

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# **La autoridad y responsabilidad de inventar constelaciones educativas en contextos de privación de la libertad.**

Herrera, Paloma y Lisnevsky, Ariana.

Cita:

Herrera, Paloma y Lisnevsky, Ariana (2011). *La autoridad y responsabilidad de inventar constelaciones educativas en contextos de privación de la libertad. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/490>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/oQ6>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LA AUTORIDAD Y RESPONSABILIDAD DE INVENTAR CONSTELACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

Herrera, Paloma; Lisnevsky, Ariana

Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El presente trabajo profundiza la indagación conceptual sobre la autoridad pedagógica (Greco, 2007) y sus articulaciones con la noción de constelación (Adorno, 1966), la noción de experiencia (Larrosa, 2003; Adorno, 2004), a partir de una intervención educativa en un contexto institucional complejo. Pensar y hacer actividades educativas y culturales en instituciones de encierro obliga a travesar un campo de tensiones, donde se debaten una lógica punitiva y una otra lógica que intenta fisurar la certeza absoluta que garantiza el funcionamiento de la primera. Como educadores trabajamos por sostener una lógica educativa comprometida con el desarrollo de las personas más allá, y más acá, de cualquier ideal normalizador. Una lógica que se basa en la invención de constelaciones, abriendo espacios materiales y simbólicos. Nuevas configuraciones educativas donde se inscriban escenas de transmisión, vínculos de cuidado y reciprocidad, y donde sea posible la verificación de la igualdad, promoviendo procesos de subjetivación y emancipación. El recorte de escenas constituye una opción metodológica así como una opción política para reconfigurar “la realidad de las cosas” en el encierro, descubriendo otra verdad más allá del espejismo de los muros. Esta reflexión es provocada por la experiencia de una propuesta de talleres artísticos en una Unidad Penal.

## Palabras clave

Autoridad Educación Instituciones Encierro

## ABSTRACT

THE AUTHORITY AND RESPONSIBILITY TO INVENT EDUCATIVE CONSTELLATIONS AT CONFINEMENT INSTITUTIONS

This paper aims to deepen the conceptual investigation about the pedagogic authority (Greco, 2007) and its connections with the concept of constellation (Adorno, 1966), and the notion of experience (Larrosa, 2003; Adorno, 2004), stepping from an educative intervention in a complex institutional context. Thinking and making educative and cultural activities in security institutions forced us to cross a field in tension. A field where a punitive logic of control and discipline of individuals fight against another logic that intent to fissure the absolute certainty of the first one. As educators, we try to support an educative logic engaged with individuals development, free from any ideal of normalization. A logic based on the invention of constellations, opening material and symbolic spaces. New

educative configurations where transmission scenes and careful bonds take place. Configurations where is possible the verification of equality, promoting subjectivation and emancipation. The investigation in scenes is not only a methodical option but also a politics option in order to reconfigure “the reality of the things” in confinement institutions, revealing another truth, behind the illusion of the walls. In doing that, this paper steps from the experience of an artistic workshops proposal.

## Key words

Authority Education Confinement Institutions

## 1. Introducción

### *Siempre estar bien armado*

La “constelación” es un término astronómico que Adorno toma prestado de Benjamin para designar un conjunto yuxtapuesto, mas que integrado, de elementos cambiantes que resisten a ser reducidos a un denominador común, a un núcleo central o a un primer origen. La constelación le permite la combinación de conceptos en configuraciones móviles donde los elementos no determinan un conjunto armónico, sino que conviven a fuerza de tensiones que no se resuelven en ninguna instancia superadora. Este análisis de las sutiles relaciones entre dimensiones “contrapuestas”, niega cualquier subordinación jerárquica de argumentos y observaciones, así como renuncia al privilegio de un elemento del campo de fuerzas o de la constelación sobre otro.

Esta idea de constelación sirve a la fundamentación de la configuración de espacios de libertad en el encierro, a través del cuestionamiento de la lógica totalizadora e inamovible de la cárcel. Una nueva configuración que entabla complejas relaciones con el ordenamiento hegemónico basado en una estructura jerárquica característico de estas instituciones disciplinarias. Configuraciones educativas de elementos móviles que conviven en tensión con una lógica punitiva que se sostiene y reproduce a golpes de subordinación y odio.

Para emprender la lucha contra la ambición de poder de dominio de la institución penal, que se atribuye la potestad de decidir sobre la vida y la muerte de los otros, es preciso *estar bien armado*. En clave adorniana, es imperioso levantar las armas de la invención de constelaciones. Es indispensable intervenir desde la educación y la cultura.

En primer lugar es necesario re-conocer las condiciones institucionales y el modo de su funcionamiento, para ensayar nuevas constelaciones de posiciones, vínculos y operaciones. Y de este modo mirar desde la ventana de las constelaciones, pudiendo trascender esa pre-supuesta verdad oculta detrás de las rejas.

## **2. El anti-método basado en la experiencia**

“Al mirar por esa ventana se vislumbran cosas que suelen ser invisibles, cosas de la mayor importancia no sólo para los autores, las víctimas y los testigos del crimen, sino para todos los que estamos vivos hoy y esperamos estarlo mañana. Lo que vi por esa ventana no me gustó nada en absoluto. Sin embargo, cuanto más deprimente era la visión más convencido me sentía que si nos negábamos a asomarnos todos estaríamos en peligro.”

(Z. Bauman, 1997)

No existe receta para producir la aparición de nuevas constelaciones en estos contextos.

Su aparición en lo visible no es el resultado de un procedimiento, ni de la aplicación de un método determinado. La causa y efecto de las constelaciones se producen por un acto de invención, incierta pero no azarosa, cuyas condiciones y elementos habrá que buscarlos en la “verdad incierta” de la experiencia. Para Larrosa (2003), la experiencia se caracteriza porque ésta no es en absoluto predecible, sino que se dispara siempre hacia un lugar nuevo.

Por su parte, en su polémica con Popper, Adorno caracterizó a la experiencia como antídoto para los métodos empíricos de verificación y falsación. En esos casos el conocimiento era un proceso de autorreflexión sobre la meditación conceptual de lo dado. En Adorno el concepto de experiencia aparece como opuesto a la reificación que mantiene el statu quo.

Una intervención institucional pedagógica que se nutre de la experiencia, en la acción compleja de las constelaciones, interpela saberes y prácticas forzando a pensar lo ya pensado y sabido. Inventar nuevas constelaciones que acompañen el flujo de la experiencia en un movimiento de *inversión dialéctica* (Adorno, 1966) que nace allí donde los pensamientos no se entienden entre sí. Allí donde cualquier certeza pierde el equilibrio por la misma torsión del pensamiento, por un movimiento extremo que pierde de vista los límites y desfigura los bordes del mismo pensamiento. Allí donde se pierde la capacidad de discernir conceptos y entonces éstos se confunden: educación-libertad-encierro-sociedad-política. Es el “escándalo de la imaginación” (Castoriadis, 1988) el que arrastra al sin fondo del pensamiento crítico para hacer saltar (nos) y dejarnos a la vista, la imagen de *la libertad como dos mitades que nunca hacen una totalidad* (Adorno, 1966).

*La vida que fluye en las miradas perdidas,  
En miradas fijas, miradas de asombro de inocencia y de alegrías,*

*Definitivamente miradas de vidas,  
Me conformo con un conflicto personal,  
Y te idealizo con un rostro indiferente,*

*No se si tendrás ojos para verme,  
Pero quiero reflejarme en tus pupilas.*

*Tu rostro quizás no tenga boca,  
Pero necesito tu aliento para seguir viviendo,  
Calmar mi sed con tus lágrimas cada vez que llores por mí,  
Y perderme en tu memoria cuando salga de aquí,  
No encuentro razón para seguir pensando en tu rostro,  
No hay manos, tampoco boca, ni ojos, pero te idealizo mi querida libertad.*

Marcelo, Taller de Escritura, Unidad Penal. 2010

Para inventar y sostener configuraciones educativas en contextos de privación de la libertad es necesario entrar y recorrer un campo de tensiones, suspendiendo la ilusión de un “final feliz”. Estas nuevas constelaciones producto de una dialéctica negativa alcanzan el extremo de la tensión paradójica al poner de relieve lo no idéntico adentro, la libertad en el encierro, el encierro en la libertad.

Ver, pensar y hacer educación y cultura privados de libertad no ocurre sin más. Nadie sale indemne, intacto y entero cuando se atraviesa la experiencia de la paradoja, la tensión, el sinsentido. Atravesar el perímetro, traspasar los muros y entrar, es animarse a extender el campo de nuestra experiencia, traspasar el espejo petrificado que recubre el exterior de los muros para encontrarse con los pedazos rotos del espejo interior.

*“Hacer educación en contextos de encierro conlleva una contradicción, una tensión que no intentamos eludir. Hacer y pensar actividades educativas, culturales o artísticas en instituciones represivas o de seguridad nos coloca en medio de un campo de tensiones que nos urge atravesar. Una invitación a atravesar esta complejidad, desarmarla y deconstruirla para comprenderla. Porque una cosa es leer a Foucault y su descripción sobre los efectos del aparato disciplinario en los cuerpos, o leer sobre el panóptico de Bentham, pero otra cosa muy diferente es vivirlo como educadores. Estas ideas y conceptos conviven con nosotros impregnando nuestros modos de ver, sentir y hacer en el mundo. Por eso, entrar a una cárcel es traspasar muros y enfrentar rejas y candados, sí; pero sobre todo es enfrentarse y abrir los supuestos y conceptos cristalizados, naturalizados en nuestras prácticas cotidianas. Pensar y hacer educación en una cárcel es romper las rejas de adentro, las que están dentro de nosotros mismos, en nuestros modos de pensar, de sentir, de vincularnos, de ver y habitar el mundo. Es desmontar los lugares comunes, cuestionar los conceptos y los procedimientos, resignificar sentidos, es nombrar de nuevo la confianza, es intentar escuchar desde el lado de adentro”.* (Herrera, Frejtman, 2010)

Atravesar esa complejidad nos atraviesa cuando comprobamos, en carne y hueso, la falta de una esencia, un origen o fundamento que nos defina y represente, una causa justa para estar del lado de afuera o del lado de adentro. Es la caída de la certeza, exterior e interior, lo que causa la urgencia de una invención. Invención compleja de constelaciones que pueda interrumpir procesos

reificadores y legitimantes del orden de las cosas, el orden social y el ordenamiento que cae sobre todos nosotros. Movimiento de inversión dialéctica que avanza por constelaciones, mostrando (en escenas) la potencia de un todo fragmentado. Constelaciones móviles e inestables que se resisten a un “mundo administrado” (Adorno y Horkheimer, 1969) y van abriendo espacios y tiempos para la experiencia de la existencia posible e imaginada.

*Este no es mi mundo*

*Mi mundo está ahí afuera*

*Lo que imagino*

*Lo que nadie puede ver*

José. Unidad Penal. 2011

### **3. Un as bajo la manga**

Como ya se ha señalado en varios textos, en las reflexiones sobre educación, la autoridad es leída, releída y comprobada en decadencia, al borde de la desaparición, llevándose puesta la posibilidad misma de educar. Las condiciones del mundo contemporáneo se traducen en la constatación de una autoridad del educador deslegitimada, que ya no puede sostenerse en el modelo político social anterior (Lewkowicz, 2004; Birgin, 2006; Frigerio, 2002). En este sentido se observa que suele ser más fácil ubicar las dificultades y obstáculos contemplando las imágenes congeladas e idealizadas de un espejo petrificado.

Las cárceles e instituciones de encierro evidencian la expresión - exagerada- de esa figura de la autoridad que subyace a esos discursos quejosos sobre la caída de ese lugar guardián del orden y funcionamiento eficaz de las instituciones.

Las intervenciones educativas en estas instituciones develan la hegemonía de una lógica punitiva, de una estructura jerárquica que define posiciones de autoridad sostenidas en la concentración del poder de dominio de aquellos que se ubican por debajo en la pirámide. Las instituciones de encierro funcionan bajo un régimen basado en una idea de autoridad ceñida al concepto de “mando y obediencia” o “dominio y resistencia”. Esto se reproduce dentro del mismo servicio penitenciario, como entre las personas detenidas. La lógica de la subordinación y de la autoridad basada en la ley del más fuerte es un engranaje fundamental del aparato carcelario. Evidentemente esta forma de la autoridad es el resultado de largos procesos sociohistóricos que desbordan el campo educativo y son pilares fundamentales de la estructuración de la sociedad y sus instituciones. La cárcel es un espacio privilegiado para observar su reproducción, consolidación y abroquelamiento.

Cuando la lógica educativa logra tensionar la lógica del encierro se habilita el interrogante: ¿Cómo desbaratar la lógica de la seguridad y el control? ¿Cómo interrumpir los procesos de homogenización y estigmatización de los sujetos para producir procesos de subjetivación y emancipación a través de la educación?

En principio, es necesario recorrer la tensión y demorarse en ella para comprenderla y desarmarla. En concreto es necesario conocer la cárcel, para entonces vi-

sibilizar y deconstruir la forma y ejercicio de la autoridad en estos espacios.

Cuando se trata de la lucha por la libertad es preciso tener *un as bajo la manga*. Para hacerle el juego a la cárcel, el juego de la educación. Aquí es fundamental el trabajo político de la autoridad (pedagógica), para la verificación de la igualdad, incluso allí donde parecen no existir las condiciones adecuadas y los destinos se suponen inamovibles y fijos. El trabajo político de la educación “autorizada”, consiste en la creación de escenas que permitan la actualización de capacidades, la desidentificación y desnaturalización de destinos inexorables.

En el escenario de instituciones de encierro regidas por lógicas jerárquicas que operan a través del control y el disciplinamiento, la implementación de dispositivos educativo-culturales puede ser la oportunidad para configurar nuevas “ficciones” de la autoridad, otras “formas” y “escenas” de autorización que le hagan lugar a un ejercicio posible de construcción de espacios de “lo común” (Cornu, 2008). Nuevas formas de la autoridad o formas de autorización que posibiliten procesos de subjetivación y emancipación desde la educación a través de la experiencia de la libertad en el encierro.

En un sistema de prohibiciones y correcciones que opera por homogenización y categorización de los sujetos, se vuelve indispensable un particular “trabajo de configuración” que tense el orden inamovible y estratificado. Un análisis complejo de la figura y función de la autoridad es condición de posibilidad para este trabajo de invención de nuevas constelaciones. A su vez, la aparición en lo visible (escena) de estas nuevas ficciones da cuenta de la “efectividad” de nuevas formas de “pensar y hacer autoridad”.

### **4. Una escena**

En este apartado se recorta una escena de uno de los encuentros de un taller de escritura que se desarrolló en un Centro Universitario ubicado en una Unidad Penal en el año 2009. En una de las aulas que forman parte del espacio físico de la Universidad en la cárcel, nos reunimos talleristas y jóvenes para iniciar el taller de escritura.

En el centro del salón se dispone una mesa cubierta con una tela de colores donde se apoyan varios frascos pequeños de vidrio tapados. Los coordinadores no comentan nada al respecto, queda como enigma. La pregunta sobre qué creen que tienen en común las sustancias que están dentro de los frascos se responde con la lectura de un texto que habla de los aromas, *El frasco*, de Charles Baudelaire. Se propone a cada participante elegir un frasco y, buscándose un rincón en el salón, destaparlo, explorarlo, contactándose con los diferentes aromas.

En una hoja blanca, anotan palabras sueltas que van saliendo. *Los aromas entran, los penetran, y buscan palabras que se les escapan, por la mano, por la boca...*

A partir de nuevas consignas y de lecturas que se van introduciendo, cada uno produce un texto que se comparte con los demás compañeros, cuando lo desean.

*Habilitar los espacios para que aquello que fue desconectado, desterrado, pueda crecer y multiplicarse.*

Aromas, sensaciones, sonidos, climas y sabores suelen ser desalojados en estas instituciones; ya sea por imposición externa, o por una suerte de mecanismo defensivo frente al dolor. La "operatoria anestesia" se lleva consigo fragancias, vibraciones ínfimas, sonidos rítmicos y sabores desconcertantes. La conexión de cada uno con los aromas despertó algo de esa sensibilidad singular, agazapada. La infancia, la memoria, el barrio, la naturaleza, aparecieron bajo múltiples formas: "La planta de mandarina de Villa Bosch"; un bosque de pinos; una casa al calor de una salamandra inundada de aroma a eucalipto; una rama que se quiebra a solas, en pleno monte junto al Che Guevara. El recuerdo de una novia, cuyo olor lo confundía, le recordaba a otra.

"Una hoja en el árbol / es la que muchas veces / pesado el tallo del fruto maduro / que de niño endulzó / mis labios en esos momentos / de fuego / donde la amistad se colmaba / de sueños muchos / se cumplieron otros / quedaron sin concluir, pero tu hoja / hoy seca en un libro / como señalador de alguna poesía / de amor mantiene / tu aroma ese / que el tiempo ni la distancia podrán / borrar." Gabriel, Unidad Penal 2009

En sus caras, otras caras de las de todos los días. Sonrisas que parecen venir de otros tiempos, gestos que muestran a un niño que no aparecía, quizá, hace mucho. Otros matices, otras energías, otros colores de los innúmeros que habitan en cada uno. Algo de esto parece coincidir con el pedido de uno de los participantes, respecto al nombre. Llamado "El Tano" entre sus compañeros, se presentó, en el taller, como Damián. Cuando le preguntamos cómo quería que nosotros lo llamásemos, pidió por lo segundo. Ese día tenía cara de Damián. Tal vez de un Damián que hace rato no andaba por estos mundos.

### **5. El dispositivo enigma**

La escena anterior se configura a partir de un dispositivo donde se puede leer una operación dialéctica. Un dispositivo que se funda en el enigma, en un no saber. Si la lógica del disciplinamiento se sostiene en la certeza de las categorizaciones, de los nombres, "acá adentro se sabe todo", en la "seguridad" inamovible de las "buenas" respuestas, y en la invalidez de las preguntas; la intervención educativa por constelaciones parte de la operación inversa, a la respuesta le contraponen su pregunta, a la certeza la duda. La intervención educativa por constelaciones persigue misterios y tiene su razón de ser en la defensa del enigma por sobre todas las cosas. En la configuración de la escena no tiene valor saberlo todo, tener la respuesta, el nombre que corresponde en la lengua a eso que está adentro del frasco. Las consignas y las lecturas que se proponen intentan mover a los participantes a realizar un viaje, siguiendo la sensación del aroma, en un movimiento singular, divertido (Kesselman y Pavlosky, 2000), movimiento de pasiones alegres (Spinoza, 1980), sin dirección (Deleuze, 1998) e imprevisible. Una aventura (Carroll, 1973)

que se nutre de este provocar a lo sensible, que tiene la potencia de desordenar algo que de tan ordenado da miedo tocarlo, recuperar algo olvidado o de producir un hallazgo. La potencia contrahegemónica de la lógica educativa en estos contextos es responsabilidad de una nueva configuración de la autoridad pedagógica que habilita escenas de igualdad, donde se ve a todos posibilitados de relacionarse con saberes y conocimientos, de desplegar pensamiento y palabras igualitarias. En estos contextos plagados de certezas y rellenos de identidades inmutables, el trabajo político del ejercicio de autoridad da apariencia en el espacio público (Arendt, 2005), en "lo común" (Cornu, 2008), a quienes no son convocados a tenerla, alienta a escuchar y hacer escuchar voces consideradas habitualmente como ruido y da parte a quienes son considerados sin-parte (Ranciere, 1987).

La potencia revolucionaria de la educación levanta los muros que detienen el movimiento transformador del sujeto, "deteniéndolos", "fijándolos" en las paredes macizas e inamovibles de las adjetivaciones, en esos muros que sentencian destinos de antemano, encerrándolos literalmente en cuerpo y alma. Enseñar y aprender, inventar y crear, soñar, volar, fugarse de la privación de la libertad es atravesar la experiencia paradójica del encierro, defender el enigma, resistir, aceptar el don del sinsentido. Es dar aparición en lo visible a lo no conceptual en espacios saturados de conceptos y categorías. El recorte de la escena anterior, la singularidad y diversidad de palabras, texturas, aromas, la diversidad de formas; es la imagen de la acción de las constelaciones que avanzan por un movimiento de inversión dialéctica mostrando la potencia de un todo fragmentado. La escena *pintada* más arriba está compuesta de tantos colores distintos, de una combinación tan original de sonidos que ya no se discierne qué que es música y qué no, de un aroma tan particular como desconocido. El recorte de la escena anterior es la imagen de la experiencia del encierro como la convivencia de experiencias paradójicas. Esta nueva constelación, esta invención, es el efecto - en el registro de la enunciación y en el registro de la afectación - de un pensamiento trabajando en movimiento dialéctico invertido. Es decir, un movimiento permanente, que no cesa y se detiene en alguna instancia superadora que se traduce en La verdad. La acción compleja de las constelaciones da cuenta de un movimiento incesante declarado imposible de manera absurda, al menos hasta el momento en que se muera el último hombre. Ese movimiento de pensar y hacer esa "fantasía exacta" (Adorno, 1966) que tiene la potencia de crear la experiencia de ser libre en el encierro. Esa imagen paradójica de la libertad como dos mitades que no conforman una totalidad.

**6. "Le partage"[2] de lo sensible** Ranciere denomina como división de lo sensible ese sistema de evidencias sensibles que pone al descubierto al mismo tiempo la existencia de un común y las delimitaciones que definen sus lugares y partes respectivas. Por lo tanto, una divi-

sión de lo sensible fija al mismo tiempo un común repartido y unas partes exclusivas. Como la constelación adorniana basada en una combinación móvil de conceptos que no conforman un conjunto armónico y devela la potencia de un todo fragmentado. Adorno habla de un círculo inevitable en el que la experiencia de los sentidos, aparentemente inmediata, se encuentra mediada por conceptos que a su vez están fundados en la experiencia de los sentidos, y son juzgados por ella. Y Rancière se refiere a “Le partage” de lo sensible como experiencia estética y política que se dirime en el terreno de la ficción, donde ocurre una particular distribución de los lugares, observable en el recorte de una escena. Las reflexiones sobre la escena relatada se enriquecen con el punto de vista platónico a propósito del lugar privilegiado de las experiencias artísticas en estas intervenciones. Según el filósofo, el escenario del teatro, que es a la vez el espacio de una actividad pública y el lugar de exhibición de los “fantasmas”, perturba la división de identidades, actividades y espacios. Lo mismo ocurre con la escritura: al desplazarse al desplazarse a derecha e izquierda, sin saber a quién hay que hablar o no hablar, la escritura destruye todo cimiento legítimo de la circulación de la palabra, de la relación entre los efectos de la palabra y las posiciones de los cuerpos en el espacio común. Platón plantea así dos grandes modelos, dos grandes formas de existencia y de efectividad sensible de la palabra, el teatro y la escritura -que será también formas de estructuración para el régimen de las artes en general. Ahora bien, estas formas establecen enseguida un compromiso con un cierto régimen de la política, un régimen de indeterminación de las identidades, de deslegitimación de las posiciones de palabra, de desregulación de las divisiones del espacio y el tiempo. Pero esta indiferencia, ¿qué es en definitiva sino la igualdad misma de todo lo que se produce sobre una página de escritura, disponible para cualquier mirada? Esta igualdad destruye todas las jerarquías de la representación e instituye también la comunidad de los lectores como comunidad sin legitimidad, comunidad diseñada por la mera circulación aleatoria de la letra. Rancière vuelve sobre “le partage” como ese reparto de partes y lugares que se basa en una división de los espacios, los tiempos y las formas de actividad que determina la manera misma en que un común se presta a participación, y unos y otros participan en esa división. Esto define el hecho de ser o no visible en un espacio común, estar dotado de una palabra común, etcétera. Es esto lo que lleva al autor a afirmar que hay en la base de la política, una “estética”. Estética no en el sentido de una incautación perversa de la política por una voluntad de arte, por el pensamiento del pueblo como obra de arte. Si nos ceñimos a la analogía, puede entenderse en un sentido kantiano -en su momento revisitado por Foucault-, como el sistema de las formas que a priori determinan lo que se va a experimentar. Sino una estética como una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, de lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política co-

mo forma de de experiencia. La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quién tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo.

El recorte de la escena anterior es vista como el efecto de la invención de constelaciones y aparición de nuevas escenas ficcionales donde los lugares, las funciones, las posiciones y las acciones no se encuentran determinadas por la lógica repetitiva de manera inamovible del dispositivo carcelario. Lógica homogenizante fundada en un acto de violencia totalmente arbitraria, esa violencia del tirano, la misma violencia del torturador y el genocida. Únicamente esa lógica puede justificar el encierro. Esa lógica de la privación por excelencia, la lógica de la privación de la libertad. La libertad de ser, de hacer, de sentir, de decir, de amar. Esa libertad que justifica vivir. *Et pourtant, même si nous jouons dans les mains de ce que nous faire mourir, Plutôt la vie*[3]

## NOTAS

[2] Recordemos que el "partage", que no tiene traducción en Castellano, implica ese doble sentido que pone en juego permanentemente este "común" litigioso: a la vez, lo que separa y excluye y lo que hace participar.

[3] Breton, A. "Y sin embargo, incluso si jugamos en las manos de eso que nos hace morir, más allá de todo la vida"

## BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor W. (1969). "Cultura y Civilización" La sociedad. Lecciones de sociología. Bs. As. Proteo.

Adorno, Theodor W. (2004). Teoría estética. Obra completa (Vol. 7) (R. Tiedemann, Ed., & J. N. Pérez Trad.), Madrid.

Adorno, Theodor W. (1966) Dialéctica negativa . Taurus. Madrid (1975, 2ª parte)

Arendt H. (2003) Entre pasado y futuro. Ed. Península. Barcelona.

Birgin A. (2006) "Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo", en Terigi F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Fundación Osde. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.

Carrol, L. (1973) Aventuras de Alicia en el país de las maravillas. Buenos Aires, Corregidor.

Castoriadis, (1988) "El descubrimiento de la imaginación" en Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto, España. Gedisa.

Cornu, L. (2008) "Lugares y formas de lo común", en Frigerio G y Diker G (comps) Educar: posiciones acerca de lo común. del estante Ed.. Buenos Aires.

Deleuze, G., Guattari, F. (1988) Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia. Valencia. Pre-Textos.

Foucault M. (1998) Vigilar y Castigar. (27ª edición). Madrid. Siglo XXI.

Frigerio G. Diker G. (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Noveduc-Cem. Buenos Aires

Frigerio, G. comp. (2004). Contra la inexorable. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Greco M.B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Greco, B; Toscano, A. Alegre, S., Benedetti, E. y otros (2009) "Estética de las relaciones pedagógicas. Escenas o ficciones de la autoridad". Memorias I Congreso internacional de Investigación y Práctica Profesional. XVI Jornadas de investigación en Psicología. 2009. Bs. As. Ed. Fac. de Psicología - UBA.

Herrera, P. (2008). Construcción de identidad y educación en jóvenes privados de libertad. En Memorias XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Bs.As. Facultad de Psicología (UBA) Tomo II. ISSN 1667 - 6750.

Herrera, P.; Frejtman, V. (2010) La educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión. (Módulo 1, Colección "Pensar y Hacer Educación en Contextos de Encierro"). Bs.As. Ministerio de Educación de la Nación.

Lewkowicz I. (2004) Pensar sin estado. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Martin Jay : (1988) Adorno (orig. ing. 1984), Siglo XXI Madrid.

Pavlovsky, E., Kesselman, H. (2000) : La Multiplicación Dramática, Buenos Aires, Galerna.

Ranciere J. (1987). Le maitre ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris. Fayard. (Versión en español: (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona. Libros del Zorzal).

Ranciere J. (2000) Le partage du sensible. Esthétique et politique. Paris. La Fabrique Ed.

Ranciere J. (2007) En los bordes de lo político. Madrid. Ed. La Cebra.

Spinoza, B. (1980). Ética. Bs.As. Aguilar.