

# La crítica pedagógica como crítica de la pedagogía en cuanto a saber institucional: resistencias y escuelas máquinas de guerra<sup>1</sup>

Gustavo Adolfo Cárdenas López\* 

\* Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle, Mg. en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura. Docente de la Escuela Normal Superior Farallones de Cali y de la Universidad San Buenaventura.  
**Correo electrónico:**  
gustavoeducar@gmail.com

**Recibido:** 15 de octubre de 2018

**Aprobado:** 18 de enero de 2019

**Cómo citar este artículo:** Cárdenas-López, Gustavo Adolfo. "La crítica pedagógica como crítica de la pedagogía en cuanto a saber institucional: resistencias y escuelas máquinas de guerra". *Rastros Rostros* 20.37 (2018): 1-13. Digital. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2018.02.06>

## Resumen

**Propósito:** el presente trabajo muestra las dificultades que presenta la *pedagogía institucional* para dar cuenta de los acontecimientos de ruptura que se producen en la escuela institucional y, por lo tanto, la necesidad de una Crítica Pedagógica. **Descripción:** se aborda el contexto en el que emerge la pedagogía institucional y a partir de ahí se analiza la incapacidad de la pedagogía institucional para observar y valorar configuraciones de resistencia; luego, basados en esta dificultad, se muestra la necesidad de que exista una *crítica pedagógica* pueda ser a su vez crítica de la pedagogía en cuanto a saber institucional, es decir, crítica de la institucionalidad y el *principio de permanencia* en que se funda. **Punto de vista:** la transformación de la educación exige llevar a cabo una Crítica Pedagógica que sea capaz de generar rupturas, resistencias y escuelas máquinas de guerra; de valorarlas no por su permanencia y durabilidad sino por su *efimeridad*, su fugacidad y poca durabilidad. **Conclusión:** para la transformación de la educación es necesaria una Crítica Pedagógica que cuestione todo el proyecto educativo que surgió con la modernidad y que se ata a un proyecto civilizatorio, al Estado.

**Palabras clave:** Cultura, Estado, Paradigma, Modernidad.

1 El presente escrito contiene análisis y reflexiones que nacen a partir del trabajo de grado de maestría titulado *El fin de la cultura y la muerte de la filosofía*, el cual se realizó en la Universidad de San Buenaventura de Cali en el año 2017. Posteriormente, estos análisis dieron paso a nuevas reflexiones gracias a trabajos de investigación realizados en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali, donde se pudo evidenciar que los estudiantes, haciendo uso de la pedagogía institucional, se han encontrado siempre con dificultades al momento de analizar e interpretar los actos de resistencia que emergen dentro de las instituciones escolares, y es que éstos no se ven como tal, sino que para la pedagogía suelen ser más error o fallas que deben ser corregidas, más que acontecimientos capaces de producir nuevo conocimiento.



## Pedagogical criticism as a criticism of pedagogy as institutional to know: resistances and schools machine war

### Abstract

**Purpose:** The present work tries, in a first instance, to show the difficulties that the institutional pedagogy presents to give account of the events of rupture that take place in the institutional school and therefore, the necessity of a Pedagogical Criticism arises. **Description:** In this first work, we will talk about the context in which institutional pedagogy emerges, which is the paradigm of modernity, from there the inability of institutional pedagogy to observe and assess resistance configurations will be shown; and second, based on this difficulty, it will also be shown why the need for a pedagogical critique that, through a genealogical analysis of the school and the rupture practices that are built in it, can be in turn criticism of pedagogy as institutional knowledge, that is, criticism of the institutionality and the principle of permanence on which it is founded. **Point of view:** The transformation of education, thanks to the need to analyze, interpret and understand new contexts, requires carrying out a Pedagogical Critique that is capable of generating ruptures, resistance and war machines schools; to value them not for their permanence and durability but for their ephemerality, their transience and poor durability. **Conclusion:** Institutional pedagogy, which is born with modernity, by its very institutional nature cannot account for the events of resistance and rupture that occur in the institution school, and that have the ability to configure war machine schools. Therefore, it is essential for the transformation of education, that a Pedagogical Critique be made that questions the entire educational project that emerged with modernity and that is tied to a civilizational project, to the State.

**Key words:** Culture – State – Paradigm – Modernity

## A crítica pedagógica como crítica da pedagogia como institucional de saber: resistores e escolas de maquinaria de guerra

### Sumário

**Objetivo:** O presente trabalho procura, em um primeiro momento, mostrar as dificuldades que a pedagogia institucional apresenta para dar conta dos eventos de ruptura que ocorrem na escola institucional e, portanto, surge a necessidade de uma crítica pedagógica. **Descrição:** Neste primeiro trabalho, falaremos sobre o contexto em que a pedagogia institucional emerge, que é o paradigma da modernidade, a partir daí será mostrada a incapacidade da pedagogia institucional em observar e avaliar configurações de resistência; e segundo, com base nessa dificuldade, também será mostrado por que a necessidade de uma crítica pedagógica que, por meio de uma análise genealógica da escola e das práticas de ruptura que nela são construídas, possa crítica à pedagogia como conhecimento institucional, isto é, crítica à institucionalidade e ao princípio de permanência em que se funda. **Ponto de vista:** A transformação da educação, graças à necessidade de analisar, interpretar e entender novos contextos, requer a realização de uma crítica pedagógica capaz de gerar escolas de rupturas, resistências e máquinas de guerra; valorizá-los não por sua permanência e durabilidade, mas por sua efemeridade, sua transitoriedade e sua baixa durabilidade. **Conclusão:** A pedagogia institucional, que nasce com a modernidade, por sua própria natureza institucional, não pode explicar os eventos de resistência e ruptura que ocorrem na escola da instituição e que têm a capacidade de configurar escolas de máquinas de guerra. Portanto, é essencial para a transformação da educação que seja feita uma Crítica Pedagógica que questione todo o projeto educacional que surgiu com a modernidade e que está vinculado a um projeto civilizacional, ao Estado.

**Palavras chave:** cultura – Estado – Paradigma – Modernidade

# La crítica pedagógica como crítica de la pedagogía como institucional a saber: las resistencias y las escuelas machinan las guerras

## Résumé

**Objetif:** Le présent travail tente, dans un premier temps, de montrer les difficultés que présente la pédagogie institutionnelle pour rendre compte des événements de rupture qui ont lieu dans l'école institutionnelle et donc, la nécessité d'une critique pédagogique se pose. **Description:** Dans ce premier ouvrage, nous parlerons du contexte dans lequel émerge la pédagogie institutionnelle, qui est le paradigme de la modernité, d'où l'incapacité de la pédagogie institutionnelle à observer et évaluer les configurations de résistance sera montrée; et d'autre part, à partir de cette difficulté, on montrera aussi pourquoi la nécessité d'une critique pédagogique qui, à travers une analyse généalogique de l'école et des pratiques de rupture qui s'y construisent, peut à son tour être critique de la pédagogie en tant que connaissance institutionnelle, c'est-à-dire critique de l'institutionnalité et du principe de permanence sur lequel elle est fondée. **Point de vue:** La transformation de l'éducation, grâce à la nécessité d'analyser, d'interpréter et de comprendre de nouveaux contextes, nécessite la réalisation d'une critique pédagogique capable de générer des ruptures, des résistances et des écoles de machines de guerre; les valoriser non pas pour leur permanence et leur durabilité mais pour leur éphémérité, leur caractère éphémère et leur mauvaise durabilité. **Conclusion:** La pédagogie institutionnelle, qui naît avec la modernité, par sa nature même institutionnelle ne peut rendre compte des événements de résistance et de rupture qui se produisent dans l'école institutionnelle, et qui ont la capacité de configurer des écoles de machines de guerre. Il est donc essentiel pour la transformation de l'éducation, qu'une Critique pédagogique soit faite qui interroge l'ensemble du projet éducatif né avec modernité et lié à un projet civilisationnel, à l'État.

**Mots-clés:** Culture - Etat - Paradigme – Modernité

## Introducción

Para lograr nuestro propósito, primero, contextualizaremos el problema de la pedagogía como un problema propio de la modernidad y en relación con el Estado moderno. En seguida, hablaremos de la modernidad como paradigma y mostraremos por qué es posible considerarla más como culminación que como comienzo, lo que se debe a que el Estado moderno es la continuidad, bajo una nueva forma, del *principio de permanencia*. Así, nace la escuela como institución y la pedagogía como saber institucional, las cuales, al estar en función del Estado, se encuentran limitadas por el mismo. Posteriormente, se hablará de la posibilidad de superar estas limitaciones de la *pedagogía institucional* a través de la *crítica pedagógica*, por ello, se hará una descripción de lo que es la *crítica pedagógica* y el *análisis genealógico* que la caracteriza. Finalmente, y a manera de conclusión, se hablará de la *crítica pedagógica* como cuestionamiento del Estado, es decir, que al ser crítica de la pedagogía como saber institucional, es crítica de la escuela en cuanto institución y, por lo tanto, del Estado.

## Contextualización

Si entendemos la modernidad que se da en occidente como paradigma, como ruptura ante un sistema de pensamiento, todo conocimiento que emerge en su interior está limitado por los márgenes paradigmáticos. La pedagogía, entonces, como conocimiento nacido en la modernidad, también se convierte en un conocimiento limitado, cuya construcción y crecimiento están determinados por la amplitud y flexibilidad de sus márgenes. No podemos desconocer que la pedagogía se ha desarrollado y ha logrado ampliar los márgenes que la limitan, sin embargo, tal ampliación se da siempre bajo condiciones determinadas. La pedagogía que se da al interior de los márgenes limitantes del paradigma de la modernidad – que aquí vamos a llamar *pedagogía institucional*– ha construido una escuela imposibilitada para generar rupturas en las limitaciones que le impone la normatividad y que provienen del Estado. Por esta razón, se hace necesaria una nueva pedagogía o *crítica pedagógica* que, por un lado, sea capaz de observar esas nuevas escuelas no institucionales que emergen en la escuela institución y configuran nuevos lugares,

otros espacios, contraespacios que son completamente otros, es decir, son *heterotopías* (Foucault). Por otro lado, se requiere una crítica pedagógica que analice las prácticas de resistencia que se dan (o se pueden dar) al interior de la escuela a cualquier directriz, guía u orientación. Es decir, las diferentes configuraciones de prácticas decodificadoras no determinadas por la institucionalidad del Estado, capaces de generar procesos de desterritorialización, constituir lugares otros y, por lo tanto, de construir pensamiento no limitado por la normatividad institucional y crítico de la misma. La *crítica pedagógica* no niega la necesidad del Estado, pero sí la cuestiona permanentemente.

La pedagogía tal como la conocemos produce conocimiento limitado, entiende la escuela como institución, lo que le imposibilita observar otras configuraciones de escuela, como por ejemplo: *la escuela máquina de guerra*. Si entendemos la escuela como institución, solo podemos analizarla en función del Estado y, por lo tanto, el conocimiento que produce la pedagogía alrededor de esta escuela solo puede ser de carácter institucional, limitado y con tendencia reproductiva.

Podemos preguntarnos entonces ¿es la escuela institución la única escuela que existe? ¿pueden producirse otras configuraciones escolares? ¿si existe otra escuela no institucional, cómo puede la pedagogía dar cuenta de esta escuela? Si hay otra escuela, no está en las posibilidades de la *pedagogía institucional* observarla y mucho menos analizarla, se requiere una *crítica pedagógica* que tome distancia de la *pedagogía institucional* y entienda la escuela no solo como institución, sino también como configuración posible de resistencia frente a la institucionalidad.

La crisis de la modernidad es la crisis de las instituciones que con ella emergieron y los conocimientos que en ella se han producido. Entre estas instituciones que están en crisis se encuentra la escuela y entre los conocimientos que entran en tensión están, precisamente, los de la pedagogía. Dado que la escuela tal como la conocemos ha perdido vigencia y la pedagogía se encuentra limitada, se hace necesaria la emergencia de una crítica de la pedagogía institucional, que permita visibilizar las configuraciones de ruptura y resistencias que se dan al interior de la escuela como institución y se resisten a ella.

## El paradigma de la modernidad

La modernidad establece un nuevo paradigma en occidente, una nueva forma de entender la realidad

y determina nuevas formas de relaciones sociales a partir de una nueva forma de entender lo humano. El Estado moderno, que funciona mediante instituciones, se convierte en el órgano rector y direccionador de las relaciones sociales, haciendo que estas se den cada vez menos de manera directa y cada vez más mediadas por la institucionalidad, ya sea por su ordenamiento, disposición, prohibición, permisión, fomento, etc. Toda institución obedece a un establecimiento, es decir, a algo hecho para permanecer, así pues, se fortalece una estructuración del pensamiento en la que lo que permanece es valorado por encima de lo efímero, lo trascendente por encima de lo inmanente, la época por encima del instante.

Esta nueva forma de entender lo humano y con ello las relaciones sociales, transforma todo para conservar algo: *el principio de permanencia*. Las instituciones como establecimientos están hechos para permanecer, pero esto no puede ser así sin justificar su existencia y, por supuesto, lo que permanece no puede ser valorado si no opaca o resta valor a aquello que le niega, esto es, aquello que puede ser valorado por su poca duración y fugacidad: su *efimeridad*. Dentro de las instituciones que crea el Estado moderno está la escuela (a la que se opone la *escuela máquina de guerra*<sup>2</sup>) y, para justificar la existencia de la escuela, crea la *pedagogía institucional*.

Si el paradigma de la modernidad obedece a esa valoración de lo permanente sobre lo efímero es gracias a que se ha instalado, en la estructura de pensamiento occidental, el *principio de permanencia*. Este principio es el que ha permitido el nacimiento del Estado, y el Estado moderno no es otra cosa que una tecnificación de dicho principio, es decir, que hace uso de toda una diversidad de dispositivos para justificar permanentemente su existencia, bien sea como ordenador de la sociedad mediante la prohibición (algo que conserva el Estado moderno de aquellos que le preceden) o la normalización (para lo cual desarrolla una multiplicidad de dispositivos). La escuela, por supuesto, será para este Estado una institución fundamental en su proyecto de permanencia, y la pedagogía será a su vez el discurso encargado de justificar la existencia de la escuela en cuanto institución. Ahora bien, bajo estas circunstancias es lícito preguntarnos ¿podemos desarrollar una educación

2 El concepto de *escuela máquina de guerra*, se encuentra desarrollado de manera más amplia en el artículo "*La escuela máquina de guerra como configuraciones de resistencia ante la escuela institución*" (Cárdenas López)

que sea capaz de cuestionar la necesidad de la escuela como institución y que, por lo tanto, sea crítica de la *pedagogía institucional* que la fundamenta? o ¿cómo justificar la existencia de la escuela en la actualidad, en un mundo de incertidumbres, cuando en un principio una de sus justificaciones fue la transmisión de conocimiento, entendido este como algo que se fundamentaba en certezas? Estas preguntas ineludiblemente remiten a otra cuestión: ¿cómo justificar la existencia de un maestro en un mundo donde prácticamente ya no queda nada que enseñar en cuanto a certezas y verdades?

La escuela y el maestro que justificaban su existencia en el conocimiento de la verdad, en el *principio de permanencia*, han quedado sin justificación en la actualidad, y aunque han servido para el establecimiento y mantenimiento del Estado moderno, no pueden ya dar cuenta de una realidad que se presenta cada vez más caótica, contingente, menos sujeta a leyes históricas y más marcada por el acontecimiento.

La *escuela institución*, como una de las formas que asume el Estado, forma y su sentido se orienta, más específicamente, a la formación de ciudadanos, y es que la visión de ser humano que se configura bajo este paradigma, lo reduce a la idea de ciudadano, entendiéndolo como máxima y mejor expresión de lo humano, lo que no es más que un ocultamiento de lo humano como devenir y postulándolo como ser permanente. Por supuesto, en la actualidad el Estado se ha hecho flexible para dar cabida a aquellos que se consideraron excluidos, pero toda transformación del Estado no es nunca una ruptura total con el *principio de permanencia*, sino una tecnificación para conservarlo, y es que sin éste no podría existir, pues su existencia quedaría injustificada, por eso ha de apropiarse siempre de las producciones de los sujetos y, posteriormente, presentarlas como algo que emana de él. Como ejemplo de ello tenemos los derechos, como cuando las conquistas que las organizaciones logran a través de la lucha de sus societarios, se presentan como derechos provenientes del Estado y así, este permanece y queda justificado.

Por lo anterior, es importante la *crítica pedagógica* y del análisis genealógico que le es propio, ya que solo esta es capaz observar la emergencia de nuevas relaciones que se dan en dicha escuela y que rompen con las limitaciones e incluso, son capaces de configurar una nueva escuela como la *escuela máquina de guerra*. Cabe resaltar, que el análisis genealógico es el que le permite a la *crítica pedagógica* observar lo no observado, esto es, la creación de nuevas formas de

conocimiento no codificado y que producen prácticas no codificadas o decodificadoras, capaces de significar aquello desprovisto de significado y resignificar, a manera de palimpsesto, aquello a lo que le ha sido ya asignado previamente un significado. En últimas, es también un problema del lenguaje del “ser” ya que es este lenguaje, el que mediante definiciones intenta conservar el significado del concepto, y la *crítica pedagógica*, al ser filosofía y siendo la filosofía “el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos” (Deleuze y Guattari “¿Qué es la filosofía?” 8), la *crítica pedagógica*, al crear sus propios conceptos, se convierte en una crítica al dominio del lenguaje que ejerce la institucionalidad misma y, por lo tanto, como crítica del Estado.

## Sobre la escuela institución y la pedagogía institucional

Las ciencias que emergen en occidente, en un principio con fundamento positivista, buscan, entre otras cosas, el establecimiento de leyes que puedan permitir la predicción de sucesos. Al existir leyes en el universo que superan la voluntad humana, no habría sucesos que, con el conocimiento adecuado, no pudiésemos predecir. Dados los avances y descubrimientos generados por las ciencias exactas, que en últimas ofrecen explicaciones del universo agradables a nuestra razón, la pretensión de una explicación exacta de la realidad universal se hizo extensiva a los seres humanos dado que, si el universo era susceptible de ser explicado con exactitud, el ser humano, como parte de la totalidad del universo tendría que poder ser explicado de manera exacta y, por lo tanto, predecible.

En un mundo en que lo efímero, el instante, cede todo su valor ante la permanencia, la durabilidad; y donde se pretende dar una explicación de la realidad que permita su predicción, es en el que emerge la escuela como institución y la pedagogía como saber institucional, como conocimiento que gira alrededor del ser humano menos con un interés de explicación que con un interés de predicción y, por lo tanto, de control. Entendida la sociedad como estructura, resultado de los postulados teóricos del siglo XIX, los seres humanos no serían otra cosa que partes atómicas y simples de una realidad más compleja y ante la cual las vidas de estos adquirirían significado. Así pues, se empieza a entender al ser humano como un ser social, es decir, un ser cuya vida emerge, se desarrolla en sociedad y adquiere sentido solo en su relación con el otro.

Este tipo de pensamiento, propio de la modernidad y reproducido de manera permanente, ha tenido implicaciones de todo tipo y, por supuesto, en el campo educativo y la pedagogía. Si el ser humano se debe a la sociedad, la educación que este reciba tendría que formarlo como una persona “apta” (adaptada) para vivir en esa sociedad a la que pertenece. Los enfoques pedagógicos que se dan en este sentido son variados y pueden ir desde un utilitarismo en que la formación escolar se vería como la formación de seres útiles a la sociedad, hasta una visión más tendiente a la horizontalidad, en que la escuela debe formar para vivir en sociedad, pero respetando y reconociendo gustos, intereses y diferentes ritmos de aprendizaje, etc. En todo caso, e independientemente del enfoque que se tenga, lo importante aquí y sobre lo que se quiere llamar la atención, es que finalmente en la modernidad la idea de “sociedad” se ve absorbida por la idea del “Estado”, y la educación que podía entenderse como una práctica al servicio de la sociedad, se empieza a entender como algo cuya utilidad iría orientada hacia el Estado, máxima institución que, bajo el paradigma de la modernidad, será la que, en nombre de la sociedad, se encargará de reconocer o no, las relaciones sociales.

Si bajo este nuevo paradigma, la escuela “es una institución y su estructura arborescente está determinada por una serie de dispositivos que emanan del Estado” (Cárdenas López 11), es comprensible que la pedagogía se empiece a construir como saber institucional, lo que significa que busca de manera constante el reconocimiento por parte del Estado, y si bien desde la pedagogía misma han emergido cuestionamientos a las políticas estatales, la crítica a estas no pasa necesariamente por el cuestionamiento del Estado en sí ni a su existencia. Este tipo de crítica no ha logrado otra cosa más que (en el mejor de los casos) una ampliación de los márgenes que limitan y determinan el funcionamiento de la escuela, una ampliación de la normatividad establecida por el Estado. Sin embargo, al interior de la *escuela institución*, se dan de manera constante nuevas relaciones no determinadas por ninguna institucionalidad, y que, por esta misma razón, la institucionalidad no puede dar cuenta de ellas más que como prácticas al margen de la normatividad y, por lo tanto, merecedoras de señalamiento. La pedagogía misma, como saber institucional, no puede hacer un adecuado análisis de las prácticas de ruptura dado que, si lo hace, estaría solo en función del rechazo dada la misma marginalidad de las prácticas; o si es en función de reconocimiento,

solo sería como reconocimiento por parte del Estado y no de la sociedad, que ahora se confunde con el Estado.

Ahora bien, si la pedagogía tal como la conocemos, es decir, si la *pedagogía institucional*, no es quien puede dar cuenta de las prácticas de ruptura, de las prácticas de desterritorialización que se dan en la escuela y configuran momentáneamente una nueva escuela (*máquina de guerra*), se hace necesaria la emergencia de una *crítica pedagógica* que se encargue de analizar la educación, no desde su utilidad para el Estado (civilización), sino desde su relación con la sociedad (cultura). En otras palabras, es necesaria una *crítica pedagógica* capaz de describir las configuraciones sociales de resistencia, es decir, todas las formas de relación directa que se dan al interior de la escuela institución y que pese a ello, no están mediadas por la institucionalidad del Estado y que, incluso, se oponen a esta al punto de, si bien nunca afirmar la no necesidad del Estado, sí cuestionar su existencia.

## El paradigma de la modernidad y el principio de permanencia

Entender la historia no como linealidad, sino como una trama de acontecimientos caracterizada por saltos y rupturas, es algo que requiere de nosotros algo más que la simple transformación en la manera de entenderla, ya que exige una transformación en la forma como definimos, entendemos y nos relacionamos con “lo real”, entendiendo la realidad no como algo que existe de manera objetiva fuera de nuestra mente, ni tampoco como un *solipsismo* en el que no sería posible conocer lo que está afuera; sino como algo que se construye de manera permanente a partir de relaciones intersubjetivas entre personas que, si bien tienen la capacidad de percibir una realidad externa, esta realidad se hace incomprendible sin los atributos, sin las características que son puestas en ella a través del lenguaje.

Ahora bien, es posible preguntarnos ¿qué caracteriza la manera como definimos y entendemos lo real en la modernidad? ¿qué es lícito pensar bajo el paradigma de la modernidad y qué pensamientos se imposibilitan bajo dicho paradigma? Partamos de la siguiente premisa: la modernidad no es un comienzo, sino una culminación, es decir, que aunque podamos sentirnos tentados a pensar que la modernidad equivaldría a un gran paso hacia adelante del que no habría regreso y que, por ello, hoy tendríamos que estar ante un mundo con Estados e instituciones

fuertes que tendrían la tendencia a mejorar de manera permanente (como la fantasía de los *planes de mejoramiento* que usan algunos modelos de gestión de la calidad), “en realidad, nos encontramos exactamente con lo contrario: el “agotamiento” del Estado nación tradicional basado en la noción de ciudadano abstracto identificado con el orden legal constitucional” (Zizek 8). Con la modernidad no se da inicio a “lo nuevo”, sino que se complementa lo “clásico”, se complementa esa imagen del pensamiento que emerge desde lo que llamamos “antigüedad” y que a partir de una serie de transformaciones se ha venido adaptando a las diferentes épocas y territorios en que ha buscado establecerse, generando así una serie de efectos que, dependiendo del tiempo (*lo epocal*) y el espacio (*lo local*), adquieren unas u otras características, pero conservando siempre un principio de fondo y que subyace a todo el pensamiento que ha dominado en occidente, este es la *el principio de permanencia*.

La forma en que entendemos, definimos y vivenciamos la realidad está marcada por la idea de la permanencia. Desde la antigüedad hasta la modernidad occidental, se ha buscado la estructuración de un pensamiento y con él de una sociedad capaz de permanecer y, por supuesto, nada puede ser más duradero que una *verdad*, una *certeza*, por lo que no hay pensamiento más acertado que aquel que se puede llamar “verdadero”, ni hay mejor sociedad que aquella que ha sido fundada bajo certezas. Si un pensamiento es verdadero de manera absoluta, este no podrá ser contradicho, aunque se den transformaciones en lo local y epocal, ya que su verdad superaría esos aspectos que solo son efectos de superficie; y una sociedad que se establece con principios de verdad, estaría destinada a permanecer en el tiempo y en el espacio. Es por eso que si bien Bauman estaría en lo cierto al dar a entender que la modernidad en sus orígenes se caracterizaría por la búsqueda de “una solidez en la que se pueda confiar y de la que se pudiera depender, volviendo al mundo predecible y controlable” (Bauman 9), tal característica no sería exclusiva de lo moderno ya que caracterizaría también el *principio de permanencia* presente en todas las distintas configuraciones de Estado, incluido el Estado moderno, pero nunca reducido a él. Así pues, si entendemos como real aquello que se caracteriza por la permanencia, entonces solo son válidos los pensamientos y acciones que vayan encaminadas a la durabilidad. De la misma manera, tanto el concepto de educación como el sistema educativo en general, que se estructuran bajo la idea de la permanencia y durabilidad en

la modernidad, debe también, para ser válido, pasar por el visto bueno del Estado.

En la modernidad, pues, no es lícito pensar nada por fuera del *principio de permanencia*; es decir, aquellas prácticas sociales que se caracterizan por su inmanencia, por no estar orientadas a un más allá de este instante, a la durabilidad, no son pensables, son solo “cosas que pasan” sin mayores consecuencias, sin efectos dignos de consideración. Aquello que solo es pasajero, que se caracteriza por su “*efimeridad*”<sup>3</sup>, es excluido de los análisis que hace el pensamiento, ya que la manera de estructurarse ha puesto un margen que deja por fuera todo aquello que no está dirigido a permanecer, a durar; y es que aquello que dura “es más verdadero” que aquello que aparece y desaparece con ligereza, de la misma forma como llegamos a considerar que es más verdadero el amor de aquellos que se casaron mediante el contrato del matrimonio, que aquel amor que fue “solo de una noche”. Las consecuencias de este pensamiento en el ámbito moral hacen que sea necesaria “una crítica de los valores morales, capaz de poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores – y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias de que aquellos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron” (Nietzsche 14).

¿Qué pasa entonces con esas prácticas sociales que se caracterizan por su *efimeridad*? ¿carecen por completo de valores estas prácticas o en ellas se dan relaciones que configuran valores de manera diferente? ¿Son realmente carentes de importancia estas prácticas o poco importantes respecto a aquellas que buscan durabilidad? ¿Qué pasa cuando estas prácticas se dan al interior de la escuela institución? ¿Por qué la pedagogía observa estas prácticas con desdén? Para la pedagogía institucional es imposible responder este tipo de cuestionamientos, o al menos hacerlo por fuera de la propia imagen del pensamiento desde la cual emerge, ya que por su carácter institucional requiere siempre ser validada por el Estado, a quien tiene que convencer permanentemente. Pero podemos preguntar también ¿y si las prácticas sociales caracterizadas por su *efimeridad* no son excluidas del pensamiento solo por su misma efimeridad, sino porque esta significa también una ruptura? ¿qué efectos se producirían si invertimos la forma de establecer los criterios de valor en torno a lo real y valoramos

3 “Efimeridad” podemos entenderla aquí como aquello que es susceptible de ser valorado por su poca durabilidad, por su fugacidad.

lo inmanente sobre lo trascendente, lo efímero sobre lo duradero?

Como vemos, no se trata solo de cambiar nuestra manera de entender la historia y el papel que ha jugado la educación en ella, sino de transformar la totalidad de la imagen del pensamiento, lo cual implica una transformación de todos los valores o, en otras palabras, de lo que se trata es de construir una imagen del pensamiento en la cual se reste valor a las ideas de permanencia, y se incremente el valor de lo efímero. Así, no dejaríamos por fuera del pensamiento las prácticas sociales que se caracterizan por su *efimeridad* (y que además son las prácticas que finalmente componen la totalidad de la existencia humana), y tampoco las incluiríamos como objetos de estudio de la pedagogía institucional, sino que haríamos de estas prácticas algo pensable desde su propia *potencia decodificadora, desterritorializante, y de ruptura*, lo cual solo podría hacer una *crítica pedagógica* mediante un análisis genealógico.

## La crítica pedagógica y el análisis genealógico

### Sobre la crítica pedagógica

La pedagogía no ha logrado superar su carácter institucional. Siempre queda atrapada en la misma red conceptual que usa para liberarse. Existen propuestas como, por ejemplo, la pedagogía crítica. Sin embargo, esta ahora hace parte de las directrices de distintos ministerios de educación en América Latina, desafortunadamente sin que se den los efectos esperados; por el contrario, al hacerse institucional, la pedagogía crítica pierde buena parte de su potencia, y es que parece ser que olvidamos que los efectos posibles de uno u otro concepto son múltiples si (y solo si) se dan en las condiciones adecuadas para que estos se produzcan, y todos estos se ven reducidos a su más mínima expresión si las condiciones no son de apertura, sino de carácter limitante, como es el hecho mismo de que la construcción de conocimiento, que proviene del análisis de las prácticas pedagógicas que se dan en la cotidianidad de la escuela, sea apropiado por parte del Estado que cuando funciona como “cuerpo sin órganos se vuelca sobre la producción deseante, y la atrae, y se la apropia” (Deleuze y Guattari “El Anti-Edipo” 20).

Como órgano de apropiación, de registro, de codificación, se encargará de direccionar sus sentidos posibles; lo cual significa que, en últimas, lo que

veremos es un conocimiento proveniente de la institucionalidad, formalizado por ella y legitimado por ella, válido solo por ser parte del Estado. ¿Se ha logrado romper con los límites institucionales? La respuesta es no, y en el mejor de los casos estos límites solo se amplían, haciendo imposible la generación de rupturas en la institucionalidad que la determina y condena, ya que gracias a nuevos dispositivos, se hace más flexible para así poder dar captura a prácticas que en otro momento pudieron ser de ruptura y así lograr hacerlas ahora institucionales o, en otras palabras, duraderas, obedeciendo siempre al *principio de permanencia*.

El gran problema con el *principio de permanencia* presente en nuestra imagen del pensamiento es que, aunque a través de un lenguaje que define y atrapa; aquello que captura lo desprende a su vez de su contexto, entendiendo que el contexto no es solo aquello que nos rodea, sino también (y quizá de manera más determinante) aquello que nos atraviesa, por lo que se vuelve constitutivo de nosotros mismos. Al separar cualquier cosa, sea lo que sea, de su contexto, necesariamente esta pierde actualidad porque el contexto no cesará de transformarse, la realidad no es, ni puede ser estática bajo ninguna circunstancia, siempre está en movimiento, de hecho, hasta los objetos que parecen estar más estáticos, en realidad solo se mueven con extrema lentitud.

La pérdida de actualidad, es pérdida también de sentido, y es esto lo que sucede con propuestas como las de la pedagogía crítica que, al ser capturadas por un *cuerpo sin órganos* como el Estado, quedan separadas de contextos específicos y luego, llevadas hasta la universalización con el argumento de una posible contextualización general y única, se convierten solo en enunciados al aire, agradables de leer y escuchar, pero incapaces de producir mayores efectos. Pero entonces, si la *pedagogía institucional* no puede ser más que un obstáculo para sí misma ¿a quién correspondería el ejercicio de una crítica de la escuela y sus prácticas pedagógicas en cuanto a saberes y prácticas al servicio del Estado? ¿a quién correspondería la realización de un análisis genealógico de la escuela y sus prácticas, de tal forma que dejara en evidencia cómo se llegan a configurar, bajo qué circunstancias y en interacción de qué realidades? ¿quién habría de analizar también los posibles efectos de ruptura de determinadas prácticas? Urge una crítica a la pedagogía y la escuela en cuanto a saber y lugar de prácticas institucionales y reproductivas, esta es la *crítica pedagógica*.

## Sobre el análisis genealógico en la crítica pedagógica

La pedagogía suele hacerse preguntas sobre lo que pasa en la escuela (no necesariamente sobre lo que acontece), así que toma un objeto de conocimiento determinado y lo define tratando de responder siempre a la pregunta ¿qué es?, para posteriormente plantear ¿qué hacer? El análisis genealógico de la *crítica pedagógica*, tiene por objetivo no saber ¿qué “es” lo que pasa en la escuela?, sino un ¿cómo pudo llegar a “ser”? e incluso ¿cómo está “siendo” eso que aparentemente “es” y qué efectos se produce? ¿cómo ha podido la escuela capturar los flujos de deseo de los sujetos y los ha direccionado de acuerdo con configuraciones preestablecidas, impidiendo así nuevas configuraciones de sentido? De lo que se trata (entre otras cosas) un análisis de corte genealógico es de hacer un cuestionamiento a aquello que permanece, y si aceptamos que una de las funciones propias del sistema de enseñanza es la producción de habitus (Ávila), debemos aceptar también que en la búsqueda del cumplimiento de esta función, y demás similares, un sistema de enseñanza habrá de preocuparse por instalar disposiciones duraderas e incorporar toda una imagen del pensamiento que siendo externa funciona desde el interior y proyecta determinadas estructuras en lo real. Por lo anterior, es posible concluir por ahora, que las diferentes resistencias y rupturas que se dan al *principio de permanencia* en la escuela, como institución reproductora de una determinada imagen del pensamiento con sus respectivas formas de valoración, requieren del análisis genealógico que caracteriza a la *crítica pedagógica*, única capaz de hacer visible la importancia que tiene la *escuela máquina de guerra* como ruptura ante una institucionalidad limitante.

Para finalizar esta parte, es importante aclarar que la crítica la tomamos aquí como corte en los flujos direccionados desde la institucionalidad, como ruptura, así pues, la *crítica pedagógica* es crítica de la pedagogía en cuanto a *saber institucional*, en cuanto a saber que se hace válido de acuerdo a criterios establecidos por las instituciones que siempre se muestran a sí mismas como necesarias, pero ¿necesarias para qué o quién?, para que haya continuidad, durabilidad, *permanencia*. Por esto, la *crítica pedagógica*, habrá de analizar las condiciones bajo las cuales se da valor a la permanencia en la escuela, denuncia en la pedagogía su pretensión de verdad, de durabilidad, de permanencia y de universalidad; y para lograr

esto, parte del análisis de las resistencias que se dan en la institucionalidad de un sistema educativo, de una política educativa, y entre las cuales se encuentra y es muy importante, la *escuela máquina de guerra*.

## Escuela máquina de guerra y crítica pedagógica.

Hemos tenido la tendencia a entender el nomadismo como un estado anterior al sedentarismo, como si este último fuera un estado superior en la línea evolutiva, en que se ha dejado atrás el tiempo de la movilidad en un mundo cambiante, variable, y ha nacido el tiempo del estatismo, del dominio y control sobre lo que antes se presentaba como caótico. Sin embargo, el filósofo francés, Gilles Deleuze, cambia por completo esa forma de entender el nomadismo y lo muestra como resistencia, una resistencia que se da mediante la configuración de máquinas de guerra, y ¿a qué se resisten? a la emergencia del Estado, a la instauración de un sistema de permanencia. Podemos decir que este autor:

desarrolla el concepto Máquina de Guerra, el cual hace referencia a las configuraciones de resistencia que se dan ante la emergencia del Estado. Si la Escuela como Institución hace parte del Estado, es posible que en ella se den este tipo de resistencias. De ser así, la pedagogía tendría que analizar cómo se dan estos procesos de resistencia. ¿Sería quizá una nueva pedagogía? Tal vez, y esto sería porque estaríamos hablando de una nueva Escuela, es decir, no de la Institución que tiende a reproducir patrones de comportamiento y modelos de pensamiento, sino de la que se resiste a ella, de la Escuela que es capaz de producir cultura (Cárdenas 9)

Al hablar de configuraciones de resistencia al interior de la escuela, es imposible, desde la *crítica pedagógica*, no hablar de la *escuela máquina de guerra* y sus características, pero para hacerlo es importante hablar previamente del motín y la resistencia.

## El Motín

Empecemos esta parte con la descripción de una experiencia. En un centro de reeducación en que se trabaja con “menores infractores de la ley”, había una palabra que estaba prácticamente prohibida, y si los educadores la enunciaban, solo podían hacerlo en voz baja, y jamás delante de uno de los internos. Esta

palabra era: motín. Pese a los cuidados que directivos del lugar y educadores tenían con dicha palabra, no fue posible evitar que en un momento determinado, una mañana a eso de las 10, efectivamente fue posible escuchar a los internos decir en voz alta: ¡motín!

El motín se dio. Jóvenes internos encerraron a sus educadores en los cuartos (¿celdas?), les quitaron sus llaves. Los adultos que pudieron salir del lugar se fueron. Había objetos incendiados, mucho ruido y agitación. En la tarde, a eso de las 2, ya los internos se habían apoderado del lugar, y tiempo después fueron dejando salir poco a poco a los educadores que estaban encerrados, saliendo los últimos a eso de las 6. Ya en horas de la madrugada, alrededor de la 1 a. m. con ayuda de la policía, el orden fue restablecido, y los que se consideraron líderes del motín fueron sancionados (¿castigados?).

Una vez “restablecido el orden”, agentes de la ley, educadores y directivos analizaron la situación, el ¿por qué se dio el motín? Una vez realizado el conteo de internos presentes en el centro reeducativo y comparado el resultado con la cantidad de internos que había en el sitio antes de que se presentara el acontecimiento, fue posible darse cuenta que cerca de 40 internos se encontraban ausentes. La conclusión fue simple: hacen el motín para darse a la fuga. Sin embargo, hubo varios hechos que no fueron tomados en cuenta, no porque estos no fueran dignos de consideración, sino porque al parecer, quienes analizaron la situación, estaban imposibilitados para verlos, como si estos fueran por completo invisibles a su estructura de pensamiento y quedaran por fuera, es decir, no podían ser pensados.

Veamos un poco más en detalle otras características del acontecimiento. Primero, el lugar, como centro de reclusión de “menores infractores”, era un sitio sin mucha seguridad para evitar que los jóvenes emprendieran la huida, es decir, tanto los educadores que interactuaban de manera constante con los internos como la policía que vigilaba la entrada y alrededores del lugar, no podían estar armados. Los muros, no eran lo suficientemente altos como para evitar la fuga de los internos, incluso, semanalmente era fácil ver a uno o dos internos que en un momento inesperado corrían hasta el muro, lo saltaban y simplemente se iban, sin que la policía pudiera hacer mucho por detenerlos. En otras palabras, un motín no era necesario para fugarse. Por otro lado, si es fácil que una o dos personas de las internas se fugasen en cualquier momento; durante un motín, cuando educadores y policías se dan cuenta que su poder sobre los internos

no es más que ilusorio, es mucho más fácil escapar del lugar, ya que prácticamente no hay vigilancia, solo unos pocos policías desarmados en las afueras tratando de atrapar la mayor cantidad de jóvenes como si fuesen gallinas que se salieron del corral; y aun así, de más de 500 internos solo se evadieron unos 40. Además, los líderes del motín que fueron sancionados por los hechos, siempre estuvieron en el sitio, no se escaparon; lo que deja en evidencia que su intención no fue nunca escaparse.

### La resistencia

La *máquina de guerra* es resistencia, apertura, práctica de libertad. Cuando los jóvenes internos del centro de reeducación se relacionan entre sí, haciendo discurrir el deseo a través de sus cuerpos y logrando con ello una configuración de sentido nueva y no determinada por la institucionalidad, no buscan escaparse porque simplemente ya no hay un centro de reclusión del cual escapar, este ha dejado de existir para dar paso a un nuevo espacio, un lugar desinstitucionalizado, desterritorializado por completo, una heterotopía. Durante el motín, ¿qué cosas pasaban y que después fueron ignoradas o simplemente etiquetadas bajo el mismo rótulo, el de “actos vandálicos”? Pues bien, resulta que durante el motín no solo salieron de las instalaciones los cerca de 40 que no regresaron, salieron muchos más pero volvían, y lo hacían con más personas, con licor, droga, música, etc. ¿Por qué volvían? Todo indica que ese “volver” a su vez era un “distanciarse” porque aquel lugar al que aparentemente regresaban, no era el mismo del que habían salido, es decir ya *no era una institución, no era una extensión del Estado*; de ser el sitio donde todo estaba prohibido pasó a ser el sitio donde todo estaba permitido. Surgían prácticas de libertad. De ahí que no deba extrañarnos que, ante la ausencia de un docente en una hora de clase determinada, los estudiantes suelen decir con entusiasmo “¡hora libre!”, y es que la ausencia del docente significa ausencia del Estado, de la institucionalidad y, por lo tanto, la posibilidad de prácticas de libertad.

¿Puede el Estado desaparecer? Lo hace, aunque momentáneamente. Si vemos el Estado moderno más que como un órgano de control, y lo vemos también como una manera de relacionarse entre sí los sujetos de una sociedad determinada, veremos que la relación que se establece no se da nunca en condiciones de autonomía ni mucho menos de prácticas de libertad, sino que se da siempre mediada por la

institucionalidad. Entendido así el Estado, veremos que su desaparición es posible en esos espacios donde desaparece la ley, la norma, la institucionalidad o se ve reducida a su más mínima expresión, donde los seres humanos pueden relacionarse entre sí con autonomía, y es que en una sociedad que pretende dirigir la conducta de sus ciudadanos mediante leyes, normas y demás dispositivos, el único ejercicio posible de libertad sería el quebrantamiento de la ley, la norma y la interrupción del funcionamiento de cualquier otro dispositivo de control; y cosas así pasan constantemente en la escuela institución, pues de sus entrañas siempre emerge la *escuela máquina de guerra*. Ante, por ejemplo, las prohibiciones que puede haber al interior de la institucionalidad, la ruptura muestra una y otra vez, que no hay cosas imposibles, solo cosas prohibidas o impensables y que una vez hagamos lo prohibido, lograremos lo imposible y pensaremos lo impensable.

### Características de la escuela máquina de guerra

La *escuela máquina de guerra* no se puede definir y no se puede atrapar en una definición porque esta nunca “es”, ella “va siendo”. Sin embargo, sí podemos caracterizarla de acuerdo con sus configuraciones de sentido, a sus efectos. Los efectos de la *escuela máquina de guerra* pueden ser múltiples, pero estos significan siempre un corte, una ruptura en los flujos provenientes de la institucionalidad, una desterritorialización, una desaparición del Estado, impedimento de su emergencia. Veamos.

La Escuela Máquina de Guerra no ordena ni determina; ella es bloqueo de los bloqueos, impedimento del impedimento, prohibición de las prohibiciones. Asume la norma y la ley como aquello a lo que hay que resistir, aquello que hay que combatir. Encuentra su sentido en la ruptura de la norma, en el quebrantamiento de la ley; pero no necesaria ni únicamente ahí, lo encuentra también en el secreto, en “la institución no sabe lo que yo sé”, “la institución no sabe lo que estamos haciendo”. Donde aparece lo “no debido”, aparece la Escuela Máquina de Guerra (Cárdenas 13)

Vale la pena aclarar que, aunque en la escuela máquina de guerra puede haber un quebrantamiento de la ley, no todo quebrantamiento de la ley implica la emergencia de una escuela máquina de guerra, y por esta razón es imposible hacer una apología del delito.

Cuando se da una ruptura en la norma como resultado de la configuración de una escuela máquina de guerra, dicha ruptura no se presenta porque el objetivo de esta escuela sea quebrar la ley, esta se quiebra porque simplemente no se reconoce ni se legitima, o en otras palabras, ni la ley ni la norma pre-existen a la escuela máquina de guerra que aunque se configura dentro de la escuela institución, siempre es un afuera, produce un efecto de desterritorialización y hace que los flujos no circulen por dispositivos institucionales, sino que pasen por puntos de fuga.

### Conclusión

La imagen del pensamiento que se ha establecido bajo el *principio de permanencia*, se ha reproducido y mantenido pese a la evidencia del cambio (además de su inevitabilidad). Parece ser que la valoración de la permanencia y durabilidad se mantiene gracias a un proceso en el cual dicha valoración se desprende de aquello que le atribuye el valor y se le considera como un valor en sí mismo, desconociendo así que el valor ha sido atribuido y ocultado el proceso mediante el cual se ha generado. El proceso por el cual en la escuela se empieza a valorar lo permanente y duradero sobre lo efímero y fugaz, es uno de los aspectos de los que se ha de ocupar la *crítica pedagógica* y si reconocemos que “toda percepción y todo conocimiento de la realidad implica una elaboración, una interpretación, una construcción del sujeto a través, obviamente, del lenguaje” (González y Betancourt p.147), entonces la *crítica pedagógica* tendría que pasar necesariamente por el análisis de los lenguajes y discursos en los cuales se da siempre esta valoración de lo duradero, pero también de las prácticas que suponen una ruptura en tales lenguajes y discursos.

Analizar los discursos que buscan el establecimiento y la permanencia, implica observar no solo aquellos que circulan y determinan un orden social, sino también todas las disposiciones que emanan del Estado y que buscan establecerse mediante la forma de ley, decreto, resolución, etc., y para la *crítica pedagógica*, por supuesto, han de tener principal atención aquellos dispositivos que van orientados a la escuela, que procuran establecer en ella un orden determinado. Todo esto conlleva necesariamente a pensar nuevamente el Estado, y es que no es posible ya entenderlo como algo ajeno a los problemas del lenguaje y sus definiciones, es decir, que el Estado equivale a una multiplicidad de relaciones en las que las configuraciones de sentido se dan mediante *lenguajes*

*definitorios*, es decir, de aquellos que lenguajes que usan el “ser” para referirse a lo real, suponiendo siempre una naturalidad en la permanencia, donde algo tiene necesariamente que “ser”.

La *escuela institución* no puede dejar de reproducir la valoración de lo durable, pues de ella depende su misma validez, su legitimidad. ¿Podría existir la institución escolar en un mundo en que la permanencia no tuviese el valor que hoy le asignamos, sino que por el contrario se valora aquello que se caracteriza por su *efimeridad*? Una institución como la escuela, es prácticamente impensable en un mundo que valora aquello que no permanece. Para que exista la escuela tuvo que establecerse un plano de emergencia, una imagen del pensamiento que permitiera su aparición. Develar las múltiples formas como se ha estructurado y se estructura nuestro sistema de pensamiento en la escuela, hace parte de la crítica y análisis del Estado, análisis necesario mas no suficiente de la *crítica pedagógica*, y es que más allá del sistema de pensamiento ya estructurado, están los cortes, las rupturas, los vacíos, la liberación de los flujos. En otras palabras, analizar el Estado y sus instituciones desde la *crítica pedagógica*, ha de llevar también al análisis de las diferentes formas en que se generan o pueden generar rupturas en él, en ellas, cortes en sus procesos, rupturas en sus direccionamientos, nuevas configuraciones de deseo y de sentido.

Si Bourdieu y Passeron tuviesen razón y el trabajo pedagógico debe “producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse cuando haya cesado la autoridad pedagógica” (Bourdieu y Passeron 25), entonces la institución es una forma de relacionarnos en la cual la relación directa es suplida por aquella que es mediada, direccionada, permitida y/o reconocida por la institucionalidad, la cual habrá de interiorizar lo externo para, posteriormente, proyectar una misma estructura de lo real. Para lograr esto, el Estado y sus instituciones crean dispositivos como la ley y la norma (entre muchos otros), las cuales deben ser reconocidas y legitimadas socialmente (esto puede darse de manera consciente o inconsciente). Dicho reconocimiento solo es posible si de antemano se ha establecido un sistema de pensamiento en el cual determinadas leyes, normas, y diferentes direccionamientos del comportamiento son reconocibles y susceptibles de ser valorados. Así, las relaciones sociales que no son estáticas, circulan y se mueven sobre un espacio estriado, espacio compuesto por

lugares tanto transitables como no transitables, con caminos demarcados, canalizaciones de flujos, direccionamientos preestablecidos, inicios y finales.

La *escuela institución* como reproductora de lo instituido, ha de insistir en la demarcación del espacio, estableciendo límites claramente definidos entre lo transitable y lo no transitable, lo cual se manifiesta y tiene sus principales efectos en el establecimiento de límites entre lo pensable y lo no pensable; de ahí que la figura del “docente” pese a las múltiples transformaciones que ha tenido en occidente (guía, orientador, acompañante, etc.) siempre ha estado supeditada a la idea de direccionamiento, no importan los casos en los cuales, aparentemente, se da libertad a los estudiantes de hacer sus propias creaciones, de construir sus propios caminos, pues aunque esta libertad exista en apariencia, en realidad solo se da en espacios aprobados para tal construcción. La *escuela institución* debe justificar permanentemente su existencia, que en últimas, no es otra cosa que una justificación de la existencia del Estado, pero su justificación se encuentra en entredicho ante la emergencia de *escuelas máquinas de guerra*, que cuestionan una y otra vez el valor del orden establecido.

Ahora bien, es posible pensar que ante la preeminencia de la ley y la norma, solo el rompimiento de la primera o separación de la segunda serían suficientes para generar una ruptura en la institucionalidad. Sin embargo, la institucionalidad ya tiene determinadas y codificadas ciertas prácticas, e incluso ha establecido procedimientos a llevar a cabo ante una u otra situación de quebrantamiento de la ley o distanciamiento de la norma, es más, hoy nos habla de inclusión, supuestamente, como una forma de superar la idea de “normalidad”. El análisis genealógico de la *crítica pedagógica* tendría que ser capaz de describir no solo aquellas prácticas en las que se puede evidenciar que se ha roto una ley o se ha dado un aislamiento de la norma, y que hacen parte de “lo visible” y esto identificable, sino que tendría que ser capaz también de describir aquellas prácticas que son invisibles a la institucionalidad, imposibles de identificar en sí mismas y reconocibles solo por sus efectos, como las formas de hegemonía discursiva que emanan de aquellos discursos que, proviniendo del Estado, hablan de nuevas prácticas como las de flexibilidad, inclusión e interculturalidad y que, al hacerlo, se muestra el Estado como único garante de que estas prácticas subsistan y, por esto se requiere la defensa del Estado ya que sin él, esto no sería posible.

Lo instituido es pues lo visible, lo identificable, lo codificable. Los manuales de convivencia y resoluciones institucionales son ejemplos de ello, como también lo son las prácticas que se corresponden con estos direccionamientos. La escuela sabe qué hacer con el que delinque, con el que grita, con el que ríe en exceso, con el que juega demasiado; pero encuentra un gran conflicto cuando se encuentra con prácticas no codificadas, prácticas que no se pueden clasificar porque no se ven, no se pueden predecir y de las cuales solo sus efectos son perceptibles, y por ello, son rupturas en el orden establecido, resistencia a la emergencia del Estado.

Los efectos perceptibles de las prácticas sociales carentes de codificación son, además de impredecibles e inclasificables; mutables y *metamórficos*; se combinan entre sí y son capaces, incluso, de tomar la apariencia de estar en concordancia con la institucionalidad y lo establecido; esto, por supuesto, mediante el disfraz o camuflaje, prácticas relacionadas siempre con lo mágico, lo ancestral, lo chamánico, ya que es en las comunidades donde se ejercieron y ejercen prácticas de este tipo, donde no existe ni existió jamás la idea de ciudadanía, donde el *principio de permanencia* no pudo establecerse dadas las resistencias que se dieron a partir de la valoración de lo efímero, lo que se relaciona de manera directa con la vida, entendiendo la vida como diferencia, variedad, multiplicidad, como algo fugaz y efímero, inmanente mas no trascendente, intensiva mas no extensiva. No se puede definir, establecer un límite a estas prácticas porque no son de carácter extensivo, sino intensivo. Al no tener una extensión no se puede ubicar más que por sus efectos, siempre cambiantes, así funciona la *escuela máquina de guerra*. Por esta *no permanencia* de las formas, por este mimetismo con las instituciones, por esa capacidad de burlar lo establecido, es que estas prácticas generan rupturas en la institucionalidad y son, por lo tanto, rupturas ante lo establecido y por supuesto, en el funcionamiento del Estado, siendo cada ruptura una *máquina de guerra* (Deleuze y Guattari “Mil mesetas” 359), un espacio otro, una heterotopía.

La crítica pedagógica y la escuela máquina de guerra, al ser crítica y ruptura de y ante la pedagogía institucional, y la escuela institucional, son crítica y resistencia al principio de permanencia y, por lo tanto, al Estado. La potencia de ruptura que tiene aquello que se resiste al principio de permanencia y todo aquello que en él se funda, se debe a su efimeridad, a que no puede permanecer más que mientras se encuentra en movimiento.

## Referencias

- Ávila, Rafael. “Relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu”. *Revista colombiana de sociología*, 7 (2002): 9-26.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Siglo XXI. 2000.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude. *La Reproducción, elementos para una teoría del aprendizaje*. México: Fontamara. 1995.
- Cárdenas López, Gustavo. “La Escuela Máquina de Guerra como configuraciones de resistencia ante la Escuela Institución”. *Revista Práxis, Educación y pedagogía*, 2 (2018): 8-27.
- Deleuze, Gilles y Guattari Félix. *El Anti Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Barcelona: Paidós. 1985.
- \_\_\_\_\_. *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos. 2002.
- \_\_\_\_\_. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama. 2005.
- Foucault, Michel. “Topologías”. *Revista Fractal*, 48.13 (2008): 39-62.
- González, William y Betancourt, Juan Carlos. *Manual de filosofía contemporánea. Genealogía-Antropología-Pragmática*. Santiago de Cali: Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle. 2007.
- Nietzsche, Friedrich. *Genealogía de la moral*. Bogotá: Editorial Skla. 2005.
- Zizek, Slavoj. *Ideología, un mapa de la cuestión*. Buenos Aires. Siglo XXI. 2003.