

# Lo educativo como ensamblaje. Notas para una “caja de herramientas”

Sergio Javier Barrionuevo<sup>1</sup>

## Resumen

En este trabajo se propone una reflexión sobre la educación durante la pandemia de COVID-19. Para ello, se examina el modelo de las “sociedades de control” propuesto por Gilles Deleuze y cómo este afecta a la práctica educativa. Este desafía el modelo tradicional centrado en la escuela como centro de encierro. Se argumenta que la inadecuación constitutiva de la educación revela su potencialidad más que su fracaso, y se emplea el concepto de “ensamblaje” para entenderla como un proceso continuo y complejo. Se sostiene que la crisis educativa no es simplemente un producto del cambio social o del contexto pospandémico, sino una característica inherente a la naturaleza misma de la educación entendida como un proceso inacabado. Por todo ello, en lugar de buscar soluciones dentro del antiguo paradigma, se aboga por pensar la educación como un ensamblaje en constante evolución, que permite comprender su complejidad y potencialidad en medio de la incertidumbre.

**Palabras clave:** educación, enseñanza informatizada, escolar, causalidad, pandemia.

<sup>1</sup>Universidad Nacional de General Sarmiento/ISMFDyT N° 8034. Escobar (Argentina).

Correo electrónico:  
sjbarrionuevo@gmail.com.

**Como citar:** Barrionuevo, S. J. (2024). Lo educativo como ensamblaje. Notas para una “caja de herramientas”. *Educación y Ciencia*, 28, e17467. <https://doi.org/10.19053/uptc.0120-7105.eyc.2024.28.e17467>

### Historia del Artículo

**Recibido:** 09/Mayo/2024

**Revisado:** 15/Agosto/2024

**Aprobado:** 05/Septiembre/2024

**Publicado:** 07/Octubre/2024



## The Educational as **Assemblage**. Notes for a “**Toolbox**”

### *Abstract*

This paper proposes a reflection on education during the COVID-19 pandemic, examining the model of “societies of control” as proposed by Gilles Deleuze and its impact on educational practice. It challenges the traditional model centered on the school as a locus of confinement. The argument posits that the inherent inadequacy of education reveals its potential rather than its failure, employing the concept of “assemblage” to comprehend it as a continuous and intricate process. The paper contends that the educational crisis is not solely a product of social change or the post-pandemic context but an inherent aspect of education itself, conceived as an ongoing process. Therefore, rather than seeking solutions within the old paradigm, the paper advocates for viewing education as a perpetually evolving assemblage. This perspective enables us to grasp its complexity and potential amid uncertainty.

**Keywords:** education, computer-based education, school, causality, pandemic.

### **Introducción**

Entre 2020 y 2021 en Argentina se estableció por decreto de necesidad y urgencia del poder ejecutivo, primero, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y, luego, el Distanciamiento Preventivo y Obligatorio (DISPO), a causa de la pandemia por COVID-19 declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020 en Ginebra (Decretos PEN N° 297/2020, Decreto PEN N.º 125/2021). Esta normativa en el campo educativo, impidió el desarrollo de actividades presenciales, tal como se venían llevando a cabo hasta el momento en todas las instituciones educativas del territorio nacional y dio lugar a una política para mantener la “continuidad pedagógica” a partir del uso de mediación tecnológica (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Esto produjo un trastocamiento de los modos en que se llevaban a cabo las actividades educativas. Si bien se venía trabajando, teorizando y regulando la mediación tecnológica en el ejercicio de la actividad educativa, la pandemia estableció una condición normativa inédita hasta ese momento: la obligatoriedad de dicha mediación para poder llevar adelante dichas actividades.

Durante la pandemia, a medida que estas normativas se iban extendiendo y consolidando en el tiempo y que los modos de llevar adelante las prácticas educativas fueron migrando al formato de “virtualización forzada” o “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al. 2020), muchos docentes, a pesar de adaptarse a la situación, concebían a estas prácticas con cierto recelo y con nostalgia por las prácticas y los rituales ausentes a causa de la pérdida de presencialidad. Era muy común en esos tiempos, e incluso hoy resuenan en muchos de los análisis pospandémicos, escuchar la queja acerca de que los estudiantes no aprenden de la misma manera. La pregunta

que operaba en el trasfondo de esta queja era ¿*realmente* aprenden los estudiantes con esta modalidad? Esta pregunta, implícitamente, asume un compromiso ontológico en torno a *qué es lo real en el acto educativo*, es decir, se interroga acerca de la realidad de la enseñanza, del aprendizaje y de lo aprendido. No obstante, en el fondo, esta pregunta no pone en duda la existencia del acto educativo, sino que cuestiona la “calidad” ontológica de dicho acto, es decir, se pregunta por el modo de existencia de “lo educativo” en el marco de la pandemia.

En este trabajo abordaremos como tópico la cuestión de “lo educativo”, en tanto elemento que permite definir la especificidad de toda acción educativa. El punto de partida de nuestro trabajo es la experiencia educativa desarrollada durante el aislamiento social obligatorio establecido durante la pandemia de COVID-19, la cual proponemos pensar en el marco de lo que Deleuze llamó “sociedades de control”. Nuestra perspectiva será filosófica, pues intenta problematizar y poner en conceptos algunos elementos cruciales de la práctica educativa.

Nuestro objetivo general es abordar, desde un punto de vista filosófico, el concepto de “lo educativo” en las sociedades de control. Sin embargo, una tarea de tal envergadura llevada a cabo de manera exhaustiva excede las posibilidades de este ensayo. Por esta razón, el objetivo específico de nuestro trabajo se reducirá a la presentación de algunos conceptos que nos permitan armar una “caja de herramientas”, en el sentido que lo usa Michel Foucault (1994, p. 427), esto es, un instrumento que nos permita armar y desarmar la complejidad de algunos artefactos educativos a partir de una reflexión sobre situaciones dadas. Esto se debe a que asumimos con Deleuze y Guattari (1991), que una de las tareas de la filosofía es identificar los aspectos cruciales de la realidad y ponerlos en conceptos. Para ello, se propondrá como hipótesis de trabajo que “lo educativo” acontece como una práctica singular que pone en evidencia una inadecuación constitutiva. Por este motivo, consideramos que el concepto de “ensamblaje” resulta operativo para pensar esta inadecuación de “lo educativo” como una potencia antes que como una falencia.

Para desarrollar nuestro argumento, este artículo se organiza en tres partes, en primer lugar, se caracteriza a las sociedades de control en el contexto de la pospandemia; en segundo lugar, se analiza el vínculo entre educación y escolaridad, tratando de especificar sus límites, finalmente, se establecerán los elementos conceptuales para pensar lo educativo como un *ensamblaje*.

### *Las sociedades de control y la “forma escolar” de la educación*

En un breve artículo programático titulado “*Post-scriptum sur les sociétés de contrôle*” Gilles Deleuze (1990) anunciaba la “crisis generalizada” que atraviesan los centros de encierro y denunciaba que las propuestas de “reformas” no son más que un modo de “gestionar su agonía” para instalar nuevas fuerzas. En este sentido, de acuerdo con Deleuze, después de la Segunda Guerra Mundial se inicia el pasaje de las

“sociedades disciplinarias” a las “sociedades de control”. Esto implica el surgimiento de un nuevo modo de producir sujetos en espacios abiertos, en contraposición al modelo disciplinario basado en el encierro. Los avances tecnológicos, la aceleración en los ritmos de vida, la mutación del capitalismo (pasaje de un sistema de producción centrado en la propiedad a un sistema de superproducción en el que se vende servicios) señalan el reemplazo de algunos de los mecanismos de subjetivación disciplinarios. Pero para que este pasaje sea posible, a su vez, se requiere también un cambio de lógica que afecta a todos los centros de encierro. Para señalar la diferencia entre los diversos tipos de sociedad, Deleuze recurre a la correspondencia con los tipos de máquinas que cada una produce, ubicando a las máquinas informáticas y los ordenadores como el modo de subjetivación característico de las sociedades de control. La pandemia de COVID-19 ocurrida en estos últimos años puso de manifiesto no solo la vigencia de algunas de las cuestiones planteadas por Deleuze, sino también permitió vislumbrar la aceleración y diversificación de la innovación en el desarrollo de dispositivos de control. Esto, según Lessenich (2020, p. 1), se debe a que “la pandemia del COVID-19 no marca un cambio epocal y el coronavirus no es un shock exógeno. Lo que vivenciamos actualmente como crisis son los efectos destructivos del capitalismo globalizado y su modo *normal* de reproducción”.

El modelo de educación organizado en torno a la escuela como centro de encierro se vio forzado a modificar sus prácticas durante el período de aislamiento social generado por la pandemia de COVID-19 (Gutiérrez-Moreno, 2020), lo cual ha puesto en evidencia, por un lado, la incapacidad de este dispositivo para mantener el monopolio de lo educativo y, por otro lado, el despliegue e instalación de actos educativos que la desbordan. El diagnóstico de Deleuze, por tanto, señala la incapacidad de la institución educativa por mantenerse como centro de encierro, pero ello no implica necesariamente un abandono o un reemplazo de la “forma escolar” instituida por esta institución, sino más bien un desplazamiento o transformación de dicha escolaridad (Terigi, 2021, pp. 117-118). Pasar de una lógica a otra, sostiene Sibio (2023, p. 326), no supone la desaparición de la precedente, sino un solapamiento o agregado. En un estudio sobre la educación en tiempos de pandemia, Aperador y Patiño-Cuervo (2020) concluyen que esta experiencia permite afirmar que educación y virtualidad se coadyuvan.

En su artículo, Deleuze menciona al pasar algunos de los hitos que produce en los modos de concebir la educación: el pasaje de un modo de subjetivación basado en la disciplina a uno con eje en el control. En este texto, Deleuze desliza algunas sugerencias generales respecto de estos hitos para el campo de la educación: crisis generalizada de las instituciones, reformas agónicas, disolución de la familia nuclear, modelo empresarial, el lugar de la formación permanente, evaluación continua, etc. La pandemia de COVID-19, puso en evidencia la crisis de la escuela como centro de encierro, pues la mediación tecnológica permitió trastocar los límites entre lo público y lo privado (Dussel, 2020), desarticulando ese “espacio escolar” que la

escuela supo constituir. Sin embargo, la asociación entre educación e institución escolar como modo de establecer la especificidad de lo educativo es resultado de un proceso histórico. Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin analizan este proceso en el marco del surgimiento de la “forma escolar de socialización”, que se caracteriza por establecer una relación inédita entre “maestro” y “alumno” en tanto forma de socialización autónoma respecto de otras relaciones sociales; así como también delimita un espacio propio: la “escuela” y, junto con ello, un “tiempo escolar” donde las prácticas se llevan a cabo en un periodo de la vida, un momento del año y un horario diario; por último, una apertura del universo de destinatarios de esa educación (Vincent et al., 1994). Esta forma, sostienen, participa del proceso de redefinición de los poderes civiles y religiosos que se producen en la modernidad europea. Esta situación une al surgimiento de la “forma escolar” con el proceso de monopolización sobre lo político por parte de los Estados nacionales emergentes hacia el siglo XVIII, lo cual dio lugar a una expansión de los sistemas educativos que convirtieron a la escuela en el modo común de experimentar lo educativo (Diker, 2008, pp. 148-150). Asimismo, la emergencia de la pedagogía como un campo de saber sistematizado sobre la educación ha contribuido a encerrar el campo conceptual de la educación en coordenadas escolares (Diker, 2016). Por este motivo, la tarea de pensar lo específico de lo educativo tratando de desbordar las coordenadas escolares, le otorga autonomía al concepto y nos evita recurrir a criterios externos para la explicación de los fenómenos.

### *Educación y escolaridad*

La educación escolar se constituyó como un espacio de encierro reglamentado que, en tanto espacio de encierro, entra en crisis en el marco de las sociedades de control. No obstante, la conceptualización de la cuestión educativa, a partir de la tensión entre lo que hay y lo que puede acontecer en toda transmisión educativa, no desaparece a partir del paso de un tipo de sociedad a otra. La experiencia adquirida durante la pandemia de COVID-19 ha puesto de relieve la vigencia de dicha tensión. La discusión en torno a la calidad de los modos de enseñanza y aprendizaje durante los períodos de ASPO y DISPO a causa de la emergencia sanitaria puso de manifiesto, por un lado, la naturalización de la lógica de los centros de encierro y, por otro lado, la resistencia ante su eventual desplazamiento. La pregunta acerca del tipo de aprendizaje en una y otra modalidad (presencial o virtual), asumía que la diferencia implicaba necesariamente el deterioro y, por tanto, la deficiencia de lo aprendido. En muchos casos, incluso, la pregunta misma da como resultado una pregunta retórica, ya que no solo presupone una respuesta afirmativa a la cuestión de la diferencia, sino que, además, atribuía un valor negativo a lo aprendido en la virtualidad. Lo paradójico, en este tipo de giros retóricos, radica en que la naturalización de la educación escolarizada pareciera confirmar, ante la eventualidad de la educación virtualizada, la certeza de que los actos educativos pueden llevarse a cabo con éxito

en la escuela. De esta manera, se genera la ilusión, casi como un anhelo melancólico, de que las tecnologías pedagógicas de la educación escolar tienen la capacidad de resolver la cuestión en torno a cómo realizar con éxito un acto educativo. Sin embargo, sostiene Alejandro Cerletti (2008, p. 16), “cada acto educativo actualiza un problema filosófico y político fundamental, que es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar lugar a lo diferente que puede haber”.

### **“Lo educativo” como ensamblaje**

Lo educativo nos interpela con la urgencia de pensar su inadecuación. Alejandro Cerletti (2008, pp. 181-182) sostiene que “cuando la educación en alguna medida falla, es cuando puede haber *realmente* educación”, es decir, hay educación cuando en el otro acontece de manera impredecible una novedad: el aprendizaje. Esta inadecuación entre el *continuum* normativo de la repetición (conservación y transmisión de saberes) y la emergencia de la novedad hace de la acción de educar, en tanto intento de intervenir sobre el otro, un acto fallido. Estanislao Antelo (2005, pp. 173-174) sostiene que toda definición de educación asume en ella algún tipo de influencia, es decir, se piensa la educación como la acción que unos (“maestros”) ejercen sobre otros (“alumnos”). Esto, continúa, asume ciertas condiciones para que suceda un acto educativo: (1) tiene que haber más de uno, (2) tiene que haber una intencionalidad de influenciar al otro (“educador”) y (3) tiene que haber otro influenciado (“educable”). De modo que, el acto educativo se piensa como una relación en la que hay algo que se puede transmitir de uno a otro, garantizando una cierta “conservación” de lo transmitido (Fattore, 2007, pp. 16-19). Este tipo de conceptualización de la educación define a la acción educativa como el proceso mediante el cual se cumplen las condiciones para una *transmisión exitosa* de un contenido, es decir, es un proceso que garantiza la “conservación” de un contenido. Asimismo, permite establecer un criterio de demarcación claro entre una acción educativa exitosa y una fallida, lo cual permite evaluar y valorar la calidad del acto educativo que surge como efecto de esa acción.

Cuando se produce una “inadecuación” en este proceso, entonces se lo califica como una falla de la acción educativa y, por tanto, como la no realización del acto educativo. Ello se debe a que se asume una cierta confianza en los dispositivos y los mecanismos utilizados para llevar a cabo la acción educativa, lo cual, en términos técnicos, se corresponde con una concepción lineal de la causalidad educativa, es decir, se piensa que una misma causa (*modo de enseñar*) produce siempre y sin excepción el mismo efecto (*aprendizaje efectivo*). La confianza en la tecnología pedagógica sobre la que se construyen los dispositivos y mecanismos de enseñanza descansa, en cierta medida, sobre la semejanza de esta definición de la acción educativa con la implicación lógica. La seguridad que nos ofrece la necesidad lógica permite desarrollar mecanismos de síntesis sobre la acción educativa con base en la precisión otorgada por el pensamiento. Sin embargo, en el acto educativo lo que importa no es que lo podamos deducir de un conjunto de premisas, sino que ocurra.

La concepción lineal de la acción educativa es posible en tanto se asume la plenitud de las entidades que intervienen en ella, es decir, los elementos de la denominada “tríada pedagógica”: docente, alumno, saber. Asumir a estas entidades como un todo sin fisuras es lo que permite pensarlas como elementos de una relación causal de tipo atomística, al modo de lo que ocurre con las bolas de billar. Este compromiso ontológico en torno a la plenitud de las entidades que componen la “tríada pedagógica” implica una equiparación entre acto y realidad, donde lo educativo solo es real en tanto alcance un estado actual. De manera que, siguiendo esta lógica, la imposibilidad de actualización del acto educativo lo constituye siempre como una falla debido a la no correspondencia entre actualización y acto. Sin embargo, la imposibilidad de actualización de lo educativo no implica necesariamente la imposibilidad de su realización, sino que nos exige pensar la realidad de lo educativo desde una situación de desmesura respecto de toda actualización posible. La inadecuación entre acto y realidad hacen que lo educativo se presente como una entidad transfactual, pues nunca se actualiza del todo, ya que tiene una realidad no actualizada que le pertenece íntimamente y lo constituye en su realidad. Cuando Jacques Derrida (2002, p. 72) sostenía que “lo imposible es lo único que *puede* ocurrir”, ello significaba que lo educativo en tanto aquello que es imposible de actualización solo puede ocurrir como un acontecimiento, es decir, como aquello que no se puede determinar de manera causal y, por tanto, no se puede predecir mediante un cálculo, pero que, sin embargo, ocurre. De manera que, si bien lo educativo se constituye a partir de elementos que entran en relación, este es una emergencia que excede a dichos componentes.

La pandemia de COVID-19 puso en juego una serie de dispositivos que introdujeron la sospecha de que las prácticas educativas que allí se llevaban a cabo no solo no podían resolver la incompleción de lo educativo, sino que, además, esta se veía acentuada. La “domiciliación” de la escuela en un espacio doméstico la desproveyó del ecosistema y la infraestructura escolar como espacio propio de la educación. Asimismo, la separación de la copresencia de los cuerpos entre enseñante y aprendiente, despojaron a la escuela de la privacidad del encierro común. El dominio del tiempo escolar se vio desdibujado por la demanda asincrónica, dando lugar a una reformulación de la intensidad del régimen de temporalidad (Maggio, 2021).

El Informe preliminar de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica presentado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de Argentina (2020), pone de manifiesto que tres cuartas partes de los docentes pudieron adecuar sus propuestas en el marco de la DISPO. Asimismo, se destaca que la mayor parte de esa adecuación (60 % de los entrevistados) tomó como referencia la planificación realizada para el dictado presencial. Estos datos manifiestan que la continuidad pedagógica se practicó como un intento de continuidad de prácticas educativas presenciales. Esto implicó una “domesticación” de las estrategias pedagógicas, es decir, se tradujeron los recursos de la escuela domiciliada en un edificio escolar al espacio doméstico, como si la

edificación del espacio fuese solo una condición accidental. Por otra parte, en un estudio fenomenológico sobre las experiencias pedagógicas docentes en el marco del confinamiento por COVID-19 en Colombia, Mónica Salamanca recoge una muestra de testimonios en el municipio de Villa Leyva. En las entrevistas surgieron cinco categorías centrales, entre las cuales los resultados de aprendizaje ponen en evidencia cómo los docentes experimentaron las prácticas docentes (Salamanca, 2023, pp. 9-10). Una de las limitaciones que destacan es la incapacidad de medir el progreso de los estudiantes, ello se debe en gran medida a la desconfianza en cuanto a la autoría de las evaluaciones. Esta desconfianza radica en un supuesto, según el cual, la escuela como espacio de encierro no solo permite garantizar el ecosistema escolar apto para el aprendizaje, sino que, además, la intimidad que garantiza un espacio controlado permite el desarrollo de dispositivos para verificar la autoría de las producciones escolares. Estos testimonios asumen que la eficacia del dispositivo escolar radica en los rituales disciplinares que regulan la disposición de los cuerpos en el tiempo y en el espacio, lo cual es justamente lo que el confinamiento vino a trastocar.

La incompleción constitutiva de lo educativo nos obliga a generar conceptos que nos permitan pensarlo. La experiencia del confinamiento por la pandemia nos impuso la urgencia de pensar esta incompleción. La omnisciente presencia de la “forma escolar”, a pesar del trastocamiento de sus condiciones materiales, pone de manifiesto la necesidad de pensar nuevamente lo educativo y las condiciones para su realización. Si las transformaciones técnicas e industriales de la modernidad producen una experiencia de aceleración del tiempo (Koselleck, 2003), la pandemia se enmarca como un dispositivo de aceleración en la estratificación moderna de la temporalidad. De modo que, la aceleración en la introducción de nuevos dispositivos tecnológicos propios de las sociedades de control durante el período del confinamiento por COVID-19, superpuestos con prácticas de disciplinamiento, no desplazan la condición de incompleción constitutiva de lo educativo, por el contrario, la acentúan. La distinción entre lo real y lo virtual en el campo educativo, se torna en una tensión que la pandemia puso en el centro del debate con elementos antagónicos. Sin embargo, estos no necesariamente se excluyen entre sí. Por consiguiente, en este trabajo, sostendremos que el concepto de “*ensamblaje*” nos aporta herramientas para pensar lo educativo como una entidad real a pesar de su incompleción constitutiva. En este sentido, argumentamos que la falla, la inadecuación, la incompleción, la desmesura, es decir, la imposibilidad de actualización de lo educativo, es posible en tanto ensamblaje de subcomponentes que nunca se actualizan plenamente en un todo homogéneo y que, por tanto, lo constituyen como resultado de un proceso histórico que no puede detenerse.

El concepto de *ensamblaje* fue desarrollado por Manuel Delanda en *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory And Social Complexity*, para dar cuenta de la estructura ontológica de lo social. Este concepto, afirma Delanda (2006, p. 10), puede ser definido por dos características: la exterioridad de las relaciones entre las



partes y la emergencia de propiedades de un todo. La primera establece que una entidad es *irreductible a sus partes* y viceversa, de modo que las partes retienen su identidad dentro del todo y cuándo son separadas de él. La segunda establece que las propiedades de un todo son producidas por *interacciones causales* entre sus partes. De modo que, para Delanda, los mecanismos sociales que producen ensamblajes asumen un componente causal, pero este no puede ser entendido en términos de *causalidad lineal*. Cuando hablamos de entidades complejas, como lo son las entidades sociales, no podemos pensar las relaciones causales como si fuesen entidades atomísticas ontológicamente plenas, sino que las relaciones causales pueden existir como eventos que expresan cambios en algunas de las propiedades que caracterizan a estas entidades. De modo que, si asumimos la complejidad de estas entidades, podemos pensar las relaciones causales en función de las *capacidades de afectar y de ser afectado*.

Por este motivo, resulta necesario salir de la causalidad lineal y pensar otras formas posibles de causalidad: no-lineal, catalítica y estadística. La primera rechaza la equiparación entre la intensidad de las causas y los efectos, de modo que la relación se produce en términos de umbrales de intensidad (Delanda, 2006, p. 20). En este sentido, el hecho de que las mismas actividades no produzcan los mismos resultados, no deriva en un problema de fracaso por inadecuación. En este tipo de causalidad, los umbrales de intensidad permiten desligar a la práctica educativa de la expectativa de un equilibrio estático, para garantizar las condiciones para una estabilidad dinámica que define estados estacionarios de “lo educativo”, sin perder su organización. De manera que, esta estabilidad temporal implica la existencia de cambios constantes y regulaciones dinámicas que mantienen el orden dentro del ensamblaje que establece “lo educativo”. Mientras que, cuando alguno de los parámetros considerados sobrepasa cierto umbral, el ensamblaje se reestructura y se reorganiza conformando un nuevo orden. No obstante, esto no implica un fracaso, sino que pone de manifiesto la capacidad de “lo educativo” por tender hacia la estabilidad. Por ejemplo, para una actividad áulica que está planificada para ser desarrollada en el tiempo de una clase, podemos tomar los casos previos de aplicación, en grupos con similares características, como un indicador de los parámetros que determinan los umbrales de intensidad en que dicha actividad mantiene una estabilidad dinámica. No obstante, si al aplicarlo a un grupo particular se sobrepasa dicho umbral, eso no implica el fracaso de la actividad, sino la emergencia de una nueva organización del modo en que se realiza “lo educativo”, lo cual exige redefinir las estrategias de acción.

En el contexto de la “virtualización forzada” por la pandemia de COVID-19, muchos docentes tendieron a aplicar las mismas estrategias y actividades que realizaban en las clases presenciales, pero digitalizando los materiales adecuándose a sus posibilidades. La incapacidad para obtener resultados dentro de los umbrales establecidos por la realización presencial de las actividades, no implica la no realización del acto educativo, sino que da cuenta de la reorganización de “lo educativo”.

La segunda, la causalidad catalítica, otorga un rol central a la capacidad de ser afectado, convirtiendo a las causas en catalizadores de los efectos. De manera que, una misma causa puede causar varios efectos o, incluso, varias causas puedan causar el mismo efecto (Delanda, 2006, p. 20). Este tipo de causalidad tiene la capacidad de producir efectos distintos sin romper con la estabilidad dinámica del sistema, puesto que la causa cumple la función de aumentar la velocidad de reacción de un proceso. En el campo educativo, por su parte, las actividades operan más como catalizadores que como causas de tipo lineal. Por ejemplo, una actividad desarrollada con un grupo determinado, debido a la heterogeneidad intrínseca que compone al grupo, en algunos estudiantes puede operar como catalizador de un aprendizaje, mientras que, en otros, como inhibidor. En consecuencia, la diferencia en los resultados al aplicar una misma actividad, no puede ser indicador de éxito o fracaso de la actividad como si se tratase de un tipo de causalidad lineal. En el caso de las experiencias de “virtualización forzada” durante la pandemia, muchos docentes asumieron que los resultados de las actividades traducidas al formato digital funcionan como indicadores de la “mala calidad” del aprendizaje y, por tanto, de un fracaso en la realización del acto educativo. En esos casos se asume un compromiso ontológico por la plenificación de los elementos que componen a la relación causal, caracterizando a esta como un tipo de causalidad lineal. Al comprender “lo educativo” como un ensamblaje se rompe con la causalidad lineal y se asume el carácter contingente del acto educativo. En este sentido, la experiencia de la pandemia de COVID-19 junto con las prácticas llevadas a cabo en este marco puso en tensión la estabilidad lograda en la presencialidad.

Por último, la tercera, la estadística, permite rechazar la relación de necesidad lógica asumida en la causalidad lineal, de manera que la causa es concebida solo como un factor que explica el *incremento en la probabilidad* de ocurrencia de un efecto (Delanda, 2006, p. 21). En este tipo de relación causal, el acto educativo puede ocurrir independientemente de las prácticas que se realizan para producirlo. Ello se debe a que el incremento de probabilidad de lo educativo está asociado a un conjunto de prácticas que operan como un factor relevante, pero no como elemento determinante. En este sentido, la repetición de una práctica opera como agente causal que permite modificar la frecuencia del acto educativo, pero no es *conditio sine qua non* de su ocurrencia. Sin embargo, el hecho de que no pueda garantizar la ocurrencia del acto educativo no implica que lo educativo esté sujeto al azar. El incremento de la probabilidad de ocurrencia del evento educativo tras la implementación de ciertas prácticas pone de manifiesto los factores que intervienen en su génesis. En el caso de las experiencias de “virtualización forzada” llevadas adelante durante la pandemia, puso en evidencia que la transferencia implicada en el acto educativo no es lineal. En este sentido, por ejemplo, la interacción docente-alumno, a pesar de variar en cuanto a los medios utilizados, se mostró como un factor relevante del incremento en la probabilidad de ocurrencia de lo educativo.

La potencia del concepto de “ensamblaje” radica en que aporta herramientas para pensar las entidades sociales como zonas intermedias que tienen una realidad no actualizada que le pertenece a cada una de ellas. De esta forma, este concepto permite pensar lo educativo como algo que ocurre en la realidad, pero no como un continuo único que se actualiza plenamente por medio de un proceso de causalidad lineal. Esta situación nos permite pensar lo educativo en función de umbrales de intensidad, catalizadores de efecto e incremento de la probabilidad de ocurrencia, antes que como un efecto estándar de prácticas recurrentes. Esta manera de pensar lo educativo nos permite concebirlo como una entidad virtual, en tanto no es actual, sino una potencia, pero que no por ello carente de realidad.

Al concebir lo educativo como un “ensamblaje”, el aula se convierte en un “espacio de posibilidades” donde cada punto representa uno de los estados posibles en que un sistema se puede encontrar. La génesis histórica de dicho proceso se presenta como una secuencia de estados que se representan formalmente como una serie de puntos formando una trayectoria. Sin embargo, las trayectorias no divagan al azar por ese espacio, sino que tienden a ser atraídas a ciertos puntos (“atractores”), los cuales definen los estados que son estadísticamente más probables de ocurrir, es decir, estados en los que el sistema tiene una *fuerte tendencia* a estar. De manera que, las herramientas técnico-pedagógicas, los recursos didácticos, las estrategias de enseñanza, etc., tienden a favorecer la ocurrencia de aquellos estados que se definen por mecanismos actuales de realización. No obstante, lo educativo en tanto ensamblaje pone de manifiesto la necesidad de ampliar dichos mecanismos, favoreciendo así no solo la reproducción de las tendencias (actuales), sino también la actualización de las capacidades (potenciales). En este sentido, asumir la educación como un derecho nos exige desplegar dispositivos que, además de garantizar la reproducción de “lo mismo”, tiendan a favorecer la ocurrencia de la novedad.

La ocurrencia de la novedad —es decir, del aprendizaje— no es la consecuencia lógica de las prácticas de enseñanza, pero tampoco es producto del azar. Dado que la repetición permite la novedad, a pesar de tener un aspecto constante, hace posible la emergencia de algo distinto. Alain Badiou atribuía a la filosofía la potencia de ser una “repetición creativa”, en tanto no es un eterno retorno de lo mismo, sino un acto que permite reorganizar todas las experiencias teóricas y prácticas que invierte un orden intelectual establecido (Badiou, 2007). Esto convierte a la repetición y la novedad en dos caras de una misma paradoja (Sibio, 2014). Sin embargo, lo paradójico de su constitución no restringe su potencialidad, sino que la hace posible.

El concepto de “ensamblaje”, por tanto, aporta a lo educativo la potencia de lo real, pero sin reducirlo a lo lineal, ni dejarlo librado al azar. Por ello, la tensión entre reproducción y novedad se mantiene como un elemento constitutivo de lo educativo, en tanto nos exige asumir la responsabilidad de habitar el aula como un espacio de posibilidades, con ciertas tendencias a la estabilidad, pero con la potencia de lo incalculable.

## Consideraciones finales

La reflexión sobre la naturaleza de la educación en el contexto de las sociedades de control y la crisis provocada por la pandemia de COVID-19 arroja luz sobre la complejidad inherente al proceso educativo. La transición de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, como lo propone Deleuze, plantea desafíos fundamentales para la comprensión de la educación como práctica social.

Durante la pandemia, la educación se vio obligada a adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza virtual, lo que generó reflexiones sobre la naturaleza misma del acto educativo. En este trabajo sostuvimos que el concepto de “lo educativo” como un ensamblaje de elementos complejos e interrelacionados ofrece un marco conceptual para entender su dinámica. Asimismo, la condición de ensamblaje no es una propiedad de la experiencia de las sociedades de control, ni mucho menos un efecto pospandémico, sino un elemento constitutivo de lo educativo. El confinamiento por la pandemia solamente expandió e intensificó la mediación de tecnologías de la información y la aceleración en el uso educativo de dichas tecnologías digitales, dando lugar a nuevas experiencias que ponen de manifiesto la urgencia de pensar lo educativo.

Hemos argumentado que este enfoque reconoce la imposibilidad de reducir la educación a un proceso lineal y predecible. Mientras, a la vez, destaca su naturaleza contingente y emergente, donde la interacción entre diversos elementos da lugar a resultados impredecibles y novedosos. La educación, se concluye, no puede ser concebida simplemente como la transmisión estática de conocimientos, sino como un proceso dinámico que involucra la interacción entre maestros, alumnos y saberes en constante transformación.

La idea de “lo educativo” como ensamblaje subraya así la importancia de reconocer y aprovechar la diversidad y la complejidad inherentes al proceso educativo. Al hacerlo, se abre la posibilidad de desarrollar un entorno educativo que fomente la creatividad, la innovación y la adaptabilidad, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

En resumen, el concepto de “ensamblaje” ofrece una perspectiva valiosa para entender la naturaleza dinámica y multifacética de la educación en las sociedades contemporáneas. Al reconocer la complejidad inherente al proceso educativo, podemos trabajar hacia la creación de entornos educativos más inclusivos, dinámicos y orientados hacia el futuro.

Por lo tanto, la llamada “crisis de la educación” no puede ser pensada necesariamente como una consecuencia del pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. Mucho menos como una de las consecuencias del contexto pospandémico. En este sentido, se argumentó que la crisis se torna constitutiva de lo educativo si pretendemos concebirlo como un proceso cerrado y pleno que puede medirse con

criterios de adecuación capaces de determinar el éxito o el fracaso de dicho proceso. Por ello, concebir lo educativo como un “ensamblaje” nos permite dar cuenta de las singularidades que acontecen en toda práctica educativa y, de este modo, asumir su inadecuación como una potencia antes que como una falencia.

**Contribuciones de los autores.** La edición, conceptualización, metodología, validación y análisis formal y la redacción del borrador original es una contribución de Sergio Javier Barrionuevo.

**Financiación.** Esta investigación no recibió financiación externa.

**Agradecimientos.** El autor agradece a los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura del ISMFDyT N° 8034 (Escobar, Argentina), con quienes pudo discutir algunos aspectos centrales de este trabajo.

**Conflictos de intereses.** El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

**Dirección de correspondencia.** Universidad Nacional de General Sarmiento. Oficina 2017 (Instituto de Ciencias). Juan María Gutiérrez 1150, Los Polvorines (CP 1613) Provincia de Buenos Aires, Argentina.

## Referencias

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Del Estante.
- Aperador, F. E. y Patiño-Cuervo, D. (2021). Educación en Época de Covid-19. Una mirada desde las diferentes prácticas educativas. *Educación y Ciencia*, 25, e12624. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12624>
- Badiou, A. (2007). Philosophy as Creative Repetition. *The Symptom* 8 (Winter). <https://www.lacan.com/badrepeat>
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Del Estante.
- Delanda, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. Continuum.
- Deleuze, G. (1990). *Post-scriptum sur les sociétés de contrôle*. En *Pourparlers*, 1972-1990. Les éditions de Minuit.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Les éditions de Minuit.
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Trotta.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Del Estante.
- Diker, G. (2016). Educación. En A. M. Salmerón-Castro *et al.* (Coords.). *Diccionario*

- iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica/UNAM. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&cid=54>
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante, D. Pulfer (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). Unipe.
- Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos. En G. Frigerio, R. Baquero y G. Diker (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 13-32). Del Estante.
- Foucault, M. (1994). Pouvoirs et strategies. En *Dits et écrits*, T. IV (pp. 418-428). Gallimard.
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7–10. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Koselleck, R. (2003). Acortamiento del tiempo y aceleración. Un estudio sobre la secularización. En *Aceleración, prognosis y secularización* (pp. 37-71). Pre-textos.
- Hodges, Ch., Moore, S., Locke, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales *et al.*, *Enseñanza Remota de Emergencia. Textos para la discusión*. The learning factor.
- Lessenich, S. (2020). Coronavirus, crisis y crítica. *Astrolabio. Nueva época*, 25, pp. 149-164.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Informe final: Políticas educativas frente a la pandemia en el contexto internacional*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Salamanca, M. (2023). Experiencias pedagógicas de docentes de educación básica y media en el marco del confinamiento por pandemia Covid-19. *Educación y Ciencia*, 27. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e16278>
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes*. Ministerio de la Nación. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos\\_destacados\\_encuesta\\_a\\_docentes\\_enpcp.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf)
- Sibio, D. (2014, 24-26 abril). Apuntes para una filosofía paradójica: filosofía, ensayo y aprendizaje [Ponencia]. XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía (Coloquio Internacional). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ensenanzafilosofia/XXI2014/paper/viewFile/100/82>
- Sibio, D. (2023). Poder y control neoliberal en la pandemia (para una filosofía política del virus). En D. López (Comp.), *Covid se enseña: el acontecimiento Covid como asunto de enseñanza en la escuela secundaria* (pp. 315-332). Ediciones UNGS.
- Terigi, F. (2021). Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en

pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2 (1-2), 114-121.

Vincent, G., B. Lahire y D. Thin (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses Universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>