

**EL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MODERNO Y EL NIÑO-SIMULACRO: PARA
PENSAR DISTINTAMENTE LA NIÑEZ**

***O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MODERNO E A CRIANÇA-SIMULACRO: PARA
PENSAR DIFERENTEMENTE A INFÂNCIA***

***THE MODERN PEDAGOGICAL DEVICE AND THE SIMULACRUM-CHILD: FOR A
DIFFERENT WAY OF THINKING ABOUT CHILDHOOD***

Helena Almeida e Silva SAMPAIO¹
Luiz Guilherme AUGSBURGER²

RESUMEN: Este artículo, explorando la tensión entre la constitución de una noción de niñez gobernable y aquella fuerza indómita del niño, que se nos escapa, propone reflexiones sobre el concepto de niño en devenir: el niño-simulacro. Por lo tanto, por una parte, desde las nociones de biopolítica, neoliberalismo y dispositivo trabajadas por Michel Foucault, se busca trazar la formación de un concepto de niñez gobernable desde el dispositivo pedagógico moderno, sobre todo, en su forma neoliberal. Por otra, se explora la idea de simulacro, devenir y su relación con las nociones de niño, en Friedrich Nietzsche y Gilles Deleuze, huyéndose a los conceptos trascendentales y transcendentalizantes, para, por último, proponer reflexiones respecto al concepto de niño como simulacro, siendo la propia noción algo en constante devenir y immanencia.

PALABRAS CLAVE: Contemporaneidad. Dispositivo. Niñez. Simulacro.

RESUMO: Este artigo, explorando a tensão entre a constituição de uma noção de infância governável e aquela força indômita da criança, que nos escapa, propõe reflexões sobre o conceito de criança em devir: a criança-simulacro. Para tanto, por um lado, a partir das noções de biopolítica, neoliberalismo e dispositivo trabalhadas por Michel Foucault, busca-se delinear como se forma um conceito de infância governável a partir do dispositivo pedagógico moderno, sobretudo em sua forma neoliberal. Por outro, explora-se a ideia de simulacro, devir e sua relação com as noções de criança, em Friedrich Nietzsche e Gilles Deleuze, escapando-se aos conceitos transcendentais e transcendentalizantes, para, por fim, propor reflexões acerca do conceito de criança como simulacro, sendo a própria noção algo em constante devir e imanência.

PALAVRAS-CHAVE: Contemporaneidade. Dispositivo. Infância. Simulacro.

¹ Pontificia Universidad Católica (PUC), São Paulo – SP – Brasil. Estudiante de doctorado del Programa de Posgrado en Filosofía. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6639-8670>. E-mail: helenaalmeida@me.com

² Universidad Estatal de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – SC – Brasil. Estudiante de doctorado del Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3136-9890>. E-mail: luizg.augs@gmail.com

ABSTRACT: *Exploring the tension between the constitution of a notion of governable childhood and that child untamed power, this paper proposes reflections on the concept of a becoming childhood: the simulacra-child. Therefore, on the one hand, from the notions of biopolitics, neoliberalism, and dispositive studied by M. Foucault, it seeks outline how a childhood concept is formed as of the modern pedagogic dispositive, mainly on its neoliberal form. On the other hand, it explores the idea of simulacra, becoming, and their relations with child notions, from F. Nietzsche, and G. Deleuze, slipping out of transcendental and transcendentalizing concepts, to be proposed, finally, reflections on the concept of child as simulacra, being the notion itself in continuous becoming and immanence.*

KEYWORDS: *Contemporaneity. Dispositive. Child. Simulacrum.*

Nota del preámbulo

En "El rompecabezas del niño", Larrosa (2017) señala una ambigüedad en torno a la infancia en nuestro tiempo. Los niños son "estos seres extraños de los que no se sabe nada, estos seres salvajes, que no entienden nuestro idioma" y, al mismo tiempo, "la infancia es algo que nuestro conocimiento, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo en lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger" (LARROSA, 2017, p. 229-230). A esta disposición diversa de prácticas, instituciones y conocimientos que permite un gobierno de la infancia y lo hace productivo según ciertos criterios de verdad, lo llamamos el "dispositivo pedagógico". En su forma contemporánea para nosotros, este dispositivo proporciona la gestión neoliberal de la vida de un niño, para capitalizarla. La explosión de prácticas discursivas y no discursivas en torno a la infancia, sin embargo, no impide que el niño resida en un poder indómita, que no solo está aprehendiendo no solo en el plano material de este niño conocimiento-poder, sino en un territorio conceptual y existencial. El niño, en este sentido, se relacionaría, según Larrosa (2017, p. 230), con lo que, "que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestro conocimiento, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se asombra el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida". Lo que exploraremos en este artículo, entonces, es precisamente, por un lado, la forma en que funciona este moderno dispositivo pedagógico –en su forma contemporánea para nosotros, produciendo y gestionando mucho una infancia en mayúsculas– y, por otro lado, cómo, en vista de esto, sería posible liberar no solo al sujeto-niño, sino también, y sobre todo, al concepto-niño, de los usos neoliberales y biopolíticos que se hacen dentro de este dispositivo pedagógico.

Para ello, este artículo se dividirá en dos partes. En el primero, exploramos elementos en torno al dispositivo pedagógico moderno y la infancia contemporánea: los significados de

poder y dispositivo, de Michel Foucault; el funcionamiento de la biopolítica y las cuestiones de gobierno del individuo y la población que implica, explotadas por el mismo autor; las diferencias de esta lógica de gobierno, en sus variaciones liberales y neoliberales, así como sus reverberaciones sobre la infancia (contemporánea). En la segunda parte, exploramos elementos en torno al simulacro, el devenir y sus consecuencias en el concepto de niño: cuestiones epistemológicas y ontológicas que involucran las relaciones entre modelo, copia y simulacro, especialmente en Platón; la inversión del platonismo o la positivación del simulacro en el pensamiento contemporáneo (filosófico), de Gilles Deleuze y Friedrich Nietzsche; y, por último, las consecuencias de esto en el concepto de niño-simulacro.

Dispositivo pedagógico e infancia contemporánea

Para explorar la idea de un dispositivo pedagógico moderno, más bien, parece prudente rastrear lo que entendemos por dispositivo y cómo se relaciona con la idea de conocimiento y poder (o verdad y gobierno), de Michel Foucault. En los escritos del pensador francés, el poder no se refiere a una teoría, ni se refiere a una "idea", a una "sustancia" o "identidad teórica" (FOUCAULT, 1975), como algo rastreable en algún lugar o persona. Siempre es una "relación de poder" y, como tal, es un ejercicio, una práctica que se facilita y forma el tejido del tejido social. Esto se aplica tanto a las relaciones y prácticas educativas institucionalizadas, como a aquellas que, dentro y fuera de los espacios educativos, forman y conducen a los niños de una manera menos institucional (*por ejemplo*, anuncios dirigidos a los niños o libros "manuales pedagógicos" para los padres). El "poder", de donde lo tomamos en este artículo, "existe solo en su concreto, multifacético y cotidiano" (MUCHAIL, 2017, p. 14). En su naturaleza cotidiana y multifacética, el poder prescinde de una unidad supra relacional o metafísica, ni, dada la heterogeneidad de las formas en que tienen lugar las relaciones de poder, no pueden agruparse en un concepto homogéneo o generalizable, que podría individualizarse aquí y allá. Debido a esto, evocamos la noción de "dispositivo".

La noción de dispositivo de Foucault no solo se refiere a las relaciones de poder y / o prácticas no discursivas, sino que también abarca el conocimiento y las prácticas discursivas. Las prácticas, estrategias, tecnologías e instituciones de conocimiento y poder es lo que un "dispositivo estratégico" entenderá. En el dispositivo, por lo tanto, se entrelazan elementos heterogéneos de estos, lo que permite articular prácticas discursivas y no discursivas, sin la intención de amalgamarlas. Admitirá tanto la presencia de efectos de poder en las prácticas discursivas, y también se dará cuenta de los efectos de la verdad en las prácticas de poder. Un

ejemplo de ello es *en Vigilar y Castigar* (FOUCAULT, 1975), donde el autor muestra el funcionamiento de un dispositivo disciplinario y cómo sus dimensiones de conocimiento y poder son apoyadas y tensadas, sin que ello resulte en la síntesis o jerarquización de los mismos. Además, Michel Foucault (1975, p. 162-163) explica la heterogeneidad e inmanencia de la "invención" de este dispositivo:

[...] no debe entenderse como un descubrimiento repentino. Pero una multiplicidad de procesos que a menudo son mínimos, de diferentes orígenes, de ubicaciones dispersas, que se recuerdan, se repiten o se imitan entre sí, se apoyan entre sí, se distinguen según su campo de aplicación, entran en convergencia y esbozan gradualmente la fachada de un método general.

Las nociones con las que trabaja Foucault no existen de manera abstracta y genérica, sino siempre en sus usos específicos y plurales, a partir de los cuales es posible encerrarlas y trasladarlas a otros contextos y/o usos, realizando los ajustes adecuados. El dispositivo pedagógico, como pensamos desde Foucault, tiene como condición de posibilidad la confluencia de dos prácticas o estrategias de gobierno, que emergen, en distinto tiempo y ritmo, en contraste con la lógica soberana, *del antiguo régimen*. Es a partir del siglo 17 que el poder soberano – para hacer morir y dejar vivir – cuya política de la muerte emanó de la figura del rey y se expresó a través del tormento (público), está dando paso a un poder sobre la vida. Mientras que el poder soberano escapaba a las cosas, tanto a nivel del individuo como a nivel de la población, esta forma moderna de poder articulaba tanto la disciplina de los individuos, como la estadística y los cálculos de probabilidad de la población, permitiendo un tratamiento más exhaustivo y/o específico en el manejo de estos sujetos. A esta nueva forma de gobierno Michel Foucault (2004b) le dio el nombre de "biopolítica".

La biopolítica actúa activamente sobre la vida, tanto individual como a nivel de la especie humana, buscando gestar y expandir las fuerzas de los sujetos, basándose en un criterio de gubernamentalidad. Este criterio, también llamado veridicción, es el que nos permite definir qué prácticas son verdaderamente apropiadas, eficientes, correspondientes a una lógica o no; es lo que permite, por ejemplo, calcular qué estrategias de poder son deseables o constituyen un buen gobierno, o no. Hasta la primera mitad del siglo 20, pero, sobre todo, a lo largo del siglo 19, este criterio de veridicción era el mercado y su sujeto, el *Homo aeconomicus* liberal, sujeto de intercambio. El mercado, por lo tanto, constituía la lógica desde la cual se podía evaluar la eficiencia de las prácticas biopolíticas de la época: no se trataba de lograr una sociedad o una conducta ideales de los individuos, sino de definir, a partir de la realidad "natural" de las poblaciones, qué prácticas tenían un efecto deseado en la vida de los sujetos, haciéndolos

productivos. A partir de la Segunda Guerra Mundial, hubo un cambio en esta lógica y fue a partir de un neoliberalismo, ya sea en su forma alemana (ordoliberalismo), o en su forma estadounidense (anarcoliberalismo) - que una gubernamentalidad específica comenzó a organizarse. La veridicción del mercado se ha convertido en un cálculo de rentabilidad e inversión, un juego de producción y administración de libertades, mientras que el sujeto dejó de ser el de intercambio y se convirtió en el que se entiende a sí mismo como una empresa.

Cuando arrastramos la biopolítica al campo pedagógico, vemos la acción de ambas tecnologías, cuyo objeto es el cuerpo-individuo, y aquellas cuyo objeto son las poblaciones. A través del sesgo de la disciplina, se puede posicionar el dispositivo pedagógico como el proceso de fabricación de un sujeto dócil política y económicamente útil, en el que el cuerpo deja de ser incapaz, para convertirse en la máquina que se necesita y que funciona como quiere. Esto se produce a través de una acción calculada y meticulosa, atenta a los detalles, que "recorre cada parte del cuerpo, se apodera de él, dobla el conjunto, lo hace perpetuamente disponible y prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos" (FOUCAULT, 1975, p. 159-160). Así, el poder disciplinario, que nació en el siglo XVII y se desarrolló a lo largo del siglo XIX, hizo aparecer nuevos objetos: la mirada a la insignificancia, sobre los despojos, a los detalles más pequeños y sutiles en el cuerpo individual. Fue la invención de una anatomopolítica en la que "la coacción [...] establece en el cuerpo el vínculo coercitivo entre una mayor aptitud y una marcada dominación" (FOUCAULT, 1975, p. 162), a través de técnicas de descripción y documentación, vigilancia, castigo, organización y disposición en el espacio y el tiempo. Foucault (1975) tomó el poder, tanto disciplinario como de otras de sus formas, en su carácter más productivo que represivo. El poder disciplinario, por ejemplo, es ejercido por y sobre los individuos, en diversos espacios sociales, con el objetivo principal de producir un cuerpo, antes de aniquilarlo, y siempre con algún margen de resistencia de los sujetos, de lo contrario la relación de poder se convierte en pura violencia.

El proceso de individualización que se desarrolla con poder disciplinario también representa un cambio en el nivel de conocimiento, especialmente con el surgimiento de la figura del hombre y las ciencias humanas (FOUCAULT, 1966), pero también del conocimiento con la radical "psicosis". Aquí, en palabras de Michel Foucault (1975, p. 226-227, grifo del autor),

[el] momento en que pasamos de los mecanismos histórico-rituales de formación de la individualidad a los mecanismos científico-disciplinarios, en los que lo normal tomó el lugar del antepasado, y la medida, el lugar del estatus, reemplazando así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, ese momento en que las ciencias del hombre se hicieron posibles, es aquel en el que se puso en funcionamiento una nueva tecnología

de poder y una anatomía política del cuerpo. Y si desde la Más remota Edad Media hasta la fecha la "aventura" es el relato de la individualidad, el paso de lo épico al románico, del logro importante a la singularidad secreta, de los largos exilios a la búsqueda interior de la infancia, de los justos a los fantasmas, también forma parte de la formación de una sociedad disciplinaria.

Las tecnologías disciplinarias producen no solo un cuerpo, sino que también producen la "normalidad" con la que un individuo podría ser contrastado y evaluado. Una vez establecida la imagen de la norma, se hace posible y necesario actuar sobre los comportamientos de los individuos, tomados como "normales" o "anormales" y, en este segundo caso, bajo los cuales sería necesario actuar de una manera especial, ya sea para adaptarla, o para hacer un ejemplo (malvado), con el fin de subjetivar el deseo de lo normal. Es en este juego de (a)normalidad que, conocido, el "conocimiento psi" tuvo y tiene especial importancia.

Movido por una "voluntad de verdad" sobre el hombre y, por lo tanto, sobre el niño, el conocimiento psi jugará un doble papel. Por un lado, conformarán las humanidades y formarán parte de la invención del hombre moderno a través de un cálculo de la normalidad. Por otro lado, establecerán un conocimiento, una razón y un poder que formarán parte de la construcción de una forma específica de infancia: la infancia, que en un momento permitió delinear al sujeto adulto, el otro ser de este (la infancia como negativo), ahora será objeto y sujeto (positivo) de un poder y conocimiento que actúan sobre el niño con el fin de normalizar su conducta. El estándar se articula con dispositivos de disciplina y seguridad. La norma, como disciplina, no está regulada por la ley.

Por otro lado, la biopolítica, a través del sesgo de seguridad, también hizo otro uso de la idea de la "norma". A diferencia de la noción disciplinaria de norma, más legal e individual, existe una concepción de norma más centrada en las prácticas de gobierno y seguridad, cuyo sujeto (y objeto) es la población. En el texto "Políticas sociales, capital humano e infancia en tiempos neoliberales", Bujes (2015, p. 267) escribe:

Históricamente, la definición de la población como un nuevo objetivo del ejercicio del poder se articuló a la percepción de que las reglas legales que hasta entonces permitían gobernar ya no se cumplían, lo que implicaba que la racionalidad política que marcaba el biopoder hacía aparecer un nuevo tipo de regla, una regla natural: las normas.

En el siglo 18, la norma está ligada a la población. El concepto de población llegó a designar a un conjunto de personas vivas con sus propios fenómenos y problemas. (*e.g.*, salud, mortalidad, nacimiento, longevidad, raza) y en relación con el medio ambiente (*e.g.*, urbanismo y ecología), lo que implicaba prácticas gubernamentales permeadas por mecanismos de previsión, estimación estadística y gobierno global (FOUCAULT, 2004a, 2004b). En este otro

nivel, el poder y el conocimiento no actúan para alcanzar un estado perfecto o un cuerpo ideal, pero, dentro de un cierto margen de flujo y variación, lograr el equilibrio poblacional (homeostasis) y un manejo de comportamientos que los hagan rentables. Distinta de la lógica puramente disciplinaria, en la que los cuerpos se producen de tal manera que se comportan individualmente de una cierta manera productiva, la biopolítica sobre la población tomará los fenómenos y comportamientos propios de la población y los convertirá en productivos, a nivel colectivo (FOUCAULT, 2004a).

Estas tecnologías aseguraron, en el desarrollo del modo de producción capitalista, la gestión de la población y sus propios fenómenos en línea con un control de los cuerpos dentro de la lógica productiva y social liberal y, más tarde, neoliberal. Para Foucault (2004a) sería imposible disociar el (neo)liberalismo de la biopolítica, al menos si entendemos esas nociones más allá de la esfera puramente económica y pensamos en el campo del gobierno (*es decir*, la conducta de conducta). Dicho esto, el liberalismo y el neoliberalismo, *mutatis mutandis*, le dieron al sujeto económico un lugar destacado, al hacer que el *Homo œconomicus* una categoría que iba más allá del ámbito, *stricto sensu*, económico. Este tema (neo)liberal se transpuso a un nivel más amplio de análisis, especialmente el de la gubernamentalidad, lo que permitió a Foucault (2004a, 2004b) tomar también el liberalismo y el neoliberalismo como significados sobre el alcance del gobierno.

Sin embargo, vale la pena señalar que, si en el liberalismo (clásico) de los siglos 18 y 19, el *Homo œconomicus* fue tomada colectivamente como población y objeto de estadística y, individualmente, como sujeto de intercambio; desde la segunda mitad del siglo 20, en el neoliberalismo – ya sea oroorliberal – el *Homo œconomicus* ganó otros contornos, dándole el lugar de sujeto económico activo. A partir de entonces, con la transición de una sociedad pensada como "supermercado" a una entendida como "empresa", "el *Homo œconomicus* [...] no es el hombre de intercambio, no es el hombre consumidor, es el hombre de la empresa y de la producción" (FOUCAULT, 2004a, p. 152).

De este desplazamiento económico-social se deriva un repliegue de la acción gubernamental. Si el sujeto biopolítico liberal era fundamentalmente pasivo y colectivo, a demanda del propio juego de intercambios del mercado y sus mecanismos económicos, el sujeto neoliberal era pensado como activo e hiperindividualizado, aunque, evidentemente, inserto en las relaciones con otros individuos. Las prácticas del sujeto ya no se basarían en algo externo a sus propias prácticas, con el vaciamiento de una moral (estricta y de deber) y su sustitución por una ética y una verdad empresarial, "lo que permite analizar todas estas conductas en términos de una empresa individual, de una empresa con inversiones e ingresos" (FOUCAULT, 2004a,

p. 237). En su ensayo sobre la sociedad neoliberal, el P. Dardot y C. Laval (DARDOT; LAVAL, 2010, p. 413, el grifo del autor) se burla de esta ética: "se puede decir que el primer mandamiento de la ética del empresario es 'ayudarse a sí mismo' y que esta ética es *una ética de 'autoayuda'*". En esta ética de la autoayuda, que, a partir de un precepto moral en el siglo XVIII, se había convertido en una lógica de gobierno, se estableció la "autoevaluación" como elemento estratégico de esta codificación del mundo *a través del ethos* de la "compañía del yo" y el ascenso del rendimiento de desempeño y el desarrollo de habilidades. Esta codificación, a su vez, ha ganado espacio no solo en la edad adulta, sino que comienza en un ejercicio temprano de educación empresarial, empresarial o enfocada al "mercado laboral" en los niños (LAVAL, 2019).

Otro aspecto importante de la biopolítica en el gobierno neoliberal es:

[...] que, en el horizonte de un análisis como este, lo que aparece no es en modo alguno el ideal o proyecto de una sociedad exhaustivamente disciplinaria en la que la red jurídica, encerrando a los individuos, sería sustituida y prolongada desde el interior por mecanismos, digamos, normativos. Tampoco es una sociedad en la que se resienta el mecanismo de normalización general y la exclusión de lo no normalizable. Por el contrario, en este horizonte, la imagen o idea o programa-tema de una sociedad en la que habría optimización de los sistemas de diferencia, en la que el campo quedaría libre a procesos oscilatorios, en la que habría una tolerancia acordada a los individuos y prácticas minoritarias, en la que habría una acción no sobre los jugadores del juego, sino sobre las reglas del juego, y, finalmente, en la que habría una intervención que no sería del tipo de sujeción interna de los individuos, sino una intervención de tipo ambiental (FOUCAULT, 2004a, p. 265).

En lugar del enfoque en una normatividad sobre el individuo, una acción sobre la oscilación de la población; actuar sobre las reglas, no sobre los jugadores directamente. Por lo tanto, el punto nodal de la acción gubernamental neoliberal es actuar sobre el medio ambiente, en lugar de algún tipo de acción directa (sometiendo) a los cuerpos. Y mientras tanto, el conocimiento psi comenzó a actuar de una manera para intensificar los efectos y prolongar el alcance de la subjetivación del *ethos* empresarial, permitiendo que los individuos sean sujetos de este tipo de gobierno. *Homo oeconomicus* gobernable en esta lógica biopolítica neoliberal. Este tipo de inmersión en la psique, sin embargo, no representa a una dama de un sujeto de ahora en adelante pasivo. Lo que está en juego allí es una especie de empoderamiento de unos, a partir de la verdad de un sujeto que es agente en un juego económico de producción y consumo de libertades (ROSE, 1998).

Es bajo el signo de esta lógica de gobierno neoliberal que el dispositivo pedagógico y la gestión de la infancia tienen lugar en nuestra contemporaneidad, como exploraremos más

específicamente a continuación. Sin embargo, vale la pena mencionar que las tecnologías de población e individual, seguridad y disciplina, son mecanismos que no actúan al mismo nivel, aunque se articulan, sin ser excluidos, cuerpo y población, funcionando como una especie de polos de un gobierno que se ejerce sobre la infancia.

Lo que llamamos "dispositivo", Márcio Danelon (2015) llama "máquina de guerra". Es esta máquina/dispositivo de guerra que el neoliberalismo evoca cuando uno pone el problema (del gobierno) de la infancia:

¿Qué hacer con este problema llamado infancia? Esto es lo que la educación tiene que resolver [...]. Con cada infancia que viene con el nacimiento, necesitas usar la máquina de guerra para apoderarte de ella, para construir un conocimiento sobre la infancia, y definir lo que es, para determinar sus necesidades, para definir lo que será. En cada nacimiento utilizamos la máquina de guerra para hacerla igual a nosotros, una identidad, eliminando así su extrañeza y su novedad (DANELON, 2015, p. 218).

En vista de la extranjería del niño, el dispositivo pedagógico: una disposición de tecnologías, estrategias, prácticas (discursivas y no discursivas) puestas en acción para domesticar esta fuerza. En su vertiente disciplinar, implica una dimensión visible o prácticas discursivas (Pedagogía) y una dimensión visible o prácticas no discursivas (escuela). Beltrão (2000, p. 70, el grifo del autor), en este sentido, dice que:

[n]lo que se refiere a Pedagogía y escuela [...], a pesar de la combinación de las dos formas, los "encuentros forzados" entre ellas, "encuentros" que permiten producir la verdad sobre la educación. Estos "encuentros forzados" permiten eliminar segmentos del otro: la pedagogía utiliza las imágenes, los programas, los ejercicios, las fuerzas compuestas tácticamente, la vigilancia, el castigo y el examen que la escuela está construyendo para extraer de ellos su conocimiento-discurso. A su vez, la escuela utiliza enunciados pedagógicos para, en su nombre, mejorar la sofisticación y dar cientificidad a todas estas técnicas de sujeción y objetivación que su máquina-conocimiento logra.

De este encuentro, heterogéneo y no siempre armónico, entre discursivo y no discursivo emergen los contornos modernos de la educación y, por tanto, de su disposición (o máquina de guerra). Un discurso de la infancia asociado a la imagen del niño asistiendo a una escuela y que tanto la disciplina, lo observa y lo evalúa en aras de un estudiante que viene a ser y luego de un adulto; cuánto les permite ser manejables a nivel macro, en el que forman un cuerpo colectivo, capaz de estadísticas y cálculos de probabilidad. Una maquinaria que ordena difuminar (y confundir) multiplicidades en individualidades personalizadas, para formar, finalmente, una mesa viva de sujetos únicos (aunque multifuncionales) y, al mismo tiempo, organizativos en arreglos de *desempeños* y habilidades – de asignaturas y tecnologías educativas.

Sin embargo, si en algún momento esta domesticación tuvo un significado más estricto y directo -la disciplina de los cuerpos individuales aparece claramente en el surgimiento de la escuela moderna y el conocimiento pedagógico- en nuestra contemporaneidad, adquiere un tono más sutil, insidioso e indirecto. Lo que vemos presentando con la pedagogía -la conducta de la infancia- más actual e innovadora son aquellas en las que el niño gana autonomía, el tiempo debe volverse lúdico y el espacio motivador del desarrollo de sus capacidades, incluidas las socioemocionales. Sin embargo, lo que Silva e Souza (2009), por ejemplo, muestra es que la "autonomía" que se atribuye a los niños es muy cercana a la de la "responsabilidad corporativa" de la *Homo oeconomicus* neoliberal - activo, hiperindividualizado, empresa misma. En el mismo ámbito, M. Bujes (2008) indicará que la acción de las pedagogías sobre el espacio-tiempo de la educación de la primera infancia se refiere a un cuidado con el entorno similar, por no decir lo mismo, el de las estrategias neoliberales de control ambiental indirecto.

La individualización del niño (MARCHI, 2007), bajo el régimen neoliberal, alcanza otras dimensiones. Su gobierno, entonces, se está refinando cada vez más: los castigos físicos están siendo reemplazados por la medicalización de los cuerpos, las almas están siendo psicológicas y los deseos son comercializados. Estos sujetos-niños-adultos-pacientes-clientes están atravesados por discursos que prometen sanación y/o ganancia de rendimiento. Y así, poco a poco, las diferencias en lugar de homogeneizarse para llegar a ser útiles se utilizan en su diversidad, a través de la personalización de la vida. La normalidad ya no está en el campo moral, sino en el económico, si es productivo, normal.

En este juego de (a)normalidad que, conocido, el conocimiento psi tuvo y tiene especial importancia, y donde, también, el niño comienza a tener un lugar especial en el hallazgo de patología o desviación:

La infancia como fase histórica del desarrollo, como forma general de comportamiento, se convierte en el principal instrumento de la psiquiatría. Y diré que es a través de la infancia que la psiquiatría llegó a tomar posesión del adulto y de todo el adulto. La infancia fue el comienzo de la generalización de la psiquiatría; la infancia fue, en psiquiatría como en otros dominios, la trampa para los adultos (FOUCAULT, 1999, p. 286-287).

Tener cualquier rastro de infantilismo significaba ser entendido como patológico. Al mismo tiempo que, a partir de ahora, con el advenimiento *del hombre hecho a sí mismo*, se despliega toda una literatura en la que la salud (léase, salud para una *buena actuación*) proviene de la reconexión con el niño interior. El niño es capturado en ambos polos del dispositivo: es un signo de enfermedad y parte de la tecnología de una salud para un buen rendimiento. El niño es tomado en la articulación entre el conocimiento "psi" y el conocimiento pedagógico, tanto a

nivel individual como poblacional. Allí, tanto la norma como la exclusión de lo anormal actúan en función de un modelo infantil (y adulto) de ser subjetivo en cada uno; así como cálculos estadísticos y de inversión (estatales y privados), a través de la inclusión de la anormalidad en los fenómenos poblacionales, haciendo desviables los comportamientos infantiles, parte del juego de mercado y de las políticas públicas.

Aunque el dispositivo pedagógico es evidente en la escuela, su rendimiento lo extrapola, así como su composición excede el campo del conocimiento estrictamente escolar. Lo "pedagógico" del dispositivo, incluso, es mucho más amplio que el estrictamente pedagógico y cada vez más compuesto de cosas externas al campo de la Educación. Algunos autores señalan lo que sería una especie de colonización del discurso pedagógico por emprendedor y *el modus operandi* del mercado: aprendizaje, efectividad, flexibilidad, información, innovación, interactividad, motivación, problema-solución, profesionalidad, calidad, red, utilidad, etc. (BIESTA, 2017; LARROSA, 2019; LAVAL, 2019). El *ethos* empresarial entra en la institución escolar y en el conocimiento pedagógico, expresándose fuertemente sobre la *dinámica del desempeño*, sobre lo que Masschelein y Simons (2014, p. 114) escriben:

Con el advenimiento de la performatividad, el impulso competitivo se convierte en un fin en sí mismo y crea una cultura de prueba y espectáculo y, por supuesto, una carrera en todo y para todo. Las palabras clave de una sociedad basada en los ingresos son bien conocidas: más rápido es mejor; más es mejor; parar es volver. Pensemos en la mentalidad de ingresos que impregna el mundo de los coches, los ordenadores y también de los investigadores [...]. La obsesión con los resultados del aprendizaje y las ganancias en el aprendizaje podría considerarse como el equivalente educativo de todo esto. Así como el látigo de la eficiencia y la eficacia deriva en la instrumentalización [...], el arnés de performatividad conduce al control.

El dispositivo pedagógico moderno no es un dispositivo restringido al interior de la institución escolar, es parte de la actualización frenética y multilateral del aparato estatal y otras instancias de gestión social y económica. Abarca una amplia gama de estrategias y máquinas de captura calificadas que buscan gobernar la infancia. En cierto sentido, frente a la fuerza desconcertante de la infancia, la modernidad inventó un dispositivo -pedagógico, lo llamamos aquí- complejo y multifacético para capturarlo. J. Larrosa (2017, p. 230) describe esto:

La infancia es algo que nuestros conocimientos, prácticas e instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo en lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es más que el objeto de estudio de un conjunto de conocimientos más o menos científicos, la cosa que se apodera de un conjunto de acciones más o menos controladas técnicamente y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, sus características o

sus demandas. Sabemos lo que son los niños, o tratamos de saber, y tratamos de hablar un idioma que los niños puedan entender mientras los tratamos como ellos, en los lugares que organizamos para albergarlos.

Aunque existe una amplia lista de conocimientos, prácticas e instituciones refinadas para la infancia, los niños no son meros efectos de este dispositivo. Al mismo tiempo que la infancia captura al niño y lo convierte en un sujeto neoliberal, gobernable, el niño es un "otro", es decir, "lo que, siempre más allá de cualquier intento de capturar, inquieta la seguridad de nuestro conocimiento, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que nos asombramos el edificio bien construido de nuestra institución". (LARROSA, 2017, p. 230).

Simulacro, devir y niño

La idea de norma pasa epistemológica y ontológicamente, ineludiblemente, por la figura del modelo y por la cuestión de la similitud, que podemos llamar el juego de la representación. En este juego los cuerpos materiales son sometidos a parecerse a un modelo que reintroducen. Aunque se reconoce que el modelo tiene variaciones históricas, produce una intrusión de mayor o menor grado en un plano de trascendentalidad, en el que lo que el cuerpo necesita corresponde a algo fuera de su propio plano de existencia, ya sea que esté fuera del alcance más de ideas, conceptos o incluso palabras. Una de las filosofías fundadoras, *si no* la filosofía fundacional, del juego de la representación y del modelo fue platónica.

La *República* de Platón (2018) es una de las alegorías más célebres de la filosofía: la alegoría de la cueva. Es en este diálogo en el que el filósofo ateniense expone elementos fundamentales de su epistemología y ontología. Analizando el juego realizado en alegoría entre las figuras del Sol, la cueva y las sombras, Paulo Ghiraldelli (2009, p. 79) afirma:

Lo que está en juego son las distinciones entre el mundo inteligible, que al límite está bañado por el Sol, que desempeña el papel del bien, y el mundo sensible e ilusorio, que es el mundo representado, en alegoría, por las sombras. Todos los hombres están, por supuesto, en el mundo sensible. Caminan, comen, duermen, por lo que viven en el mundo que es continuamente cambiante, a partir del flujo de la alternancia, que Heráclito vio como el mundo real. Ahora, es un mundo existente pero imperfecto. El mundo inmutable, lo que se puede llamar real, no es una realidad perfecta; sin embargo, en este mundo, con los pies en la tierra, puedes capturar el que en realidad no es sensible, en el mundo real de lo que no cambia: el lugar de las formas. Todas las formas están ahí, reales, y el entorno es alimentado y mantenido por una de las formas, la forma del bien, que, en la alegoría de la Cueva, es el Sol.

La tensión ontológica que aquí se expone, según el intérprete, es esa clásica entre el

mundo sensible e inteligible, entre lo que es la realidad perfecta, del mundo de las Ideas, y ese imperfecto, del mundo de las copias. El aspecto epistemológico es aquel en el que el ser humano camina entre estos dos mundos. Al salir de la cueva, el individuo salió de la condición de sombra, que una vez tomó como realidad, y, al ver las cosas iluminadas por la luz del sol, ascendió a un nuevo plano, el inteligible. Así, Platón mostraría un camino a seguir hasta llegar al conocimiento de la verdad, contemplando la idea del Bien.

Esta división (sensible/inteligible, ideas perfectas/copias imperfectas, esencia/apariencia) es donde suele situarse el foco de lectura del libro VI de *La República* (PLATO, 2018), desde donde la cuestión ontológica –esencia del ser– suele dar paso a la cuestión (ascética) de la epistemología –acceso a la verdad del ser–. En la perspectiva platónica, son los objetos del mundo inteligible, por su orden y estabilidad, los que permiten el verdadero conocimiento, mientras que los objetos del mundo sensible, a su vez, hacen inviable el conocimiento, dada su inmersión en inestabilidad, mezclas constantes y transformaciones. Los objetos inteligibles (modelos) coordinarían entonces los objetos sensibles (copias), haciendo posible un conocimiento de la esencia de las cosas, en su orden y límites, a partir del contacto con lo sensible. Sin embargo, las copias que para Platón (2018) serían válidas para este acceso a la verdad serían aquellas que, aunque imperfectas, mantendrían un mínimo de similitud con el modelo, permitiendo así extraerlo (o abstraerlo) de su imperfección, sometiéndolo al juego de la identidad y el ser y refiriéndolo así a una esencia única, verdadera y estable. A los objetos que escapan a la representación, es decir, a la posibilidad de ser enviados a un modelo, Platón (2018) lo llamó "simulacro". Cuando esta copia sin modelo, precisamente por la ausencia de un modelo, no se deja someter a la estabilidad del ser y no interioriza un nivel mínimo necesario de similitud, debe ser despreciada (o conjurada) en el camino del acceso a la verdad, en favor de buenas copias.

Comúnmente el centro de gravedad del platonismo se coloca en la relación entre modelo y copia, por lo tanto, su inversión se debería a la sujeción del mundo inteligible al mundo sensible. Sin embargo, en *Diferencia y repetición*, Gilles Deleuze (2011, p. 166) propone un cambio en el corazón de la "verdadera distinción platónica", diciendo que "no es entre el original y la imagen, sino entre dos tipos de imágenes. No es entre el modelo y la copia, sino entre dos tipos de imágenes (*ídolos*), cuyas copias (*iconos*) no son más que el primer tipo, el otro consiste en simulacros (*fantasmas*)". Así, el punto de inversión estaría, de hecho, en la relación entre representación y simulacro, es decir, en la imposibilidad de que funcione correctamente dentro del esquema en el que el modelo sujeto a copia (imperfecto) por identidad y estabilidad (de significado).

En "Platón y el simulacro", Deleuze (1969) expone el efecto de la lógica dialéctica en la que sería posible prolongar el esquema de representación, desde el modelo hasta la copia más imperfecta y viceversa, excepto cuando esta "copia" no conllevara un grado mínimo de similitud, es decir, cuando su degradación o imperfección alcanzara el grado de "simulacro". La mayor función del método de división platónica no sería, por lo tanto, reducir la distancia entre el mundo inteligible y sensible, sino dividir el pensamiento de su mayor riesgo: malas copias, simulacros. La división latente entre copia y simulacro instalaría un punto crucial para la filosofía platónica, es decir, la de la condición de posibilidad del verdadero conocimiento. Tal la fuerza del simulacro que Platón (2018) no encuentra otra forma de lidiar con él que su exclusión, como se expuso anteriormente. De ahí que la tarea de la filosofía contemporánea pasara, para Deleuze, necesariamente por el simulacro, por el corte que produce en el mundo sensible y en la relación con la verdad:

[...] el simulacro implica grandes dimensiones, profundidades y distancias que el observador no puede dominar. Es porque no los domina que experimenta una impresión de similitud. El simulacro incluye en sí mismo el punto de vista diferencial; el observador forma parte del propio simulacro, que transforma y deforma con su punto de vista (DELEUZE, 1969, p. 298).

El lapso que abre el simulacro en la epistemología platónica implica, al mismo tiempo, un estrechamiento -e incluso una eliminación- de la distancia entre sujeto y simulacro, que se transforma y deforma juntos desde el punto de vista. Esta transformación e inestabilidad indomable colocada por el simulacro hace que todo platonismo (y sus herederos) esté dominado por una especie de obsesión contra el simulacro, necesitando siempre una distinción entre esto y "lo mismo". Sin embargo, la propuesta de una filosofía de la diferencia deleuziana va en otra dirección, proponiendo así la "inversión del platonismo", es decir, "rechazar la primacía de un original sobre la copia, de un modelo sobre la imagen. Glorificando el reino de los simulacros y los reflejos" (DELEUZE, 2011, p. 92).

El simulacro como este es algo que existe independiente o independientemente de la existencia de un plano de trascendencia -mundo inteligible, en el caso de Platón- que coordinaría el plano de la materia o lo sensible. Los simulacros son el indócil, el margen ilimitado y mutante que no se ajusta y fija eficazmente los contornos. La existencia del simulacro, por lo tanto, tiene lugar en un "plano de inmanencia", un plan cuyas reglas, órdenes y fundamentos residen en sí mismo (y no en un plano externo y trascendente). Sin este plano de trascendencia, el simulacro no tiene vínculo ni dependencia de un ser (esencia estable), aunque sea "virtual" (e.g., siendo el árbol que coordinaría virtualmente la semilla). En el plano

de inmanencia, en el que el sujeto y el objeto se mezclan, el simulacro existe mientras (*i.e.*, en un perpetuo entre ser, ¿casi-ser o “? -ser”) (DELEUZE, 2011).

Finalmente, en la inversión del platonismo, hay una inversión del estado del simulacro mismo (concepto). Para Platón (2018), el simulacro constituye el interior de la filosofía: una copia fuera de lugar, e incluso una mala copia, que es robada de cualquier modelo real, engañando al sujeto del conocimiento y haciendo imposible el acceso a la verdad. En Deleuze (2011, 1969), el simulacro gana un nuevo estatus y se convierte en un concepto impulsor del pensamiento filosófico, como explica Favreto (2012, p. 161): “El simulacro no corresponde ni a la Copia, como reproducción, ni a la Idea, como modelo, ya que no trae encuadrada en su núcleo la representación”. Por lo tanto, la inversión del platonismo no es sólo la “transvaloración de los valores”, sino la apertura de la filosofía al pensamiento “sin imagen”, cuando se piensa sin un modelo (s) y donde la creación se superpone con la representación.

Utilizando el pensamiento del filósofo alemán Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze se acercará al simulacro y al eterno retorno (de él), lo que parece paradójico: ¿cómo podría el simulacro, este concepto salvaje y ajeno a cada modelo, vincularse al Eterno Retorno de este?

La idea de “eterno retorno” consiste en una eterna repetición de este, como en Nietzsche; pero ¿qué sería esto realmente? Volvemos aquí a la Diferencia. Podríamos decir así que lo que hay es un “eterno retorno de la diferencia”, ya que es la Diferencia la que siempre regresa como multiplicidad, que siempre se repite singularmente. El simulacro puede así concebirse como la Diferencia misma, porque reconoce en él un poder capaz de manifestarse como un evento. El Evento se entiende como la manifestación de la singularidad, ya que ningún evento es igual o similar al otro, todo lo que sucede es nuevo y único (FAVRETO, 2012, p. 161, grifo del autor).

Aunque el tema de este texto no coincide con esa *Diferencia central y Repetición*, el pensamiento deleuziano parece ayudarnos en la medida en que el proceso de “diferenciación” - este evento en el que la diferencia se repite como único incluso posible- es, fundamentalmente, un proceso de *creación*.

Así, el simulacro es la disimilitud, la singularidad, la diferencia misma y, por tanto, lo que nos permitiría un pensamiento creativo. Lo que hace Deleuze (2011) es solo una de las formas posibles de seguir lo que F. Nietzsche (2011, p. 29) indica: “encontrar el delirio y la agencia incluso en lo más sagrado”. Aunque nos alejamos del uso deleuziano del eterno retorno de este nietzscheano, este concepto seguiría siendo de gran valor para nosotros. Después de todo, para Nietzsche (2011), solo lo que es lo suficientemente fuerte puede regresar, solo lo que es más noble es eternamente de nuevo. ¿Y qué más sería noble y fuerte para el pensamiento nietzscheano que la creación? Lo mismo en Nietzsche (2011), nos parece, no podía dejar de

pasar por la cuestión de lo nuevo, aunque esencialmente lo mismo. Sin embargo, el simulacro es este concepto que da flujo al eterno retorno, que permite la no cristalización de lo sensible por subordinación a lo inteligible.

¿Qué figura de Nietzsche llevará entonces el poder creativo en el último grado? ¡El niño! Después de todo, el niño, en Nietzsche (2011), puede hacer lo que el león y el camello nunca pudieron hacer. Puede crear, jugando con el mundo y con un olvido activo, hacer espacio en lo ya dado o instituido, para que algo más pueda ganar un lugar.

Ya sea a partir de un concepto biológico de niño, es decir, de prácticas relacionadas con el niño psicopedagogizado, medicalizado, mercantilizado, culturalizado, etc., se instituyó al niño (es *decir*, un individuo que es el efecto de un modelo de niño y que está sujeto a los dictados que lo tratan como un sujeto/objeto de la infancia). Contrariamente a este modelo de infancia, proponemos renunciar a los ideales y a las más variadas categorizaciones infantiles y sus efectos, para que, en lugar de intentar *definir* al niño y enunciar *qué es*, dé cabida a *lo que pueda*. La oposición *del niño a* un niño, sin embargo esa potencia -poder infantil y convertirse en niño- ya ha sido explorada por varios autores y autores (CORAZZA, 2008; DELEUZE; GUATTARI, 1980; KOHAN, 2010; ORLANDI, 2018). Desde esta perspectiva, se puede enunciar un poder infantil (o poder infantil) capaz de jugar y suspender el tiempo cronológico, el tiempo funcional, suspender "lo que es" y "lo que debería ser" y también, el que puede acceder al tiempo aiónico (HERÁCLITO, 2017), el tiempo del juego y, por qué no, el tiempo del simulacro. Aquí está la posibilidad de que un poder infantil se convierta en parte del orden del simulacro, del devenir (o del ser-entre).

Dado que el "simulacro no es una copia degradada, contiene un poder positivo que niega el original y la copia, y el modelo y la reproducción" (DELEUZE, 1969, p. 303), el niño pensó desde el simulacro, sin embargo, además de no existir *como el* niño y como un poder para el pensamiento, sería una apertura final para la inmanencia. En lugar de ser sometido a un modelo, para ser copiado, el niño-simulacro es siempre un concepto en la llegada. La cuestión aquí, sin embargo, no sería tanto la de un devenir-niño que, arrastrándose por debajo/más allá de la mayor territorialidad del adulto, nos llevaría a pensar, existir, experimentar de manera diferente, independientemente de la edad del que entraría en curso (DELEUZE; GUATTARI, 1980).

Si positivo el simulacro, y no lo entendemos como carencia (de un modelo), sino como una existencia plena y abierta al futuro, es el concepto mismo de niño allí el que se abre a un eterno retorno de la diferencia. El niño nietzscheano se redobla sobre sí mismo y nos permite pensar en sí mismo como un concepto en el devenir, como un concepto lanzado a los territorios de la invención, el olvido (activo) y la inmanencia. Intentamos partir, con esto, del concepto de

niño desde este lugar en el que se concibe como una etapa (biológica, psicológica, jurídica, etc.) del humano, especialmente marcada por la incompletitud o carencia, pero también, y sobre todo, de liberarlo del subyugación (permanente) del modelo, lanzado a la experiencia (eterna) de diferenciación. El niño, de esta manera, podría ser arrastrado a otros lugares de pensamiento, reabriéndolo a una existencia sin modelos, además de dioses y demonios (o querubines y diablillos): *niño-simulacro*. Un niño, extrapolarlo la idea de L. Orlandi (2018), como heroína del concepto mismo de niño.

REFERENCIAS

BELTRÃO, I. R. **Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios**: Didática - o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUJES, M. I. E. Artes de governar a infância: Linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GM8PnGnmgm8ZQGQPXw8b5jk/?lang=pt>. Acceso: 15 marzo 2018.

BUJES, M. I. E. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. *In*: RESENDE, H. **Michel Foucault**: O governo das infâncias. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2008.

DANELON, M. A infância capturada: Escola, governo e disciplina. *In*: RESENDE, H. **Michel Foucault**: O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **La nouvelle raison du monde**: Essai sur la société néolibérale. Paris: La Découverte, 2010.

DELEUZE, G. Platon et le simulacre. *In*: DELEUZE, G. **Logique du sense**. Paris: Minuit, 1969.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mille Plateaux**: Capitalisme et schizophrénie 2. Paris: Minuit, 1980.

DELEUZE, G. **Différence et répétition**. 12. ed. Paris: PUF, 2011.

FAVRETO, E. K. Modelo, cópia e simulacro: Uma perspectiva deleuziana ao problema platônico. *In*: SEMINÁRIO DOS ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCar, 8., 2012, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos, SP: UFSCar, 2012. Disponible en: <https://docplayer.com.br/15959170-Modelo-copia-e-simulacro-uma-perspectiva-deleuziana-ao-problema-platonico.html>. Acceso: 12 oct. 2021.

FOUCAULT, M. **Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines.** Paris: Gallimard, 1966.

FOUCAULT, M. **Surveiller et punir: Naissance de la prison.** Paris: Gallimard, 1975.

FOUCAULT, M. **Les anormaux: Cours au Collège de France (1974-1975).** Paris: Gallimard, 1999.

FOUCAULT, M. **Naissance de la biopolitique: Cours au Collège de France (1978-1979).** Paris: Gallimard, 2004a.

FOUCAULT, M. **Sécurité, territoire, population: Cours au Collège de France (1977-1978).** Paris: Gallimard, 2004b.

GHIRALDELLI, P. **Filosofia e história da educação brasileira.** Barueri, SP: Monole, 2009.

HERÁCLITO. **Os pensadores originários.** Tradução: Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KOHAN, W. O. **Devir-criança da filosofia: Infância da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In:* LARROSA, J. **Pedagogia profana: Danças, piroetas e mascaradas.** 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. **Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor.** Barcelona: Candaya, 2019.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCHI, R. C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: Um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil.** 2007. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Defensa de la escuela: Una cuestión pública.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

MUCHAIL, S. T. Insurreições Espirituais. **Dois pontos**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 89-98, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/56539/34023>. Acesso: 20 agosto 2021.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ORLANDI, L. B. L. **Arrastões na imanência.** Campinas, SP: Phi, 2018.

PLATÃO. **A República**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2018.

ROSE, N. **Inventing our selves: Psychology, power, and personhood**. Cambridge: Cambridge University, 1998.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: “Novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZhPRpPMfNLPJPznfWLczLwv/?lang=pt>. Acceso: 06 dic. 2018.

Cómo hacer referencia a este artículo

SAMPAIO, H. A. S.; AUGSBURGERL. G. El dispositivo pedagógico moderno y el niño-simulacro: Para pensar distintamente la niñez. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1743-1761, jul./sept. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.15975>

Enviado en: 07/12/2021

Revisiones requeridas en: 15/02/2022

Aprobado en: 22/05/2022

Publicado en: 01/07/2022

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.
Corrección, formateo, normalización y traducción.