



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga

Armella *, Julieta

Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga

Praxis Educativa (Arg), vol. 22, núm. 2, 2018

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768023>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220212>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga

About what is common. The school and the many. Five lines and one escape

Julieta Armella *

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET), Argentina

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

juli.armella@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220212>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768023>

Recepción: 14 Octubre 2017

Corregido: 26 Octubre Noviembre 2017

Aprobación: 03 Noviembre 2017

RESUMEN:

En el presente artículo –y como parte de un diálogo en torno a la educación, a propósito de ella y por ella– proponemos pensar a la escuela, en su materialidad espacio-temporal, como un lugar para el encuentro con otros en el que se configura la vida en común. Comunidad, en este sentido, no como condición, no como un *a priori*, sino como *posibilidad*. La escuela como su oportunidad y como línea de fuga. En un presente signado por la incertidumbre y vínculos cuya declinación es uno a uno proponemos pensar a la escuela como ese espacio otro capaz de ir a contrapelo, como un espaciotiempo en el que pueden suspenderse los modos de relación dominantes para construir otros nuevos.

PALABRAS CLAVE: Escuela, Comunidad, Encuentro, Gobierno del self, Uno, muchos.

ABSTRACT:

In the present article –and as part of a dialogue on education, with regard to it and for it– we propose to think of the school in its spatio-temporal materiality as a place for meeting others in which the life in common is set. ‘Community’, in this sense, is understood not as a condition, not as an *a priori*, but as a *possibility*. ‘The school’ as its opportunity and as a line of flight. In a present marked by uncertainty and loneliness, we propose to think of the school as a space capable of going against the grain, as a spacetime in which dominant modes of relationship can be suspended to build new ones.

KEYWORDS: School, Community, Encounter, Self management, One, many.

1.

Comenzaba un nuevo semestre en la Facultad de Filosofía y Letras. Inaugurábamos la cursada de una materia. Los docentes hacíamos una propuesta: se trataba de presentarnos a través de una imagen del presente y una del futuro. Buscábamos conocernos compartiendo con otros algunas imágenes que teníamos del presente y de un futuro cercano y plasmarlas en algunas líneas. No más aclaraciones. Surgían inquietudes: “¿Imágenes de nosotros o de la política?” Pero, “¿quieren que hablemos de nuestra vida, de nosotros mismos o de la sociedad?” insistían algunos estudiantes. La consigna permanecía abierta. De entre las muchas cosas que surgieron aquel día, una de ellas, quizás la más inquietante, quizás la más sugerente, fue una curiosa necesidad de hablar de sí mismos, de sus vidas, y de hacerlo como algo separado de lo *político o de lo social*, tal como ellos mismos lo expresaban. En ese marco, las imágenes se conformaban a partir de retazos de vidas narradas, de sensaciones de éxito o de fracaso, de signos de lo que habían sido sus logros o frustraciones. “Vacío y solos” es el título que un estudiante elegía para su producción sobre el futuro “Un lugar casi vacío, sin chicos ni perros en las esquinas y con helicópteros dando vueltas todo el tiempo” decía. “Una imagen del presente que tengo es mi escritorio con la computadora y mi silla que es el lugar en el que trabajo”, relataba otra estudiante. “El presente, imagen tal vez soñada alguna vez pero temible por lo que sucede a mi alrededor. De vivir en un lugar en el que podía jugar, correr, compartir, caminar tranquila... y llegar a este presente y ‘tener miedo’... es una

mezcla de sensaciones, pero el temor sigue... ¿Adónde vamos? ¿Será que esto no tiene posibilidad de cambiar y ya está todo perdido?” Escribía una estudiante.¹

2.

Otra imagen. Una que tal vez no tenga resonancia en nuestra memoria escolar porque no la vivimos pero que posiblemente esté presente en nuestras retinas por su insistente regularidad en los medios y en nuestras propias vidas. Se trata de la imagen de niños y niñas con un ordenador personal en cada escritorio, o, incluso, sobre sus faldas. Niños y niñas que, bajo la promesa de una educación que responda a las demandas del siglo XXI, encarnan una suerte de ideal libertario que no necesita paredes, ni pupitres, ni pizarrón, ni maestros. Niños y niñas que bajo la asistencia de un *coach* investigan en la omnipresente e infinita red de redes. Estas imágenes condensan una serie de supuestos sobre los que no podemos detenernos en profundidad ahora. Importa sí señalar aquí que opera como cristalizadora de muchos de los enunciados sobre los que se basan ciertas políticas educativas actuales en Argentina y en distintas partes del mundo. En 2017 el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires lanzó *Secundaria del futuro*, en consonancia con los lineamientos de *Secundaria 2030* del Ministerio de Educación de la Nación². Entre los principales puntos que plantea el documento oficial, en el primer caso, es interesante notar la emergencia de una figura escolar hasta ahora no conocida de manera masiva y sistemática que es la de *Formatos flexibles de aprendizaje* donde se destaca la posibilidad de favorecer un plan personal de cada estudiante, ajustando la caja horaria de acuerdo a la necesidad y ritmo de cada alumno.

Modelos uno a uno que devienen en pedagogías uno a uno, aquellas que procuran atender a cada estudiante: es el individuo –y no ya el todos– el sujeto pedagógico sobre el que es llamada a operar la escuela (Grinberg y Armella, 2018).

3.

Por más de diez años viví al lado de una escuela. Al lado literalmente, compartía una pared con algunas de sus aulas. Lo que siempre me gustó de esa cercanía es un cierto sonido, tan singular que sólo se puede comprender apelando a una suerte de memoria emotiva del pasado, de nuestra infancia: los gritos de los chicos en un recreo, en una celebración o en un juego deportivo. Ese sonido –que podría pensarse molesto en la vida cotidiana– lejos de incomodarme me agradaba, aunque eso no fuera del todo consciente. En principio, creo, porque remite a una experiencia personal en escuelas que recuerdo con mucho afecto. Pero sospecho que hay algo más. Me gusta, también, porque es una expresión del modo en que esas voces se encuentran y componen. Lo que escuchamos allí no es un grito en singular, escuchamos más bien una voz común, una voz colectiva, por momentos festiva, amistosa, por momentos impaciente o enfurecida. Siempre intensa. Estoy hablando de algo muy primario. Ese sonido, incluso, me resulta conmovedor. Lo que resuena una y otra vez es esa suerte de altavoz colectivo que nos recuerda que la escuela es –sigue siendo– el lugar en el que muchos, muchos y diversos, se encuentran en un tiempo y un espacio compartidos. Y pueden hacer de ello algo en común.

Propongo, entonces, pensar aquí a la escuela –hablo de *escuela* y no de *educación* precisamente porque quisiera pensarla en su materialidad espacio-temporal³ – como ese lugar para el encuentro con otros, con lo otro, como oportunidad para la producción y circulación de la palabra, para ubicar al yo en la historia, como un espacio-tiempo donde se constituye, no sin tensiones o conflictos, la vida en común (Grinberg y Abalsamo, 2017): la escuela como su oportunidad.⁴

4.

Tenemos, hasta aquí, algunas imágenes actuales, de un pasado y de un futuro próximos que componen una escena sobre la que pensar a la escuela.

Disponemos, también, de un conjunto de términos que, puestos en serie, nos invitan a pensarla en nuestro presente: Uno/Muchos- Soledad/Encuentro-Incertidumbre/Pensamiento. Se trata de algunos puntos que orientan una reflexión posiblemente nunca cerrada, tal vez siempre infinita. Pero dispuesta a hacernos pensar a quienes trabajamos en la escuela hoy por qué estamos allí y cuál es su potencia.

Antes haremos un rodeo, uno que permite precisar una superficie sobre la cual reflexionar en torno a esas imágenes. Aquella que se configura de acuerdo a unas coordenadas que delimitan, al parecer, nuestro campo de acción. La tomaremos, no obstante, como punto de partida sobre el que se pueden ensayar huídas, líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 1985; Grinberg y Machado, 2017), la escuela como oportunidad para una pedagogía otra (Dafuncho, 2018).

5.

La escuela como institución no puede sustraerse del conjunto de procesos socio-políticos que han delineado las técnicas de gobierno propias de la conformación de las sociedades modernas. Foucault (1976) describió las formas que asume el poder desde el siglo XVII a partir de la emergencia de las lógicas de la disciplina y la biopolítica. Las técnicas disciplinarias, señala, producen efectos sobre un cuerpo que deviene individuo en tanto foco de fuerzas que deben hacerse útiles y dóciles (Foucault, 1976). Una tecnología de adiestramiento, tecnología del cuerpo como organismo dotado de capacidades. Las técnicas propias de la biopolítica, en cambio, se centran en la vida, en una población específica, y su acción se dirige a registrar y regular procesos como el nacimiento, la producción, la enfermedad, la muerte. Se trata de la gestión de la vida, reproduciendo las condiciones de existencia de una población (Foucault, 2007). De modo que el ejercicio del poder actúa siempre sobre una multiplicidad, sobre un conjunto de singularidades: individuos- cuerpos/poblaciones.

Ahora bien, si la sociedad disciplinaria fue aquella en la que las formas de gobierno se organizaron a través de un conjunto de dispositivos de regulación de las conductas mediante una serie de instituciones que estructuraban el terreno social (la fábrica, la cárcel, la escuela, el hospital, el neuropsiquiátrico), la sociedad de control (Deleuze, 1995), en cambio, debe ser entendida a partir de mecanismos de dominio más *democráticos o flexibles* en la que, a la vez que se intensifican los aparatos normativos, el control se extiende más allá de las instituciones sociales, a través de un conjunto de redes fluctuantes que operan sobre las mentes y los cuerpos de los sujetos de forma permanente (Lazaratto, 2006). Sociedades de control, entonces, como esa nueva maquinaria de producción de soberanía y de sometimiento, de producción de subjetividad. Es sencillo, señala el autor, buscar correspondencias entre tipos de sociedad y tipos de máquinas no porque éstas sean determinantes sino porque expresan las formaciones sociales que las han originado y las utilizan. Si las sociedades disciplinarias se equiparon con máquinas energéticas que movían los engranajes de la fábrica, las sociedades de control actúan a través de máquinas informáticas y ordenadores, elementos claves de la producción social.

En el marco de estas sociedades post-disciplinarias las instituciones de encierro –entre ellas, la escuela– perpetúan su funcionamiento en una suerte de crisis constante, las normas se vuelven porosas y la excepción, regla; crisis que es al mismo tiempo movimiento, mutación (Ball; 1990, 1997, Grinberg, 2008; Veiga Neto 2011; Popkewitz, 1994). Un contexto en el que el *managment* se vuelve eje de debates y propuesta de cambio en las instituciones. Se trata de la gestión como episteme (Grinberg, 2006) según la que “ya no hay que decirle a los otros qué y cómo hacer (...) Se crea así, un sujeto de responsabilidad que, ahora, en todos los niveles y espacios, hace política” (p. 74).

Los modos de ser propios de esta época, según López Petit (2009), se articulan en una profunda y extendida incertidumbre: cuando la sociedad es cada vez más “un simple nombre que cobija una multiplicidad de comportamientos sociales, de itinerarios y de destinos individuales” (p. 24), el hombre –abandonado a sí mismo– no puede sino abocarse a no hundirse en la exclusión. La incertidumbre, así, es vivida como permanente inseguridad (un miedo constante a perder el trabajo, a envejecer, a salir a la calle, a vivir). Una inseguridad que (nos) escolta en el día y en la noche, evidenciando no sólo la propia vulnerabilidad sino también que estamos solos frente el mundo. “Hemos interiorizado lo que nuestros gobernantes nos repiten machaconamente: ‘su situación depende únicamente de usted mismo’” (López Petit, 2009: 25).

En clave pedagógica, y bajo la fórmula de *gubernamentalización del aprendizaje*, Simons y Masschelein (2013) designan al modo en que en la actualidad se ha convertido al aprendizaje en un asunto tanto de gobierno como de autogobierno. Ser responsable del propio aprendizaje y el aprendizaje como objeto de (auto) gestión y (auto) especialización son, para los autores, fenómenos propios de nuestra época. Aprender a aprender será, entonces, la declinación de la propuesta de reconfiguración de la escuela. Lo que está en juego, observan, es la emergencia de un tipo de actitud empresarial hacia el aprendizaje, es decir, “el aprendizaje aparece como un proceso de construcción que puede y debe ser gestionado, en primer lugar, por los propios aprendices” (Simons y Masschelein, 2013: 96). En este sentido, el *emprendedorismo*, se refiere a la forma gobernable de libertad en el presente régimen de gobierno, por tanto, el gobierno no es lo opuesto a la libertad sino que opera a través de un tipo particular de libertad.

¿Cómo pensar, entonces, a la escuela en un contexto en el que el aprendizaje tiende a desligarse de la enseñanza (Noguera Ramírez, 2012) y en donde la figura del aprendiz en tanto individuo predomina por sobre cualquier figura comunitaria? ¿Cómo estar con otros –cómo (con)vivir, cómo (co)existir– en un presente que tiende a dispersarnos y en el que se despliega una forma de vida cada vez más pública pero al mismo tiempo menos colectiva? Y ¿Cómo pensar, en ese marco, a las instituciones que siguen formando parte de nuestra vida y que de alguna manera forman (dan forma) a nuestra existencia?



”Olivillos”

técnica mixta
Claudia Espinosa

UNA FUGA (POSIBLE)

Para que Aquiles y la tortuga se encuentren es preciso que la duración o el movimiento de Aquiles encuentre sus propias articulaciones y que la tortuga encuentre en las suyas algo que haga que el encuentro se produzca. (Gilles Deleuze, 2009: 25)

Del lat. *communitas*, -ātis, y este calco del gr. *κοινότης* *koinótēs*. f. Cualidad de común (que pertenece o se extiende a varios). f. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación. f. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. (Real Academia Española. Diccionario usual)

Repasemos algunas de las tensiones que se desprenden del conjunto de procesos a partir de los cuales se configura la vida y que se ven radicalizados en nuestro presente: Uno/ Muchos-Soledad/Encuentro-Incertidumbre/ Pensamiento. ¿Cómo abrir una serie de interrogantes que habiliten un pensar que no quede suspendido en una mirada melancólica del pasado ni en la ilusión de un futuro próximo y prometedor? Una clave tal vez sea abandonar la idea de la educación, la escuela en este caso, en términos temporales “lo que es y lo que aún no es” y adoptar una lectura atemporal que asuma esa tensión (Biesta y Säfström, 2011).

Si el tipo de sensibilidad que encontramos a menudo se configura a partir de la incertidumbre o la soledad (el yo replegado sobre sí mismo) proponemos pensar a la escuela como ese espacio otro capaz de ir a contrapelo, como un espacio-tiempo en el que pueden suspenderse los modos de relación dominantes para construir otros nuevos, diferentes de aquellos. Hay en muchos estudiantes una figura recurrente acerca de la escuela: la escuela, dicen, es un límite, una frontera.⁵ Allí, en ese espaciotiempo, entre sus paredes, ocurren cosas diferentes de lo que (les) pasa afuera.

Nuevamente, proponemos aquí pensar a la escuela como espacio de encuentro de los muchos, muchos y diversos, en un lugar y un tiempo profanos en el que ocurren cosas profanas (Simons y Maschelein, 2014), esto es, desvinculadas del uso regular y susceptibles de (re)apropiación. Lo profano, sostienen los autores, “es todo aquello, en ese sentido general (no religioso), que ha sido expropiado o, en otras palabras, algo que se ha tornado público” (p. 40). Así el conocimiento, por profanación, se libera y se pone a disposición de todos a través de un uso público. Recuperando nuestra hipótesis inicial: la escuela en su materialidad espacio-temporal es –sigue siendo– una oportunidad para el encuentro con otros y con lo otro. Ahora bien, es posibilidad, es en potencia y no es de hecho. Sin embargo eso tiene un valor incalculable. Existir para Spinoza, señala Tatián (2015), es existir con otros. Estamos permanentemente en circunstancias de encuentro con otros que nunca son indiferentes a la propia vida.

Comunidad y educación, comunidad y escuela han estado históricamente unidas y se reúnen bajo la expresión *comunidad educativa*. Expresión incesante que contiene una relación compleja. Interesante diada que invita, no obstante, a (re)pensar la construcción de lo común en la escuela. Comunidad, en principio, no es para Spinoza algo a lo que se pertenece sino algo que se construye: no es un dato sino un efecto, no una coacción sino una libertad,

no es algo que sucede a pesar de los miembros que la forman sino una producción, una generación y un deseo, un *appetitus*. Entrar en comunidad con algo o con alguien, con otro o con otros, es una composición intrínseca con ellos que afecta de manera decisiva a las singularidades que se implican de este modo entre sí (Tatián, 2015: 18-19).

Este concepto es, para Spinoza, la aspiración política mayor que define la forma en que los seres libres se vinculan entre sí. Su realización será, no obstante, incompleta y parcial en tanto los sujetos no sólo componen sus vidas, también se incomunican, se descomponen, se excomulgan. “Toda sociedad es en realidad una mezcla variable de conflicto y comunidad” (Tatián, 2015: 19). Se entra en comunidad cuando dos o más existencias componen sus potencias según sus pasiones. Allí tal vez radique la singular oportunidad de una institución como la escuela. La comunidad, la vida en común, como posibilidad. No como un *a priori*, no hay comunidad educativa *de hecho*, hay, en tal caso, *potencia de encuentro*. La escuela como potencia de encuentro con los otros, con lo otro, con el conocimiento, con el pensamiento propio y ajeno.

En un seminario dictado en el Collège de France en 1977 Barthes se preguntaba ¿Cómo vivir juntos? Hay en esa pregunta una sugerente invitación que nos sigue interpelando. Para Barthes (2003) vivir juntos implica “la paradoja, la contradicción, la aporía de una puesta en común de las distancias –la utopía de un socialismo de las distancias” (p. 49). *Ideorritmia* implica, para el autor, una composición que emerge de la distancia justa, esa zona media que se configura entre dos formas excesivas: la soledad, el eremitismo y exceso integrativo.

Ideorritmia como opuesto de *heterorritmia* o *disritmia*. Una distancia justa entre el ritmo propio y el de los otros. Conjunción compleja y a la vez exacta en la que se concatenan, se componen, deseos, intensidades, afectos. Allí está el desafío de la escuela, el desafío para quienes trabajamos en ella: construir, sostener ese espacio-tiempo en el que los muchos se encuentran y asumir la condición de posibilidad que nos ofrece, la de armar una vida en común, una voz colectiva.

Lo común no como socialización. Lo común, tal como observa Spinoza, como el secreto de una estrategia de tránsito que se orienta a la promoción de *transiciones* positivas: de afecciones pasivas a las activas, de la tristeza a la alegría, de la servidumbre a la libertad, de la multiplicidad a la multitud (Tatián, 2015).

El tránsito, la transición, del yo al nosotros, de la voz propia a la voz colectiva, de la mirada de uno sobre sí mismo –de la responsabilidad sobre cada quien– a la mirada hacia otros y de otros hacia uno⁶. La escuela como una línea de fuga en un presente que tiende a desagregarnos y a volver sobre nosotros mismos: ¿qué puede –como potencia– la escuela en este tiempo? Allí radica la pregunta política acerca de ella.

Si las nociones comunes designan para Spinoza (2011) aquello que tenemos en común con otros y nos permite comprenderlos para desencadenar el conocimiento, la escuela puede ofrecer la oportunidad de convertir esas voces, cada voz, en una voz colectiva, un grito colectivo, que no olvide las singularidades (los ritmos) pero que sea capaz de componer intensidades, deseos, búsquedas. Iniciar diálogos que ofrezcan una experiencia con el conocimiento y con el pensamiento de la que, como advierte Foucault (Trombadori, 2010), se salga transformado. Armar comunidad, una vida común, en el encuentro de los muchos. Este sea, tal vez, uno de los mayores desafíos para quienes hacemos escuela hoy.

1.

Another term had just began at the Philosophy and Language School at the Buenos Aires University. We had the opening class of one of the subjects. We took a proposal to class: the students were asked to introduce themselves through an image of the present and one of the future. We intended to meet one another by sharing some of the images each one had of the present and the future. The students were asked to briefly write about them. There were some questions: “Images about ourselves or about politics?” “Shall we write about ourselves or about society?” some students insisted. The instructions were somehow open. One of the many findings that came up that day, the most intriguing one, was a strange need to write about themselves on the part of the students. They wanted to share their lives and they wanted to do it in a way that was apart from *political* or *social matters*, as they would express it. In such a context, the images were made up of fragments of their narratives, of their feelings of success and failure, of signs of their achievements and frustrations. “Empty and lonely” was the title one of the students chose for his production about the future. “A place that is almost deserted, with no children, no street dogs, but with helicopters flying over all the time”, he wrote. “One image of the present is my desk with the laptop on it and my chair which is where I work” narrated another student. “The present is an image I once dreamed about but it is terrifying because of what actually happens. I used to live in a place where I could play, run, share, walk quietly... but getting to this present and being scared... it is a mixture of feelings but the fear is still here. Where are we heading to? May be there is no possibility of change and everything is lost?” Another student wrote^{1*}.

2.

Another image. This one may not be related to our school memory because we did not experience it, but maybe it is in our visual memory because it appears regularly on the media. It is about an image of boys and girls with a laptop on each desk, or even on their laps. Boys and girls who embody a libertarian ideal of learners who do not need walls, desks, a white board or teachers with the promise of an education that caters for the demands of the 21st century, boys and girls who are assisted by a coach to carry out research on the infinite Internet. These images summarize a series of assumptions we cannot analyze in depth now. Yet it is important to point out that this image is used to exemplify many of the statements upon which certain current policies in education are based not only in Argentina but also in other countries. In 2017, the Board of Education of the city of Buenos Aires (CABA) launched the Project *High school of the Future*, in accordance with the norms for *High school 2030* of the National Board of Education ^{2*}.

Among the main guidelines this official document of High school of the Future poses, it is interesting to observe the emergence of a notion that had not been systematically known so far which is Flexible Learning Formats, where there is the possibility of favoring an individualized plan for each student, adjusting the schedule to the needs and pace of each learner.

One-to-one models that become one-to-one pedagogies, those that aim to cater for each student: it is the individual –not the whole group– the pedagogic subject upon which the school needs to operate (Grinberg y Armella, unpublished).

3.

I lived next to a school for over ten years. I literally shared one of the walls with one of the classrooms. What I always liked about that closeness was the sound, it was so peculiar that it can only be understood if we appeal to our childhood memories: the shouts of the children during the break, during a celebration or during a sports game. That sound –that could be thought as one that bothered us– did not disturb us at all; in fact I enjoyed it, even though I was not fully aware of it back then. This is so, I believe, because I connect these sounds to my old school days which I really remember with great affection. I also like those sounds because they represent the way in which those voices encounter and compose a collective expression, a common voice. A voice that swings from a celebratory, friendly one to an impatient or furious one. It is always intense, though. I am referring to a primitive sensation. That sound is even overwhelming. What rings in my memory is that kind of collective speaker which reminds us that the school has always been the place where many different individuals encounter in a shared space and time. And that is exactly what they have in common.

I suggest that we think about the school –I mean school, not education because I want to think about its time-space materiality^{3*} – as a place to encounter others, the other, as an opportunity to produce and share the language, to place the person in history, as a time-space framework that makes up a life in common, with agreements and conflicts, (Grinberg y Abalsamo, 2017): the school as an opportunity^{4*}.

4.

So far, there has been an imagery of a present, a past or a future that compose a scene about which the school can be interpreted. There are also a number of terms that if arranged together, can invite us to reflect upon the school today: One/Many-Loneliness/Encounter- Uncertainty/Thought. These are some concepts that trigger a constant reflection and analysis. They are a reminder of the reasons why we are part of the school today and what its potentialities are.

We will take a detour, one that allows us to set up a framework to keep on reflecting about this imagery, an apparently suitable context for our field of studies. We will take this path as a starting point and then we will probably escape from this set frame. (Deleuze y Guattari, 1985; Grinberg y Machado, 2017), the school as chance for “other” pedagogy (Dafunchio, 2018).

5.

The school as an institution cannot be apart from the sociopolitical processes that have outlined the ways of management of modern societies. Foucault (1976) described the shapes that power has acquired since the 17th century since the emergence of disciplines and biopolitics. The disciplinary techniques, he claims, produce effects on the individual that is the attraction of forces that must become useful (Foucault, 1976). A technology of training, a technology of the body full of capabilities. The biopolitics techniques, on the contrary, will focus on the life of a particular community and its actions are aimed at registering and regulating processes such as birth, production, sickness or death. It is about the management of life, reproducing the living conditions of a community (Foucault, 2007). Therefore, the exercise of power always works over a body of singularities: individuals-bodies/communities.

Now, if the disciplinary society was one in which management was carried out through a number of norms and regulations of behavior through different institutions that structured the social realm (factories, prisons, schools, hospitals, mental hospitals); the control society, however, (Deleuze, 1995), must be understood as one with mechanisms of control that are more democratic of flexible. It is one with more regulations that go beyond the social institutions through a network of norms that operate on the minds and the bodies of the subjects in a more permanent fashion (Lazaratto, 2006). Control societies, then, are that new machinery of production and subjugation, of production of subjectivity. It is simple, the author claims, to find a connection between the kinds of societies and kinds of machinery, not only because there are decisive, but also because they portray the social formations that are behind and how they are manipulated by them. If the disciplinary societies were equipped with machines that made factories work, the control societies, exercise their power through computers, key elements for social production.

In the context of these post-disciplinary societies, institutions like the school perpetuate their way of operating in a kind of constant crisis, rules become blurred and exceptions turn into rules. This crisis means change as well (Ball; 1990, 1997, Grinberg, 2008; Veiga Neto 2011; Popkewitz, 1994). It is a context in which management becomes both the center of attention in discussions and a change proposal in institutions. It is about management as episteme (Grinberg, 2006) according to which “others do not have to be told what to do and how to do it (...) therefore, individuals become subjects of responsibility who participate in the political sphere in every kind of context” (p. 74).

According to López Petit (2009), the ways of being that characterize this time, are combined in a deep uncertainty: when society is “just a term used to define a myriad of individual social behaviors and destinies” (p. 24). Human beings –left to themselves– have no other choice but to struggle not to become excluded. This uncertainty is experienced then, as insecurity (constant fear of losing one’s job, of growing old, of going out into the street, of living). Such permanent insecurity reveals our vulnerability and how lonely we are in this world. “We have internalized the idea that politicians have put in our minds, the belief that our fate depends exclusively on ourselves.” (López Petit, 2009: 25).

From a pedagogical perspective, Simons y Masschelein (2013) have used the concept of *governmentalization of learning* to describe how the status quo has turned learning into both a government and a self-government matter. According to the authors, in this era, individuals are responsible for their own learning. Learning to learn, is then, the denial of the school reconfigurations. The authors observe the emergence of a managerial attitude towards learning. That is to say, “learning is considered a process that can and must be handled by the learners themselves.” (Simons y Masschelein, 2013: 96). In this sense, the *entrepreneurial nature of learning* is

linked to the current idea of freedom in this political context, therefore, the state is not opposed to freedom, but it operates through one particular kind of freedom. How is it possible then to think about the school in a context in which learning tends to separate itself from teaching? (Noguera Ramírez, 2012) How is it possible then to think about the learner as an individual as more important than the learner as a community member? How is it possible to be with others, to (co)exist with others in a context that tends to scatter us in a framework of a more public but a less collective way of living? How is it possible in such a scenario to think about the institutions that shape and condition our existence which are still part of our lives?



"Olivillos"
mix technique
Claudia Espinosa

A POSSIBLE ESCAPE

"For Aquiles and the tortoise to meet it is necessary that the duration of Aquiles' movements finds something in his own joints and the tortoise finds something in its own, so that the encounter is produced" Gilles Deleuze (2009)

In old Latin *comoine[m]* meant 'together', 'in common'. *Commune* [neuter] meant 'community'. *Communis* (in latin *commonis*) is a compound word *com* + *munis* which means '(co)responsible', 'cooperative', 'someone who collaborates in a task'. Rae

Let us go over some of the tensions in social processes which are radicalized today; One/ Many-Loneliness/ Encounter-Uncertainty/ Thought. How is it possible to ask questions that foster thought that does not necessarily take us to a melancholic past or to a promising future? A possible way out may be to leave the idea of education, the school in this case, in temporal terms "what it is and what it is not yet"; and take a more temporal perspective that can cope with these tensions (Biesta y Säfström, 2011).

If the kind of sensitivity we often find is configured through uncertainty or loneliness (the self drawn back on itself) we suggest that we think about the school as that "other" place that goes against the grain, one time and space in which the dominant ways of interacting with others are suspended so as to establish new, different ways of relating to others. Many students perceive the school as a frontier, as a borderline⁵. In that space and time, within the school walls, different things happen, things that do not happen outside schools.

Here we think about the school as an encounter space of the many and the diverse in a profane time and space where profane things happen (Simons y Maschelein, 2014), this means these things that happen there are not related to their regular use and are susceptible to (re) appropriation. The profane, from an unsecular perspective, the authors claim, “refers to everything that has been misappropriated, in other words, something that has become public (p. 40). Therefore, by profanation, knowledge, is available for public use.

Going back to our starting point: the school and its time and space is and has been an opportunity to encounter others. Now, it is a potential *opportunity, not a factual one*. However, it is highly valuable. According to Tatián (2015), for Spinoza to exist means to exist with others. Individuals are in constant encounters with others who are not indifferent to their own lives.

Community and education, community and school have been historically related under the term *education community*, an interesting complex concept which invites us, nevertheless to (re)think the construction of what is common at school. For Spinoza Community is not a place where individuals belong but it is a collaborative construction, it means freedom.

It is not something that happens in spite of the individuals that make it up. It is a production, a desire, an appetitus. It means to be in community with something or someone, with others. It is an intrinsic composition that affects the individualities that are interrelated in this composition. (Tatián, 2015: 18-19).

For Spinoza, this idea is the ultimate goal of politics of how free individuals relate among themselves. Its realization will be incomplete and partial since the subjects not only compose their lives, but they also isolate themselves. “Every society is actually a combination of conflict and community” (Tatián, 2015: 19). When two or more individuals compose their potentials according to their passions, they get into a community. Maybe that is exactly where the unique opportunity of an institution like the school lies. The community, a life in common, like a possibility, not as fact. There is not such a thing as education community a priori, what individuals have is a possibility to encounter others. The school is seen as a potential encounter with others, with knowledge, with one’s own thoughts and those of others.

In a course taught in Collège de France in 1977, Barthes asked himself: How can we live together? In such a question, there is an invitation that has been open till today. For Barthes (2003) living together means “the paradox, the contradiction of sharing differences—the utopia of a socialism of distances” (p. 49). He claims *Ideorhythm* is a composition derived from a perfect distance, that area in between two opposites: solitude and integrative excess, there is a distance between one’s own rhythm and that of others. It is a complex combination of desires and affection. It is exactly there where the challenge of the school lies. The challenge for those of us who work there: to build and keep that time and space in which many meet and to embrace the potentialities it offers. It is the challenge of living a life in common, of having a collective voice. A life in common as socialization. It is about setting up a life in common, a collective voice. For Spinoza, it is like a rite of passage that aims to moving forward towards positive transitions: from passive to active transitions, from sadness to happiness, from uncertainty to freedom, from individualities to a collective idea (Tatián, 2015).

That transition from I to We, from an individual voice to a collective one, from the perception of oneself to the perception of others and from that of others to that of oneself.⁶ The school is seen as an escape from a current context that seeks to separate us to become more individualistic: What potentialities does the school have today? That is exactly where the political question about the school lies.

If, according to Spinoza (2011), common notions are what we have in common with others, and allow us understand them and to produce knowledge, the school can offer the chance to turn those voices, each and every one of them, into a collective one, a collective scream, one that does not disregard individualities (the rhythms). One that is capable of composing desires, intensity. It is the place where to start dialogues that offer knowledge experiences and thought opportunities. It is the place where individuals who go through such experiences are transformed, as Foucault observes. (Trombadori, 2010) These days, the greatest challenge for educators maybe then to set up a community, a life in common, the encounter of the many.

REFERENCIAS

1. Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
2. Barthes, R. (2003). *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
3. Biesta, G. y Säfström, C. (2011). "A manifesto for education" in *Policy Futures in Education* Año V N°9, 540-547
4. Butler, J. (2004) *Precarious Life*, London: Verso.
5. Deleuze, G. (1995). "Post-scriptum sobre las sociedades de control" en Ferrer, C. (comp.) *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires: Altamira.
6. Deleuze, G. (2009). *Cine I. Bergson y las imágenes*. Buenos Aires: Cactus.
7. Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós
8. Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aulas*. Madrid: Morata.
9. Ferrer, C (1996) *Mal de Ojo. El drama de la mirada*. Buenos Aires: Colihue
10. Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
11. Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
12. Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
13. Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2017). "La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana" disponible en <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/laescuelalocomun.pdf>, consultado en 20/02/18
14. Grinberg, S. y Armella, J. (2018) "Gestión del self y Pedagogías uno a uno. Espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento" en *Revista Em aberto*. Brasilia (En prensa).
15. Grinberg, S. y Machado, M. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana en *Espacios en blanco. Serie Indagaciones*; Año V. N°27, Tandil, 231 - 252
16. Lazzarato, M. (2006) *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
17. López Petit, S. (2009). *Breve tratado para atacar la realidad*. Buenos Aires: Tinta Limón.
18. Popkewitz, T. Comp. (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía, Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
19. Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press: United Kingdom.
20. Rose, N (2006) *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton, Princeton University Press.
21. Simons, M. y Masschelein, J. (2013) "Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje". *Pedagogía y Saberes* Año II N° 38. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Colombia, 93-102.
22. Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
23. Spinoza, B. (1984). *Ética*. Madrid: Editora Nacional.
24. Tatián, D. (2015). *La cautela del salvaje. Pasiones y política en Spinoza*. Buenos Aires: Colihue.
25. Trombadori, Duccio. (2010) *Conversaciones con Foucault, Pensamientos, obras, omisiones del último maître-penser*. Buenos Aires: Amorrortu.

NOTAS

* Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI), dirigido por la Dra. Silvia Grinberg, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Docente de Sociología de la educación. Argentina | juli.armella@gmail.com

1 Todas las referencias mencionadas en el punto 1 forman parte del corpus de escritos producidos por estudiantes de un curso de Sociología de la Educación dictado durante el primer semestre de 2009 en la Universidad de Buenos Aires. Su reproducción es textual.

2 Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/secundaria-del-futuro> (consultado en 27-02-18) y https://www.cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=21afd523-2d09-4da5-8965-418cb016034f (consultado en 27-02-18). Asimismo, en otra coyuntura política, el modelo uno a uno ha sido parte de una de las iniciativas más importantes del Ministerio de Educación de la Nación en la última década que, a través del Programa Conectar Igualdad, inició en 2010 la entrega de ordenadores portátiles a todos los estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas del país.

3 Hay en la actualidad una tendencia creciente a separar educación de escuela, escuela de aulas y aulas de docentes (entre otros ver Fernández Enguita, 2018). El ejercicio aquí es precisamente contrario: una invitación a pensar sobre y a partir de ese encuentro situado en la escuela y en sus aulas.

4 Las reflexiones de este trabajo son producto de la serie de actividades de investigación y docencia que llevamos adelante en escuelas secundarias públicas ubicadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental en el Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. De ese trabajo, que incluye un taller de realización audio-visual, de las conversaciones formales e informales con docentes y estudiantes, del estar cotidiano allí, surge la convicción de que la escuela es una oportunidad para el encuentro con otros y representa la posibilidad de construir allí algo en común. 5 “Yo no quiero irme de la escuela. Nunca. Es más, quiero repetir para poder quedarme (...). Acá tengo todo, mis amigos, mi novia, mis profesores (...). Además acá me cuidan, a donde yo vivo hay de todo. Y a mí me da miedo quedar pegado en algo malo” (Entrevista a estudiante varón. 6º año. 2017)

5 “Yo no quiero irme de la escuela. Nunca. Es más, quiero repetir para poder quedarme (...). Acá tengo todo, mis amigos, mi novia, mis profesores (...). Además acá me cuidan, a donde yo vivo hay de todo. Y a mí me da miedo quedar pegado en algo malo” (Entrevista a estudiante varón. 6º año. 2017)

6 La fotografía de sí, la selfie, como expresión posiblemente obvia pero que no puede desestimarse en tanto cristalización radical y descarnada del ángulo y objeto de la mirada: del yo al yo.

1* All the references mentioned in section 1 are quotes of the written corpus produced by students of Sociology of Education taught during the first term of 2009 at the Buenos Aires University.

2* Available at <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/secundaria-del-futuro> (consulted on 02-27-18) and https://www.cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=21afd523-2d09-4da5-8965-418cb016034f In a different political context, the one-to-one model has been one of the most important initiatives of the National Board of Education in the last decade, which through the “Conectar Igualdad Program” gave out netbooks to students and public high schools all over the country.

3* Currently there is a growing tendency to separate education from school, school from classrooms and teachers (Fernández Enguita, 2018, among others). Here the exercise is precisely the opposite: it is an invitation to think about that encounter within the school classrooms.

4* The reflections in this paper are part of a major framework of research and teaching carried out in public high schools severely disadvantaged urban areas located in San Martín, in the Province of Buenos Aires, Argentina. From this project, which includes an audio-visual project of formal and informal conversations among teachers and students, we are convinced that the school in an opportunity to encounter others and thus it paves the way the chance to build something in common with others.

5* “I do not want to finish school. Never. Even more, I want to fail so that I can stay here longer (...) All I have is found here, my friends, my girlfriend, my teachers(...) Here I am taken care of, I am exposed to all kinds of things where I live. I am afraid of being related to other people’s wrongdoings” (Interview to a boy in his last year at school, (6th year) 2017).

6* The selfie, like an obvious expression of the self for oneself. Ball, S. (1990). Politics and policy making in education. Explorations in Policy Sociology. London: Routledge.