

**Pensar desde el Biopoder: aportes de Foucault y Deleuze a la investigación en educación**  
**Thinking from the Biopower: Foucault and Deleuze contributions to education research**

Gabriela Casenave<sup>1</sup>

**Resumen**

El presente trabajo busca proyectar –haciendo hincapié en el concepto de biopoder- algunas líneas para pensar la investigación en el campo de lo educativo. A tal fin, servirán como insumos los relevamientos realizados en el marco de un Proyecto de Investigación que hace foco en el análisis de los sentidos y estrategias con los que los sujetos que conforman el sistema educativo formal de nivel secundario hacen frente al mandato de inclusión en el marco de la obligatoriedad. Se parte, así, de la concepción de los vínculos educativos como relaciones de poder que no sólo reproducen dinámicas o conductas establecidas con anterioridad sino que producen modos particulares de ser y estar en la escuela. El biopoder toma a la vida biológica de los individuos como su objeto y, aunque se ejerce sobre ellos en tanto especie, comprende tanto a la disciplina como a la biopolítica. La primera enfocada en los cuerpos individuales, y la segunda (propia de las sociedades de control) en la población. La escuela actual, según se planteará aquí, se debate en una tensión entre estas dos lógicas de ejercicio del poder, y de esto dan cuenta las prácticas cotidianas que se observan en las escuelas secundarias.

**Palabras Clave:** Investigación en educación; biopoder; escuela secundaria; prácticas

**Abstract**

This paper seeks to project - with emphasis on the concept of BioPower- some lines to think about the research in the field of education. To this end, they will serve as inputs the surveys carried out in the framework of a research project that focuses on the analysis of the senses and strategies with which the subjects that make up the formal education system of secondary level face the inclusion mandate in the framework of the obligation. It is, thus, the conception of educational ties as relations of power that not only reproduce dynamics or conduct established before hand but that produce particular being and being in school modes. BioPower takes the biological life of individuals as its object and, although it is exerted on them in both species, includes both the discipline and biopolitics. The first focused on the individual bodies, and the second (typical of the societies of control) in the population. The current school discussed in a tension between these two logics of exercise of power, and this show everyday practices observed in secondary schools.

**Keywords:** research in education; biopower; high school; practices

*Recepción: 01/12/2021*

*Evaluación 1: 16/02/2022*

Evaluación 2: 21/04/2022

Aceptación: 09/5/2022

## **Introducción**

El objetivo que se plantea el presente trabajo es el de proyectar –haciendo hincapié en el concepto de biopoder- algunas líneas para pensar la investigación en el campo de lo educativo.

Para ello, servirán como insumos los relevamientos realizados en el marco de un Proyecto del Núcleo de Investigación<sup>1</sup> del que formo parte. Dicho Núcleo desarrolla sus investigaciones en escuela secundaria y desde el año 2015 a la actualidad explora las transformaciones en el sentido de educar que se manifiestan en las prácticas de los sujetos en el marco de instituciones que componen la actual educación secundaria obligatoria, bajo el mandato de inclusión social. Las referencias que se presentan aquí surgen del relevamiento realizado en el período 2018-2019. El foco de las indagaciones está depositado en el análisis de los sentidos y estrategias con los que los sujetos que conforman el sistema educativo formal de nivel secundario hacen frente al mandato de inclusión en el marco de la obligatoriedad. En relación con ello, se desarrollarán ciertos aportes que la lectura de Foucault y Deleuze pueden hacer al momento de pensar la realidad escolar.

En primer lugar, es preciso establecer que los vínculos educativos son relaciones de poder, pero entendidas en el sentido foucaultiano, en tanto relaciones que se dan sobre sujetos libres, ya que de lo contrario se trataría de relaciones de dominación. A partir de este punto es posible proyectar que las relaciones de poder en educación *producen* modos de ser y estar en la escuela, y no sólo reproducen dinámicas o conductas establecidas con anterioridad. En términos de Foucault “este poder (...) no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición, a quienes ‘no lo tienen’; los invade, pasa por ellos y a través de ellos” (2008, 34).

A partir de esta visión, puede presentarse lo que Foucault analiza como formas de conducción de las conductas, en la medida en que el poder se encuentra en el orden del gobierno, y no específicamente de lo que atañe a la administración de los Estados sino en los modos de dirigir la conducta de personas o grupos. En el caso de la educación, se trata del gobierno de los niños, de las comunidades, de sus familias. Gobernar es, desde esta perspectiva, estructurar el campo de acción eventual de otros, trabajar en el orden de lo probable. En este sentido, pensar la gobernabilidad desde el campo de lo educativo permite recuperar los análisis de Popkewitz respecto de las intervenciones en educación en forma de reformas, como modo de establecer pautas de regulación social, ya que “las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo que, a su vez, tiene el potencial para organizar y configurar la identidad individual” (2000, 26). Se analizan, entonces, “todos los mecanismos por los que determinados actores sociales dominan y son dominados por las maniobras de la escolarización” (2000, 26).

---

<sup>1</sup> La educación secundaria bajo el mandato de la inclusión. Sujetos, instituciones y prácticas, perteneciente al NACT IFIPRACED de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN.

Concebir la multiplicidad de esos mecanismos supone asumir que el poder funciona como red. Es decir que no radica sólo en el Estado sino que se articula en diferentes campos y, éstos son campos de saber-poder: saber que refuerza situaciones de poder y poder que produce saber. Para Foucault “poder y saber se implican directamente el uno al otro; [y] no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (2008, 34). Al producir saber, el poder produce verdad, y desde el presente análisis podría decirse que la educación institucionalizada ha funcionado –y continúa funcionando- como dispositivo de saber-poder.

### **Identidad escolar esquizofrénica**

Considerando las conceptualizaciones de Foucault y Deleuze, es posible pensar cómo en el ámbito educativo parecen existir dos escuelas que conviven: una a la que podríamos llamar disciplinaria-residual y otra que aplica los principios de la sociedad de seguridad o control. En este sentido, es importante indicar que, aunque se hable de pasaje, no es para los autores preciso hablar de reemplazo de la disciplina por el control, sino que –recuperando los términos de Veiga-Neto (2013), es una cuestión de énfasis, pero la disciplina no desaparece. La disciplina, según Deleuze, moldea, mientras que los dispositivos de seguridad modulan (1999, 249). Al decir de Foucault “disciplina y seguridad (...) abordan de distinta manera lo que cabe denominar normalización” (2006, 74). Frente a esta perspectiva es que el título de este apartado juega con la patología esquizo (parafraseando a Deleuze y Guattari en *Mil Mesetas* y su análisis del capitalismo), en la medida en que se trata de dos identidades que hacen su aparición indistintamente de acuerdo al acontecimiento a atender, a la situación por afrontar, pero que conviven (Deleuze y Guattari, 2004).

La intención de este trabajo, como se indicó, tiene que ver con poder arrojar líneas para pensar desde las conceptualizaciones de Foucault y Deleuze, y desde el concepto de biopoder fundamentalmente, la investigación en educación. Los desarrollos llevados adelante desde el núcleo de investigación indagan en un contexto escolar de nivel medio o secundario que sostiene el discurso de la inclusión con el trasfondo de la obligatoriedad del nivel. Desde el proyecto mencionado en la introducción se propuso la realización de relevamientos en 5 escuelas del Partido de Olavarría (cuya localidad cabecera se define demográficamente como una ciudad de rango medio, ubicada en el centro de la provincia de Buenos Aires, en Argentina). Las cinco escuelas en las que se localizó la investigación presentan realidades y contextos diversos. En este sentido, fue una decisión metodológica de la indagación el explorar un panorama variopinto de organizaciones educativas, entre las que se cuentan: una escuela secundaria pública tradicional (categoría otorgada a aquellas escuelas que mantienen una trayectoria previa a la sanción de las leyes de educación de los años '93 y 2006), una escuela radicada en el sector rural, una escuela pública de reciente creación (categoría otorgada a las instituciones educativas creadas a partir de la ley 26206 de Educación Nacional), una escuela nacional (gestionada por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) y una escuela de gestión privada confesional.

Vale en este punto realizar un paréntesis para ampliar dos puntos importantes: uno vinculado con los rasgos que históricamente ha tenido (ha ido modificando) el Sistema Educativo Argentino, y otro relacionado con el modo en que desde el proceso de investigación nos aproximamos al análisis del campo, es decir, ciertos criterios metodológicos.

En primer lugar, históricamente el Sistema Educativo Argentino estuvo marcado por la sanción de 3 leyes que fueron hito en la organización del mismo. La primera de ellas, la ley 1420, fue sancionada en 1884, con la finalidad de formar ciudadanos que integraran un Estado en vías de consolidación y respondieran a un ideal de Nación y modelo económico-social determinado. En este contexto, la escuela cumplió la función de homogeneizar y nivelar la población, mediante una ley que estableció que la educación debía ser universal, común, mixta, gratuita, obligatoria, gradual y laica. Haciendo al Estado responsable de la educación pública primaria. Un siglo después, en 1993, se produce de la Ley federal de Educación N° 24.195, enmarcada en la implementación de políticas neoliberales, y el debilitamiento de los lazos a nivel social. La ley Federal de Educación llevó a la descentralización del Sistema Educativo, delegando en las provincias la responsabilidad de mantenerlo. Hubo, asimismo, una fuerte tendencia a la mercantilización educativa, donde se priorizó la educación privada en desmedro de la educación pública y la educación se planteó como un bien social más que como derecho. Por último, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, actualmente vigente, fue sancionada en el año 2006. En su texto se enuncia a la educación y al conocimiento como bien público, derecho personal y social, y medio para el progreso social. En este sentido, se explicita el compromiso de respetar y garantizar la diversidad cultural y se establece un importante foco en el concepto de inclusión social. Por primera vez se incluye la noción de educación más allá del aula, dando cuenta de los vínculos entre los Estados y la sociedad civil y se establece la obligatoriedad del nivel de educación secundaria.

Estos cambios sucedidos en la legislación en materia educativa no se suceden unos a otros sino que en la práctica del cotidiano escolar se yuxtaponen en prácticas novedosas sobre otras que persisten de épocas anteriores. Esta es una variable que no puede dejar de tenerse en cuenta al momento de pensar el recorte de la investigación.

Por ello, en el marco de una diversidad de escuelas secundarias, la intención fue la de explorar los sentidos que se construyen en esta escuela secundaria de carácter obligatoria y, en consonancia con ello, relevar las estrategias de los actores que habitan dicha escuela para significar el cotidiano de su vida en la misma y generar, o no, inscripción social. Al hablar de inscripción social, se hace referencia a una serie de procesos que permitan un posicionamiento de quienes heredan el capital cultural (Frigerio; 2003) respecto del conocimiento. La educación se concibe en este sentido como una acción política de socialización y distribución de la herencia cultural, en la que el colectivo que la recibe es dotado al mismo tiempo de la libertad para decidir sobre la misma, aceptarla, rechazarla, continuarla, modificarla. En este sentido, “es la transmisión de la herencia cultural y la posibilidad de posicionamiento ante la misma la que permite la construcción de subjetividades políticas en los jóvenes, entendidas como inscripciones que les permiten ser partícipes de la vida en común y proyectar nuevas

posibilidades, en tanto sujetos de derecho” (Errobidart, 2015, 43), es decir lograr inscripción social.

Ahora bien, respecto de los criterios metodológicos con los que nos aproximamos a estas búsquedas y al análisis del campo, se adoptó una perspectiva socio-antropológica (Achilli, 2013). Se trata de analizar las prácticas en contexto y los sentidos que los sujetos reconocen en sus acciones, tomando como universo a las escuelas del nivel secundario públicas del partido de Olavarría. Se considerarán así mismo los programas y acciones educativas diseñados para sostener la escolaridad de los jóvenes.

Para relevar dichas prácticas se aplicaron como instrumentos: entrevistas en profundidad y no estructuradas a estudiantes, docentes, directivos de escuelas y programas seleccionados; entrevistas semiestructuradas o dirigidas; observación participante, interactiva y grupos focales o entrevistas grupales. Los aprendizajes y el currículum oculto fueron relevados realizando registros escolares de diferentes situaciones y registros de clases que se complementaron con el análisis de planificaciones y programas escolares y las ya mencionadas entrevistas a los actores. De este modo, el discurso de los actores es confrontado con sus prácticas y con documentos oficiales e institucionales. Se recurrió, asimismo, al trabajo con otras fuentes que proveyeron información secundaria, en especial estadísticas nacionales, provinciales y municipales.

Recuperando, indicado esto, el análisis propuesto, es preciso indicar cómo, para Foucault y Deleuze, con el pasaje de la sociedad disciplinaria a la postdisciplinaria (de seguridad o control) cambian las relaciones tanto respecto del poder, como del sujeto y de propio sistema capitalismo. Esto, no pretende, sin embargo, generar una teoría totalizadora que resulte explicativa de la sociedad sino pensar las categorías desde la metáfora de una caja de herramientas. En este sentido, es que se considera un aporte sustancial de los autores el desafío de pensar desde los acontecimientos y el modo en que estos interactúan, podría decirse, en las dinámicas de poder, con los sujetos y con los principios rectores del modelo capitalista.

### **Vigilando y castigando**

El biopoder para Foucault puede definirse como el “conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder” (2006, 15). El biopoder toma a la vida biológica de los individuos como su objeto y, aunque se ejerce sobre ellos en tanto especie, comprende tanto a la disciplina como a la biopolítica. La primera enfocada en los cuerpos individuales, y la segunda (propia de las sociedades de control) en la población (como conjunto de gente ligada a un medio pero no en su calidad de sujetos de derecho).

La educación escolarizada –concebida en la Modernidad- conserva en la actualidad ciertos rasgos ontológicos que la definieran como institución disciplinaria.

La disciplina, en este sentido, se encarga de definir

cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’ (Foucault, 2008, 141-142).

La educación escolarizada, y la escuela secundaria particularmente, mantiene mecanismos para el control de los cuerpos que van desde el ordenamiento espacial hasta la marcación de los tiempos para la realización de las tareas. Interviene, en este sentido, sobre el cuerpo de cada joven, respondiendo al principio por el cual “la disciplina (...) individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones” (Foucault, 2008, 150). La escuela secundaria (al igual que los niveles que la preceden) divide a los estudiantes basada en el criterio biológico de su edad, y los ubica en espacios compartimentados, cerrados, en los que se imparten conocimientos organizados disciplinariamente y jerarquizados también de acuerdo a niveles de edad. Esta distribución según los rangos o los grados tiene como doble papel “señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero castigar y recompensar” (Foucault 2008,187).

Se avanzan casilleros –como en el *juego de la oca*- en la medida en que se crece en términos biológicos. Claramente, entonces, la disciplina fabrica en este caso individuos a los que se da el nombre de estudiantes o alumnos.

Del mismo modo, los tres elementos por los que opera la disciplina, que son la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen, siguen manteniéndose como norma en la escuela secundaria. Aún cuando se enfatice en formatos diversos (como se verá más adelante), en algunas de las escuelas investigadas se conservan dinámicas como la vigilancia de los estudiantes de los años superiores hacia los recién llegados al nivel (a modo de ayudantes de preceptoría, por ejemplo), se mantiene el principio de premio y castigo, vinculando el rendimiento académico con las actividades recreativas o de interés de los estudiantes (como sostener el permiso para realizar un festejo del día del estudiante a las notas obtenidas por los estudiantes en el trimestre), y se sostiene la recurrencia al examen como modo de medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

### **Administración de la vida: la escolar y más**

Ahora bien, la recurrencia a los mecanismos disciplinarios propios de la educación escolarizada se encuentra en la actualidad en tensión con el ejercicio de la biopolítica. Al hablar de biopolítica se piensa en “lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana” (Foucault, 2008,85). Desde la biopolítica no se piensa ya en los cuerpos individuales sino en el concepto de población, el cual supone la multiplicidad de cuerpos. La biopolítica

opera, así, a la vez en todos y en cada uno de los cuerpos, y lo hace a través del establecimiento de estadísticas.

En el caso de la educación secundaria, se ve claramente esta perspectiva aplicada a las juventudes. Los jóvenes son foco y sujeto de políticas que los convierten en estadísticas escolares (de repitencia, de abandono, de desfase respecto de los objetivos dispuestos para su edad o grado, por ejemplo) y sociales (de drogadicción, embarazo, ingreso al mundo del trabajo, etc). En este sentido, continuando con la recuperación del planteo de los autores, la racionalidad que se aplica es la económica, reflejada en el análisis de costos. En educación secundaria se puede tomar como caso –observado en el marco de la investigación referenciada aquí– cómo para el sistema educativo y el Estado como garante del derecho a la educación, parece resultar menos costoso mantener a los jóvenes ‘boyando’ en el nivel por años, que la generación de profesionales desempleados o –como correlato– la necesidad de construir políticas de empleabilidad. De aquí la recurrencia al discurso de la inclusión y la obligatoriedad del nivel.

Por otro lado, si se hace foco en el desfinanciamiento educativo actual, también podría pensarse que resulta menos costoso lidiar con el delito mediante la represión que mediante la educación. La biopolítica se ejerce en el marco de la llamada sociedad de control o seguridad, la cual –teniendo como marco al neoliberalismo– se caracteriza por dejar de pedirle a la sociedad que cuide a los individuos de determinados riesgos (como lo hacían las instituciones modernas disciplinarias) y buscar que cada individuo se haga cargo de sus propios riesgos. La figura que comienza a primar es la del sujeto-máquina y el sujeto-empresa.

Es en este punto interesante puntualizar dos cuestiones. En primer lugar, el hecho de que una ‘sociedad empresa’, compuesta por ‘sujetos empresa’ no se lleva mal con la diferencia. En este sentido, en la escuela secundaria se valora la diversidad de las juventudes, incluso se incentiva como modo de fomento de la libertad de los estudiantes. Desde el análisis de Foucault y Deleuze podríamos no obstante observar que, como correlato de este ‘hacé lo que quieras’ o ‘sé quien quieras ser’, aparece la inscripción necesaria en alguna estadística.

Esto nos conecta, asimismo, con el concepto de libertad que propone la sociedad de control. Para Deleuze se trata de una idea de control *al aire libre*, la cual si bien genera nuevas libertades también acarrea nuevas sujeciones. Para la sociedad de control o seguridad, como se dijo antes, somos datos, y la “formidable extensión de los procedimientos de control, coacción y coerción (...) van a constituir la contrapartida y el contrapeso de las libertades” (Foucault, 2010, 87).

En segundo lugar, pensar en la figura del sujeto como empresa invita a concebir la educación como inversión y, en este sentido, se vincula con la teoría del capital humano. Desde esta perspectiva la economía se presenta como la ciencia del capital humano que tiene bienes finitos para distribuir entre gastos incompatibles entre sí. Cada individuo cuenta, en este contexto, con un capital (con elementos genéticos y otros adquiridos), y debe funcionar como una unidad-empresa. Por ello la educación aparece más bien como una *inversión educativa*, que lleva a preguntarse acerca de los elementos del entorno del sujeto/estudiante que van a

producir capital humano. En el caso de la escuela secundaria, para muchos –y de acuerdo al momento histórico-político- puede tratarse de una inversión para la formación profesional o para la ubicación en un espacio laboral futuro, por ejemplo.

Mucho de lo observado en la escuela secundaria sigue siendo pensado en términos de capital humano, aún desde el mundo adulto, donde se considera la actividad docente también como un modo de invertir o apostar a la generación futura.

La escuela misma, puede pensarse, desde esta perspectiva, como un módulo-empresa, donde, al decir de Deleuze (1999, 250) “igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa”.

### **Convivir en la dualidad**

Como ya se indicó anteriormente, es importante observar que para los aportes de Deleuze y Foucault no se trata de plantear el total reemplazo de la disciplina por el control biopolítico sino concebir a ambos como mecanismos del biopoder, que se enfatizan en determinados acontecimientos históricos.

Vale plantear, no obstante, ciertas diferencias entre ambas lógicas para observarlas en la realidad (educativa, en este caso). La disciplina es centrípeta, circunscripta a un espacio al cual su poder se limita. Los dispositivos de seguridad, por su parte, son centrífugos, y permiten el desarrollo de circuitos cada vez más grandes. Esto en la escuela secundaria inclusiva puede verse con claridad en la implicancia que a partir de los lineamientos de la política educativa han cobrado las organizaciones barriales, ciertos programas sociales, etc, en la educación como modo de garantizar la inclusión de los sujetos. La propia Ley de Educación Nacional (LEN 26206/06) explicita la necesaria articulación entre la escuela y las organizaciones que la circundan y por las que los estudiantes también circulan.

Esto, en términos de concepción del poder, nos retrotrae a la idea inicial de pensar al poder con funcionamiento de red, no depositado sólo en el Estado y sin una marcación tajante respecto de quienes obedecen y quienes mandan.

Por otro lado, a diferencia de las disciplinas que siguen al individuo a todo momento (en la escuela secundaria puede pensarse en los legajos individuales o en los registros de asistencia por horas) el dispositivo de control “hace uso de un ordenador que descubre y orienta la posición de cada individuo: no se trata de detener el movimiento, sino de seguirlo a cada momento” (Antonelli, 2013, 50). En este sentido puede pensarse el rol que en la actualidad (y en la institución escolar en particular) adquieren los dispositivos tecnológicos para el control social. En la escuela secundaria se viene planteando un mundo paralelo y a la vez implicado en las dinámicas escolares que habita en las redes sociales virtuales en las que los estudiantes también ‘viven’. Ellas permiten avalar este seguimiento constante al que se hacía referencia y, a la vez, esta idea de sujetos como datos, traducibles a estadísticas.

A su vez, en relación con lo antedicho, a diferencia de las instituciones disciplinarias, donde el pasaje de una a otra implicaba el aprendizaje de nuevas normas y modos de ser sujetos, “el control es un régimen en el que nunca se termina con nada” (Antonelli, 2013, 50).

Ahora bien, como se dijo al inicio, el poder disciplinar se articula con la biopolítica como en la “imagen de la bisagra” (Veiga-Neto, 2013), ya que el individuo que en el primero se encuentra solo y destacado, en el segundo está junto a la población como parte de un conjunto, pero existen rasgos de ambos modos de ejercer el poder que conviven.

### **Disciplina y control en las escuelas de Olavarría**

De acuerdo a lo propuesto en estas páginas, que consiste en rescatar aportes de Foucault y Deleuze para la investigación en educación, resulta relevante destacar el rol de la educación como articuladora del “poder disciplinario sobre los individuos con el biopoder, los dispositivos de normalización y seguridad de las poblaciones” (Veiga-Neto, 2013, 10). La educación está funcionando como un nexo. Y en lo que respecta a los resultados de la investigación en escuelas secundarias con características diversas de la ciudad de Olavarría, esto puede observarse, ya que en la realidad cotidiana se conjugan acciones tendientes a mantener la lógica disciplinaria residual con otras que se proyectan desde las políticas de control de los cuerpos a nivel poblacional, como es el caso de la articulación con organizaciones que se ocupen de problemáticas consideradas ‘juveniles’, como pueden ser la drogadicción o el embarazo adolescente.

En los casos analizados, la escuela secundaria pública tradicional y la pública de reciente creación son quienes manifiestan (en las prácticas, pero también en los discursos), una mayor adecuación a todo lo que se prescribe desde el nivel de la política educativa. En este sentido, se visualiza el ingreso de la población escolar a estadísticas que los agrupan (y a la vez los segregan) en tanto que miembros, ya no sólo del colectivo ‘estudiantes’, sino del de los jóvenes. Los programas sociales promovidos por el Estado y los lineamientos educativos se reproducen en las instituciones escolares y se aplican a la población estudiantil. En el caso de la institución de reciente creación, un Proyecto de Radio Escolar Comunitaria define a su Escuela como una “institución de gestión social que funciona como un espacio de inclusión social, barrial, comprometida con los derechos de los ciudadanos (...) una organización democrática libre, no discriminatoria y pluralista que prioriza los sectores más vulnerables (...) a través de proyectos innovadores”. En línea como esto, el equipo de gestión de la escuela presenta su estilo institucional como “de ‘impronta comunitaria’, promovida a través de la participación de diferentes sectores y organizaciones de la sociedad civil”.

La escuela estatal a la que catalogamos como tradicional, permite ver en los discursos de su equipo de gestión el vínculo de la institución con otras organizaciones encargadas de regular las prácticas de la población juvenil: “Estamos usando un ratito de la tarde para los Planes de Mejora que son los profesores que trabajan con los chicos en contraturno y educación física que lo tenemos en Racing es la opción que queda en el contraturno”; “sí, sí, todos recibieron la computadora, excepto primero, a todos le llego. Ya en años superiores no las tienen, a algunos

se les han roto, ya no funcionan. También se empezó a avanzar en eso, costo... cuesta bastante, pero se ha logrado”.

Del mismo modo, se visualiza una preocupación por el control institucional interno de los estudiantes: “Hay un tema de papeles de alumnos y de trayectoria administrativa que es muy complicado. Hemos pasado lo más difícil, porque hemos tenido y arreglado muchas situaciones” (L, directora).

En el caso de la escuela radicada en el sector rural, sus prácticas se encuentran marcadas por la relación con su contexto, y en relación con ello prima la búsqueda del mantenimiento de un modo tradicional de ‘hacer las cosas’, lo cual incluye a la enseñanza. La llegada tardía de los avances en materia tecnológica, el reducido número de estudiantes que asisten a la institución y sus prácticas laborales son algunos de los elementos que refuerzan esta postura. En el hacer cotidiano de la escuela rural se observa un conocimiento y preocupación por la dimensión individual de los estudiantes y su historia, y como correlato de esto, una laxitud en la aplicación de las normas. No obstante, los límites se marcan también en relación a los sujetos individuales, como se ve en este fragmento recuperado de una charla con la preceptora de la escuela:

Los chicos el otro día me peleaban ‘nunca nos deja usted sin tarea, siempre nos quiere meter adentro del salón’. Y les digo ‘hay unas cuestiones de convivencia, yo porque soy madre y porque traigo a mi hijo a la escuela para que aprenda, no para que vaya a patear con la pelota dos horas’. Entonces, primero me peleo por eso con los más chiquititos que son los que más me reclaman. Después, les digo “porque ustedes tienen que tener una continuidad y yo estoy a cargo”. Aprovechemos este tiempo de una manera rica para todos. Para que el papá vea que hizo el sacrificio pero que fue de alguna manera reconocido ese sacrificio (...) Vos acá [en referencia a la escuela] no tenés problemas de disciplina.

En el caso de la escuela de gestión privada confesional, se ve un mayor grado de permanencia en la lógica disciplinar, con prácticas marcadas por la sujeción a las normas que regulan los comportamientos individuales de los sujetos. Como ejemplo se incluye un relato del director de la escuela respecto de su relación con los estudiantes y sus padres:

Yo como director tengo una postura, no tolero que un padre me venga con un planteo adolescente, se los digo de entrada. En las reuniones les digo: “acá nos manejamos como adultos” y por ejemplo, en las reuniones de entrega de boletines yo doy la palabra para que se hable, por supuesto, y que se converse si hay alguna problemática (porque la puede haber, nos podemos equivocar) y si se detecta, el manejo debe ser un manejo serio. (...) Pero las reglas las pongo yo y si no están de acuerdo con las reglas de nuestra escuela siempre les digo que existen instituciones educativas que ofrecen un servicio educativo superior al nuestro, que busquen el que colme sus expectativas. (...) Somos los adultos que estamos corridos, que cuesta poner límites y acá los tienen. Yo a los chicos les digo que quiero que ellos sean libres, pero deben ser responsables, es decir, yo no estoy detrás de las cortinas para ver a quién puedo sancionar, pero el que hace algo tiene que responder, sino no lo hagas. (...) Porque nosotros aplicamos el régimen académico, vos no podés usar tus criterios, no. Usamos el régimen.

Esto no quiere decir que las regulaciones sobre las poblaciones propias de la biopolítica no ingresen en la institución a través de las políticas educativas, por ejemplo, pero sí que prevalece una vigilancia sobre los cuerpos individuales, el examen de las conductas y la sanción, las cuales se manifiestan en términos de ‘cuidado’ de los otros.

En la escuela nacional dependiente de la universidad, finalmente, se observa que las intervenciones sobre los sujetos se fundamentan en una demanda propia de los intereses estudiantiles. Dicho discurso se sustenta también en el principio de autonomía de la universidad. Así, todo abordaje de temáticas o articulación interinstitucional parece fundamentarse en un diagnóstico previo de las necesidades de los estudiantes.

Más allá de las diferencias en las prácticas observadas en las escuelas en el marco de la investigación, se puede visualizar cómo las instituciones educativas han sido y siguen siendo instrumentos de biopoder. En relación con esto, Veiga-Neto al pensar la biopolítica en la educación indica que “mientras que las disciplinas exigen instituciones donde actuar, la regulación de las poblaciones exige políticas que organicen sus acciones” (2013,11). La escuela ha funcionado, en este sentido, tanto como institución actuante de la disciplina como foco de las políticas sobre las poblaciones. La escuela se presenta así como el “locus en el que las nuevas tecnologías individualizantes –que promueven la subjetivación- se afinan con las nuevas tecnologías que se dan en el plano de la población. Y en la medida en que esta institución se va tornando universal y obligatoria, disemina y refuerza aquella articulación” (Veiga-Neto, 2013, 17).

### **Posibilidad de pensar desde el modelo rizomático**

En el texto *Mil Mesetas*, Deleuze introduce –junto a Guattari- la idea del método o pensamiento rizomático. Esto es, a imagen de un rizoma o tallo subterráneo con varias yemas que crece de forma horizontal emitiendo raíces y brotes herbáceos de sus nudos. Los rizomas crecen indefinidamente y cada año producen nuevos brotes. Así, el pensamiento rizomático puede ir puntualizando en ciertos nodos pero considerando una interconexión entre los elementos que hace que no haya puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz sino sólo líneas (Deleuze y Guattari, 2004). La idea de rizoma aparece como un aporte interesante para, a partir del análisis realizado previamente, proyectar acciones en el campo de lo educativo.

El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Lo que está en juego en el rizoma es una relación muy distinta de la relación arborescente, y supone todo tipo de *devenires* (Deleuze y Guattari, 2004, 25).

Esta idea de devenir, de posibilidad abierta, resulta un baluarte a la hora de realizar investigación en educación, y considerando, como se planteó, que ésta se halla precisamente en el devenir entre identidades diversas, que la llevan en ocasiones a ser institución disciplinaria, en otros casos mecanismo de la biopolítica, y siempre instrumento de biopoder. En

concordancia con lo planteado por Deleuze, Dave Cormier avanza en su propuesta de una educación rizomática.

Tanto Foucault como Deleuze consideraron que el poder es del orden del ejercicio, y como no existen posiciones ni sujetos fijos desde donde se ostente, siempre puede acarrear cierta resistencia. En el caso de la institución escolar, ésta se constituye en dispositivo encargado de educar y *reproducir* “la cultura de un grupo social que la constituye como proceso de conducción de los que no estaban ahí” (Veiga-Neto, 2013, 12) a la vez que *produce* diferencia. Por ello, una forma de procurar que no se pierda la dinámica educativa de producir la herencia del conocimiento, es que no dependa de individuos específicos sino de redes y por tanto sea propiedad colectiva y no personal. Para que eso sea posible, es necesario fomentar la participación en espacios que permitan que el conocimiento circule, que se comparta, que esté disponible.

En este sentido, “en el modelo rizomático del aprendizaje, el currículo no está impulsado por las entradas predefinidas de los expertos, sino que se construye y se negocian en tiempo real con los aportes de quienes participan en el proceso de aprendizaje. Esta comunidad actúa como un plan de estudios” (Cormier, 2008).

El *plan de estudios de la vida de una comunidad activa* es un mapa que siempre es “desmontable, conectable, reversible, modificable, y tiene múltiples entradas y salidas” (Cormier, 2008), lo cual podría aportar, considero, al reconocimiento de las dinámicas del biopoder que conviven en la institución educativa en vistas a investigaciones futuras.

### **Referencias Bibliográficas**

- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Buenos Aires. Manantial.
- Antonelli, M. (2013). Seguridad y control en la era del Biopoder. Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano I, Gonnet, UNIPE-Editorial Universitaria.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic Education: Community as Curriculum. Disponible en: <http://j.mp/ApWnaI.2008>.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Madrid. Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control. Conversaciones. Valencia.. Pre-textos.
- Errobidart, A. (editora) (2016). Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Buenos Aires. FCE.
- Foucault, M. (2008). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires. FCE.
- Foucault, M. (2010). El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Buenos Aires. FCE.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. 14 de diciembre de 2006. Disponible en:  
<https://www.argentina.gob.ar/ley-de-educacion-nacional-ndeg-26206>

Veiga-Nieto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano I, Gonnet, Argentina, UNIPE-Editorial Universitaria.

## **Notas**

<sup>1</sup> Gabriela Casenave es Licenciada y profesora en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Especialización en Prácticas Socioeducativas para el Nivel Secundario. Profesora adjunta del espacio de Prácticas Pre-Profesionales de Comunicación y JTP de la materia “Comunicación y Educación” en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN. Integrante del Núcleo de Actividades Científico Tecnológicas ‘Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas’ (NACT IFIPRAC\_Ed). Docente en el área comunicación cultura y medios en el nivel superior no universitario y secundario.  
[casenavegabriela@gmail.com](mailto:casenavegabriela@gmail.com)