de conductas sexo-genéricas, la confluencia del cristianismo y la idea secular de sujeto-ciudadano en la subjetividad y el conocimiento (Mignolo, 2014: 68). La interrelación entre actividades y controles específicos tales como la colonialidad del saber, del sentir, del hacer, del pensar, según Mignolo (2014:69) se da a través del conocimiento (la justificación racional del orden del mundo), de la enunciación (el racismo y el patriarcado que subyace a la clase-étnica europea-blanca-cristiana) y de la composición genérica y preferencias sexuales de la elite que fundó y mantuvo cierto “orden del mundo”. Si desde el siglo XVI los objetivos de la iglesia de control de las almas fueron combinados con los intereses de la monarquía de imponer un orden administrativo-político-económico que controle la autoridad, el tratamiento epistémico y de conformación racional no estuvo exento de variables coloniales-educativas que implicaron formar las nuevas subjetividades y convertir las existentes según la matriz en cuestión. En esta, cada aspecto está entrelazado a otro y ninguno puede entenderse aisladamente sin entender los otros, como una gran red que enlaza, a partir de la enunciación, la clasificación social⁵ y el orden normativo patriarcal, y así se mantiene y se va transformando (Mignolo, 2014: 69).

⁵ Quijano (2007) con el concepto de *clasificación social* se refiere a los procesos de largo plazo, en los cuales las gentes disputan por el control de los ámbitos básicos de existencia social, y de cuyos resultados se configura un patrón (colonial) de distribución del poder, centrado en relaciones de explotación/dominación/conflicto entre la población de una sociedad y en una historia determinadas. Desde este enfoque, el poder es una malla de relaciones de explotación/dominación/conflicto, por lo cual el poder no se reduce a las “relaciones de producción”, ni al “orden y autoridad”. La *clasificación social* se refiere a los lugares y a los roles de las gentes en el control, es esa distribución del poder la que las clasifica socialmente, determina sus recíprocas relaciones y genera sus diferencias sociales. Esto tiene, en consecuencia, no solo el carácter de procesos de clasificación,

Como podría decirse, el tipo de racionalidad común al patrón y/o a la matriz colonial de poder, es predominantemente evaluadora desde el momento en que involucra una lógica clasificatoria al interior de procesos de identificación, comparación y jerarquización identitaria a partir de una operación normalizadora que atraviesa diversos planos, ámbitos y dimensiones de la existencia cotidiana a escala pedagógica-social. De modo que este tipo de racionalidad, que busca atrapar las formas de vinculación del sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros, distribuye lugares y roles que se escenifican en instituciones como las educativas y se encarnan en categorías que ordenan las relaciones de poder cuyo impacto termina por jugarse a nivel de la corporalidad. Por ello también se torna importante prestar atención a las formas que este tipo de racionalidad moderna toma en los diferentes dispositivos pedagógicos contemporáneos ya que los vincula directamente con dicha matriz o patrón.

Ida y vuelta: de la matriz al dispositivo y del dispositivo a la matriz.

Así, podemos observar que lo analizado como *patrón y matriz colonial de poder* podría ser el primer antecedente histórico y aún contemporáneo de lo que Foucault (1985) instala en el debate filosófico de mediados de la década del 70 con el nombre de *dispositivo*. Por ello merece la pena detenerse y leer lo que trata de situar con esta noción:

...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. (...) Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, 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. (...) 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. (Foucault, 1985: 128-129).

Como aclara Foucault (1985:129), un objetivo/imperativo estratégico que juega como matriz de un dispositivo se va convirtiendo en un mecanismo de control-sujeción, lo que da lugar a un doble proceso constitutivo del dispositivo: por una parte, un proceso de sobre-determinación funcional en el que cada efecto, positivo o negativo, buscado o no, llega a entrar en resonancia o en contradicción con los otros y requiere revisión o reajuste de los elementos heterogéneos surgidos; por otra parte, un proceso de perpetuo relleno estratégico. Por lo tanto, el dispositivo es de una naturaleza esencialmente estratégica:

sino también de des-clasificación y re-clasificación social de una población determinada por el carácter de su articulación dentro del patrón colonial de poder. Siguiendo esta reflexión, no puede soslayarse que los procesos de subjetivación (educativa) constituyen la base de la *clasificación social* que se enraíza en el amplio marco impuesto y naturalizado de las instituciones y categorías que ordenan las relaciones de poder cuyo impacto termina por jugarse en el nivel decisivo de la corporalidad (pues el cuerpo es el que padece el castigo, la represión o los suplicios de todo tipo).

...se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc... El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos. (...) El dispositivo permite separar, no lo verdadero de lo falso, sino lo incalificable científicamente de lo calificable. (Foucault, 1985: 130-131).

Lo anterior permite entrever que en un dispositivo no solo intervienen relaciones estratégicas de fuerzas inscritas en juego de poder y ligadas a unos tipos de saber que sirven de soporte, sino que intervienen también elementos constitutivos de una racionalidad en una circunstancia dada y posibilita avistar el tipo de dispositivo de que se trata. Como el conjunto heterogéneo que fue finalmente advertido por Foucault (1985: 144) como dispositivo de sexualidad, el cual produjo, en un momento dado, como clave de su propio discurso, y quizá de su propio funcionamiento, la idea de sexo; pero más allá de lo que se trate puntualmente, cualquier dispositivo⁶ pareciera involucrar siempre un costado examinador o juzgador que hoy se potencia con una racionalidad evaluadora completamente funcional al capitalismo y la matriz colonial de poder.

Entonces no puede pensarse el dispositivo sin un imperativo estratégico que hace las veces de mecanismo de control al interior de una red de elementos heterogéneos interrelacionados y que separa lo calificable de lo incalificable a la vez que busca calificar de algún modo lo no-calificado. Esto puede corroborarse en el funcionamiento de la matriz colonial de poder cuando su poder clasificatorio realiza sus acciones de identificación, distribución y re-asignación identitaria en el marco de una jerarquía (pre)determinada. Su racionalidad como racionalidad evaluadora, absorbe y excluye al mismo tiempo que instala una perspectiva cognitiva desde la cual se educa y se justifica cierto orden racional del mundo como natural, dado e incuestionable. De aquí que, en los procesos de subjetivación, como la educación, se produzcan fenómenos de desclasificación y reclasificación en los que se enraíza el marco institucional y una sospecha o duda permanente sobre los procesos de los otros. Como si se diera un gobierno de los otros a partir de un tribunal de la razón evaluadora que hace uso y abuso del juicio, del examen y la evaluación continua, lo cual confirmaría la pervivencia del mencionado escepticismo misantrópico y la búsqueda de situar a los sujetos en una manera de conocer (epistemología) y una enunciación (racista y patriarcal) que muchas veces suele implicar el auto-desprecio como forma de supervivencia, de re-clasificación o calificación positiva. Al fin y al cabo, como hemos visto, se trata también de una red de creencias según las cuales se actúa y se racionaliza la acción, buscando sacar ventaja y evitando sufrir consecuencias que nos mal ubique o clasifique peor en dicha estructura compleja de control en la cual ya se nos aloja por el lugar (racial, nacional, genérico-sexual, histórico y lingüístico) que ocupamos. La apuesta entonces estriba entre el bloqueo y el desmantelamiento de semejante dispositivo que involucra discursos e instituciones concretas bajo el imperativo estratégico que la modernidad/colonialidad va re-acomodando y re-

⁶ Bastaría con detenerse en las observaciones que Foucault (2002; 2006) realiza respecto de dispositivos como el de alianza, el de sexualidad y el de seguridad: en el primero había mecanismos coercitivos que lo aseguraban a la par de un saber exigido, en el segundo hubo una extensión permanente de los dominios y las formas de control vinculado a penetrar los cuerpos de manera cada vez más detallada y controlar las poblaciones de manera cada vez más global (desde el examen de conciencia, pasando por la confesión, la penitencia, el tribunal, al examen disciplinario), en el tercero se incorpora el cálculo y la probabilidad al tiempo que se ofrece cierta libertad. La misma observación podría valer para los dispositivos pedagógicos que analizaremos más adelante.

legitimando en el marco del capitalismo contemporáneo, intentando atrapar cada vez más las relaciones de los sujetos con el mundo.

El lugar del deseo en el dispositivo o el lugar del dispositivo en el deseo: una lectura entre líneas...

Para profundizar un poco más esta cuestión, no está de más indagar el abordaje que Deleuze (2007) realiza en torno a la idea del dispositivo. En una carta enviada a Foucault en 1977, tiempo después de la aparición de *La voluntad de saber*, le hace llegar una serie de anotaciones, donde hacía hincapié en dos direcciones no contradictorias pero distintas, acerca de los dispositivos de poder. Por un lado, los considera “completamente irreductibles a un aparato de Estado”, aunque remitan a un diagrama, a “una suerte de máquina abstracta inmanente a todo el campo social” (como el panoptismo) y, por otro, constituyen una “multiplicidad difusa”, heterogénea, como si se tratase de “micro-dispositivos” (Deleuze, 2007: 121-122). Su mirada está más concentrada en observar no solo lo que el dispositivo normaliza sino lo que constituye, pues no se limita a la formación de saberes, sino que también son constitutivos de verdad, la verdad del poder. Lo micro y lo macro se condensan de manera inmanente en el dispositivo, las relaciones de fuerza determinan lo micro y la dimensión estratégica del diagrama lo macro, lo que hace también a su heterogeneidad. El deseo, los estados de cosas y las enunciaciones serían un primer eje de componentes del dispositivo, a la par que el segundo estaría compuesto de las “territorialidades o re-territorializaciones y los movimientos de des-territorialización” (Deleuze, 2007: 123).

Como para Deleuze (2007:124) el poder es una afección del deseo, los agenciamientos de deseo priman sobre los dispositivos de poder, aunque estos anulen puntos de los primeros precisamente en la frontera entre lo macro y lo micro. En este sentido, los dispositivos de poder serían apenas una dimensión de los agenciamientos colectivos de deseo e intentan taponar sus “líneas de fuga” o “movimientos de des-territorialización” con sus conjugaciones, orientaciones, convergencias y divergencias en función del primado del deseo. Los fenómenos de resistencia al aplastamiento u obturación del deseo no son creaciones marginales sino *líneas objetivas* que atraviesan la sociedad y toman la forma de bucles, remolinos, re-codificaciones (Deleuze, 2007: 126). No se trata del deseo como carencia, ni como dato natural, ni como estructura ni génesis, ni como subjetividad o persona, ni como cosa o sentimiento, sino del deseo como proceso, afecto, estancia temporal de vida, estación, singularidad de un día, acontecimiento, el cual constituye un campo de inmanencia o *cuero sin órganos* que se define solamente por zonas de intensidad, umbrales, gradientes, flujos: es tanto biológico como colectivo y político, sobre él se hacen y deshacen los agenciamientos, es variable y portador de puntos de desterritorialización, se contraponen a “todos los estratos de organización, tanto a los del organismo como a los de las organizaciones de poder” (Deleuze, 2007: 127). Pues todas las organizaciones operan re-territorializando el cuerpo, con planos de organización y desarrollo que se encuentran ocultos por naturaleza pero deja ver todo lo visible, a lo que se opone una *máquina de guerra* (completamente distinta de un aparato de Estado, una institución militar o un dispositivo de poder) como diagrama de las *líneas de fuga* donde no hay más que velocidades y lentitudes sin desarrollo, ~~y donde todo se puede ver y entender~~ (Deleuze, 2007: 128-129).

Pero a la pregunta específica ¿qué es un dispositivo?, Deleuze respondió en 1988 con un texto que formaría parte de una de las intervenciones centrales en un congreso homenaje a Foucault. Allí sostiene:

En principio, es una madeja, un conjunto multilíneal. Se compone de líneas de diferente naturaleza. Y estas líneas del dispositivo no delimitan ni acotan sistemas homogéneos en sí mismos –el objeto, el sujeto, el lenguaje–, sino que siguen direcciones y trazan procesos siempre desequilibrados que unas veces se reúnen y otras se alejan entre ellos. Cada línea está quebrada, sometida a *variaciones de dirección*, bifurcaciones y ramificaciones, a *derivaciones*. Los objetos visibles, los enunciados formulables, las fuerzas vigentes, los sujetos posicionados son como vectores o tensores. (...) Hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de "fisura", de "fractura". Desenredar las líneas de un dispositivo, caso por caso, es trazar un mapa, cartografiar, explorar tierras desconocidas, esto es lo que él llamaba "trabajo sobre el terreno". Hay que instalarse en las líneas mismas, que no se conforman con componer un dispositivo sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal. (Deleuze, 2007: 305).

Como máquinas de hacer ver y de hacer hablar, Deleuze (2007:306) sostiene –siguiendo a Foucault– que las dos primeras dimensiones de un dispositivo son las curvas de visibilidad y las curvas de enunciación (líneas a las que corresponderá un determinado régimen de luz y un determinado régimen de enunciación), a las que le continúan las dimensiones del poder y la del Sí Mismo, de modo que los dispositivos se componen de:

-*Líneas de luz*: constituyen la visibilidad –que no remite a la luz general iluminadora de objetos preexistentes– y forman figuras variables inseparables de tal o cual dispositivo (cada dispositivo tiene su *régimen de luz*, la manera como la luz penetra en él, se difumina y propaga, distribuyendo lo visible y lo invisible, haciendo nacer o desaparecer un objeto que no existe sin ella). De aquí que la colonialidad se evidencie en lo que el dispositivo visibiliza (a veces excesivamente), en lo que invisibiliza, en lo que objetualiza, en lo que hace desaparecer;

-*Líneas de enunciación*: distribuyen las posiciones diferenciales de los elementos enunciativos conformando determinados regímenes de enunciados según el dispositivo en cuestión, lo que puede definir, en cada momento, una ciencia, un género literario, un estado de derecho o un movimiento social (así los dispositivos no son sujetos ni objetos sino regímenes que se definen mediante lo visible y lo enunciable con sus derivaciones, transformaciones, mutaciones y líneas que atraviesan umbrales en función de los cuales pueden ser estéticas, científicas, políticas, etc. –de aquí). Por esto es que la colonialidad depende tanto de la enunciación que controla el decir y el hacer, lo que Mignolo (2016) llama “enunciación imperial” o “colonialidad del saber y del ser” y que interrelaciona los distintos dominios de la matriz colonial de poder;

-*Líneas de fuerzas*: van de un punto singular a otro de las líneas –o curvas– precedentes, rectifican, trazan tangentes, implican los trayectos de una a otra, producen vaivenes del ver al decir y viceversa, actúan como flechas que no paran de entretejer las cosas y las palabras, que mantienen un combate incesante (atraviesan todos los lugares del dispositivo, invisibles e indecibles, están estrechamente mezcladas con las demás y, sin embargo, se diferencian, siempre implican algún saber). Aquí podrían situarse las permutaciones e interdependencias de los diferentes dominios de la matriz que conviven conflictivamente;

-*Líneas de subjetivación*: son procesos de singularización de grupos o personas que se sustraen a las relaciones de fuerza como a los saberes constituidos⁷, son producciones de subjetividad, líneas de fuga, escapan a las líneas precedentes, huye de ellas (no es seguro que todo dispositivo comporte esta línea) y constituyen lo que podríamos entender como formas de re-existencia.

Líneas encorvadas, dibujantes de meandros, cruzadas, subterráneas, ejercidas sobre sí, mezclas que tal vez haya que desenredar, producciones de subjetividad que escapan a los poderes y saberes de un dispositivo para reinstalarse en los de otro bajo formas que aún no han emergido, así Deleuze (2007: 308) sostiene que el dispositivo se compone también de líneas de hendedura, de fisura, de fractura, que se entrecruzan y entremezclan, surgiendo unas de otras o suscitándose a partir de otras, a través de variaciones o incluso de mutaciones de disposición o agenciamiento. Interesado en dejar cierta orientación para una “filosofía de los dispositivos”, señala dos consecuencias importantes:

-la primera es el rechazo de los universales (lo Uno, el Todo, lo Verdadero, el objeto, el Sujeto) en tanto estos desde siempre fueron procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación, inmanentes a un dispositivo específico (como podría ser la matriz colonial de poder); como cada dispositivo es una multiplicidad en la cual operan ciertos procesos de racionalización que pueden operar en todas las líneas consideradas, no pueden juzgarse en nombre de una Razón aunque Deleuze (2007: 309) alude al motivo foucaultiano de los criterios “estéticos”, entendidos como criterios de vida, que sustituirían el juicio trascendente por una “evaluación inmanente”, lo cual probablemente sea la operación que ha realizado el capitalismo contemporáneo pensando en reciclar ese juicio trascendente como auto-evaluación inmanente al sujeto pero también en la introyección de la razón evaluadora y sus dispositivos pedagógicos;

-la segunda sería un cambio de orientación para aprehender lo nuevo de la creatividad variable de acuerdo con los dispositivos, ya que

Todo dispositivo se define, por tanto, de acuerdo con su contenido de novedad y de creatividad, que señala al mismo tiempo su capacidad para transformarse, para quebrarse a favor de un dispositivo futuro, o bien, al contrario, para cerrarse en torno a las líneas más duras, más rígidas o más sólidas. (...) Pertenece a estos dispositivos, actuamos en ellos. A la novedad de un dispositivo en comparación con los anteriores la denominamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino más bien, aquello en que nos convertimos, aquello en que nos estamos convirtiendo, es decir, el Otro, nuestro devenir-otro. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (que es lo que ya no somos) y aquello en que nos estamos convirtiendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual*. La historia es el archivo, el contorno de lo que somos y dejamos de ser, mientras que lo actual es el esbozo de aquello en que nos convertimos. Mientras que la historia o el archivo es lo que aún nos separa de nosotros mismos, lo actual es ese Otro con quien ya estamos coincidiendo (Deleuze, 2007: 310).

Habría que ver hasta qué punto “aprehender lo nuevo de la creatividad” variable de acuerdo al dispositivo está más en la línea de subjetivación o resistencia que en la de su aspecto fundamentalmente evaluador-controlador que niega cualquier existencia diferente a la que el mismo

⁷ En la medida en que escapan a las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen particularmente aptas para trazar las vías de la creación, que no dejan de abortarse pero también de renacer, de modificarse, hasta la ruptura con el antiguo dispositivo (Deleuze, 2007: 210)

prescribe y del cual resulta difícil escapar. Si ineludiblemente “pertenece” al dispositivo y este, en nombre de lo actual, nos obliga a un cambio subjetivo, a un devenir-otro, es necesario observar cómo dicho movimiento no se pliega a lo prescrito o predicho por el dispositivo cual proceso de instrucción e introyección, más en tiempos donde el auge del control tiene serios impactos ontológicos y la disciplina, al igual que la soberanía, toma nuevas formas. Por lo que se torna importante, cuando no fundamental, explorar cuál es el verdadero margen de actuación que poseemos al interior del dispositivo: aquí se juega la tensión irreductible entre lo posible y lo imposible, estando este último más relacionado al acto que produce una discontinuidad o una ruptura en los términos mismos que el dispositivo establece como posible. Se trata de ver si el dispositivo en cuestión posee realmente líneas de subjetivación que sean condición de posibilidad de resistencias o re-existencias y, de contar con ellas, ver cuál es el verdadero peso que pueden llegar a tener de modo que no queden reducidas a las más propias del control o la evaluación.

Es importante marcar ciertas líneas de continuidad aunque los dispositivos se renueven, tal como muchos dispositivos contemporáneos responden a la misma matriz (colonial de poder) o imperativo estratégico, por más que esto implique nuevas producciones de subjetividad capaces de resistir a las nuevas formas de dominación. Si no se trata de predecir, sino de estar atentos a lo desconocido, habrá que ver qué de ello implica verdaderamente despegarnos de nuestra “continuidad identitaria” y qué corta el hilo de las teleologías trascendentales. Pues tampoco se trata de constatar nuestra identidad conforme al juego perverso de las distinciones y el reconocimiento, sino de establecer nuestra diferencia entre los discursos, los tiempos y las máscaras (Foucault, 2008: 172). Claro que antagónico es el caso donde la diferencia es construida, señalada y perseguida desde lo Mismo, tal como se da en los procesos coloniales donde un ego conquistador señala como Otro a todo aquello que difiere de sí para absorberlo en el marco de cierta re-asignación identitaria, lo cual encuentra otra coincidencia entre la matriz colonial de poder y el dispositivo: como si la herencia judeo-cristiana no dejara de insistir, ambas instancias exigen cierta conversión.

Si para Deleuze (2007: 311) las diferentes líneas de un dispositivo se reparten en dos grupos, líneas de estratificación y de sedimentación o líneas de actualización y de creatividad, es importante insistir en hallar cuáles son aquellas que denotan verdaderas discontinuidades y cuáles -aunque actúen de modo actualizado o creativo- terminan por ser meras continuidades de las líneas o mecanismos de poder propios de los dispositivos. Descuidar este aspecto podría llevarnos a caer en un error habitual y bastante de moda en la crítica social actual, en el que se piensa que una configuración social determinada reemplaza o sustituye a la otra⁸ sin ningún tipo de continuidad en sus racionalidades o dispositivos aunque estos se vean perfeccionados.

⁸ Este podría ser el caso de Byung-Chul Han (2017) y su lectura de la “sociedad de rendimiento” que sustituiría a la negativa sociedad disciplinaria y, por lo mismo, a la sociedad de control: los sujetos de rendimiento (que serían más rápidos y productivos, empresarios y soberanos de sí) reemplazan a los “sujetos de obediencia”, hay un paso del “no-poder” al “poder-sin-límites”; los muros de las instituciones disciplinarias, que delimitan el espacio entre lo normal y lo anormal, tienen un efecto arcaico; los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley; si la negatividad de la sociedad disciplinaria genera locos y criminales, la de rendimiento produce depresivos y fracasados a causa de su propio imperativo. Lo que descuida este planteo justamente son las líneas de continuidad propias del dispositivo en cuestión, ¿acaso la disciplina y el control no delineaban ya un sujeto específico del rendimiento? ¿Ya no habría producción de normalidad y anomalía en la sociedad del rendimiento? ¿De verdad se cree que los muros de la sociedad disciplinaria han desaparecido? Bastaría apenas con darse una vuelta por escuelas, fábricas y hospitales, aunque exista la

Entre la subjetivación, la desubjetivación y la profanación del dispositivo.

Uno se siente tentado a pensar que cuando hablamos de dispositivos, no estamos hablando de otra cosa que diferentes formas de gobierno de sí y de los otros donde lo heterogéneo se conjuga virtualmente de manera que tanto lo lingüístico como lo no-lingüístico forman una red en función de una estrategia, unas relaciones de poder y de saber atravesadas por la colonialidad. De este modo, discursos, instituciones, edificios, leyes, reglas, ritos, medidas de policía y proposiciones de todo tipo, forman una (dis)positividad que atraviesa los sistemas de creencia y de sentimientos internalizados por los sujetos. Ahora bien, luego de haber visto lo señalado por Deleuze, resulta curioso el señalamiento de Agamben (2016: 13) respecto de la idea de “positividad” como término que en la estrategia de Foucault ocuparía el lugar de lo que define críticamente “los universales”. Pues siempre hay en juego un elemento histórico singular compuesto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas singulares en que se concretan relaciones de poder también singulares.

Con lo cual tal vez es preciso dejar la universalidad en manos de Hegel y sus defensores y concentrarnos en las singularidades que se juegan en los dispositivos, sin por ello perder de vista la lógica general que los caracteriza. Aunque quizá quede bastante a la vista, no es motivo de este planteo detenernos en por qué Agamben plantea que el término positividad luego se vuelve dispositivo, por más que ello deje en mesa los puntos geopolíticos de su mano, sino indagar las definiciones que pone en juego y su importancia para nuestro análisis. En este sentido, resulta interesante la indagación que hace Agamben (2016: 14) en los diccionarios franceses de uso común donde se distinguen tres acepciones del término: una *jurídica*, donde el dispositivo es la parte de un juicio, sentencia o ley que decide y dispone más allá de las motivaciones; una *tecnológica*, que refiere a la forma en que se disponen las piezas de una máquina o mecanismo y, por extensión, el mecanismo mismo; una *militar*, que remite al conjunto de los medios dispuestos de acuerdo a un plan. Sin mucho podría corroborarse que estas tres acepciones suelen encontrarse presentes en el uso que se hace de la noción, lo cual está en cierta sintonía con nuestra hipótesis de que todo dispositivo involucra un aspecto o línea favorable a una razón evaluadora, es decir, un tipo de racionalidad que recicla en su interior nuevos modos del juicio y el examen de sí y de los otros. Así también lo tecnológico en relación a la disposición de los elementos o al mecanismo involucrado y lo militar en relación al imperativo estratégico. Dicho esto, resulta interesante la pregunta de Agamben (2016: 15) en relación al contexto de surgimiento de este término que él adjetiva como moderno -y que nosotros no podemos dejar de agregarle una barra seguida del adjetivo colonial-.

Como es de esperarse en las estrategias que suele plantear este autor, el rodeo histórico y filosófico propuesto estará marcado por la conjunción de lo eclesial y lo griego del asunto. En este caso, en su estrategia práctica o de pensamiento, el contexto histórico que el autor señala como origen del término se remonta a los primeros siglos de la historia de la Iglesia donde al término latino *dispositio* (del que deriva dispositivo) asumiría sobre sí la compleja esfera semántica de una palabra importante para la

educación on-line, las empresas financieras y la medicina móvil. A la inversa, ¿puede haber rendimiento sin disciplina y control? ¿Hay poder sin no-poder? ¿Todo estaría permitido y sin ley para los proyectos, iniciativas o motivaciones? ¿Se detuvo la producción de la locura y la criminalidad en favor de la depresión y el fracaso? Tal planteo cae por su propio peso. Por el contrario, análisis como los de Mignolo o Lugones muestran cómo ciertos aspectos de las sociedades coloniales aún perviven en las lógicas sociales de la actualidad. Lo mismo podría decirse de Agamben en referencia a su análisis de las “sociedades de soberanía”.

teología como es *oikonomía*. En griego significa la administración del *oikos*, la casa y, más en general, la gestión, el *management*, y agrega que Aristóteles sostiene que no se trata de un paradigma epistémico sino de una praxis o actividad práctica que siempre debe hacer frente a un problema y a una situación particular (Agamben, 2016: 15).

Más allá de la curiosa conexión con la herencia teológica, resulta interesante la conclusión que Agamben (2016:18) extrae de ella y ubica en la idea de que el término dispositivo nombra aquello en lo cual, y a través de lo cual se realiza una actividad pura de gobierno sin ningún fundamento en el ser, razón por la cual, siempre deben implicar un proceso de subjetivación, esto es, deben producir su sujeto. Aún en los textos de Heidegger sobre la técnica, Agamben (2016: 18-19) encuentra un aparato que recoge un disponer que exige del sujeto un develamiento de lo real según un modo del ordenar que haría referencia a una *oikonomía*, es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones cuyo fin es gestionar, gobernar, controlar y orientar en un sentido que se pretende útil en los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los sujetos. Por lo tanto, la propuesta agambeniana implica una partición general y masiva de lo existente en dos: por un lado, los seres vivientes y, por el otro, los dispositivos en los que son constantemente capturados, que tratan de gobernarlos y guiarlos. Siguiendo esta idea, llamará dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar⁹, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes (Agamben, 2016:20-21). De aquella partición, y de la relación cuerpo a cuerpo entre seres vivientes y dispositivos, en tercer lugar, surge lo que llama sujeto, producto de múltiples procesos de subjetivación a causa de la proliferación de dispositivos.

Como si no hubiera instante de vida que no esté interferido, modelado, contaminado o controlado por algún dispositivo, Agamben (2016: 22) se pregunta de qué modo podemos enfrentar esta situación o cuál es la estrategia que debemos seguir en nuestro cuerpo a cuerpo cotidiano con los dispositivos, considerando que no se trataría simplemente de destruirlos ni de ingenuamente pensar en un uso más justo o “bueno” de los mismos. Aquí es donde nuevamente vuelve el deseo al análisis, puesto que Agamben (2016: 24) ubica un deseo de felicidad en la raíz de todo dispositivo y sugiere que la captura y subjetivación de este deseo en una esfera separada constituye la potencia específica del dispositivo, lo cual complejiza el panorama de resistencia porque se trata de liberar lo que ha sido capturado y separado a través de los dispositivos para restituirlo a un posible uso común. Es la idea de lo sagrado y lo sacrílego o profano, es decir, lo sustraído al libre uso por motivos religiosos y el acto que violenta o transgrede esta sustracción o indisponibilidad restituyendo a un libre uso. Esto da prueba de un núcleo fundamentalmente religioso de los dispositivos en tanto sustraen cosas, lugares, seres vivientes y las transfieren a una esfera separada. Como subraya Agamben (2016: 26), el *sacrificio* es lo que acciona y regula dicha separación o división a través de una serie de minuciosos rituales diversos según la variedad de culturas, pero dicho pasaje de algo de lo profano a lo sagrado puede ser restituido

⁹ “Por lo tanto, no sólo las prisiones, los manicomios, el Panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder de algún modo es evidente, sino también la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los teléfonos celulares” y “el lenguaje mismo que, quizás, es el más antiguo de los dispositivos en el que miles y miles de años atrás -probablemente sin darse cuenta de las consecuencias a las que se enfrentaba- un primate tuvo la inconciencia de hacerse capturar” (Agamben, 2016: 21). Ante semejante cadena paranoica que ve dispositivos por todas partes, cabe la pregunta sobre qué cuestiones podrían quedar por fuera... ¿la amistad, el amor, la muerte, lo imposible, lo indecible o indecible, serían también dispositivos?

al uso común a través de la profanación como contra-dispositivo. No es coincidencia que el discurso del sacrificio esté tan instalado en las instituciones educativas, con lo cual una pregunta tal vez fundamental sea la de cómo profanar o restituir la escuela, o, mejor dicho, la *scholè*, como ese tiempo libre y liberado de la producción (y la evaluación), a un uso común no-aristocrático ni utilitario.

El auge de la razón evaluadora que atraviesa no solo las instituciones educativas sino cada vez más el tejido social mediante dispositivos variables que van desde aplicaciones móviles a diferentes test de competencias, da cuenta de la proliferación de las figuras modernas/coloniales del poder que el capitalismo actual parece generalizar y llevar al extremo en los procesos de separación que definen lo religioso (tal vez nunca tuvo tanta vigencia el clásico texto de Walter Benjamin, *El capitalismo como religión*). Lo insoslayable es cómo estos procesos se apoyan en la “libertad” de los sujetos en el transcurso mismo de su sometimiento al dispositivo, prueba de la continuidad disciplinaria foucaultiana y la serie de prácticas, discursos, saberes y ejercicios que la constituyen. Con lo cual, todo dispositivo implicaría ya de hecho un proceso de subjetivación sin el cual no puede funcionar como gobierno sin reducirse a un mero ejercicio de violencia, esto es, una máquina que solo en tanto produce subjetivaciones es también una máquina de gobierno, pero, como en todo proceso de subjetivación, incluye también momentos de *desubjetivación* (Agamben, 2016: 26-28). Como en un examen, el sujeto emerge de forma larvada o espectral del proceso indiferenciado que suponen los momentos de subjetivación que lo afirman y los momentos de desubjetivación que lo niegan. En este sentido, el ejemplo de la confesión, que se recicla en la lógica del examen disciplinario y de la razón evaluadora, podría ser esclarecedor:

...la formación de la subjetividad occidental, a la vez escindida y sin embargo dueña y segura de sí misma, es inseparable de la acción plurisecular del dispositivo penitencial, en el que el nuevo Yo se constituye a través de la negación y, al mismo tiempo, la asunción del viejo. Es decir, la escisión del sujeto operada por el dispositivo penitencial era productora de un nuevo sujeto que encontraba la propia verdad en la no-verdad del Yo pecador rechazado (Agamben, 2016: 27).

Subjetivación y desubjetivación parece ser la doble cara de los dispositivos que encontramos en la fase actual del capitalismo¹⁰, aunque para Agamben (2016: 29) a los gigantescos procesos de desubjetivación por los que las sociedades contemporáneas se encuentran “inertes” atravesadas no les corresponde ninguna subjetivación real. Esto último parece un poco abusivo en tanto reduce toda política al triunfo de la *oikonomía* o de una actividad pura de gobierno que solo busca su propia reproducción sin resistencias, sin profanaciones, sin sacrilegios. Y, aunque la subjetivación se recubra con la máscara hipócrita del buen ciudadano democrático o del buen estudiante cumplidor, tampoco podrán descuidarse las desubjetivaciones que ello mismo implica (desde el *homo sacer* al llamado “burro”), que responden a la misma máquina gubernamental o dispositivo. Por ello, a medida que los dispositivos se tornen más invasivos y diseminen su poder en todos los ámbitos de la vida, tendremos

¹⁰ Agamben (2016: 28-29) ofrece un ejemplo y una explicación contundente al respecto: “Aquel que se deja capturar en el dispositivo “teléfono celular”, cualquiera sea la intensidad del deseo que lo ha movilizad, no adquiere por ello una nueva subjetividad, sino sólo un número a través del cual eventualmente puede ser controlado (...) De ahí la vanidad de esos discursos bienintencionados sobre la tecnología que afirman que el problema de los dispositivos se reduce al de su uso apropiado. Estos parecen ignorar que, si a cada dispositivo le corresponde un proceso determinado de subjetivación (o, en este caso, de desubjetivación), es totalmente imposible que el sujeto del dispositivo lo use “de modo correcto”. Por otra parte, los que sostienen este tipo de discursos son, a su vez, el resultado del dispositivo mediático en el que están capturados.”

que concentrarnos en el elemento incapturable que se escapa a ellos y en el cual radica la potencia de un gesto profanatorio en todo proceso de subjetivación. Profanar un dispositivo tal vez sea eso, dar lugar al Ingovernable que es el comienzo, la infancia, el pensamiento o, en palabras deleuzianas de Agamben (2016: 31), el punto de fuga de toda política. Entonces, restituir la escuela al tiempo libre, para que comenzar no tenga un fin predeterminado, para que la infancia no se quede en la niñez, para terminar con el engaño de que el pensamiento puede evaluarse o, simplemente, para trazar unas geopolíticas de la amistad.

Excursio: la lógica cruel del dispositivo y su afán personalizador.

Joan-Carles Mèlich (2014: 176) en su *Lógica de la crueldad* enfoca parte de su reflexión en quienes ejercen crueldad sobre entes cuyas vidas han sido clasificadas como indignas de ser vividas y señala a médicos, científicos, pedagogos y periodistas como figuras que se rigen en nuestras vidas cotidianas por lógicas crueles que legitiman determinada moral. Desde esta perspectiva, la moral es un modo de ver, una mirada que no se limita a situar o a clasificar, sino a valorar y a prescribir, a crear y a fabricar, a dotar de ser y de significado, a proteger, a clasificar y a (in)diferenciar (Mèlich, 2014: 161). Siguiendo este planteo, estos procedimientos están marcados por una lógica cruel que para funcionar necesita apoyarse en un dispositivo *bio-tanato-político* que se oculta en la categoría de *persona* y funciona como umbral que distingue lo que debe respetarse de lo que no, lo que tiene derechos de lo que no, porque si alguien es asignado como persona automáticamente adquiere un valor absoluto, una primacía ontológica frente a lo que no lo es y, por lo tanto, esto queda fuera del ámbito protector y puede ser exterminado sin ningún tipo de remordimiento (Mèlich, 2014:166-167).

Desde una relectura al planteo de Esposito, Mèlich encuentra en el *dispositivo de la persona* un funcionamiento interior como exterior al propio ser humano que personaliza lo racional y despersonaliza lo animal, es decir, solo aquello viviente señalado como no-persona puede dar lugar, como objeto de su propio sujeto, a una persona, tal como, a la inversa, la persona es tal si reduce a *cosa* aquello de lo cual se destaca por su propio estatus racional-espiritual. Una operación por vía de negación que los europeos parecen haber conocido durante el horroroso siglo XX pero que en América conocemos desde el 12 de octubre de 1492 cuando se instaló la sospecha sobre la humanidad y la espiritualidad de los pueblos originarios, continuada por la duda sobre su educabilidad y la certeza de su animalidad. Lejos estuvieron de ser considerados “personas”, como los judíos durante el naciismo, o como el racismo hace con ~~todo~~ quien esté por fuera de lo aceptado como parte de lo idéntico.

Como en toda categoría moral, ontológica y epistemológica, la persona implica procedimientos performativos de diferenciación como elementos claves de un dispositivo que llega hasta lo más íntimo de los seres vivientes y muestra de que siempre hay algo que no es persona, que es prescindible (Mèlich, 2014:168). Por motivos como lo que ya hemos visto anteriormente respecto de hacer un supuesto “buen uso” del dispositivo, Mèlich (2014:171) señala que la lógica de la crueldad no puede combatirse extendiendo la noción de persona a todos los seres humano ni seres vivos, puesto que no puede saberse qué es un ser humano a menos que se lo defina metafísicamente a través de un marco moral previo que lo categorizaría como un ser personal, un animal racional o un ser digno, lo cual no atentaría contra la lógica sino que la corroboraría, puesto que fortalece el dispositivo de inclusión/exclusión propio de toda lógica de la crueldad afín tanto a la razón evaluadora como a la matriz colonial de poder de la que forma parte. El fantasma de la colonización retorna en estos

procedimientos que hace de la persona lo que antaño fue “lo humano”, es decir, un ser con unos derechos y una dignidad que se restringe a unos siempre en detrimento de otros, cuestión que provoca buena conciencia respecto al trato con quienes no han sido incluidos o no han calificado para habitar su campo de protección.

Tal vez habría que prestar atención cómo estos procedimientos se reifican en nuestra cotidianidad, en nuestros espacios de formación y socialización, en un sentido amplio. Es decir, probablemente se trate de prestar atención a cómo ciertas *líneas subjetivantes* y *de poder* actúan de modo tal que constituyen subjetividades en detrimento de otras. Por supuesto aquí, una vez más, la razón evaluadora no podría pensarse como elemento fundamental del dispositivo que la aloja al tiempo que le da cause. Por ello quizá constituya una cita impostergable realizar un pequeño recorrido crítico sobre diferentes posiciones teóricas en torno a la noción de dispositivo, esta vez en el campo específico de la educación como uno de los primeros lugares al que nos vemos expuestos a un cuerpo a cuerpo con los dispositivos que forman parte de la matriz colonial de poder.

El dispositivo pedagógico en clave sociológica.

Uno de los primeros, si no el primero, que ha llevado cierta noción de dispositivo a lo educativo ha sido el sociólogo inglés Basil Bernstein (1990) que vio en él una cuestión medular para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Él habla específicamente de *dispositivo pedagógico* y teoriza que la naturaleza o lógica interna de cualquier dispositivo pedagógico estaría constituida por tres conjuntos de reglas que están en una relación jerárquica unas respecto de otras, y sería de la primera que se derivan la segunda y la tercera. Estas son:

1-*Reglas distributivas*: distribuyen diferentes formas de conciencia a diferentes grupos, por lo cual establecen una relación entre el poder y el conocimiento y entre el conocimiento y la conciencia, especializando/controlando¹¹ lo impensable para ciertos grupos y lo pensable para otros; constituyen las posibilidades de lo sagrado a un grupo y lo profano a otro (Bernstein, 1990:103). Marcan quién puede transmitir qué a quién y bajo qué condiciones, y al hacerlo sientan los límites internos y externos del discurso pedagógico (entendido como reglas de comunicaciones altamente especializadas a través de las cuales los sujetos pedagógicos son selectivamente creados). Se pone en juego aquí, entonces, toda una relación entre poder, saber y formas de conciencia y práctica que imponen tanto un orden como también medios para su transformación (Bernstein, 2001:188). Como luego afirma Bernstein (2001:193), estas reglas son un *principio básico de clasificación* que regula la relación entre la distribución de poder, saber y formas de conciencia traducidas en prácticas pensables y prácticas impensables, cuestión que marca el grado de aislamiento entre grupos, contextos y principios de comunicación.

2-*Reglas de recontextualización*: regulan la constitución de un discurso pedagógico específico y el modo en que el discurso instruccional es inserto en el discurso regulativo. Como afirma Bernstein (1990:106), el discurso pedagógico siempre inserta un *discurso instruccional* (crea competencias o habilidades especializadas que deben ser adquiridas y se relacionan entre sí, crea orden discursivo)

¹¹ Como afirma Bernstein (1990:104), en la actualidad, y hasta cierto punto, los controles sobre lo impensable son, esencial pero no totalmente, y directa o indirectamente, manejados en las esferas superiores del sistema educacional. No **sería** el único lugar, pero **sería** un lugar legítimo para esta actividad.

en un *discurso reagulativo* (crea orden social, contiene las reglas que constituyen el orden moral, la relación y la identidad), de modo tal que este último siempre será el dominante. Pueden aplicarse a una sala de clases, a un curriculum, a una escuela, a un hospital, es decir, la unidad depende de lo que se va a examinar.

3-*Reglas evaluativas*: constituyen la práctica pedagógica¹² (que construye el texto a ser transmitido y lo inserta en un tiempo y un espacio especializados), esto es, dentro los principios reguladores de la práctica pedagógica, vemos que el texto es transformado en contenido y este, luego, transformado en evaluación. De modo que en el primer nivel entrarían las variables de tiempo, texto, espacio; en el segundo entrarían la edad, el contenido y el contexto; y en el tercero, la adquisición, la transmisión, la evaluación, quedando en evidencia por qué la evaluación sería para Bernstein constitutiva de la práctica pedagógica desde la línea en que todo dispositivo conduciría a ella haciendo inescindible de la misma a todo proceso de transmisión (lo cual sustenta una de las mayor ficciones instaladas por la modernidad y el poder disciplinario). Para Bernstein (1990:110) el momento de la evaluación condensa en sí todo el sistema, de modo que llegado a este punto “uno ha adquirido tácitamente la totalidad”.

Por más hegeliano que suene esto último, se trata de la adquisición del orden y los ordenamientos que la gramática del dispositivo pedagógico regula en el marco de las relaciones dentro y entre los tres niveles mencionados. Por lo tanto, puede afirmarse que, desde esta perspectiva, el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia en el marco de determinada actividad moral que distribuye a aquellos que tienen acceso a su lugar y los especializa de modo diferente (Bernstein, 1990:103-105). De aquí que, en su creación selectiva, posicionamiento y oposición de sujetos pedagógicos, sea una *regla simbólica de conciencia* cuyo grado de determinación (los límites externos y posibilidades internas de cada nivel) se relacionan con el contexto histórico e ideológico del dispositivo (Bernstein, 1990: 110-111).

Como durante casi veinte años, Bernstein se dedicó a reformular, extender y corregir una misma obra (*Clases, códigos y control*) que constó de varios volúmenes, en el último de ellos realiza algunas nuevas referencias respecto del dispositivo pedagógico que se convierte en ámbito adecuado para la apropiación, el control y el conflicto, y cuyas reglas son vistas ya participando esencialmente en la divulgación y en la restricción de las formas de conciencia (Bernstein, 2001:185). Visto ahora desde una lógica resultadista, el dispositivo pedagógico no solo posibilita la obtención de resultados sino también formas comunicativas capaces de subvertir sus reglas fundamentales condensadas en el código de transmisión/adquisición. Es decir, la distribución de poder propia del dispositivo crea lugares potenciales para desafiar y oponerse a su principio y legitimidad, lo cual posibilita que se convierta en un terreno crucial para las luchas por el control -ya que el dispositivo pedagógico es condición para las producciones/reproducciones de la cultura y sus interrelaciones- (Bernstein, 2001:195). Así entendido, el dispositivo pedagógico abona las reglas de evaluación de la práctica

¹² En uno de sus últimos planteos, tal vez el más actualizado al respecto, Bernstein (2001:192) sostiene que la clave de la práctica pedagógica es la *evaluación continua*. Planteo que pone a toda práctica pedagógica al servicio de la razón evaluadora y la sinonimia educación-evaluación instalada por la modernidad/colonialidad.

pedagógica que mediaría toda posibilidad de transmisión y adquisición, haciendo de cada mínima práctica o disposición un *pedagogema*¹³.

En esta última obra, Bernstein (2001:215) no dirá solo que el dispositivo pedagógico constituye una regla simbólica sin más, sino que esta es, al mismo tiempo, el medio para su transformación y las realizaciones del dispositivo llevan consigo las contradicciones, divisiones y dilemas generados por las realizaciones de poder que sitúan dichas realizaciones, por lo que el cambio es consecuencia del potencial interno del propio dispositivo y el ámbito de conflicto que constituye la base social de sus realizaciones. Pero ¿cuál es el lugar de enunciación y de qué base social parte esta mirada sobre el dispositivo pedagógico? Si la clasificación es un elemento clave de la matriz colonial de poder, en la modalidad “dominante” del dispositivo pedagógico en cuestión ¿cuál es la clasificación de referencia? Estas preguntas quizá podrían responderse con un pasaje sintomático escrito por Bernstein (2001:205):

Una característica distintiva de la institucionalización y realización práctica del dispositivo pedagógico europeo es la estabilidad de las realizaciones de sus reglas distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras de los principios dominantes de la sociedad. La modalidad dominante del dispositivo pedagógico lleva consigo una fuerte clasificación entre educación y producción. Al hablar de clasificación fuerte aludimos al gran aislamiento entre educación y producción que crea un espacio especializado para que la educación desarrolle su propio discurso y práctica generadores. Cuando la clasificación entre educación y producción es débil, el aislamiento entre ambas categorías es bajo, por lo que están más dispuestas a compartir principios generadores similares.

Todo pareciera inscribirse en torno de la producción y de la evaluación, en el marco de un planteo principalmente eurocentrado en la que una serie de reglas que atraviesan la práctica pedagógica constituyen un dispositivo que puede describirse en términos de valores de clasificación y de enmarcamiento estableciendo códigos y modalidades fieles a una gramática. Si involucra una *actividad moral*, como se ha dicho más arriba, cabe la pregunta por su propia lógica de la crueldad y por todo aquello que es dejado o queda fuera del marco establecido por el propio dispositivo. Así también, quedando en evidencia su razón evaluadora y su misma lógica clasificatoria, no solo se encuentra sintonía con la retórica de la matriz colonial de poder sino una impostergable pregunta sobre sus prácticas más o menos implícitas de medición, comparación y normalización, sobre las que se guarda un gran silencio en los textos analizados de este autor.

El dispositivo pedagógico en clave filosófica.

Jorge Larrosa (1995) ha sido otro de los principales autores que teorizó sobre la noción de dispositivo llevándolo al campo filosófico de la educación. Por ello, interesa aquí centrarnos en lo analizado a propósito del llamado por él *dispositivo pedagógico* y ver cómo insistentemente su planteo no está escindido de la razón evaluadora y, por ende, de cierto reparto de lo sensible.

Larrosa (1995:261-263) ha mostrado la lógica general de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo como si fuese una gramática, susceptible de múltiples realizaciones, que involucra tecnologías ópticas (de autorreflexión), formas discursivas (básicamente

¹³ Con el término *pedagogema*, Bernstein (2001:199) refiere a la unidad característica más pequeña de práctica o disposición que puede ser candidata para evaluación.

narrativas) de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, y acciones prácticas de autocontrol y auto-transformación. De este modo, el dispositivo pedagógico produce y regula, al mismo tiempo, textualidades identitarias e imágenes de la gente y de sus relaciones entre sí, lo cual implica cierto aprendizaje (Larrosa, 1995: 276): las cualidades personales de cada quien pueden conocerse y evaluarse según ciertos criterios a partir de los cuales pueden cambiarse aspectos del sujeto en cuestión o proponerse metas de transformación de sí.

A diferencia de lo que algunos autores contemporáneos plantean, en cierto afán de pensar las nuevas configuraciones sociales (de los dispositivos, las instituciones y el poder, entre otras) como sustituciones de sus modalidades anteriores sin entrever líneas de continuidad o re-adaptaciones, consideramos que los dispositivos pedagógicos no pueden pensarse independientemente del análisis que involucra prácticas disciplinarias de normalización y control social orientadas a la producción de sujetos mediante tecnologías de clasificación y división (tanto entre individuos como en su interior) que los objetivan (como por ejemplo el examen). El “desplazamiento” que lee Larrosa (1995:284) en el Foucault que comienza a preocuparse por cuestiones como la confesión y las tecnologías orientadas al propio trabajo del sujeto sobre sí mismo, en relación a intentar establecer tanto la verdad de sí mismo como la clave de su propia liberación, en realidad no deja de estar inscrito en la misma pregunta que atraviesa la obra de Foucault¹⁴ y que, para el análisis en cuestión, no deja de aportar un nuevo elemento a considerar para el problema del dispositivo en general y de los dispositivos pedagógicos en particular.

Entonces, la cuestión de la confesión y las tecnologías orientadas al propio trabajo del sujeto sobre sí mismo invita a pensar, al interior de la cultura occidental cristiana, la relación entre los dispositivos pedagógicos, el gobierno (de sí y de los otros) y la subjetivación en el marco de un poder pastoral que busca conocer lo que pasa por la cabeza de los individuos (sin forzarlos) para dirigirlos, lo cual exige, además de actos de obediencia y sumisión, actos *de verdad* que requieren al sujeto decir la verdad a propósito de sí mismo, de sus faltas, sus deseos, etc.

El poder sobre uno mismo, del que el confesor es el primer depositario, pasa por la obligación de vigilarse continuamente y de decirlo todo acerca de uno mismo. Pasa también por una relación con el juicio, con el juzgar-se, puesto que establece una relación entre la subjetividad y la ley. La confesión es, igual que el examen en *Vigilar y castigar*, un dispositivo que integra la producción del saber y la ceremonia del poder, el lugar donde la verdad y el poder confluyen. El sujeto confesante es atado a la ley en la misma operación en que es atado a su propia identidad. Reconoce la ley y se reconoce a sí mismo en relación a la ley. La confesión es un dispositivo que transforma a los individuos en sujetos en los dos sentidos del término: sujetos a la ley y sujetados a su propia identidad. Promueve formas de identidad que dependen de cómo el sujeto se observa, se dice y se juzga a sí mismo bajo la dirección y el control de su confesor (Larrosa, 1995:322-323).

Como puede notarse, los dispositivos pedagógicos son atravesados por la razón evaluadora porque implican, quizá constitutivamente, procesos de juzgamiento, examen y evaluación (de sí y de los otros). Esto delimita toda una política de lo audible (que demarca lo que debe o puede ser escuchado

¹⁴ Como cuenta Foucault (1994:105-106), su problema siempre ha sido el mismo, aunque haya formulado de manera un poco diferente el marco de su reflexión, a saber: “cómo el sujeto humano entró en los juegos de verdad, sea los juegos de verdad que tienen la forma de una ciencia o que se refieren a un modelo científico, o los juegos de verdad como los que uno puede encontrar en las instituciones o prácticas de control.”

y lo que no) y determinados regímenes escópicos, pues se presta atención a la posición de los sujetos parlantes que producen una verdad sobre sí mismos en el marco de dispositivos que hacen visibles (y escuchables) las personas que capturan (aunque nunca del todo). Así entra en juego lo que se ve y se hace ver, lo que se oye y se hace oír, así como también lo que se oculta, al interior de los dispositivos pedagógicos y sus regímenes de vigilancia, es decir, de visibilidad y *escuchabilidad*. Estos regímenes, compuestos de un conjunto específico de máquinas óptico-auditivas, abre el objeto a la mirada y la escucha a la vez que abre el ojo que mira y el oído que oye. Por eso, el sujeto se posiciona en función de la visibilidad y de la *escuchabilidad* de los dispositivos pedagógicos que hacen ver, oír y orientan su mirada y su escucha, de manera histórica y contingente. Con lo cual, habitar un dispositivo pedagógico implica aprender sus reglas de uso a propósito de los mecanismos óptico-auditivos que orientan determinadas maneras (“correctas”) de ver, oír, hacerse ver y oír.

Siguiendo a Larrosa (1995:305-306), vemos que los dispositivos pedagógicos (con todas sus prácticas, mecanismos o máquinas) enlaza visibilidades y enunciados, ópticas y audiencias, pero también formas de ver y de decir que remiten a dichos dispositivos de los que emergen y se realizan. Esta capacidad de subjetivación es inherente a los dispositivos pedagógicos que tienen lugar en cada espacio-tiempo donde se aprenden/constituyen o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, como sostiene Larrosa (1995:291):

Lo que sea el ser humano en tanto que mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media. Los mecanismos, en suma, en los que el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y, básicamente, aquellos en los que aprende (o transforma) determinadas maneras de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse.

La relación y la mediación que tiene el poder de fabricar lo que relaciona y lo que media, lo que sucede “entre”, es lo que los dispositivos pedagógicos producen y buscan capturar. A este respecto bastaría con visitar la historia de la colonialidad para ilustrar más claramente lo que dice Larrosa (1995:283-284) sobre que es en el momento en que se objetivan ciertos aspectos de lo humano que se hace posible la manipulación técnica institucionalizada de los individuos y, a la inversa, es en el momento en que se despliegan sobre lo social un conjunto de prácticas institucionalizadas de manipulación de los individuos que se hace posible su objetivación “científica”. No obstante, pero en estrecha relación, merece la pena detenernos en las cinco dimensiones fundamentales que constituyen los dispositivos pedagógicos para Jorge Larrosa (1995:292-293):

1. Dimensión óptica: aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo.
2. Dimensión discursiva: establece y constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo. (Esta podría ser considerada también una dimensión auditiva ya que, como hemos visto, los sujetos también ocupan una posición como sujetos parlantes al interior del dispositivo).
3. Dimensión jurídica: es básicamente moral y da las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores.
4. Dimensión narrativa: incluye –relacionados- componentes discursivos y jurídicos, es constitutiva de la identidad y está constituida en forma temporal; es la que determina, por tanto, qué es lo que cuenta como un personaje cuya continuidad y discontinuidad en el tiempo es implícita a una trama.
5. Dimensión práctica: establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo.

Para el análisis que venimos transitando a propósito de los dispositivos pedagógicos y la razón evaluadora, no es para nada menor la aclaración que realiza Larrosa (1995:320) sobre la (pre)dominancia de la dimensión jurídica en relación a las demás, aunque en ocasiones existan fracturas, contradicciones y tensiones entre ellas, el juicio no deja de ser una dimensión privilegiada de los dispositivos pedagógicos porque el juzgar(se) sería lo que hace decir(se) y ver(se). De este modo puede notarse cómo un dispositivo pedagógico deviene fácilmente en un dispositivo jurídico que constituye, en su funcionamiento mismo, un juez, una ley, un enunciado y un caso; cuestión que pone a la razón evaluadora, juzgadora por excelencia, a cargo de todo el dispositivo ya que:

En el ámbito moral en tanto que normativo y jurídico, ver-se, expresar-se y narrar-se se convierten en juzgar-se. Y juzgarse supone que se dispone de un código de leyes en función de las que se juzga (aunque el sujeto sea considerado como autolegisador o autónomo). Supone que uno puede convertirse en un caso para uno mismo, es decir, que uno se presenta para sí mismo delimitado en tanto que cae bajo la ley o se conforma a la norma (Larrosa, 1995:316-317).

Entre mecanismos ópticos y procedimientos discursivos pero con primacía del afán jurídico, los dispositivos pedagógicos regulan la vida social y la razón evaluadora que los constituye les impele a juzgar, normalizar y encauzar a los sujetos que los habitan. De esta manera, procedimientos reflexivos de auto-observación, auto-expresión o auto-narración quedan vinculados a estos dispositivos que hacen a los sujetos capaces de juzgarse, gobernarse, conducirse de determinada manera y hasta comportarse como sujetos dóciles y obedientes. Pero resulta clave remarcar el señalamiento de Larrosa (1995:317) sobre la transformación o re-adaptación de estos dispositivos regulativos basados en la ley que comienzan a basarse en la norma o, a nuestro entender, la ley se recicla como norma en el marco de un funcionamiento no solo negativo sino también positivo del juicio. El tipo de funcionamiento dependerá de la circunstancia, y esta es la eficacia de la moral (no de la ética que rompería con ella), siendo negativo cuando el juicio se formule –con arreglo a la ley- sobre el modelo de lo permitido y lo prohibido (lo cual también indica un horizonte de transgresión) al interior de procedimientos que siempre involucran alguna forma de exclusión social, y será positivo cuando el juicio se dé –con arreglo a la norma- en forma reguladora al interior de procedimientos de inclusión normalizadora/disciplinaria. En este sentido, la norma tiene aspectos más estratégicos que la ley, los cuales están vinculados a la formulación estadística, a la búsqueda de regularidades, a la generación de hábitos, a la pretensión de objetividad y justificación racional, a la pretensión descriptiva que es fuertemente normativa desde el punto en que establece un criterio productivo (lo *normal*) que juzga/valoriza negativa o positivamente.

La norma habita un conjunto de prácticas de normalización que, al mismo tiempo que producen lo normal, complejiza divisiones tales como inclusión-exclusión, lícito-ilícito, dando lugar a categorizaciones donde lo normal posee calidad aprobatoria mientras que se reprueba, se patologiza o anormaliza todo aquello que se desvíe o exceda el criterio de discernimiento establecido por “lo normal” (sostenido por un conjunto de saberes –que fijan criterios racionales como objetivos- y encarnado en reglas de funcionamiento –que regulan la conducta según prácticas sociales de disciplina- de un conjunto de instituciones).

Por último, Larrosa (1995:323-324) resume la estructura y el funcionamiento de los dispositivos pedagógicos como un *conjunto de operaciones de división* orientadas a la construcción de un “doble” y un conjunto de operaciones de relación orientadas a la captura de ese yo duplicado. Lo cual implica

que aprender a ver-se, a decir-se, o a juzgar-se sea aprender a fabricar el propio doble y a “sujetarse” a él. Así, describir los dispositivos pedagógicos sería describir qué doble producen y cómo, así como también qué es lo que de ese doble se captura y cómo, es decir, qué tipo de relaciones *tiene* uno que establecer con su doble. Esto hace que las dimensiones del dispositivo no sean otra cosa que la materialidad y las formas de realización de esas operaciones de fabricación y captura del doble. Aunque todo se produzca en forma simultánea, ninguna dimensión, espacialización, ni temporalización, es previa al juicio, pues como bien dice Larrosa (1995:326) “Habría un mirar-se que es ya propiamente una operación jurídica, una forma de decir-se que es ya axiológica y normativa, y un narrar-se que ya está constituido en la forma del pasar-se cuentas”. El doble es fabricado por y para el juicio de modo en que se constituye ya en un caso en sí mismo al haberse determinado en su caer bajo un criterio que lo marca positiva o negativamente y según su historia convertirse en un pasar o pasarse cuentas. Estas cuentas están atadas a un conjunto de operaciones de exteriorización, esto es, la forma en que el doble se convierte en una cosa exterior (y abierta a los otros) de los propios sujetos involucrados.

En esta suerte de exteriorización de lo interior al sujeto, *aprender a juzgar* o, mejor dicho, *aprender a introyectar la razón evaluadora* -racionalidad siempre juzgadora si las hay-, supone estabilizar o apuntalar la fragilidad, absorber o reducir la indeterminación, prevenirse de errores, saber ubicarse en tiempo y espacio para focalizar y adecuar la mirada, promover un discurso no ambiguo o una narración consolidada entre los criterios de lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, entre otros. Así uno se convence de que no se ve, no se dice, no se juzga, no se domina sin ser, al mismo tiempo, visto, dicho, juzgado, dominado. Y esto en el interior de los dispositivos pedagógicos que alojan aparatos de producción de verdad, mecanismos de sumisión a la ley/norma, formas de auto-afección en las que uno mismo aprende a participar exponiéndose en las miradas (y las escuchas), los enunciados, las narraciones, los juicios y las afecciones de los otros (Larrosa, 1995:327). De este modo, uno no sería otra cosa que el modo como se relaciona con su doble y así terminan por “naturalizarse” las operaciones de división y reparto que los dispositivos promueven con la razón evaluadora.

El mismo Larrosa (1995:328) señala “lo evidente” como resultado de una cierta disposición del espacio, de una particular exposición de las cosas y de una determinada constitución del lugar de la mirada, lo que nos lleva a pensar directamente en Rancière (2009:9) y su noción de *reparto de lo sensible* como ese “sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y los recortes que allí definen los lugares y las partes respectivas”, lo cual fija entonces, al mismo tiempo, un común (como podría ser la educación o los dispositivos pedagógicos para nuestro análisis) repartido y partes exclusivas; es decir que, por ejemplo, habrá sujetos que *tendrán parte* en el hecho de enseñar o ser enseñados, de evaluar o ser evaluados, de gobernar o ser gobernados, según establece el funcionamiento del dispositivo que reparte partes y lugares fundado en una disposición de espacios, de tiempos y de actividades que determinan su ofrecimiento participativo-inclusivo (aunque normalizador) y donde a unos corresponderán ciertas partes en determinados momentos y formas, mientras que a otros no (aunque puedan variar las partes correspondidas, los tiempos y actividades sobre ellas, como ha podido observarse a lo largo del presente análisis sobre los dispositivos). En este sentido, Rancière (2009) ve la otra forma de reparto que precede a este *tener parte* y que sería aquel que determina quiénes tienen parte en él (este procedimiento suele operar por

categorías, lo cual nos remitiría nuevamente a la crueldad referida más arriba pero también a la presencia insoslayable de la colonialidad con su lógica clasificatoria y su racionalidad evaluadora).

El dispositivo pedagógico en clave técnica.

Una de las propuestas de abordaje del dispositivo está encarada en tanto construcción técnica, lo cual Souto (1999) señala que tiene que ser leído desde la didáctica y la pedagogía. Para ella, el dispositivo pedagógico dominante que perdura en el tiempo es identificable en lo que, por lo general, se conoce como enseñanza tradicional y responde a una construcción social y a concepciones pedagógicas que se arraigan en la necesidad de extender la educación y establecer modos de organización de espacios, tiempos, edades, contenidos, etc. Por lo que, el dispositivo pedagógico, sería así un producto de lo social, por tanto, un transmisor y distribuidor de desigualdad a la vez que productor de relaciones desigualitarias a partir del poder y el control propio de lo social. Esto lleva a Souto (1999:70) a preguntarse si desde lo técnico puede contribuirse a la alteración del orden instaurado por lo social, lo cual puede traducirse en que a problemas políticos podría ser viable ofrecerle soluciones técnicas (nada más compatible con la lógica neoliberal actual que tiene en la figura del técnico y del experto su máxima expresión en lo que a gubernamentalidad pedagógica refiere). Pero conviene adentrarse en el texto y leer con mayor detención la propuesta ya que, desde el punto de vista técnico en juego, la técnica no sería mera aplicación de teoría sino también creación en el campo de la acción, en el nivel de una situación dada que requiere respuestas “operativas” muchas veces inmediatas y de donde participan los conocimientos existentes y adquiridos por los actores involucrados que no necesariamente derivan de una teoría (Souto, 1999:71). Lo cual amplía el campo de acción de la técnica y coloca al dispositivo en el lugar de una respuesta abierta al entramado de relaciones, anudamientos, dispersiones, que se dan en una situación formativa que lo resignifica y le otorga nuevos sentidos aunque esté atravesado por fenómenos externos a la misma. Esto hace a una captura siempre singular ya que [el subrayado es nuestro]:

La construcción de dispositivos de formación implica *capturar* la complejidad del interjuego entre capacidades, competencias, conocimientos-sujeto en formación-formador; entre grupo-organización; etcétera. Dar respuesta a esta complejidad trae aparejado, a nivel de lo social, desentrañar los fenómenos de poder que se ponen en juego, reconstruir la trama, la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, el juego que por medio de oposiciones y luchas incesantes las transforman, refuerzan, invierten. Implica comprender que cada dispositivo de formación y de enseñanza puede ser comprendido como dispositivo de poder-saber, y a la vez se despliega y repliega en dispositivos sociales que lo resignifican, fortaleciendo algunos sentidos, obturando otros (...) No importa ya quién detenta el poder y quién lo padece, quién es el poderoso y quién el sometido, desde qué punto irradia el poder en la clase y desde qué lugar es ejercido (Gaidulewicz, 1999:78-79).

Nuevamente este planteo deja ver a simple vista que no podría haber dispositivo sin captura, aunque este quiera capturar hasta la complejidad y se enrola al interior de dispositivos más amplios. No deja de llamar la atención que en nombre del proceso que supone se quiera desfigurar o perder de vista la importancia de los ejercicios de poder en sus aspectos que implican algún tipo de padecimiento o sometimiento. Señalamiento no menor considerando que, desde esta perspectiva, el dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción y se configura como una respuesta a los problemas que de ella se plantean orientándose con un componente ineludiblemente normativo constituido a partir de atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, técnicos, pedagógicos, etc.

Planteo que no deja de ser contradictorio en tanto afirma que el dispositivo “no es producto de una mente racional que en pos de una intencionalidad y una finalidad ejercita un pensamiento programático sino de quien o quienes realizan un análisis de situación, contemplan la complejidad del campo de acción y ejercitan un pensamiento estratégico” (Souto, 1999:93), pero ¿acaso la “creatividad técnica” o la respuesta que el dispositivo en sí supone, junto a su captura de la complejidad y el componente normativo que aloja, no son productos de una mente racional con una intencionalidad y una finalidad que ejercita un pensamiento programático y estratégico al mismo tiempo? ¿Este no ha sido acaso el lugar *par excellence* del técnico y la racionalidad técnica en los procesos de análisis? El análisis de situación que contempla una complejidad e involucra un pensamiento estratégico, ¿qué tan exento puede estar de esa intencionalidad pragmática-normativa que constituye los dispositivos en cuestión? Aunque se diga que lo normativo suele dejar márgenes de libertad, una respuesta podría ofrecerla el mismo texto:

Un dispositivo en cualquier campo de la acción que se plantee se orienta a la producción de cierto tipo de fenómenos y procesos dinámicos, es decir tiene una finalidad que pone al dispositivo en relación con valores y fines. Sobre ese nivel axiológico se plantea la acción en términos de propósitos y de objetivos. (...) Los dispositivos de enseñanza están atravesados por una intencionalidad¹⁵ centrada en la función de saber, en su transmisión (Souto, 1999:94).

De manera similar a Agamben, Souto (1999:95) realiza una indagación etimológica del término dispositivo y acude a los principales diccionarios y enciclopedias de lengua castellana. Su propuesta etimológica derivaría el término del latín *dispositus*, dispuesto, refiere a lo que dispone, al *mecanismo* o *artificio* dispuesto para obtener un resultado automático. Otras de sus definiciones halladas lo vincula al artificio o conjunto de cosas combinadas que se utiliza para hacer o facilitar un trabajo o función especial; en *derecho*, sería la parte de una ley, declaración o sentencia, que contiene lo resuelto o decidido; en *tecnología*, mecanismo que hace actuar diversos órganos de un aparato, destinado a producir un efecto automático determinado; en *electrónica*, un aparato destinado a cumplir funciones de cierta complejidad y requiere una multitud de circuitos constituidos fundamentalmente por uno o más elementos activos (válvulas, transmisores) y elementos pasivos necesarios para su funcionamiento correcto que, en su conjunto, desempeñan misiones específicas

¹⁵ Como aclara Souto (1999:94), “En la formación la intencionalidad se refiere al *desarrollo* de la *persona adulta* como sujeto partícipe de su mundo social, comprometido con él, con posibilidades de *educabilidad continua* y de *adaptación dinámica* a los cambios que en el *mundo del trabajo* la sociedad plantea. Formación como *educación permanente* que la sociedad organiza para sus sujetos y desde ellos como cambios en los modos de relación con el campo de la producción, con las instituciones y organizaciones laborales y sociales, en el desempeño de roles específicos, en los avances tecnológicos, en la participación ciudadana, en la toma de conciencia política, en las relaciones con los otros y fundamentalmente consigo mismo. En nuestra concepción la formación es un *desarrollo de la persona*, centrado en la *autoformación*, donde los dispositivos actúan como mediadores de la formación y provocadores de cambio. Los dispositivos no tienen la intencionalidad de transmitir saber sino de facilitar el desarrollo personal.” Del subrayado nuestro, y el análisis que venimos realizando, no puede menos que prestarse especial atención a nociones como “persona”, “desarrollo” o “educabilidad continua”, y preguntarse ¿qué lugar queda para la infancia en una formación cuya intencionalidad refiere solo al desarrollo de la “persona adulta” con posibilidades de “educabilidad continua”? Su compromiso y participación con el mundo social ¿solo depende de su “educación permanente” y, por ella, de la “adaptación dinámica” a los cambios que el mundo del trabajo plantea? Tampoco es des-atendible la extraña coherencia que habita la afirmación de que los dispositivos de enseñanza están atravesados por una intencionalidad centrada en la función de saber y su transmisión, para luego sostener que no tienen la intencionalidad de transmitir saber sino facilitar el “desarrollo personal”.

consideradas como operaciones elementales (son no lineales pero cuando funcionan entre límites convenientemente restringidos de sus características se comportan como si lo fueran); en *arquitectura*, se relaciona con la disposición o distribución de las partes en una estructura; en *lo militar*, es la forma en que se disponen las distintas fracciones, cuerpos y elementos de una gran unidad para marchar, combatir y brindar seguridad.

Entonces *disponer*, colocar, poner en orden y situación conveniente, preparar, prevenir, deliberar, mandar lo que va a hacerse, ejercitar en las cosas facultades de dominio, especialmente testar acerca de ellas, la acción y efecto de disponer o disponerse genera una *disposición*, esto es, una aptitud o proposición para algún fin, una deliberación, orden o mandato del superior, basado en un poder arbitrario o autoridad. Y la cadena de significantes podría continuar... pero resulta interesante observar las puntuaciones que Souto (1999:96) realiza sobre la idea de mecanismo o artificio para obtener un resultado automático, un conjunto de cosas combinadas para hacer o facilitar un trabajo, la relación con adminículo, artefacto, artilugio, instrumento; la idea de orden, mandato, poder arbitrario y autoridad; aptitud para un fin; potencia y posibilidad, colocación y distribución de diferentes partes; en fin, lo que resaltará como significativo para su propósito es:

-La idea de artefacto con materialidad y combinación de elementos en palabras como mecanismo, artefacto tanto natural como artificial, con combinación de distintas partes constitutivas.

-La relación con una finalidad, con un resultado automático o como producción de acciones ya previstas, facilitación de trabajos, con un orden y una disposición para cumplir una determinada misión.

-La referencia (en la palabra disposición) a la aptitud, proposición para, potencialidad y posibilidad.

-La idea de una orden o mandato donde el dispositivo determina, enuncia, cómo se organizan los elementos o se deciden regulaciones para otros (Souto, 1999: 96).

De los sentidos que le interesan señalar, está el que alude a disponer, a ejercer sobre algo o alguien una orden, la voluntad de otro, a ejercer en definitiva un poder; aquél que refiere al arreglo de medios para fines, al instrumento, a la combinatoria que crea un artificio en pos de fines y resultados; aquél que se vincula a aptitud, potencia, posibilidad y puede dar lugar a lo nuevo, a crear, a generar, a cambiar y provocar acciones. Según lo propuesto, estos tres podrían considerarse como un sentido político (de poder), uno técnico y otro pedagógico en la conceptualización del *dispositivo técnico pedagógico* que:

... dispone y aún más, lo hace para lograr resultados automáticos. Pero, también, encierra significados de creación y arte (...), en tanto arte de crear un artificio, arte de utilizarlo. (...) dispositivo es lo que dispone y lo que pone a disposición, posibilita crear y desarrollar. (...) Ello significa para nosotros que al pesar el dispositivo técnico como espacio creativo, abierto, productivo, como eco, receptor y productor de lo complejo siempre estará ahí el otro significado del que queremos diferenciarnos: una voluntad de disponer, de ejercer un poder, de ordenar. Ello significa que el dispositivo encierra poder. (...) Plantear el dispositivo en didáctica es trabajar desde lo técnico, desde la operación. (Souto, 1999:97).

Ya no queda duda sobre el sentido pragmático y utilitario del dispositivo en este planteo, incluso el arte y la creatividad se ponen al servicio del artificio, de la “recepción” y producción de lo complejo, señalamiento que querría diferenciarse de la voluntad de disponer, de ejercer un poder, de ordenar

pero que lejos está de hacerlo ya que el planteamiento técnico termina por ser una mera operación en pos de la búsqueda de resultados automáticos.

También el concepto se vincula al análisis y la intervención institucional al modo de una herramienta ligada a crear condiciones para el análisis, la interpretación, la elucidación y la provocación de transformaciones en las instituciones y organizaciones de diverso tipo (Souto, 1999:100-101). En este sentido, Souto (1999:102) cita a Lidia Fernández y su definición del término dispositivo como “un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos *diseñados* para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes”. Esto haría del dispositivo un analizador institucional que designa tanto a los acontecimientos y hechos que no son programados como a las técnicas diseñadas expresamente para provocar la producción de un material que permite de desentrañar significaciones no manifiestas y, al no controlarse lo que aparece, expresa el estilo y la idiosincrasia de quienes lo están produciendo. Por lo tanto, pareciera como si todo fuese pasible de captura al interior de dispositivo y hasta el mismo acontecimiento pudiera reducirse al artificio analítico en lo que de subversivo pudiera llegar a contener.

En segundo lugar, Souto (1999:102-103) cita a Gregorio Kaminsky y su idea de toda institución como constitutivamente *dispositivo de violencia psicosocial*, esto es, un espacio producido y producto de modalidades de violencia que son su regla e implica una red de atravesamientos micro-sociales y micro-políticos que adquieren una configuración específica, una cristalización jurídica y muchas veces una coagulación profesional (el maestro, el médico, el policía) espejo ampliado que regresa a cada uno/a de sus actores y actrices el lugar imaginario hacia el cual conducen o desean conducir sus energías. Aquí se vislumbra una dimensión institucional del dispositivo o, al menos, un juego que pareciera indicar que para (el problema de) un dispositivo no hay nada mejor que otro dispositivo, lo cual también explica algo de la proliferación de los dispositivos en el marco del capitalismo contemporáneo. Así, los caminos con sus idas y vueltas parecieran ir del dispositivo como instituyente a la institución como dispositivo, sin descuidar que el dispositivo podría hacer las veces de analizador institucional que interviene como respuesta a cierta demanda o búsqueda de cambios.

En síntesis, el *dispositivo técnico-pedagógico* tal como aquí ha sido planteado posee determinadas características y condiciones:

-*La relación con el poder*: establece un orden según algún mandato, ejerce control, produce sujeciones, capturas y sentidos en un juego reticular que involucra algún saber.

-*El carácter productor vinculado a la intencionalidad de provocar cambios*: con este eje se desmonta la anterior idea de que no habría intencionalidad, pues se buscan cambios como efectos a producir en un circuito (a veces totalmente cerrado y automático) donde, funcionando el circuito, los efectos ya se conocen pero también pueden aparecer efectos desconocidos o nuevos, líneas de bifurcación no esperadas, resultados donde la incertidumbre y el azar tengan lugar en producciones singulares. Estos cambios pueden darse a nivel de relaciones sociales, institucionales, grupales, en los individuos o en sus producciones.

-*Como un artificio técnico*: se involucra cierto arte, ingenio y originalidad para crearlo pero se necesita la habilidad y el conocimiento técnico para ponerlo en marcha. Implica un conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos

teóricos y técnicos, encuadres y requisitos de funcionamiento y operación, que pueden ser pensados como mecanismo automático o estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone en práctica. En este sentido, sería un “espacio estratégico” en una red de relaciones y como una combinatoria de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento estratégico y no programático respondiendo a las situaciones cambiantes en las que opera. Dicho espacio delimitado puede ser constante, abierto, convocante, propositivo, provocador en un campo sin límites precisos abierto a los eventos “naturales” o circunscripto a los efectos que él provoca desde sus artificiosidad (Souto, 1999:104-105).

-Como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para: abre el juego de la potencialidad, de la posibilidad y escapa así a lo determinado. No solo sujeta sino que crea posibilidades y desarrollos en un juego de libertades, de intersticios, de micro-relaciones, constituyéndose en un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, a la educabilidad del sujeto, de la grupalidad, de lo instituyente (Souto, 1999:105). Por lo que este planteo del dispositivo está dado desde un ángulo técnico que posibilitaría un trabajo con lo complejo y lo heterogéneo que, en el campo de la enseñanza y la formación, dispone dichos componentes en función de la intencionalidad pedagógica de facilitar el aprendizaje y la formación.

Respecto a sus condiciones, el dispositivo así pensado sería:

-Revelador: porque permite que, en su interior, se fomenten, revelen, desplieguen significados diversos, implícitos y explícitos, que provienen de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de conflictos, de órdenes y desórdenes, de incertidumbres, de modos de relación con el saber, de vínculos con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias individuales y compartidas (Souto, 1999:105). También porque se sostiene que fomenta sentidos reales, imaginarios y simbólicos.

-Analizador: por la potencialidad de poner en análisis aquello que en su interior se revela, porque descompone sentidos, desarticula lo aparentemente uniforme y único, despliega significados posibles. Para ello requiere dos condiciones, a) ofrecer un espacio y un ambiente de calidad continente (facilitador desde lo afectivo con una capacidad receptiva que pueda transformar las emociones primitivas en elementos simbolizables y pensables, un sostenimiento del encuadre de trabajo explicitado que supone una capacidad de “contener”, “tolerar” y generar un trabajo sobre los contenidos –manifiestos y latentes- revelados)¹⁶, b) asegurar una tarea de análisis (siempre implica una función analítica ejercida por un analista que puede ser el técnico o formador a cargo, e incluso cualquiera de los/as implicados/as).

¹⁶ Una de las imposturas sugeridas en este punto por la autora, es la de “poner en análisis las actitudes y significados de control y los deslizamientos de carácter evaluativo que desnaturalizan las prácticas de enseñanza y de formación, fomentando ansiedades persecutorias e impidiendo el espacio libre para permitirse probar, ensayar, aproximarse a aprender y crear” (Souto, 1999:106). La pregunta que necesariamente se desprende es, en el marco de la lógica pragmática impuesta por el dispositivo, ¿qué sentido se pretende darle al control y al carácter evaluativo que son constitutivos del mismo dispositivo? ¿Bastará con analizar y darle otro significado al control y al carácter evaluativo para “liberar” el espacio de ansiedades persecutorias o, en todo caso, el “probar, ensayar, aproximarse a aprender y crear” no está ya de antemano condicionado por la propia lógica de control o razón evaluadora que habita el dispositivo?

-Organizador técnico: porque organiza condiciones (espaciales, temporales, materiales) para su instalación, puesta en práctica y realización, pero también organiza acciones desde una lógica de complejidad no lineal. Plantea un análisis de situación a partir del cual decidir su modelización de acuerdo a las necesidades, evalúa sus posibilidades de éxito y, por ello, hace un seguimiento del propio funcionamiento y de las transformaciones en las personas, en la institución y se modifica en función de sus resultados (Souto, 1999:106-107). Esta característica garantizaría la intencionalidad de cambio y la eficacia del dispositivo en tanto combina la proposición de estrategias y alternativas.

-Provocador: al poseer cierto margen para salirse de las estructuras instituidas puede provocar transformaciones, relaciones, conocimientos, pensamientos, procesos dialécticos donde se recupere el sentido de los opuestos no para resolverlos sino para sostenerlos en sus contradicciones, trabajo desde y con el conflicto generando novedad a partir de su análisis, conciencia (de la necesidad e importancia de transformación, de aprendizaje, de formación) de lo político -del lugar de poder, de su asunción y ejercicio desde el propio acto y de los otros- (Souto, 1999:107-108).

Así hemos visto un planteo del dispositivo que, aunque por momentos no lo parezca, totaliza y hace las veces de gran máquina inclusiva que, en función de la técnica, podría abarcar todo lo que se le proponga. Como una suerte de aparato fascista en manos de un técnico o pastor junto a su rebaño, cabe preguntarse por el lugar de aquello que escapa a nivel del sentido. Pues si el dispositivo por sí mismo puede fomentar sentidos en los tres registros (de lo real, lo simbólico y lo imaginario), y lidiar simbólicamente con todo ello, ¿qué sitio verdadero queda para lo in-simbolizable, lo no-dicho (que no necesariamente se reduce a lo latente), la impotencia y lo imposible, en el marco de un artificio que privilegia lo apto, la potencialidad y lo simbolizable? Un gran mecanismo de tornar “gramatizable” o “dramatizable” lo especular y lo in-articulable parecería quedar en evidencia, en completa sintonía con la matriz colonial de poder y su prerrogativa de clasificación según aptitudes -por no decir de privilegio del/lo “más apto”-. Tampoco es creíble una impostación del clima afectivo de modo tal que “genere confianza” dado que, como el mismo texto indica, la apuesta radica en ejercitar una capacidad de tolerancia¹⁷ al interior del dispositivo. Por último, siguiendo el trazo del texto en cuestión, todo dispositivo técnico-pedagógico desemboca en una modelización que, en función de ciertas necesidades, conllevará a algún tipo de evaluación según parámetros (pre)definidos de éxito a partir de los cuales el control se camufla en un “seguimiento” del funcionamiento (y las transformaciones) de las personas y/o la institución de acuerdo a sus resultados que indicarán -o no- la modificación del dispositivo planteado. Por lo que, una vez más, queda en evidencia la razón evaluadora que pareciera formar parte ineludible de cualquier planteamiento acerca del dispositivo y que, aquí con una fuerza particular, se vincula a la colonialidad encauzada como esa racionalidad técnica-instrumental que busca atrapar las relaciones de cada uno/a con el mundo y es tan afín a la hegemonía del eurocentrismo.

Por ello, siguiendo la metáfora de Jünger (2016), tal vez tendríamos que andar con la precaución del peatón que ejercita una atención incesante a fin de no ser destrozado por las máquinas o, más aun,

¹⁷ Como sostiene Skliar (2011), la tolerancia se ha convertido en un gesto políticamente correcto que encubre una terrible ambigüedad hacia el otro, un sostén breve y conmisericordioso antes de la condena, una deriva por lo general hacia un pensamiento y un sentimiento de indiferencia abismal; el sujeto tolerado es mirado, siempre, de reojo y con desconfianza. Por esto mismo nada tendría que ver con la hospitalidad sino con la superioridad que convierte al tolerante en juez-vencedor que concede perdón o sentencia desprecio.

una atención tal que permita no quedar reducidos a ser un mero engranaje, cifra o tornillo, dentro de una gigantesca maquinaria de impostura.

Excurso II: el dispositivo educativo.

A lo largo de un libro-conversación reciente, Larrosa (2018) y Rechia refieren reiteradas veces a la cuestión del dispositivo de manera principalmente afirmativa aunque también crítica (en particular cuando se refieren a dispositivos de investigación, de profesionalización, etc.)¹⁸. En el pasaje dedicado específicamente a este término, se plantea a la escuela como un *dispositivo educativo* que abarca un lugar, un tiempo, un asunto y unos ejercicios. Además de pensar al dispositivo educativo como inescindible de cierta dietética o *ascesis*, o de pensar dispositivos educativos relacionados con cierto amor al mundo y dispositivos funcionales a las lógicas del capitalismo, en esta ocasión el término pareciera¹⁹ tomar un viraje atípico. Pues Larrosa (2018:132-133), intentando separarse del uso que hacen Foucault, Deleuze y Agamben, de la noción de dispositivo, sostiene que utiliza esa palabra, siguiendo a Hannah Arendt, para señalar que la educación (eso que tiene que ver con la transmisión, la renovación y la comunización del mundo) se produce en el interior de determinadas formas materiales de *disponer* espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer que hagan al mundo disponible para la infancia y que hagan a la infancia disponible para el mundo. Es decir, lee la palabra latina *dispositio* (de la que derivaría dispositivo) como *disponere*, esto es, disponer; con lo cual dispositivo, en este planteo, enfatiza la cuestión de la disposición, del estar puesto o dispuesto, pero sobre todo la cuestión de la disponibilidad y, a diferencia de otros planteos, Larrosa (2018:133) hablará aquí de dispositivos educativos:

En ese sentido, un dispositivo educativo sería algo así como un artificio o un artefacto en el que el mundo y la infancia se ponen, mutuamente, a disposición. Permíteme que a partir de aquí no hable de la infancia sino de los estudiantes. En la escuela (y en la universidad), podríamos decir, el mundo se pone a disposición de los estudiantes, se hace disponible para los estudiantes (convertido en materia de estudio), y los estudiantes se ponen a disposición, o se hacen disponibles, para el mundo en la medida en que se disponen a estudiarlo, en que se convierten en estudiantes. En ese sentido, entender la escuela (o la universidad) como un dispositivo significa desnaturalizarla y, al mismo tiempo, desnaturalizar también tanto a los

¹⁸ Aparte del llamado dispositivo “profesionalización” ligado a la empleabilidad, el emprendedurismo y las competencias, lo que Larrosa (2018:235-236) llama *dispositivo de investigación* funciona como una maquinaria gigantesca de estandarización de la lengua y de la escritura, de cancelación del pensamiento y contribuye a la fijación de ese lugar de enunciación y, por tanto, a la estandarización tanto del sujeto como de su lenguaje y, desde luego, de la así llamada “realidad” como referente a la ves supuesto y construido.

¹⁹ Decimos “pareciera” porque, además de lo que analizamos en este excurso, encontramos una insistencia en la idea de “dispositivo pedagógico” que Larrosa (2018: 272) destaca como “muy potente” en su hacer y que consiste en combinar “cuatro” elementos: 1) un trabajo de campo consistente en una serie de ejercicios en el espacio público; 2) un trabajo de clase consistente en la lectura y comentario de textos en torno a un problema teórico-práctico; 3) una acción “tutorial” continuada; 4) el diseño de un dispositivo pedagógico ligado a un espacio-contexto concreto con arreglo a las categorías trabajadas; 5) una presentación pública del dispositivo en la que cualquiera puede sugerir, comentar, hacer preguntas, hacer objeciones, etc. Es curioso que diga cuatro y aparezca luego un quinto omitido al principio y que sea precisamente el que ataña a la evaluación y verifica, una vez más, el vínculo entre el dispositivo y la racionalidad evaluadora. Por no mencionar la colonialidad inherente a la noción de “trabajo de campo”, “acción tutorial continuada” y producción e implementación/implantación de nuevos dispositivos.

estudiantes como a las materias de estudio en tanto que solo pueden considerarse desde el modo como el dispositivo los pone, o los dispone, o los propone, o los compone, o los expone.

Ahora bien, la cuestión se torna confusa pero favorable al planteamiento agambeniano visto más arriba cuando, desde cierta lectura de Rancière, caracteriza a la escuela como una *separación* de tiempos, de espacios, de materialidades y de actividades. En ese sentido, dice Larrosa (2018:133), la escuela (y la universidad) crea un tiempo *separado* de los otros tiempos (el tiempo escolar), un espacio *separado* de otros espacios (el espacio escolar), unas materialidades *separadas* de otras materialidades (las materias de estudio), unas actividades *separadas* de otras actividades (las actividades escolares), incluso unos sujetos *separados* de otros sujetos (los profesores y los alumnos, que son los habitantes de la escuela y cuya posición está determinada por ella), todo lo cual compondría el dispositivo escuela como educativo y el profesor *trabaja* sobre ellos. Subrayamos la cuestión de la separación porque ella, como hemos visto anteriormente, posee un núcleo religioso que caracteriza todo dispositivo y separa del uso común (santificando) determinados elementos. Por lo tanto, cabe la pregunta si acaso no es precisamente esta operación la que ha realizado la modernidad y el capitalismo con respecto a la escuela, es decir, secuestrando lo que de *scholè* (o, en su traducción, tiempo libre) había en ella y convirtiéndola en un gran dispositivo de producción (de utilidades, de disposiciones al mercado, de razón evaluadora, de emprendedores de sí, etc.).

Por eso tal vez la apuesta radique en profanar este dispositivo y restituir la *scholè* al uso común, a la escuela como lugar de lo común donde el tiempo libre no está naturalmente garantizado. Pero, volviendo al planteo del autor, en esta época de proliferación de dispositivos, no suena descabellado su idea de que lo que el profesor hace es *trabajar* creando dispositivos educativos (en la forma de cursos, mediante la selección de textos, la invención de ejercicios, la propuesta de tareas, la construcción de disposiciones espaciales y temporales, etc.) en el interior de otro dispositivo (como sería la escuela o la universidad), lo cual le permite “hacer escuela” o “hacer universidad” en el interior mismo de la institución en cuestión (Larrosa, 2018:134). De esta manera, el/la docente queda atrapado en la lógica productivista que vendría simplemente a aceitar los engranajes del dispositivo o a multiplicar en su interior la proliferación de otros afines. Cabe la pregunta de cuál sería el lugar de tal docente en este esquema, ¿tan solo se trata del burócrata especializado a cargo del dispositivo o de los dispositivos en cuestión? ¿no hay *scholè* o tiempo libre para él o ella en el marco de la escuela? ¿Todo queda reducido a la lógica de rendimiento, ante la labor de “*tener que*”, de un modo docente-céntrico donde el tiempo libre sería solo para las infancias y/o estudiantes? También podría preguntarse sobre la posición de infancia y de estudio en el/la docente aunque, al igual que las preguntas anteriores, podría tratarse menos de una aporía que de una ambivalencia. Tal vez valga la pena recordar a Rancière (en Giuliano, 2017:222) cuando sugiere que hay que “asumir la parte de riesgo y transgresión que separa el hecho de aprender de toda planificación armoniosa de la transmisión de saberes”.

Quizá la palabra-gesto no sea *separación* sino *suspensión* (más ligada a un uso indisciplinado de la noción de *epojé*), lo que daría otra pista de cómo profanar el *dispositivo escuela* que desde la modernidad/colonialidad (a)parece ineludiblemente ligado a la producción, a la utilidad, a la lógica resultadista, a la razón evaluadora, para restituir el tiempo libre o el ocio (*scholè*, cuya traducción en latín es *otium*) en el marco de un tiempo, un espacio, unos ejercicios, unas materias y unos sujetos “suspendidos” de la lógica del mercadeo y la producción. De este modo tal vez, con el dispositivo educativo profanado, se torna más asequible pensar tales espacios “como refugios, como lugares que

protegen, o custodian, o albergan, algunas cosas que están amenazadas y en peligro de extinción” (Larrosa, 2018: 348).

Bastaría con retomar el espíritu rebelde de una *pedagogía profana* por el solo hecho de no dar por sentada la hipótesis de que la educación como dispositivo insertado en el venir al mundo tiene como condición de posibilidad esa *separación* de los tiempos y de los espacios que ha de ser profanada para interrumpir la continuidad del tiempo cronológico del mercado, la producción y la utilidad, en pos de dar tiempo, un tiempo liberado u otro que discontinúe el espacio del orden social de las fijaciones y las pertenencias, para decirlo ahora sí junto a Larrosa (2018: 421-422):

La posibilidad, en suma, de una heterocronía y de una heterotopía en la que algo otro pueda tener lugar. Y que tenga también como condición de posibilidad la existencia de algo visible, iluminado, de algo cuyo uso está suspendido, de esas cosas que ya no sirven o que aún no sirven.

Pero no para que esas cosas sirvan luego o sean funcionales a las competencias de moda, tampoco para olvidar las sombras que habitan en cada halo de luz, sino para seguir preguntando sobre cómo lo visible llega a ser visible, a costa de qué dispositivo, de qué hendijas, de qué miradas, de qué luces y qué oscuridades, de qué es lo que no se visibiliza para poder ver tal o cual cosa, en fin, de cómo seguir preguntando-profanando en favor de un uso subversivo en lo público.

Convite –o combate- para un final abierto: ¿Hacia una nueva economía crítica de los dispositivos? Un debate entre la reversibilidad y el bloqueo/desmantelamiento.

Uno de los planteos más recientes y lúcidos sobre la cuestión del dispositivo lo ha convidado la filósofa Luciana Cadahia (2017) pensando en la reorientación de las relaciones de fuerza dentro de un dispositivo, las posibilidades de mutaciones del mismo por “lógicas de apropiación” o las “potencialidades de *reversibilidad*” de los dispositivos que estarían dadas por el vacilar mismo de lo existente y aquellos aspectos que escapan a la “magia” del capitalismo. Para ello, advierte del juego peligroso que el uso de las etimologías suele encerrar por esa suerte de complicidad con la *mitología del origen* que baña las palabras con un agua purificada de las contradicciones mismas de lo político y oculta al tiempo que muestra un sentido. Como ella indica, puede que el juego de las etimologías dote de un aura sacerdotal que fortalece la posición de enunciación y funciona como otra cara de una violencia epistémica, sin embargo, en todo caso, es la misma que encubre el gesto, en apariencia no-desesperado, de retornar a los conceptos, los problemas y los pensadores de la Modernidad que, como ya se ha visto, no puede pensarse sin su cara oculta u otra parte constitutiva: la colonialidad. Es cierto que hay una suerte de vicio onanista del pensamiento en recurrir a las etimologías y algunos lo hacen en aras de un ascenso purificador, pero no puede descuidarse que otros lo hacen para tomar partido respecto de algún antagonismo irreductible o como una manera de armarse para la lucha por un sentido emancipatorio o liberador de las palabras. Cada quien construye la torre defensiva desde la cual se asoma al mundo, esta acción no es patrimonio de unos pocos sino de cualquiera que se sepa fundamentalmente frágil. Claro que hay formas y formas, y en su discusión o combate se nos va la vida.

Pero hay una gran diferencia (ética, política, epistémica) entre reconocer que indudablemente nuestras sociedades están configuradas por el marco categorial del pensamiento político moderno y, por eso mismo, seguir insistiendo enganchados en el Mismo. La apuesta de desengancharse, de desprenderse,

de desaprender o bloquear/desmantelar dicho marco y sus dispositivos, no es una apuesta de pura negación o renuncia caprichosa sino de una lucha contra la colonialidad que persiste en sus dispositivos y racionalidades. Por tanto, tal vez no se trate de hacer un “*uso plebeyo*” (término que naturaliza las jerarquías de clase en relación a los usos) sino de dar cuenta que el pensamiento, la relación íntima y, por eso mismo, política con las palabras y el lenguaje no es terreno de especialistas sino de cualquiera que habite el amplio campo popular. De cualquier manera, hay que saber que de tomar pensadores y problemas de la Modernidad como figuras paradigmáticas que arrojarían una “nueva” luz sobre nuestros problemas actuales no se hace más que aportar a la matriz colonial de poder y al incestuoso pensamiento eurocéntrico que siempre se repliega sobre sí mismo y su tradición para buscar cualquier “nueva” respuesta.

Que “la tradición” del pensamiento, sea la tradición europea es un problema inherente a la instalación de un dispositivo colonial tan eficaz que, en aras de la “reapropiación”, sea esta más o menos antropofágica, se ha terminado muchas veces por caer en una asimilación por (mal) digestión. O peor, en un síndrome de este-colmo: Cadahia (2017:17) cita a Mariátegui cuando dijo “no hay salvación para Indo-América sin la ciencia y el pensamiento europeos u occidentales”, lo cual podría llegar a ser cierto desde el punto en que mucho de lo que se conoce como pensamiento europeo o ciencia occidental está montada sobre el cristianismo²⁰ y dicotomías propias tales como la de salvación-perdición, por lo que si quisiéramos ser “salvados” en la Historia Universal claro que tendríamos que valernos netamente de ese pensamiento y esa episteme, pero como nunca ha sido así, siempre anduvimos como perdidos, a la deriva, sub-desarrollados, tercermundistas, no-humanos, ciudadanos de cuarta para lo europeo, pues sí, Mariátegui tiene razón, no hay tal salvación (nunca la hubo). Por eso sostener que no se trata de hacer encajar tal o cual tradición de pensamiento a nuestra coyuntura histórica-política, sino de ver cómo nuestra realidad política conduce “la tradición” hacia otros cauces, la pone a prueba y la transforma en otra cosa, es un riesgo que suena apasionante en tanto rebuscamos hondamente en las historias locales y no meramente en esos diseños globales que si no nos excluyeron de entrada nos han incluido, vía colonialidad pedagógica, clasificándonos como la última humanidad del tarro (porque eso fuimos para Kant, Hegel y tantos autores de la Modernidad que suelen estudiarse como “la tradición”).

La autora en cuestión está interesada en las reapropiaciones de la Modernidad (por ende, de la colonialidad) y sus dispositivos para ver sus “posibilidades no calculadas”, lo que la hace pensar la articulación entre la *positividad* de la filosofía moderna –principalmente a partir de Hegel y Schiller– y las derivas actuales del dispositivo como condición de comprensión de su sentido y sus formas de reversibilidad. Desde esta perspectiva, ve como un aspecto problemático el viraje que el término toma para Agamben respecto del sentido peyorativo y unilateral que este le daría y cuyo re-encausamiento al locus político implicaría su propia desactivación. Cuestión que en Foucault lee de manera diferente a partir de sus textos dedicados a distinguir entre procesos de sujeción y subjetivación donde “existiría la posibilidad de concebir distintas modalidades del uso del dispositivo”, aunque esto no termina de quedar claro ya que lo que Foucault enseña en dichos textos está más relacionado con diferentes modalidades de uso de las tecnologías, mientras que los dispositivos, como hemos visto, siempre se encuentran atravesados por la producción de una idea regulatoria en función de cierto objetivo-

²⁰ Tal vez no haya mejor demostración de este planteo que la minuciosa investigación desarrollada por Tola y Dragonetti (2008) donde documentan los dogmas cristianos de la filosofía moderna-occidental.

imperativo (sería difícil encontrar a Foucault reivindicando un “buen” uso del dispositivo de alianza, o del dispositivo de sexualidad, incluso de los dispositivos de seguridad, en cambio, tal vez en su planteo de las *tecnologías del yo* podría encontrarse mayor flexibilidad en dicho sentido).

No es por defender la posición agambeniana en esta discusión pero tal vez luego del extenso análisis que venimos realizando a propósito de la cuestión del dispositivo y sus múltiples configuraciones o variables, se entiende más por qué para dicho planteo toda relación con los dispositivos conduce a alguna forma de captura o siempre hay algo específico que el dispositivo busca capturar (de allí la apuesta de liberar lo que ha sido capturado y separado para devolverlo a un posible uso común aunque este no necesariamente sea un “estado original”). Tampoco puede pasarse por alto la minuciosa e inmensa lectura que Cadahia (2017:40-48) realiza sobre el método y los peligrosos juegos filológicos o de sustitución etimológica que Agamben suele realizar en sus teorizaciones. Mismo sobre la lectura que realiza de Esposito y su manera de concebir el dispositivo como un procedimiento de inclusión mediante la exclusión jerárquica de aquello que no está ubicado, esto es, un mecanismo particular de ordenación signado por una circularidad que configura lo real a partir de una forma presupuesta cuya potencia inclusiva lo englobaría todo y hace de lo exterior una reserva o un afuera que está dispuesto para su extracción y consumo (Cadahia, 2017:58-61). De este modo, se visualiza una máquina de inclusión excluyente que separa de sí su opuesto asimilándolo y crea una subjetividad a través de un procedimiento de sometimiento u objetivación completamente en sintonía como los procedimientos a los que nos tiene acostumbrados la razón evaluadora.

Pero para Cadahia (2017:107) el dispositivo sería una suerte de mediación que tanto Agamben como Esposito parecen rechazar y ella quisiera recuperar en la medida en que son configurados por las formas históricas de existencia y no meramente a la inversa. Es decir, le interesa pensar que el dispositivo no solo funciona como una forma de dominio sino que aloja tensiones dialécticas entre dominio y emancipación, tensiones que persisten –según ella- en todo uso del dispositivo y en los efectos impredecibles que conlleva tal o cual empleo. De este modo, ubica las propuestas de análisis de Agamben y Esposito del lado de quien “huye de la existencia” puesto que, para ella, solo un rechazo de lo existente podría propiciar una resistencia al dispositivo (Cadahia, 2017:108). Ahora bien, ¿cómo no rechazar “lo existente” o lo que se configura como “dado” si sus producciones contienen relaciones, condiciones y sujeciones nefastas para los sujetos? ¿Cómo no resistirse ante los imperativos superyoicos de lo nombrado como existente y sus mediaciones? ¿Alcanza con sostenerse en la tensión dialéctica dominación-emancipación para llevar una vida vivible al interior de los dispositivos o el padecimiento que implica será parte del “sacrificio necesario” para pertenecer a los mismos? ¿no se tratará, a lo mejor, de una tensión *analéctica* entre sujeción/liberación en la que la vida misma se encuentra en juego?

Al rastrear la noción de *positividad* en Hegel, Cadahia (2017:130) encuentra en ella la manera en que nos relacionamos con nuestra historia y su surgimiento cuando algo contingente se presenta como necesario y orienta violentamente un modo de sentir, pensar y actuar. A su vez, resalta que dicha noción se caracteriza por la implementación o aplicación tanto de *disposiciones violentas* (que involucra *formas de actuación* de carácter procedimental) como de *dispositivos violentos* (que aluden a una *forma de organización* o “institución”), estas serían sus dimensiones dinámica –para el primer caso- y estática –para el segundo-. Al decir con Hegel que la positividad es una manera de organizar y de actuar, sumada la lectura de Hyppolite sobre su vínculo con el dispositivo, el dispositivo para

Cadahia (2017:135) no funcionaría tanto como una red que captura, sino más bien como una experiencia sensible que resulta de la articulación de maneras de ver, decir y pensar; por lo que, para dicho planteo, no se trataría tanto de liberarse del dispositivo sino de problematizar los diferentes tipos de experiencia sensible que propician los dispositivos. Aquí es donde entra en juego Schiller al incorporar la dimensión estética que le permite a Cadahia (2017:138-139) profundizar en la dimensión *sensible* del dispositivo y donde

el elemento positivo se refleja en la forma de una doble violencia. La primera violencia tiene lugar en el interior del individuo y resulta de esta relación de tiranía entre el entendimiento y la sensibilidad (...) La segunda violencia es un reflejo de la primera y se produce cuando el carácter formal del Estado se vuelve ajeno a los sentimientos de los ciudadanos (...) Schiller establece, pues, una línea de continuidad entre la violencia que se ejerce en el interior del individuo y la que se ejerce en el ámbito de la política.

De ese modo, se plantea la experiencia estética como un espacio de mediación que supone una tensión entre sensibilidad y entendimiento que establece otro tipo de disposición hacia lo positivo, una *disposición estética* que no es la representación de algo dado de antemano o un mecanismo de repetición de lo mismo sino la presentación de un estado de ánimo para actuar en el mundo, una forma de problematizar el ámbito de la representación que disposiciones como la jurídica o moral asumen como tal. Entonces, desde tal perspectiva, el dispositivo no alude a una posición o imposición determinada, ni a una repetición de algo previo, sino al estado de ánimo que se traduce en la manera de actuar que visibiliza la doble operación de la razón y la sensibilidad. Así, se abriría el juego de lo político al hacer visible el campo de fuerzas mediante el juego y la *educación en la apariencia* que ayuda a distanciarnos de aquello que se presenta en el ámbito de la representación. En el marco de las relaciones de poder, esto abriría los espacios de negociación y transformación, que haría a la dimensión abierta y relacional del dispositivo, señalados por Cadahia (2017:153) como dejados de lado en los abordajes de Agamben y Esposito (aunque cabe preguntarse si dichos espacios no están ya condicionados por las lógicas internas mismas del dispositivo que suelen estar marcadas por relaciones de dominio en las cuales el margen de acción es muy acotado).

De esta manera, a partir de los textos de Schiller, a Cadahia (2017:154) le es posible hablar de diferentes tipos de dispositivos o disposiciones hacia lo existente porque lo que llama el *dispositivo estético* supone un tipo de disposición que problematiza y transforma el modo de ordenamiento que trata de fijar la racionalidad instrumental del entendimiento. Esto le permite subrayar el carácter “dialéctico” de todo dispositivo que haría de las tendencias cosificadoras del dispositivo, en su interior, la posibilidad de su contrario dependiendo del tipo de disposición que establezcamos con el mismo. Así abre un nuevo interrogante acerca de la relación con la técnica y cómo la vida hace su ingreso en la historia, haciendo extensiva la noción de *bíos* a las formas de vida como una *prueba* en el sentido de experiencia (de conocernos, de descubrirnos, de revelarnos a nosotros mismos) y en el sentido de ejercicio, es decir, aquello a partir de lo cual, a través de lo cual, a pesar de o gracias a lo cual vamos a formarnos y transformarnos (Cadahia, 2017:183-184). En esta lectura, la distinción entre sujeto y objeto revelaría aquellos procesos de subjetivación en los que la vida no se encuentra sometida a los dispositivos de control, en los que el acto de ser inducido a una acción también implicaría una actividad de quien es sujetado -puesto que existiría la “voluntad de dejarse guiar”-, lo cual abriría un vínculo ético-político entre uno mismo y los demás al momento de constituirse un campo de acción; mientras que el otro polo de producción de la subjetividad, esto es, la sujeción, es

resultado del dominio. Pero ¿no ha sido precisamente la distinción entre sujeto y objeto, tan afín a la modernidad/colonialidad, una de las primeras formas de control? Además, en el acto de ser inducido a una acción ¿la actividad de quien es sujetado se reduce a una voluntad complaciente de dejarse guiar? En tiempos de excesiva razón evaluadora, tal vez habría que prestar especial atención respecto de las implicancias que tienen las “pruebas” como experiencias de vinculación ético-pedagógica entre uno mismo y los demás al momento de constituirse un campo de acción o ejercicio a partir o a pesar del cual vamos a formarnos o transformarnos.

Dicha distinción entre procesos de sujeción y subjetivación, clave para comprender la producción de la subjetividad, hace del mundo un objeto de conocimiento (lo que involucra una técnica) y, al mismo tiempo, lugar de *prueba* para el sujeto (que implica su experiencia): Cadahia (2017:185-206) ubica aquí la paradoja que supone atender tanto a los mecanismos que han dado lugar a la experiencia de dominio como a los ejercicios de libertad, la misma paradoja en la que se sostiene la idea del poder que forma o transforma al sujeto y da sentido a su existencia de modo tal que genera una dependencia constitutiva en la que liberar al sujeto del mismo coincidiría con su supresión²¹. De esta forma, el sujeto queda constitutivamente atrapado en la circularidad formativa de la técnica y su correspondiente *prueba* como experiencia de dominio-libertad que, al otorgar sentido –o transformaciones- a su existencia, genera una dependencia de la que no se podría emancipar sin cierta supresión (que podría traducirse en un desprendimiento de sí o un des-aprendizaje del poder que lo formó).

Así, siguiendo lo planteado por Cadahia (2017:207-215), devendríamos sujetos *sujetándonos* al poder de manera tal que hasta lo a veces considerado como liberación no sería más que otro modo de sujetarse al dispositivo en una suerte de lógica sacrificial que instrumentaliza la vida y lo que efectivamente elude su control no es ninguna externalidad sino el suplemento mismo que en alguna medida es producido por la propia operación del poder que crea formas de vida. Esto último podría hacer de la formación una reflexión sobre el vínculo interno entre libertad y poder y cierta resistencia a la servidumbre pero no deja de ubicar las coordenadas en los mismos términos ambivalentes que el poder establece. No se trata solo de la tensión manifiesta de lo que en otro momento fue una coincidencia histórica entre sujeción y subjetivación, sino de relaciones de poder cuyos efectos van más allá del mero establecimiento de un juego de incidencias, flexibilidades y reversibilidades de acuerdo a determinados momentos, pues sabemos del elemento normativo que constituye los dispositivos ya sea en forma de líneas específicas, objetivos o imperativos más o menos estratégicos, normas de clasificación y comparación, etc. Aunque la norma se produzca al producir la acción y no sea causa previa del efecto que produce, no puede perderse de vista su incidencia en los procesos de normalización a diferencia de lo que Foucault (2006) llamaba *normación* y suponía a la norma como condición de lo que se producía o exterioridad previa al campo de aplicación.

Al insistirse en que cada uno de los términos tiene sentido en función de la existencia del otro como una “contaminación constitutiva” (Cadahia, 2017:225), la libertad de actuación del sujeto no deja de

²¹ En palabras de la autora, el poder, en su forma agonal, “se manifiesta como algo externo al sujeto, algo que lo domina externamente. Pero también es preciso reconocer que el poder forma al sujeto y da sentido a su existencia. En un caso, es factible oponerse al poder mediante prácticas que liberen al sujeto de la opresión, pero en el otro reconocemos una dependencia constitutiva en la que liberar al sujeto coincidiría con su supresión.” (Cadahia 2017:205-206).

estar capturada en los términos de *lo posible* que el propio poder o dispositivo establece, conjurando de este modo lo imposible que posee la potencia de replantear las propias condiciones históricas que constituyen los márgenes de libertad –como toda verdadera rebelión podría realizar-. De este modo, todo queda atrapado en un proceso circular donde el poder mismo brindaría el exceso que constituye su condición de subversión en el marco de una duplicidad de *lo uno* que indiferencia los términos a la vez que lo disloca en medio de la tensión que hace al movimiento del “proceso dialéctico”²². En favor de este planteo, Cadahia (2017:230) resalta como necesario abandonar la rígida dicotomía establecida entre la función opresiva de las instituciones y la práctica liberadora que procuraría destruir las reglas de juego del derecho y la moral, porque para ella la apuesta radicaría en la *posibilidad* de otra lógica que no sea del todo inconmensurable con el lenguaje del derecho y las instituciones, y abriría un camino experimental para el pensamiento crítico del dispositivo (aunque desde sí mismo). Pero esta posición plantea al menos dos problemas ético-políticos: a) la excesiva confianza en el lenguaje del derecho y las instituciones, tan afín a las lógicas de lo mismo o del capitalismo en todas sus reconfiguraciones; b) la curiosa interpretación de la praxis o *práctica liberadora* como “destructora” de las reglas del derecho y la moral, cuando en realidad siempre se ha tratado de unas formas de “re-negación” de las mismas, de unos modos subversivos (no ciertamente destructivos) de habitar en sus márgenes, incluso en ocasiones -como decía Lacan- de estar “al margen de la Ley pero nunca fuera de ella”, pues tanto el derecho como la moral son elementos constitutivos de la gramática que heredamos y ante la cual podemos rebelarnos o buscar nuevos modos de subvertirla o diferirla (como una apuesta mucho más descolonizadora o “deconstructiva” que meramente destructiva). A su vez, la apuesta por *lo posible* de una lógica que responde a la misma racionalidad del dispositivo limita la crítica a una mera lubricación del mismo en favor de su matriz colonial de la que no podríamos desengancharnos o desprendernos en ningún momento y nos relega a un mero componente que funcionaría de manera “flexible” en un marco heterogéneo de relaciones de libertad históricamente determinado.

Como indica Cadahia (2017:231), la cierta radicalidad de su planteo llega hasta el mero hecho de cambiar las propias coordenadas que definen el equilibrio del dispositivo a través de una constante “contaminación” o indeterminación de un ámbito en el otro, sin límites claros o, en otras palabras, con una funcionalidad tal que no embote el sistema ni lo ponga en riesgo. Esto equivale a decir que si el derecho y las instituciones funcionan desde la lógica del poder también lo hacen desde la lógica de la libertad y que, por lo tanto, cualquier resistencia o sublevación no sería *ante* las instituciones o el dispositivo ya que habría un vínculo constitutivo que se expresa en el doble juego de poder y libertad que lo abarcaría todo o casi todo (formas de individualidad, derecho, instituciones, dispositivo). Por lo que Cadahia (2017:235) dice no estar interesada en establecer un correcto equilibrio entre la “indulgencia permisiva” de la espontaneidad -traducida en sublevación y

²² Dice Cadahia (2017:227): “la libertad genera la estructura del poder que se postula de forma retroactiva como el sujeto del proceso. Y, al revés, el poder genera la estructura de la libertad que se postula de forma retroactiva como el sujeto del proceso. El poder está siempre ya en una situación de exceso con respecto a sí mismo, es en sí mismo la subversión de lo que se propone conseguir; y es esta tensión interna entre libertad y poder, esta duplicidad de lo uno, la que hace que el poder sea libertad (y viceversa), a la vez que simultáneamente lo disloca, como tensión que constituye el movimiento del “proceso dialéctico”. Podría preguntarse aquí sobre aquello que queda por fuera del famoso “proceso dialéctico” tan defendido por Hegel y sus seguidores/as, y tal vez profundizar en lo *analéctico* propuesto por Dussel y qué se preocupa justamente por lo que el proceso dialéctico descuida o “deja fuera” a propósito de lo “alter”.

resistencia- y los rigores de la disciplina o los dispositivos de coerción -como las instituciones y el derecho-, sino que para ella haría falta detectar las formas de espontaneidad que polarizan las relaciones de poder y libertad, que encierran al individuo en sí mismo y/o lo sujetan a determinados dispositivos disciplinarios y, sobre todo, distinguirlas de otras formas de espontaneidad en donde los dispositivos reactivan el juego del poder y la libertad, es decir, que confirmen su regla circular de mutua constitución. Por esta razón a ella no le resulta adecuado expresarse *contra* la institución ni *ante* la misma, y dice que mucho menos *desde* la institución (Cadahia, 2017:238) pero, como propone, pensarse con la y -que implica cierto lazo o conjunción- está de la mano con una funcionalidad o complicidad que va más allá del juego de posiciones simultáneas que puede constituir una oposición coyuntural e histórica sujeta a los juegos de libertad y poder. El riesgo no es menor, no solo por quedar muchas veces entrampado en hablar *desde* o *con* el dispositivo, sino por jugar al interior de un campo cuyos límites se plantean borrosos y, por lo mismo, el *entre* queda desdibujado. Por eso es curioso que, luego del rodeo propuesto, su *quizá* apueste por ubicar “*entre*” los límites del derecho y las instituciones, las mecánicas biopolíticas y las subvelaciones, el lugar donde se juega el ejercicio del poder y la libertad.

Por último, la “solución” contra la usurpación de la mecánica disciplinaria y biopolítica de los dispositivos del mercado en todos los ámbitos de la vida pareciera tener un único recurso fundamentalmente conservador: “el recurso al derecho organizado y las instituciones parece convertirse en la única elección posible”, dice Cadahia (2017:237). Aunque se piense “otro uso” del derecho y las instituciones, no se puede desconocer que su constitución en muchos casos se funda sobre estados de excepción, lógicas de normalización, principios de inclusión/exclusión e imperativos morales de sujeción, que producen subjetivaciones cuyo proceso no puede reducirse a una indeterminación que mezcle los términos o los haga pervivir al interior de una misma lógica indiferenciada por el peligro ético-político que esto entraña. Por esto es evidente que el desafío actual no puede prescindir de pensar e interrogar sobre los nuevos estados de excepción, las nuevas lógicas de normalización, los nuevos usos de la disciplina y el rendimiento, al tiempo que se torna válida la pregunta sobre en qué medida la “reapropiación” (y no la subversión) de las instituciones o los dispositivos –ya sean estos espacios porosos, heterogéneos y contingentes, como el Estado o la Escuela- pueden funcionar de hecho como formas de resistencia (y re-existencia) al capitalismo. Por tal motivo no deja de ser importante lo que ha enseñado Cadahia (2017:242) respecto de que

la noción de dispositivo podía ser comprendida como una forma de mediación, pero un tipo de mediación bien singular que tenía la característica de dar lugar a [una] dualidad emancipadora y dominadora a la vez (...) configura cierto sentido de realidad cierto sentido común en el que se definen esquemas perceptivos; discursivos que determinan lo visible, lo decible y lo pensable. Si el dispositivo encierra una tensión dialéctica, esta parece oscilar entre aquella actitud que encubre el nexo entre derecho y política y aquella que lo saca a la luz. El ocultamiento del nexo entre derecho y política pareciera venir dado por un cierre identitario entre la legalidad y la legitimidad del derecho (...) La legitimidad de este uso del derecho vendría justificado dentro del ritual mágico-jurídico del *sacrificio*. La sociedad debería sacrificar a una parte de sí para rescatar de la crisis y la barbarie a otra minoritaria, con el objeto de garantizarle abundancia y civilización. Esta forma de *violencia inmunitaria*, para decirlo en términos de Esposito, implica necesariamente la práctica forzosa del sacrificio de una porción de la población, a la que de paso se representa mediante la ley como una amenaza, como un peligro externo del cual el poder debe protegerse para seguir existiendo.

El punto señalado tal vez demuestra la eficacia del dispositivo, una “mediación de lo sensible” que bien podría decirse que a la vez que seduce con algún efecto emancipador, aloja un aspecto fundamentalmente dominador que contiene un nexo con cierta lógica sacrificial en la que una parte (algo, alguien o un componente de la sociedad), es representada/o como una amenaza o peligro externo que debe sacrificarse para que el poder siga existiendo de un modo determinado por el mismo dispositivo.

En resumen, y como ha podido notarse a lo largo del presente ensayo, si bien el recurso etimológico puede ser atractivo, orientador o sugestivo, motivo probable por el cual varios de los autores aquí mencionados han recurrido al mismo, también puede verse que conlleva determinados análisis “depurados” de la colonialidad y, por tanto, del tiempo y la historia que los atraviesa. Por esto, acordamos con Cadahia (2017:18) que las palabras y sus etimologías serían una suerte de *ruinas vivientes* que afloran como residuos contradictorios del pasado en relación con el presente, es decir, como huellas de un tiempo que no es posible reconstruir en una imagen acabada sino a partir de aproximaciones fragmentarias que cobran un sentido específico en la contingencia política desde la que son problematizadas.

Finalmente, por todo lo expuesto, podría inconcluirse que, al fin y al cabo, dispositivo es más que una palabra: es el enigma o la paradoja que el poder mismo ha establecido, desde su matriz colonial a sus apuestas pedagógicas contemporáneas, y tal vez no se trata de resolverlo o revertirlo simplemente (juego que nos deja siempre atrapados dentro de sus capturas) sino de bloquear/desmantelar, profanar y subvertir no ya su contenido sino sus propios términos. Quizá no se trata de un “mejor uso”, una “mejor manera” o la búsqueda de “dispositivos más bondadosos”, sino de una transgresión elemental: la misma que enseña que se puede educar sin evaluar o que los dispositivos están para continuar la lucha, cada vez, por nuevos medios sin fin...

Bibliografía

- Agamben, G. (2016). *Qué es un dispositivo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.
- Cadahia, L. (2017). *Mediaciones de lo sensible. Hacia una nueva economía crítica de los dispositivos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gómez, S. (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’” en: Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas 1975-1995*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gaidulewicz, L. (1999). “El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault”, en: Marta Souto (Comp.) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- Giuliano, F. (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Dignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Jünger, F. G. (2016). *La perfección de la técnica*. Barcelona: Página Indómita.
- Larrosa, J. (1995). “Tecnologías del yo y educación” en Jorge Larrosa (ed.) *Escuela, poder, subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor (con Karen Reich)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lugones, M. (2008). “Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial”, en: Mignolo, W. (Comp.) *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.

Maldonado-Torres, N. (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.

Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.

Mignolo, W. (2016). “Más sobre la opción descolonial”, en: Palermo, Z. (Comp.) *Pensamiento argentino y opción descolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

Quijano, A. (2001). “Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina”, en: Walter Mignolo (Comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Del Signo.

Quijano, A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”, en: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: LOM.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto, M. (1999). “Introducción” y “Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica”, en: Marta Souto (Comp.) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Tola, F. y Dragonetti, C. (2008). *Filosofía de la india. El mito de la oposición entre “pensamiento” indio y “filosofía” occidental*. Barcelona: Kairós.

Facundo Giuliano

Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires): Director del proyecto PRIES “Alteridad y discursos tecno-educativos. Una deconstrucción de la racionalidad técnica en educación en clave ética-política” (FFyL-UBA). Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con estudios de posgrado en Filosofía, Psicoanálisis y Literatura. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), tema: “Crítica de la razón evaluadora: implicancias ético-políticas en educación”. Investigador visitante de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Barcelona, donde también ha dictado clases relacionadas a las discusiones contemporáneas de la filosofía de la educación. Ha dictado seminarios de grado y posgrado, y publicado en revistas de investigación del ámbito internacional sobre temas que vinculan problemáticas propias de la educación y la filosofía. Autor de “Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter D. Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek” (Miño y Dávila Editores).