

## A SU DISPOSICIÓN:

René Schérer<sup>1</sup>



Esta es la ventaja de las expresiones polisémicas. Se puede variar su uso y plegarlas al del momento. Se me propone (Georges Lapassade —y también Deleuze— ¿no hablaban del “esplendor del ser”?) tratar del “dispositivo”. Se me supone dispuesto a hacerlo y a la disposición del contratante. Sea. Juego sobre la palabra. No rechazo tal disposición, apta para poner en marcha. ¿Todo trabajo, todo pensamiento no son, de una forma u otra, por encargo? Encargo que rompe la marcha libre y el equilibrio de la rutina, que dispone de otro modo el humor y las ideas. ¿Cómo vienen las ideas a la mente? No ciertamente escarbando en el propio cerebro, ya creo haberlo dicho en una ocasión precedente, sino volviendo los ojos a todos lados, o removiéndose,

---

1. Filósofo, Profesor Emerito de la Universidad de París VIII, Vincennes Á Saint Denis. Versión al castellano: Óscar Saldarriaga Vélez.

o marchando. La marcha, gran provocadora de las ideas — es, salvo error, Valéry quien lo ha afirmado a propósito del *Cementerio marino*—. Las ideas vienen caminando. Como durmiendo, por lo demás. Cambio de disposición o de dispositivo, manera de volverse dispuesto.

Haciendo esto, soy consciente de mantenerme a cuatrocientas leguas de lo que se me pide, y que es mucho más austero. Porque se trata de definiciones filosóficas, incluso científicas (de ciencias humanas, por supuesto), al uso en un *corpus*, en un contexto que sirve de referencia. En lo cual, sobre la materia, Michel Foucault ha sido, sin lugar a dudas, el maestro del juego. Pues ha sido él quien ha dado a la noción, hasta entonces flotante, el rigor de un concepto y de un método, construyendo, a partir y alrededor de él, del dispositivo (de poder), una nueva visión de la razón, de la historia y del pensamiento mismo.

El dispositivo es lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso, lo que indica, para el pensamiento, orientaciones de investigación. Comprender un período de la historia, y antes de todo, delimitarlo, recortarla, es ver de qué manera, en ella, las cosas y los seres se disponen, se ponen “a disposición”; y por ello mismo, de qué medios de ver y decir disponen en ella los individuos. Formular un problema es, así mismo, partir en busca de tal o cual disposición y que, lejos de ser la obra y la proyección de un sujeto reflexivo, integra a este dentro de la disposición misma del todo, a tal o cual lugar en el dispositivo de conjunto. Por definición y por principio, un dispositivo es anónimo, lo que no significa que no sea un instrumento de constreñimiento y de dominación, y, además y al mismo tiempo, de producción y de contenta-

miento intenso para aquel o aquellos que hacen parte de él; objeto de deseo, su paradoja. El dispositivo, una vez hallado, satisface el espíritu y lo tranquiliza.

Se comprende también que, comentando a Foucault y muy cerca suyo, Deleuze haya podido concebir el dispositivo como trazado de líneas, establecimiento de mapas sobre el plano del pensamiento que es el de la experiencia en general.

Querría agregar que, procurando una concepción, una visión esencialmente espacial del pensamiento, el dispositivo, cuyo uso más común y corriente es pictórico, escénico —o militar—, no es estático como lo es generalmente aquello que se denomina estructura. En su artículo, que puede servir aquí de referencia, Mathieu Potte-Bonneville lo ha mostrado bien. Es dinámico, variable, adaptable a situaciones siempre cambiantes. Se piensa con él, por cierto, más bien en el espacio que en el tiempo; pero si, a justo título, lo situamos del lado de la gran espacialización del pensamiento contemporáneo (que Gérard Genette, en particular, ha definido de modo notable), no se podría olvidar esta pertenencia al tiempo y a la historia; ligando, como en física, los dos tiempos.

¿Habrá que hablar entonces, a propósito del dispositivo, de espacio-tiempo? ¿Qué es un dispositivo? Es aquello que guía el ejercicio del pensamiento en busca de una realidad accesible solamente cuando ella se halla atrapada y revelada en las mallas de su red.

En este sentido, el dispositivo viene a ocupar el lugar de lo que el análisis filosófico clásico —pienso acá en Kant— trataba como “categorías” constitutivas de la experiencia. Foucault, de resto, invita a ello implícitamente al utilizar, en relación a él, términos como “analítica del poder”, o hablan-

do de “condiciones *a priori*”. Pero, con infinitamente más maleabilidad, finura, e historicidad que en Kant y en sus herederos. Ya que las categorías kantianas, llamadas también “conceptos puros del entendimiento”, son los instrumentos de una “facultad” considerada como inmutable en el hombre, una razón judicativa. Ellas remiten a una subjetividad tratada como constituyente de la objetividad del mundo, su cara a cara. Aquellos, los dispositivos, objetivos y subjetivos a la vez, expresan procesos no subjetivos, pre-individuales, según los cuales las cosas devienen y los individuos se subjetivizan. Ellos dirigen el doble movimiento de la realidad dicha exterior tanto como el de las conciencias. O, para emplear términos más cercanos a los de Deleuze o a los del mismo Foucault: ellos soportan lo “visible” y lo “decible”, bien sea asociándolos o calcándolos el uno sobre el otro —como por ejemplo, cuando se cree en una perfecta coincidencia entre el mundo y su representación—, o bien cuando los distinguen estableciendo entre ellos un hiato, una divergencia —como cuando el hombre se halla envuelto, aplastado por sus propias producciones, invadido por los flujos del lenguaje o por los de la producción y el intercambio de bienes económicos—.

Ciertamente esquematizo, deformato; y allí incluso, dispongo un poco a mi amaño esos pensamientos que, en muchos sentidos, han revolucionado nuestra manera de ver y de juzgar nuestra relación con el mundo, y que, de modo muy preciso, han procedido a una verdadera rehechura de la razón, sustituyendo una “razón juzgante” con una “razón vidente”.

El dispositivo es lo que permite ver y decir; es lo que introduce, en una “materia” previamente caótica y opaca, una comprensión y una racionalidad, esta vez no eterna, fijada de una vez por todas, sino móvil, en devenir, en “progreso” (no-

ción dudosa). Con el dispositivo, no se puede ya hablar más de una racionalidad, sino de racionalidades. Digamos mejor, de procesos de racionalización.

Si se adopta esta acepción del dispositivo, creo que hacemos reunir asimismo dos sentidos importantes, si no mayores, dentro de su polisemia: el de dispositivo como modo de organización o establecimiento de una “cartografía”, y el dispositivo en tanto que “puesta a la disposición de”; acercamiento que, de entrada, podría relevarnos del juego de palabras. Puesto que estos dos bloques de inteligibilidad, estas “líneas de luz” que diría Deleuze,<sup>2</sup> ¿no son, justamente, lo que puede poner “a disposición” de cada uno, tanto la formulación de un problema, como la percepción, la “videncia” (o “visualización”, O. S.) de problemas hasta entonces desapercibidos?

Creo sinceramente que podemos poner en la cuenta de Foucault, de su pensamiento y de su método “en dispositivos”, la revelación de problemas formulados según los dispositivos como el del encierro, de la prisión con su “panóptico” de vigilancia, o el del lugar del sujeto de la representación como espectador de un cuadro (al comienzo de *Las palabras y las cosas*, con el dispositivo pictórico de *Las meninas* de Velázquez), y también el del corte entre locura y razón, o el de la organización de todo el pensamiento contemporáneo alrededor de la sexualidad, y de la profunda imbricación, hasta ahora negada por los filósofos, entre las cuestiones del “sujeto”, de la “verdad” y del “sexo”. Todo ello se le debe, sin lugar a dudas, al nuevo recorte establecido según el modo

---

2. El artículo «Qu'est-ce qu'un dispositif?», *Deux régimes de fous*, París, éd. de Minuit, 2003, pp. 316-326, constituye una referencia esencial.

de pensar por dispositivos. Método abierto, por demás, y del cual entrevemos sus vastos campos de aplicación.

Temiendo ser, empero, abusivamente abstracto, y para dar una figura menos exangüe y más seductora a mi planteamiento, voy a tomar como ilustración un tipo de dispositivo al cual Foucault ha dado un especial relieve: precisamente, el de la sexualidad. Lo escojo tanto más expresamente cuanto que es, desde que lo descubrí, con la aparición de *La voluntad de saber*, un útil a mi disposición; el cual he hecho mío de cierta forma, integrado a lo que, retomando la expresión de Ortega y Gasset, me gusta llamar mi "filosofía de bolsillo". (Manteniendo, entre paréntesis, y contrariamente a algunos demasiado a caballo sobre una quimérica dignidad, que esta calificación, esta "disposición" no tiene nada de peyorativo para la filosofía. Al contrario, dado que aquella le asegura a esta un uso tan constante como familiar).

Este "dispositivo de sexualidad" forma el título de la parte IV de la obra que acabo de mencionar. Recordaré su tenor, a rasgos generales.

Foucault se opone en ella, a la concepción pulsión/represión de la sexualidad y de su régimen histórico y contemporáneo. No es necesario pensar la sexualidad como una energía natural sometida a los constreñimientos de las reglamentaciones y de la ley; ella es, bajo diversas formas visibles y enunciables, históricamente "producida". Si ella es bien sumisa a los poderes, estos son inmanentes a lo que condiciona, a tal o cual época, para un período dado (Grecia y Antigüedad, cristiandad, Edad Clásica o Moderna), su emergencia y su aparición bajo formas prescritas. La sexualidad debe abor-

darse según esas “condiciones de posibilidad” que constituyen una “analítica del poder” tanto como una “rejilla de desciframiento” en el dominio del saber.

En ello consiste el dispositivo de sexualidad correspondiente a una “estrategia”. Dispositivo que tiene que comprenderse, finalmente, en un sentido político y guerrero, pero asimismo productivo, creativo. Él hace surgir cosas, objetos, modela los cuerpos, las conductas, las mentalidades.

De modo más preciso, y para volver a mi propósito —que es el útil de mi pequeña filosofía de bolsillo—, esta idea de dispositivo esclarece de una manera nueva e intensa el marco donde se constituye y se agita la sexualidad contemporánea, aquel donde prolifera esta plétora, esta inflación de “discursos” o mejor, de parloteos sobre la sexualidad que han invadido la escena privada y pública desde el siglo XIX. Ella lo ilumina estableciendo su dispositivo, orientándolo en cuatro direcciones principales de interés “estratégico”:

— el sexo de la mujer, cuyo cuerpo deviene integralmente sexualizado, objeto de preferencia sexual y cuyos comportamientos todos son interpretados sexualmente (su histerización);

— el sexo de la infancia, cuyo cuerpo está sometido a una visibilidad y a una pedagogización integral;

— la puesta a cargo de los nacimientos por parte de lo público;

— la detección y la psiquiatrización de los perversos.

Cuatro grandes puntos estratégicos constituyen, pues, este dispositivo; puntos a partir de los cuales podrían desarrollarse tácticas diversificadas y otras formas de dispositivos secundarios a los que se llama más generalmente instituciones: la familia, la escuela, el hospital, etc. Lo esencial es ver bien y comprender que estas instituciones particulares adquieren sentido en el marco del dispositivo de conjunto en donde ellas intervienen y que tienen por finalidad el dibujar y mantener un tipo de sexualidad, de someter este a una norma y a un control permanente.

Entre estas cuatro direcciones del dispositivo de sexualidad, la que me ha interesado y guiado más, es el segundo título, el que concierne a la pedagogización del sexo del niño. Comenzando por lo que dice Foucault, que a la vez se atribuye a ese niño —hasta entonces considerado como asexual, o al menos cuyas actividades sexuales importaban poco para la marcha general de la sociedad—, una sexualidad activa, y de la cual se descubre, como corolario, su peligro, para poder reglamentarla de forma bastante precisa.

Lo cual, lo repito, no ha sido siempre el caso: no se prestaba casi atención a la sexualidad del niño antes de los escritos pedagógicos del siglo XVIII (Tissot, Jean-Jacques Rousseau); o al menos, no se le otorgaba casi interés ni importancia. No es sino después de la gran prohibición de la masturbación, que data de aquel siglo (Tissot), que nos hemos puesto a prestar atención a lo que pudiese hacer el niño en lo más íntimo de su soledad, a vaticinar sobre los peligros del onanismo, no solamente para él, sino para su futuro, para el devenir de su Estado a la edad adulta, para el de la raza entera. “El niño” viene a ocupar el centro de esta famosa “sexualidad” de la que se le había privado; es él quien, muy pronto, va a poseer

su secreto y su resorte. Es que, a través del niño, se ponía en su lugar un dispositivo de poder, una estrategia de pedagogización integral, no sólo de sí mismo y de su sexo, sino de la sociedad por entero.

Por mi parte, yo ya había presentado, en 1973-1974, en *El Emilio pervertido*, que no había que tratar al niño o a la infancia, como un hecho existente en sí, fiado de una vez por todas, sino como un “efecto” producido en el imaginario colectivo, o aún más, como una institución. Y que esto se expresaba a través de una condición general a la cual la infancia moderna y contemporánea se hallaba progresiva y universalmente sometida, correspondiente a un verdadero “principio de visibilidad”. Yo decía que el niño servía de “observatorio social”, y que se había construido, al respecto suyo, un sistema comparable a aquel inventado por Jeremy Bentham con su panóptico. Y que la escuela, convertida en el prototipo mismo del panóptico moderno, tenía sobretodo por sentido y fin, no el de enseñarle cualquier cosa, sino de impedirle masturbarse (por supuesto, con la veta de humor requerida para hacer pasar estas verdades esenciales). No diré más sobre el asunto, aunque estas ideas críticas respecto a la escuela, el sexo infantil, la erótica pueril, parecen más incongruentes y alejadas de nosotros —con lo que pasa y se dice como afirmaciones perentorias o de sandeces sobre la infancia—, que el diluvio universal.

Lo yo quiero decir solamente acá, es que con la palabra y el concepto de dispositivo, Foucault ha venido de pronto a ponernos al tanto y a permitirme precisar ideas que vivían antes en estado disperso, cuando no confuso. El dispositivo en torno a la pedagogización del sexo del niño me ha permitido recomponer mi propia visión, de ampliarla a todo aque-

llo que debía componer un sistema donde el niño venía a ocupar el centro. Y cada vez más, este sistema, el dispositivo de la sexualidad, se recompone y se aprieta a su alrededor. La evolución reciente de la legislación y de las mentalidades, las aberraciones de numerosos “*affaires de costumbres*”, la puesta al día de “centenas de *Outreau*” son su ilustración y su prueba.<sup>3</sup> Sólo a partir del dispositivo de sexualidad, bajo su luz, es como se puede comprenderlas.

Pero lo que Foucault muestra por encima de todo, y de lo que yo no me había dado suficiente cuenta, lo que yo no había sabido formular con exactitud, es que el dispositivo tiene menos por finalidad una represión de lo sexual que el ser un elemento dentro de una estrategia de poder. Y esta estrategia utiliza evidentemente, en la actualidad y más que nunca, al niño, con los fines de reforzar y de extender a todo el cuerpo social un control de todos los espacios y de todos los instantes. Dando por sentado que, si se trata todavía, como en el siglo XIX, de “moralizar” a las clases trabajadoras, proletariado o subproletariado, esta pretensión de la clase burguesa dominante ha sido políticamente tomada muy rápido a cargo por el conjunto de los partidos, en un notable consenso. Y hallando en las ideas de “desarrollo natural” o de “estructuración del sujeto”, las mejores y las más irrecusables legitimaciones autodenominadas racionales.

Mas, esta razón-juez, identificada con una posibilidad única, con una única manera de vivir, tanto en cuanto concierne a los infantes, como a sus *socius*, no existe. Las multi-

---

3. Ver *Libération*, le 24 mai 2004 : «La justice malade de dizaines d’*Outreau*», un Rebond de Florence Rault, p. 40.

plicidades son irreductibles en todo dominio, invencibles ante las pretensiones de lo “Uno”. La experiencia viene siempre e incesantemente, a hacérselo recordar. Así como a hacernos tomar conciencia, según una fórmula de Nietzsche, de que allí donde creíamos dogmática o ingenuamente poder afirmar “esto es”, debía leerse “esto significa”. Y para nuestra intención, de modo eminente: ¿qué significa toda esta palabrería, toda esta psicosis alrededor de la infancia, este pánico frente al sexo del niño en libertad?

Saber reducir las motivaciones psicológicas y morales —por seductoras y justificadas que pareciesen de entrada—, a su verdadera finalidad estratégica de dominación, insertarlas en la comprensión de un dispositivo de sexualidad con su puesta en perspectiva histórica, es para nosotros hoy, lo creo, contra la puesta en cintura, contra la universal puesta a disposición de una sociedad de vigilancia y de control —como en vida de Foucault—, un prioritario y verdadero acto de resistencia.

## Complemento:

*Todo dispositivo es un arma estratégica (lenguaje de Foucault) o una máquina de guerra (lenguaje deleuziano), instrumento de poder o de resistencia.*

Habiéndose interesado Lapassade por la aplicación del dispositivo a la pedagogía, y por la idea de un “dispositivo de pedagogización” que pudiera sustituir las críticas al uso hacia la institución escolar con las pedagogías en curso [tanto las directivas como las permisivas, conflicto al que se limita generalmente el debate escolar], me siento obligado a aportar un complemento a lo que acabo de decir; sobre todo para precisar ciertas ambigüedades.

a) La primera tiene que ver con el uso que hago de la palabra "pedagogía", en un cierto contexto, lo cual no significa que sea de un alcance general.

He dirigido, en efecto, vivas críticas a la pedagogía, separándome de esta para oponerle una noción más neutra de "educación". En dos palabras, si está fuera de duda que la infancia debe ser educada, no es necesario ni universalizable que ella deba ser sometida a una pedagogía, a un "dispositivo pedagógico".

Yo daba así una definición precisa y restrictiva de la pedagogía: una educación bajo la conducción de un adulto que dirige al niño (pedagogo). Hay que señalar, por demás, que esta palabra, en su uso clásico y contemporáneo no tiene el mismo sentido que en la Antigüedad griega, donde el pedagogo era el esclavo o el liberto que se contentaba con acompañar al niño a los lugares de educación, gimnasio o escuela, vigilándolo en su camino, con el fin, esencialmente, de que no se viera sometido a las sollicitaciones de enamorados importunos.

De la noción de pedagogía, yo retenía la noción de vigilancia; asociada, enseguida, a la de funciones específicamente educativas, y de métodos apropiados para llevar el alumno a aprender de buena gana, a "capturarlo" o a "captarlo", a seducirlo.

La seducción espiritual indirecta del saber ha sustituido a aquella otra, sensual y directa, del amante potencial o putativo.

Pero, en uno u otro caso, se trata del mismo género de dispositivo. Solo que invertido.

He aquí por qué he llegado a responder a los análisis muy justos y muy finos de Lapassade en relación la “educación negativa” de Rousseau, tanto como con —notablemente apuntado por él— esta conversión platónica que hace de la abolición del interés sensual o sexual la condición misma de toda pedagogía (como su paradigma, el rechazo opuesto por Sócrates a los avances provocadores de Alcibíades)—, he llegado, pues, a responder a ello con una crítica de principio a toda pedagogía, cualquiera que ella sea. Afirmando que, ya sea ella positiva o negativa, el mismo dispositivo está allí en obra: aquel de la vigilancia y de la dirección por parte del adulto.

A título de ejemplo, es fácil demostrar y darse cuenta que, cuando Rousseau pretende dejar a Emilio a su libre desarrollo de infante, lo coloca bajo su mirada y lo rodea de una cantidad de barreras de protección; comenzando por el afán de hacerlo criar en el campo, lejos de las seducciones y las corrupciones de la ciudad.

He allí un encadenamiento de dispositivos pedagógicos bastante sutiles que —me permito remitir aquí a numerosos textos que he escrito— me he complacido en desmenuzar y analizar en mi crítica de eso que he denominado la ilusión pedagógica, ese Proteo de los tiempos modernos.

b) Esto en cuanto a un punto. Pero, ¿qué oponerle en frente? ¿Es el recurso o el retorno a métodos antiguos, calificados de “antipedagógicos”, o a una pedagogía retrógrada? Así lo vemos en la actualidad, donde se alardea el regreso a la “buena y vieja escuela primaria de Jules Ferry”. Con un dispositivo, pedagógico igualmente, por cierto, pero muy directivo, donde la función magistral es abiertamente visible.

Con seguridad, no. Mi idea siempre ha sido —tal vez erróneamente— sustituir el “dispositivo pedagógico” entendido como ingerencia del “maestro”<sup>4</sup> o del adulto en la vida del infante, por sus propios “agenciamientos de deseo”. O sus atracciones apasionadas.

Estas expresiones, lo sabemos, son de Fourier; y la atención crítica que he comenzado a prestar a la pedagogía, directiva o no, ha sido sugerida ante todo, y caza de forma exclusiva, por la lectura de Fourier. Porque en su obra se ve un “sistema” (palabra imperfecta, pero no hallo otra por el momento) que se pone a funcionar por fuera de toda “pedagogía”, comprendida esta en los diversos sentidos que se le han otorgado desde el siglo XIX.

Sé que, en la misma línea, en los comienzos de la Unión Soviética, o con Célestin Freinet, se ha hablado de “pedagogía fourierista”, y que se han integrado elementos fourieristas en la pedagogía corriente, pero, en mi sentir, distorsionando la idea directriz de Fourier mismo, que es fundamentalmente antipedagógica, una crítica radical de todas las concepciones de la educación y de la infancia que han circulado en “civilización” (la sociedad mercantil o capitalista, y luego, la socialista soviética también)...

Su principio es el más simple y el más inevitable posible: es que no hay escuela, que el niño no recibe su educación de los especialistas de la educación, es decir, de los adultos encargados de la educación, sino de la sociedad misma.

---

4. Juego de palabras del autor: *maître* puede significar a la vez “maestro” y “amo”, “dueño”, “señor”

Idea simple, compartida, por lo demás, a comienzos del siglo XIX, por un cierto número de socialistas, empezando por Marx, pero completamente caída en desuso hoy en día, y sacada de nuestras costumbres, tratada incluso como monstruosa y hasta criminal.

Mas si no se admite esta idea: educación en y por la sociedad y del niño por sus pares, educación colectiva, pasional y atractriz,<sup>5</sup> haciéndose únicamente en los grupos y en las series de grupos, todo Fourier cae. No se retienen sino algunas briznas, valiosas por cierto, que pueden ser integradas en dispositivos pedagógicos: sólo que se ha perdido su visión de conjunto y su idea transformadora de una sociedad salida de la Civilización, de un Nuevo Mundo, que sea "industrial" o "amoroso", y, en ambos casos, "societario".

Me importaba precisar esto, para que no se haga de mi crítica de la pedagogía un asunto puramente verbal, pues esta crítica recubre un problema de fondo. El de la educación social del niño, de su participación o no en el funcionamiento de la sociedad en su conjunto, o su confinamiento dentro de reservas específicas, haciendo de él, de una forma u otra, un excluido de la sociedad, como Artaud hablaba de van Gogh refiriéndose a él como al "suicidio de la sociedad".

Pero habiendo dicho esto, y como no pretendo cambiar el orden existente, sino proponer algunas ideas utópicas útiles para lanzar alguna inquietud sobre nuestras convicciones más arraigadas, no me niego a considerar los dispositivos pedagógicos según una cierta jerarquía de importancia y de valor para la educación del infante.

---

5. Juego de palabras entre la acepción física del término (fuerzas de atracción) y su acepción estética (atractivo) [nota del traductor].

c) Dado que Georges Lapassade ha insistido en que yo marque mejor la distinción entre “dispositivo” e “institución”, y evitando pronunciarme sobre todo lo que ha podido y podrá ser adelantado a este respecto, precisaré mi propio punto de vista, apoyándome en Foucault —y en Deleuze a propósito de Foucault—, para lo cual este ha escrito en 1988 un esclarecedor artículo: “¿Qué es un dispositivo?”, publicado en la reciente compilación **Dos regímenes de locos** (pp. 316 y ss). Y aunque, a mi conocimiento, ninguno de los dos haya pensado en una aplicación particular al dispositivo pedagógico, no está vedado proceder por acercamientos, extrapolaciones, lo cual haré, usando de modo muy libre todas estas referencias.

1. Un primer problema, si no contencioso, al menos delicado, es el de establecer una distinción entre dos términos de acepción cercana: dispositivo e institución. Ya he dicho o dejado entender, que podría haber un acercamiento e incluso identidad entre los dos. En efecto, una institución implica siempre uno o varios dispositivos. ¿Es, ella misma, uno de ellos? La institución escolar, entre otras, que es bastante comúnmente considerada como una institución, cuando no como “la institución” por excelencia, ¿es un dispositivo?

No veo ningún problema para considerarla como tal, tanto como a las diversas “instituciones” de segundo orden que dependen de ella: las de los profesores, de los vigilantes, de los auxiliares de educación y otras, y así mismo, los alumnos, los internos y los externos, etc., etc... En dos palabras, las diversas estratificaciones que la institución comprende a todos los niveles. Decir, en ese caso, “institución” o “dispositivo”, me parece un asunto de vocabulario o de preferencia. Pero, para no dejarse aherrojar o encerrar en una distinción puramente nominal, creo que hay que encarar otra cosa, que

no una un asunto de tamaño ni de implicación, ni siquiera de funcionamiento, sino de dinamismo y de trazado.

Hay que concebir —es lo que dice Deleuze a propósito de Foucault— los dispositivos como *líneas*, como vectores que van a suscitar y a poner en su lugar, cada vez y según cada problema, a instituciones particulares. Sin ser, sin embargo, más generales que estas últimas; porque es posible, al contrario, que las instituciones encierren, a su vez, una variedad de dispositivos. Estas líneas no trazan contornos bien definidos; no circunscriben ni delimitan, sino que recorren, atraviesan y reúnen lo que estaba organizado de otra manera o subsistía en estado de dispersión. Ellas hacen aparecer una nueva *configuración*. Por ejemplo, en la institución escolar que responde, en primer lugar, a las exigencias de un dispositivo de educación de la infancia, unos dispositivos de segundo grado organizan las relaciones entre maestros y alumnos, o de los alumnos entre ellos, o las relaciones con el conocimiento, las formas de aprendizaje.

Para utilizar una imagen: el dispositivo responde a una *cartografía* secundaria, dibuja unos mapas, pero que no están localizados por una geometría proyectiva como “el mapa escolar”, sino que responden mas bien a una *topología* de las proximidades que circunscribe y relaciona “regiones” heterogéneas, el conocimiento, la disciplina, la afectividad, las relaciones de control, etc.

Con el fin de dar mejor cuenta de él, siempre es necesario, cuando se habla de dispositivo, tener en mente esas grandes regiones o instancias que este tiene por función organizar y regir: “regiones” o “instancias” que son: *saber, poder, subjetivación*; y cuyos contornos no están fijados de antemano

una vez por todas, sino que varían con la historia, la de las instituciones, justamente, y la de la infancia. A este respecto, la infancia misma puede aparecer como una “institución” que rige unos dispositivos. De los cuales el más importante es, sin duda, y ya lo he dicho antes, el de la *sexualidad*. La institución escolar, habiendo podido presentarse como la única capaz de responder a las exigencias de ese dispositivo que prescribe “la pedagogización integral del sexo del infante”, y que integra, bajo la forma de dispositivos parciales, disposiciones —de uso del tiempo, de arquitectura, de vestimenta, de higiene, etc.—, destinadas a este fin.

2. Retomando las distinciones establecidas por Foucault, y retomadas (e interpretadas) por Deleuze, y simplificándolas en aras de la claridad, seleccionaré, de las líneas que forman el dispositivo y son constitutivas de su objeto, aquellas que corresponden a las grandes instancias *saber, poder, subjetivación*, que producen: los *enunciados*, las *visibilidades*, y los sujetos o *subjetivaciones*, en curso.

Se puede dar cuenta fácilmente de las múltiples aplicaciones de esta cartografía a la comprensión del emplazamiento y del funcionamiento de los dispositivos de pedagogización que distribuyen, según los casos y las épocas, tal tipo de saber, de acuerdo a las “líneas de fuerza” de tal poder, y que proceden a unas “producciones de subjetividad” o procesos de subjetivación, tanto del adulto, como, por demás, del infante.

Las líneas de estos procesos son, tomando otra expresión de Deleuze en su obra sobre Foucault, “pliegues de subjetivación”, o en otros términos, el replegamiento de fuerzas externas hacia “el interior” (en cuanto concierne, en parti-

cular, a los procesos disciplinarios, los del gobierno de sí, del “cuidado de sí”, primero impuestos y luego interiorizados). No redundaré sobre esto, que es lo más conocido y que yo he expuesto en muchas ocasiones. Tampoco me detendré en las líneas, variedades del principio de vigilancia que dan lugar al dispositivo, a la vez espiritual y material del “panóptico”.

Prefiero pasar al otro aspecto del dispositivo de pedagogización, en lo que este puede tener de *positivamente productivo*, desarrollando las fuerzas activas del niño, y alejándose de la relación pedagógica unilateral, vertical, según una única línea de poder: adulto-niño, sobre la cual nuestras instituciones pedagógicas han permanecido hipnotizadas con exclusividad.

d) Retomando: los dispositivos son las *líneas de fuerza* (o *fuerzas*) de las instituciones. Pero, otra vez, todo esto es un asunto de “lectura”, de dinamismo insuflado, no de estricta aplicación literal (alguno podrá “poner” en la institución o en el dispositivo sentidos opuestos a los que otro les otorgue, lo esencial es mantener la distinción entre la inmovilización y el movimiento).

Es este último el que es, en el dispositivo, productivo de sentido; y yo tendería a decir incluso, productivo de sentido y *de ser*; pues está siempre produciendo “objetos” nuevos.

De modo eminente, este “objeto” es el niño, quien está lejos —lo hemos imaginado siempre, pero sin atrevernos a reconocerlo— de ser inmutable, de ser un ya dado, uno y el mismo en todo tiempo y lugar. El niño ha sido “instituido”, producto variable, a la vez interior y exteriormente, del o de los dispositivos que lo rodean y lo penetran.

Pero no es en absoluto cierto, y más bien todo lo contrario, que la única relación pedagógica concebible sea aquella que ejercen uno o varios adultos en relación con un niño. Ni tampoco, sobre todo, que esta relación esté confinada a la familia o a la escuela, ordinariamente tratadas ambas, sin embargo, como “el medio natural del infante”. Este está sometido, de entrada, a muy otras fuerzas, más inmediatas y más atractivas, que forman centros de energía y se “repliegan” en él según unos “pliegues de subjetivación que lo modelan y lo cargan con su propia energía”.

Es en esta dirección, y poco más o menos en estos términos, como se puede comprender lo que he llamado: la educación *extrapedagógica* en Fourier, la que no busca recurrir sino a las fuerzas *atractivas*, en el niño y fuera de él, y lo considera dentro del medio formado por sus pares (los otros grupos de niños), y no según el prisma deformante que constituye la mirada adulta lanzada sobre él, tanto como el dominio que ejercen sobre él las instituciones de infancia, familia y escuela.

e) Entre nuestros contemporáneos, creo que ha sido Pasolini el único que ha podido ver y expresar lo que es el verdadero proceso de pedagogización de la infancia, el cual es, al mismo tiempo, un proceso de subjetivación, e indicación de una eventual posibilidad de reversión del poder. Dicho de otro modo, de una revolución pedagógica que permita al niño conquistar esa autonomía que, sin solución de continuidad, le es prometida y siempre negada.

Autonomizar al niño es otorgarle en la sociedad, en su funcionamiento global, un lugar y una función productivas. No otorgándole unos pretendidos “derechos” que no son sino la restricción de los de los adultos a su respecto, sino permi-

tiéndole ejercer sus funciones vivas, en el dominio de la creación, de la afectividad, de las cuales la sexualidad es, evidentemente, parte integrante; en el ámbito de una “política” que los niños están perfectamente en condición de entender y de poner en práctica, en cuanto que ella les atañe.

Aquí, remito a ese conjunto de cartas destinadas a un adolescente llamado Gennariello, ficticio, pero típico de la generación actual, aparecido en 1975 bajo el título de *Cartas luteranas*. Cartas por supuesto heréticas, como todos los escritos pasolinianos, en relación con la ortodoxia al uso.

El proyecto de este libro, verdadero “tratadito pedagógico”, me parece absolutamente notable. Su interés primario —me atengo acá a los primeros capítulos—, es que no hay que ir a buscar la pedagogía en la escuela, o en la familia, sino *por fuera* de ellas —escuela y familia—, y al nivel del mundo que rodea al niño y lo forma; para “bien” o para “mal”, en tanto que objeto y punto de aplicación de sus primeras experiencias.

Vale la pena citar, para que se comprenda bien este cambio de perspectiva, algunas de sus líneas más significativas:

Las que se refieren a lo que Pasolini llama “las fuentes pedagógicas más inmediatas”, o “el lenguaje de las cosas”;

Las que atañen a “los verdaderos educadores”, o los camaradas del joven niño. Cito:

“Vas a pensar enseguida en tu padre, en tu madre, en la escuela y en la televisión. No se trata de eso. Tus fuentes pedagógicas más inmediatas son mudas, materiales, objetuales, inertes, puramente presentes. Sin embargo, ellas te hablan. Ellas tienen un lenguaje propio, que tú y tus camaradas saben descii-

frar bien. Quisiera hablar de los objetos, las cosas, las realidades físicas que te rodean”.

La primera fuente pedagógica es, sin que haya necesidad de intervención humana, y, en este caso, adulta: “el lenguaje de las cosas” (*op. cit.*, p. 39). Y si el humano interviene, no son, en todo caso, aquellos a quienes se acostumbre considerar como los educadores obligados y “natos”, encargados en derecho, por así decirlo.

No —cito de nuevo a Pasolini—, los primeros educadores no son ni los padres ni los maestros, sino los infantes mismos:

“Consagraré una larga sección del libro a hablarte de tus camaradas, que son —es necesario que quede claro— tus verdaderos educadores. Ellos son los portadores inconscientes, y tanto más imperiosos, de valores tan absolutamente nuevos que sólo tú y ellos los viven. Nosotros, vuestros padres, estamos excluidos de ello. Incluso, yo diría más: que esos valores son intraducibles en nuestro lenguaje”.

La lección de Pasolini no se detiene allí, sin duda, porque él no olvida pasar revista también a aquello que ha hecho a un lado desde un principio: padres, maestros, periódicos, radio, televisión, es decir, esos sujetos de la pedagogía tal como se les entiende comúnmente. Pero el hecho de hacerlos aparecer en un segundo lugar, modifica el dispositivo. Pasolini lo somete a una especie de rotación de 180 grados, haciendo venir en primera fila al niño con su universo propio, que ha pasado irremediablemente a un segundo plano de las preocupaciones tanto tradicionales como actuales, incluso aún cuando se las admite de labios para afuera.

Demasiados obstáculos se oponen a que, dentro del dispositivo pedagógico, se trate al “alumno” como *pivote directo*, en el sentido de Fourier. No decimos como “sujeto”, porque en *sujeto* es, precisamente, en lo que más se desea que se convierta. Sujeto en el sentido de “sujetado”, o de “ser interiormente estructurado”, como lo entiende el psicoanálisis (“allí donde estuvo el *ello*, debe advenir el *yo*”). Es más bien lo contrario lo que implica este proceso de pedagogización por las cosas o por los iguales (“ellos son los portadores inconscientes...”). No se trata de la acesión a un yo acorazado tanto desde el interior como desde el exterior (W. Reich hablaba de una “coraza caracterial”), sino de un individuo que sea esencialmente “ser en relación”, que desarrolle todas sus fuerzas, sus potencialidades o *potencias* tanto internas como externas.

En un proceso así entendido, y, como creo leerlo en Pasolini como en Fourier, es donde el fin del dispositivo de pedagogización a partir de las cosas y del *socius* no podría consistir sino en un *acrecer en cada uno la potencia de actuar*.

Una versión de la *Ética* de Spinoza, de alguna manera.

Coda: —He aquí las líneas generales de mi esbozo de un dispositivo de pedagogización en sentido afirmativo, y ya no más privativo o restrictivo. Quedarían por llenar los vacíos de los espacios que ellas procuran, en los ámbitos que Pasolini, gracias a su ojeada a la situación, ha dibujado también. Hay que precisar bien que se trata, no de un teoría abstracta, *a priori*, sino de una nueva *pragmática* para oponerla a todas las doctrinas sobre la enseñanza —mudas, por demás, la mayor parte del tiempo, singularmente “neutras” sobre estos puntos: “Se tratará, en primer lugar, del sexo, en segundo lugar

del comportamiento, en tercer lugar de la religión, en cuarto de la política, en quinto lugar del arte” —.

Todo un programa cuyo solo enunciado ya muestra el abismo que lo separa de las prescripciones oficiales y las tímidas veleidades del cuerpo enseñante.