



Deseo, ética y escuela: una lectura esquizoanalítica

Desire, Ethics, and School: A Schizoanalytic Reading



Mateo García Bedoya

Secretaría de Educación de Medellín,
Facultad de Educación del Tecnológico de Antioquia. Medellín,
Colombia.

mateogarciabedoya@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza la ética esquizoanalítica como una perspectiva teórica para comprender la producción del deseo en la escuela, desplazando la ética educativa del plano normativo hacia una lectura inmanente de los ensamblajes que configuran la subjetividad, el cuerpo y las prácticas pedagógicas, a partir de los aportes del esquizoanálisis desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari. El texto problematiza la concepción del deseo como falta y propone entenderlo como una fuerza productiva siempre implicada en dispositivos institucionales. Desde esta perspectiva, la escuela es leída como una máquina de producción de subjetividad que, mediante el currículo, la evaluación, la regulación de los cuerpos y la organización del tiempo y el espacio, puede capturar o habilitar el devenir del deseo. El análisis se apoya en fuentes primarias del esquizoanálisis y en literatura académica contemporánea del campo educativo, articuladas mediante un enfoque teórico-crítico. A lo largo del artículo se examinan nociones clave como agenciamiento, cuerpo sin órganos, cuerpo escolarizado y ética del devenir, incorporando construcciones analíticas e ilustrativas elaboradas a partir de dinámicas reconocibles del contexto educativo y utilizadas como apoyo interpretativo, no como observaciones empíricas ni resultados de trabajo de campo. El estudio concluye que la ética esquizoanalítica no constituye una moral alternativa, sino una práctica crítica orientada a evaluar los efectos subjetivos y corporales de las prácticas escolares y a abrir posibilidades de creación en la experiencia educativa.

Palabras clave: *Ética esquizoanalítica; deseo; agenciamiento; subjetividad escolar; educación.*

Abstract

This article analyzes schizoanalytic ethics as a theoretical perspective for understanding the production of desire in the school context, shifting educational ethics from a normative framework toward an immanent reading of the assemblages that configure subjectivity, the body, and pedagogical practices, based on the contributions of schizoanalysis developed by Gilles Deleuze and Félix Guattari. The text problematizes the conception of desire as lack and proposes understanding it as a productive force always implicated in institutional dispositifs. From this perspective, the school is understood as a machine for the production of subjectivity that, through curriculum, assessment, the regulation of bodies, and the organization of time and space, can either capture or enable the becoming of desire. The analysis is grounded in primary sources of schizoanalysis and contemporary academic literature in the field of education, articulated through a



theoretical-critical approach. Throughout the article, key notions such as assemblage, body without organs, schooled body, and ethics of becoming are examined, incorporating analytical and illustrative constructions derived from recognizable dynamics of the educational context, used as interpretive support rather than as empirical observations or fieldwork results. The study concludes that schizoanalytic ethics does not constitute an alternative moral framework, but rather a critical practice aimed at evaluating the subjective and bodily effects of school practices and opening possibilities for creation within educational experience.

Keywords: *Schizoanalytic ethics; desire; assemblage; school subjectivity; education.*

Introducción

Hablar hoy de ética en la escuela supone adentrarse en un campo tensionado por discursos que, aunque bienintencionados, suelen quedar atrapados en formulaciones normativas, declaraciones de valores o marcos de convivencia que poco dicen sobre lo que efectivamente ocurre en la experiencia cotidiana del aula, en nombre de la formación integral, la ciudadanía o la calidad educativa. La ética escolar se presenta con frecuencia como un conjunto de principios abstractos que orientan conductas individuales, sin interrogar de manera suficiente los dispositivos concretos mediante los cuales la escuela produce subjetividad, organiza el deseo y regula los cuerpos, esta distancia entre el discurso ético y la práctica educativa constituye uno de los problemas centrales que atraviesan la reflexión contemporánea sobre la educación.

La escuela, lejos de ser un espacio neutro, funciona como una institución profundamente implicada en la configuración de modos de sentir, pensar y aprender, a través del currículo, la evaluación, la organización del tiempo y del espacio, así como de las expectativas que recaen sobre estudiantes y docentes, se producen formas específicas de subjetividad que rara vez son tematizadas en los debates éticos tradicionales. En este sentido, la pregunta por la ética no puede reducirse a lo que la escuela dice que es, sino que debe desplazarse hacia lo que la escuela hace: qué efectos produce, qué deseos habilita y cuál captura, qué cuerpos legitima y cuáles marginaliza.

Desde esta perspectiva, el esquizoanálisis se presenta como un marco teórico especialmente fecundo para repensar la ética escolar, desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari, el esquizoanálisis no propone una moral alternativa ni un sistema normativo que deba ser aplicado a las instituciones, sino una crítica radical a los dispositivos que organizan la vida social a partir de la represión, la normalización y la captura del deseo. Su aporte al campo educativo no radica en ofrecer recetas pedagógicas, sino en habilitar una lectura distinta de la escuela como agenciamiento, es decir, como un ensamblaje heterogéneo de discursos, prácticas, cuerpos y afectos que producen subjetividad de manera situada.

Uno de los desplazamientos más significativos que introduce el esquizoanálisis es la crítica a la concepción del deseo como falta, frente a una larga tradición que entiende el deseo como carencia que debe ser regulada, corregida o canalizada, el esquizoanálisis lo concibe como fuerza productiva, siempre social y siempre implicada en agenciamientos colectivos. Este giro conceptual tiene profundas implicaciones éticas para la educación, en la medida en que permite interrogar las prácticas escolares que traducen la diferencia en déficit, el error en fracaso y la singularidad en problema pedagógico.

Asimismo, el esquizoanálisis ofrece herramientas conceptuales, como las nociones de cuerpo sin órganos, agenciamiento y devenir, que permiten pensar la ética más allá del plano de las intenciones individuales. Desde esta óptica, la ética no se define por la adhesión a valores universales, sino por la evaluación de los efectos que los dispositivos educativos producen sobre la potencia de actuar de los sujetos, la pregunta ética se desplaza así del “qué debería hacerse” al “qué está ocurriendo” en la materialidad de las prácticas escolares.



En el contexto latinoamericano, la escuela se encuentra atravesada por fuertes presiones asociadas al rendimiento, la estandarización y la evaluación externa, cuestión que se hace visible en la centralidad que han adquirido múltiples exámenes de medición del aprendizaje, como las pruebas Saber 11 aplicadas por el Icfes en Colombia, así como otras evaluaciones de amplio alcance, entre ellas PISA, promovida por la OCDE, e impulsada por la UNESCO para América Latina y el Caribe, además, esta situación es ampliamente discutida en estudios recientes sobre subjetividad y educación como los de Moscoso-Flores y Castro-Serrano, (2023) y Mujica Johnson, (2022), por lo que este enfoque adquiere una relevancia particular. Desde el marco de la presente investigación, se constata que las tensiones que emergen en el aula, como el malestar estudiantil, el desgaste docente o la desafección frente al saber, no pueden comprenderse únicamente como fallas individuales, sino también como efectos de agenciamientos institucionales que organizan el deseo bajo lógicas de competencia y productividad. Diversos trabajos contemporáneos como Moscoso-Flores y Castro-Serrano, (2023) y Mujica Johnson, (2022) han señalado que estos procesos forman parte de configuraciones institucionales que regulan las prácticas educativas y producen modos específicos de subjetivación en la escuela, donde pensar la ética desde el esquizoanálisis permite, entonces, desnaturalizar estas dinámicas y abrir un espacio de reflexión crítica sobre las condiciones mismas de la experiencia educativa.

En este marco, el objetivo general del presente artículo es analizar la ética esquizoanalítica como una perspectiva teórica que permite comprender y problematizar la producción del deseo en la escuela, atendiendo a los agenciamientos educativos que configuran la subjetividad, el cuerpo y las prácticas pedagógicas. A partir de este objetivo, el texto se propone mostrar que la ética esquizoanalítica no constituye una moral alternativa, sino una ética inmanente del devenir, orientada a evaluar los efectos subjetivos de las prácticas escolares más que a prescribir conductas o modelos pedagógicos ideales.

Para desarrollar este propósito, el artículo se organiza en cinco apartados: en primer lugar, se presenta el esquizoanálisis como un marco ético-político para pensar la educación, luego se analizan las nociones de deseo, falta y división subjetiva en la experiencia escolar, en un tercer momento, se aborda la problemática del cuerpo con órganos y el cuerpo sin órganos en la escuela, el cuarto apartado se centra en los agenciamientos escolares y su actualización en prácticas concretas del aula y finalmente, se propone una reflexión sobre la ética esquizoanalítica como ética del devenir y del deseo en el ámbito educativo.

Lejos de ofrecer conclusiones cerradas, este recorrido busca abrir preguntas y tensiones que permitan repensar la ética escolar desde una perspectiva crítica, situada y atenta a la complejidad de la experiencia educativa. La apuesta no es sustituir un discurso ético por otro, sino habilitar una mirada que permita leer la escuela como un campo de fuerzas donde se juegan, cotidianamente, posibilidades de captura y de creación.



Metodología

El presente artículo se desarrolla como un ensayo teórico de carácter crítico-hermenéutico, orientado al análisis de la ética en la escuela desde la perspectiva del esquizoanálisis propuesto por Gilles Deleuze y Félix Guattari, en este sentido, no se trata de una investigación empírica ni de un estudio de intervención, sino de un ejercicio de problematización conceptual que busca interpretar y articular categorías filosóficas en diálogo con el campo educativo.

El corpus de análisis se encuentra delimitado por dos tipos de fuentes, en primer lugar, se emplean fuentes primarias, correspondientes a las obras fundamentales del esquizoanálisis, especialmente *El Anti-Edipo* (Deleuze y Guattari, 1985), *Mil mesetas* (Deleuze y Guattari, 2002) y *¿Qué es la filosofía?* (Deleuze y Guattari, 1999), así como desarrollos de Félix Guattari (1996, 2000), que permiten construir el andamiaje conceptual del estudio. En segundo lugar, se incorporan fuentes secundarias contemporáneas, seleccionadas por su pertinencia temática y rigor académico, particularmente aquellas que abordan las relaciones entre subjetividad, deseo, educación y ética en contextos escolares (Ayala-Colqui, 2023; Moscoso-Flores y Castro-Serrano, 2023; Mujica Johnson, 2022; Pachilla y Spinelli, 2025; Sevilla Godínez, 2025).

El criterio de selección de las fuentes responde a su relevancia conceptual para el problema de estudio, su actualidad en el debate académico y su capacidad para establecer un diálogo crítico con el esquizoanálisis en el campo educativo. El análisis se realizó mediante una lectura interpretativa orientada a identificar categorías clave, como agenciamiento, deseo, cuerpo sin órganos y devenir y a problematizar sus implicaciones en la experiencia escolar.

Por otra parte, las escenas del aula que se presentan a lo largo del texto no corresponden a datos empíricos ni a resultados de trabajo de campo, se trata de construcciones analíticas e ilustrativas elaboradas a partir de dinámicas reconocibles del contexto educativo, utilizadas con fines interpretativos y no como registros empíricos. En este sentido, dichas escenas cumplen una función heurística, orientada a vincular la reflexión filosófica con la materialidad de la práctica escolar, sin pretender constituirse como evidencia empírica.

1. El esquizoanálisis como marco ético-político para pensar la educación

Pensar la educación desde el esquizoanálisis implica asumir un desplazamiento radical respecto de los marcos éticos tradicionales que han orientado históricamente a la escuela. No se trata simplemente de añadir un nuevo enfoque teórico al repertorio pedagógico, sino de interrogar las condiciones mismas bajo las cuales la escuela produce subjetividad, regula el deseo y organiza los cuerpos. En este sentido, el esquizoanálisis no aparece como una teoría psicológica alternativa, sino como una crítica político-ética a los dispositivos que capturan la vida en nombre de la normalización, la adaptación y el rendimiento.

Desde *El Anti-Edipo*, Deleuze y Guattari proponen el esquizoanálisis como una ruptura con las lecturas que reducen el deseo a la falta o a la carencia estructural. En oposición a esta tradición, los autores afirman de manera explícita que “La producción deseante es producción de producción, del mismo modo que toda producción es producción de deseo.” (Deleuze y Guattari, 2004a, p. 31). Esta afirmación no es meramente ontológica, sino profundamente ética, en la medida en que cuestiona los sistemas que organizan la vida social a partir de la represión, la culpabilización y el control de las pulsiones, cuando esta lógica se traslada al ámbito educativo, el resultado es una escuela que interpreta el deseo del estudiante como algo que debe ser corregido, encauzado o silenciado.

El esquizoanálisis, en cambio, propone una lectura distinta de las instituciones, no se pregunta qué sujetos deberían ser formados, sino qué máquinas sociales están operando en la producción de



determinadas formas de subjetividad. En este punto, la escuela aparece como una máquina compleja que articula discursos pedagógicos, normas, evaluaciones, arquitecturas espaciales y temporalidades específicas, desde esta perspectiva, la ética ya no se sitúa en el plano de los valores declarados, sino en los efectos que estos dispositivos producen sobre los cuerpos y los deseos.

Guattari es especialmente claro al señalar que las instituciones no son neutrales, sino verdaderas máquinas de producción de subjetividad, "La subjetividad no es una esencia inmutable ni una simple interioridad psicológica, sino el resultado de procesos de producción que atraviesan tanto los dispositivos sociales como las instancias técnicas, semióticas y afectivas." (Guattari, 1996, p. 13). La escuela, como institución moderna, participa activamente en esta producción, configurando modos de sentir, pensar y aprender que se presentan como naturales, pero que responden a una racionalidad histórica específica, pensar éticamente la educación desde el esquizoanálisis supone, entonces, cartografiar estas máquinas y analizar sus efectos, más que prescribir comportamientos moralmente aceptables.

En *Conversaciones*, Deleuze (1995) insiste en que la tarea crítica no consiste en denunciar desde una posición exterior, sino en analizar los dispositivos desde dentro, atendiendo a sus líneas de fuerza, de segmentariedad y de fuga, allí afirma que no se trata de juzgar, sino de evaluar (p. 52). Esta distinción es clave para comprender el lugar del esquizoanálisis como marco ético-político, evaluar, en este contexto, significa analizar si un agenciamiento aumenta o disminuye la potencia de actuar, si abre posibilidades de devenir o si fija identidades cerradas, trasladado al ámbito educativo, esto implica interrogar si las prácticas escolares producen deseo o si lo capturan bajo formas de obediencia y miedo al error.

Los desarrollos contemporáneos del esquizoanálisis han profundizado esta lectura institucional, Ayala-Colqui (2023), al retomar la noción guattariana de agenciamiento, señala que no es el sujeto individual el centro del análisis, sino la red de relaciones que lo atraviesa y lo constituye, en sus palabras, el agenciamiento remite a una articulación heterogénea de elementos técnicos, sociales, semióticos y afectivos, "El agenciamiento remite siempre a una composición heterogénea de componentes corporales, técnicos, semióticos y sociales, cuya consistencia no depende de una unidad previa, sino de las conexiones que se establecen entre dichos elementos" (Ayala-Colqui, 2023, p. 9). Esta definición resulta especialmente fecunda para pensar la escuela, donde el aprendizaje no puede reducirse a una relación cognitiva aislada, sino que emerge de un entramado complejo de fuerzas.

Desde el campo educativo, García Bedoya y Ramírez Giraldo (2025) han propuesto explícitamente la noción de escuela esquizoanalítica como una alternativa crítica frente a los modelos pedagógicos centrados en la homogeneización, los autores advierten que la escuela contemporánea opera, muchas veces, como un dispositivo de normalización que traduce la diferencia en déficit y el deseo en indisciplina, en este sentido, sostienen que una lectura esquizoanalítica permite: "Las instituciones como la escuela utilizan estrategias de poder para regular el comportamiento humano, es decir, para moldear el cuerpo." (p. 9).

Este desplazamiento tiene consecuencias éticas decisivas, si la ética no se define por la adecuación a una norma, sino por la capacidad de producir vida, entonces la escuela debe ser pensada como un espacio donde se juegan permanentemente tensiones entre captura y creación. Sevilla Godínez (2025), al caracterizar el esquizoanálisis como alternativa epistemológica, subraya que su potencia crítica radica en no separar conocimiento y ética, sino en comprenderlos como dimensiones imbricadas de una misma práctica, desde esta óptica, educar no es transmitir contenidos, sino participar en la configuración de mundos posibles.



El esquizoanálisis se presenta como un marco ético-político capaz de interrogar la escuela más allá de los discursos normativos, al desplazar la ética del plano de la moral al de los agenciamientos, permite analizar cómo las prácticas educativas producen subjetividad, deseo y formas de vida. Este enfoque no propone un modelo pedagógico cerrado, sino una actitud crítica y cartográfica frente a la institución escolar, abriendo la posibilidad de pensar la educación como un campo de experimentación ética y política.

2. Deseo, falta y división subjetiva en la experiencia escolar

Uno de los desplazamientos más significativos que introduce el esquizoanálisis en el campo educativo consiste en la crítica a la concepción del deseo como falta, esta crítica no es únicamente teórica, sino que tiene profundas implicaciones éticas y pedagógicas. En la medida en que la escuela moderna ha sido históricamente organizada sobre una lógica de carencia: al estudiante le falta saber, le falta disciplina, le falta madurez, le falta rendimiento, esta matriz deficitaria estructura tanto los discursos pedagógicos como las prácticas evaluativas, produciendo una experiencia escolar marcada por la comparación, la jerarquización y la culpa.

En *El Anti-Edipo*, Deleuze y Guattari (2004a) cuestionan frontalmente esta concepción al afirmar que el deseo no remite a una ausencia originaria, sino a una potencia productiva que atraviesa los cuerpos y las relaciones sociales, de manera contundente señalan: “El deseo no está nunca separado de sus objetos; el deseo es siempre el proceso que produce sus propios objetos.” (p. 31). Esta inversión conceptual resulta clave para pensar la experiencia escolar, pues desplaza el foco desde lo que el estudiante no tiene hacia los procesos a través de los cuales su deseo es organizado, canalizado o reprimido por la institución.

La escuela, en tanto dispositivo moderno, tiende a inscribir el deseo en una lógica de adecuación, el interés por aprender es valorado en la medida en que se ajusta a los tiempos, contenidos y formas prescritas por el currículo; fuera de ese marco, el deseo suele ser interpretado como distracción, indisciplina o falta de compromiso. En este sentido, el deseo es tolerado solo cuando coincide con los objetivos institucionales, lo que genera una tensión permanente entre la potencia deseante y las exigencias normativas de la escolarización.

Esta tensión se expresa con particular fuerza en la división subjetiva que atraviesa a estudiantes y docentes, aunque el esquizoanálisis se distancia del psicoanálisis clásico en su centralidad de la falta, no desconoce la experiencia del conflicto subjetivo. Por el contrario, reconoce que la subjetividad se constituye en medio de fuerzas contradictorias, atravesada por demandas institucionales, expectativas sociales y afectos que no siempre logran articularse de manera armónica, en la escuela, esta división se manifiesta en la distancia entre lo que se espera del sujeto y lo que efectivamente puede o desea hacer.

García Bedoya y Ramírez Giraldo (2025) analizan este fenómeno en el contexto educativo al señalar que muchas prácticas pedagógicas producen una escisión entre el estudiante “ideal” y el estudiante real, según los autores, la escuela tiende a operar bajo una lógica que “Todavía hoy se buscan métodos para obligar a la obediencia al proliferar en las escuelas los procesos por disciplina negativa o envíos a coordinación o rectoría por cuestiones de mal comportamiento” (García Bedoya y Ramírez Giraldo, 2025, p. 7), reforzando la idea de que el problema reside en el sujeto y no en los dispositivos que organizan la experiencia escolar. Esta lectura resulta especialmente relevante para comprender cómo la noción de falta se reconfigura en clave educativa, generando trayectorias marcadas por la frustración y el auto-reproche.



Desde una perspectiva esquizoanalítica, el problema no radica en la existencia de conflictos o tensiones, sino en la forma en que estos son gestionados institucionalmente, cuando el deseo es sistemáticamente interpretado como carencia, la escuela contribuye a producir subjetividades dependientes del reconocimiento externo y del éxito evaluativo. En este punto, la ética escolar se entrelaza con una economía afectiva que privilegia la obediencia y penaliza la experimentación.

Brito y Arroyave Giraldo (2022) abordan esta problemática al proponer una pedagogía del deseo que no se limite a motivar al estudiante para cumplir con los objetivos establecidos, sino que reconozca el deseo como una fuerza que puede desbordar los marcos curriculares tradicionales. Los autores advierten que una pedagogía centrada exclusivamente en la corrección de déficits termina por anular las posibilidades de transformación subjetiva que emergen cuando el deseo es escuchado y no únicamente regulado, (Brito y Arroyave Giraldo, 2022, p. 78), esta afirmación permite articular la crítica esquizoanalítica con una reflexión pedagógica situada.

La división subjetiva también atraviesa al docente, quien se ve tensionado entre su deseo de enseñar y las exigencias de un sistema que prioriza resultados cuantificables, Moscoso-Flores y Castro-Serrano (2023) muestran cómo el cuerpo docente se encuentra atrapado entre una textualidad ética, discursos sobre formación integral, inclusión y cuidado y una valorización capitalista que mide su labor en términos de productividad y rendimiento. Esta contradicción produce malestar y desgaste, evidenciando que la ética escolar no puede reducirse a declaraciones normativas, sino que debe ser pensada desde las condiciones materiales y afectivas del trabajo educativo.

Desde el esquizoanálisis, la cuestión ética no consiste en eliminar la división subjetiva, sino en evitar que esta sea capturada por dispositivos que la traduzcan exclusivamente en culpa o fracaso. En *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari advierten que los sistemas sociales tienden a reterritorializar el deseo sobre figuras de identidad y falta, menciona: “La reterritorialización no consiste nunca en un simple retorno a identidades dadas, sino en la captura de los flujos de deseo por medio de figuras que los fijan, los bloquean y los hacen pasar por formas reconocibles” (Deleuze y Guattari, 2004b, p. 178), clausurando las posibilidades de devenir, aplicado a la escuela, esto implica que la insistencia en perfiles, competencias y estándares puede terminar fijando al sujeto en una identidad deficitaria difícil de revertir.

Finalmente, pensar el deseo, la falta y la división subjetiva desde una perspectiva esquizoanalítica permite desnaturalizar muchas de las prácticas que estructuran la experiencia escolar, al desplazar la mirada desde la carencia hacia la producción deseante, se abre la posibilidad de una ética educativa que no se funde en la corrección del sujeto, sino en la creación de condiciones para que el deseo pueda desplegarse sin ser inmediatamente capturado por la lógica del déficit. Este giro resulta fundamental para repensar la escuela como un espacio donde la subjetividad no sea normalizada, sino acompañada en su complejidad y devenir.

3. Cuerpo con órganos y cuerpo sin órganos en la escuela

La problemática del cuerpo ocupa un lugar central en el esquizoanálisis y resulta especialmente pertinente para pensar la ética escolar, la escuela moderna no solo transmite saberes, sino que organiza cuerpos: regula posturas, tiempos, desplazamientos, silencios y formas legítimas de expresión. En este sentido, el cuerpo no es un mero soporte biológico del aprendizaje, sino un territorio atravesado por dispositivos pedagógicos, normativos y afectivos, desde el esquizoanálisis, esta organización puede leerse a partir de la tensión entre el cuerpo con órganos y el cuerpo sin órganos, nociones que permiten interrogar éticamente las prácticas educativas.



En *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari introducen el concepto de cuerpo sin órganos (CsO) no como una negación del cuerpo organizado, sino como una crítica a su totalización funcional, los autores advierten que “El cuerpo sin órganos no se opone a los órganos, sino a esa organización de los órganos que se llama organismo.” (Deleuze y Guattari, 2004b, p. 158). Esta precisión resulta clave para evitar lecturas simplistas del concepto, el problema no es la existencia de una organización corporal, sino su cierre, su rigidez y su pretensión de controlar todas las intensidades que atraviesan al cuerpo.

En la escuela, el cuerpo con órganos se manifiesta en la distribución estricta de funciones: el cuerpo que se sienta, escucha, escribe, responde y se evalúa, esta organización corporal no es neutra, pues responde a una racionalidad que privilegia la disciplina, la previsibilidad y la eficiencia, el aula se convierte así en un espacio donde el cuerpo es segmentado y jerarquizado, reduciendo la experiencia educativa a una serie de gestos esperados y repetibles. Desde una perspectiva esquizoanalítica, esta forma de organización constituye un dispositivo ético, en tanto define qué modos de estar, moverse y expresarse son considerados legítimos.

Guattari señala en *Caosmosis* (1996) que las instituciones modernas tienden a producir subjetividades a partir de una modelización intensiva de los cuerpos y los afectos, “Las formaciones de subjetividad dependen de múltiples componentes que afectan tanto a los modos de percepción, de sensibilidad y de afectividad como a las modalidades de relación con el cuerpo, el espacio y el tiempo.” (p. 18). La escuela participa activamente en esta modelización, configurando cuerpos dóciles que internalizan ritmos y normas sin necesidad de coerción explícita, la ética implícita en este proceso no se expresa en códigos morales, sino en prácticas cotidianas que naturalizan ciertas formas de corporalidad y excluyen otras.

El cuerpo sin órganos, en este contexto, no remite a un ideal de desorganización absoluta, sino a la posibilidad de abrir fisuras en la organización dominante, Deleuze y Guattari advierten que el CsO, no es un estado, sino una práctica (Deleuze y Guattari, 2004b, p. 170), una experimentación que permite sustraerse, al menos parcialmente, a las sobre codificaciones institucionales, trasladado al ámbito escolar, esto implica pensar prácticas pedagógicas que no reduzcan el cuerpo a un instrumento funcional, sino que reconozcan su dimensión afectiva, expresiva y creativa.

García Bedoya y Ramírez Giraldo (2025) retoman esta problemática al analizar cómo la escuela tiende a invisibilizar el cuerpo en nombre de una pedagogía centrada exclusivamente en lo cognitivo, esta invisibilización no elimina al cuerpo, sino que lo somete a una regulación silenciosa que produce malestar y desconexión subjetiva. En sus palabras: “El cuerpo del estudiante es ahora el escenario de una descomunal batalla con relación al ejercicio del poder.” (García Bedoya y Ramírez Giraldo, 2025, p. 9). Esta afirmación permite comprender la dimensión ética de la corporalidad escolar: lo que se regula no es solo el comportamiento, sino la forma misma de habitar el aprendizaje.

Desde una perspectiva esquizoanalítica, la ética no consiste en liberar al cuerpo de toda organización, sino en evitar que esta se vuelva totalizante, en *El Anti-Edipo*, Deleuze y Guattari advierten que las máquinas sociales buscan constantemente “fijar los flujos del deseo sobre cuerpos organizados y funcionales” (2004a, p. 142). La escuela, como máquina social, participa de este proceso al traducir el movimiento, la curiosidad o la inquietud corporal en categorías como indisciplina o falta de atención.

Los estudios contemporáneos sobre subjetividad y cuerpo docente refuerzan esta lectura crítica, Moscoso-Flores y Castro-Serrano (2023) analizan cómo el cuerpo del docente se encuentra atravesado por tensiones éticas derivadas de una valorización capitalista del trabajo educativo. Según los autores, el cuerpo docente es simultáneamente convocado a encarnar discursos de cuidado y sometido a exigencias de rendimiento que generan desgaste y fragmentación subjetiva,



esta contradicción evidencia que la ética escolar no solo afecta a los estudiantes, sino también a quienes sostienen cotidianamente la institución.

El cuerpo sin órganos, en este escenario, puede pensarse como una herramienta conceptual para resistir la captura total del cuerpo por la lógica institucional, no se trata de abolir la disciplina escolar, sino de introducir prácticas que permitan otras formas de relación con el cuerpo y el saber, talleres expresivos, pedagogías sensibles al ritmo corporal, o espacios de experimentación artística pueden leerse como intentos parciales de construir CsO dentro de la escuela, siempre frágiles y provisionales.

En *Cartografías esquizoanalíticas* (2000), Guattari propone precisamente una lectura situada de estas prácticas, insistiendo en la necesidad de cartografiar los agenciamientos concretos donde se producen transformaciones subjetivas (p. 45). Desde esta óptica, la ética escolar no se define por la adhesión a un ideal corporal, sino por la capacidad de la institución para alojar la multiplicidad de cuerpos y afectos que la habitan.

La distinción entre cuerpo con órganos y cuerpo sin órganos permite pensar la escuela como un espacio de tensiones éticas entre organización y experimentación, el desafío no consiste en eliminar la estructura, sino en evitar que esta clausure toda posibilidad de devenir corporal. Desde el esquizoanálisis, una ética educativa atenta al cuerpo implica reconocer que el aprendizaje no ocurre solo en la mente, sino en la trama compleja de afectos, movimientos e intensidades que atraviesan la experiencia escolar.

4. Agenciamientos escolares: dispositivos, prácticas y subjetividades

La noción de agenciamiento constituye uno de los aportes centrales del esquizoanálisis para pensar la escuela desde una perspectiva ética no normativa, a diferencia de los enfoques centrados en el sujeto individual como origen y destino del proceso educativo, el esquizoanálisis desplaza la atención hacia los ensamblajes heterogéneos que hacen posible y a la vez limitan determinadas formas de subjetivación. En este marco, la escuela no se reduce a un espacio de interacción entre docentes y estudiantes, sino que se configura como un agenciamiento complejo donde se articulan discursos pedagógicos, normativas institucionales, afectos, tecnologías, cuerpos y saberes.

En *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari definen el agenciamiento como una composición provisional de elementos heterogéneos que no se organiza ni como estructura fija ni como suma de partes. Al afirmar que un agenciamiento “No hay puntos ni posiciones en un rizoma, sólo líneas.” (Deleuze y Guattari, 2004b, p. 29), subrayan su carácter relacional, dinámico y procesual, esta definición resulta especialmente pertinente para el análisis educativo, ya que permite comprender que los procesos de aprendizaje no dependen exclusivamente de la voluntad individual, sino de condiciones materiales y simbólicas que los hacen posibles.

Desde esta perspectiva, el aula puede ser leída como un agenciamiento pedagógico en el que confluyen múltiples fuerzas: el currículo oficial, las expectativas de rendimiento, las trayectorias biográficas de los estudiantes, las prácticas docentes, los dispositivos de evaluación y las tecnologías digitales. La dimensión ética no se localiza aquí en la intención moral de los actores, sino en los efectos que este ensamblaje produce sobre el deseo y la subjetividad, en consecuencia, la pregunta ética se desplaza de quién actúa correctamente hacia qué tipo de subjetividades se producen en un agenciamiento escolar concreto.

Ayala-Colqui (2023) profundiza esta lectura al retomar la noción guattariana de grupo-sujeto, señalando que los procesos colectivos no pueden pensarse como simples agregados de individuos, el autor sostiene que el agenciamiento implica una articulación donde lo técnico, lo semiótico y lo



afectivo se co-implican en la producción de sentido, “Los componentes técnicos, semióticos y afectivos no operan de manera separada, sino que se articulan conjuntamente en los procesos de producción de subjetividad y de sentido.” (Ayala-Colqui, 2023, p. 11). Aplicado a la escuela, esto implica comprender el aprendizaje no solo como proceso cognitivo, sino como experiencia atravesada por climas afectivos, relaciones de poder y dispositivos institucionales que delimitan lo pensable y lo decible.

El esquizoanálisis permite, además, diferenciar entre agenciamientos que potencian el deseo y aquellos que lo capturan, en *El Anti-Edipo*, Deleuze y Guattari advierten que las instituciones modernas tienden a operar como máquinas de captura que canalizan los flujos deseantes hacia formas socialmente aceptables (2004a). En el ámbito escolar, horarios rígidos, currículos estandarizados y sistemas de evaluación cuantitativa funcionan como mecanismos que territorializan el deseo, reduciendo la experiencia educativa a trayectorias previsibles.

No obstante, el esquizoanálisis no concibe los agenciamientos como totalidades cerradas, todo agenciamiento contiene líneas de segmentariedad dura, pero también líneas de fuga que posibilitan otras formas de relación con el saber. Deleuze y Guattari (2004b) insisten en que no hay agenciamiento sin líneas de fuga (p. 227), lo que permite pensar la ética escolar como una práctica de atención a esas fisuras. En la escuela, estas líneas pueden manifestarse en prácticas pedagógicas creativas, vínculos afectivos significativos o usos no previstos de los dispositivos institucionales.

Los aportes de Pachilla y Spinelli (2025) refuerzan esta lectura al señalar que el agenciamiento no debe entenderse como una estructura abstracta, sino como una herramienta analítica situada que permite leer prácticas concretas. Desde esta óptica, la ética esquizoanalítica no prescribe modelos pedagógicos, sino que propone un análisis atento a los efectos subjetivos de cada ensamblaje educativo.

Esta dimensión ética se vuelve especialmente visible al analizar los dispositivos de evaluación. Estos no solo miden aprendizajes, sino que producen subjetividades al clasificar, comparar y jerarquizar a los estudiantes, el esquizoanálisis invita a interrogar qué tipo de deseo se promueve cuando el valor del aprendizaje queda subordinado al puntaje y al ranking. En este punto, la ética se juega en la capacidad del agenciamiento escolar para abrir experiencias de aprendizaje no totalmente sometidas a la lógica de la medición.

En este punto, resulta pertinente vincular estos agenciamientos con las políticas de evaluación a gran escala que han adquirido centralidad en el contexto latinoamericano, como las pruebas Saber 11 en Colombia, así como evaluaciones internacionales como PISA (OCDE) y ERCE (UNESCO), estos dispositivos no operan únicamente como mecanismos de medición del aprendizaje, sino como componentes activos de agenciamientos escolares que reorganizan las prácticas pedagógicas, los tiempos escolares y las expectativas institucionales. En términos esquizoanalíticos, tales evaluaciones funcionan como máquinas de captura que territorializan el deseo en torno al rendimiento, la comparación y la estandarización, orientando tanto a estudiantes como a docentes hacia formas de subjetivación alineadas con la lógica del logro cuantificable, de este modo, el valor del aprendizaje tiende a subordinarse a su capacidad de ser medido, reforzando configuraciones escolares en las que el deseo ya no se despliega como potencia productiva, sino que es canalizado hacia el cumplimiento de indicadores externos.

En *¿Qué es la filosofía?* (1999), Deleuze y Guattari afirman que la creación de conceptos es inseparable de una toma de posición ética frente al mundo (p. 11), aplicado a la educación, esto implica que pensar la escuela desde la noción de agenciamiento no es un ejercicio descriptivo neutral, sino una intervención crítica que busca visibilizar las condiciones de producción de la subjetividad escolar.



Los agenciamientos escolares pueden comprenderse de manera concreta a través de construcciones analíticas e ilustrativas elaboradas a partir de dinámicas reconocibles del contexto educativo, utilizadas con fines interpretativos y no como registros empíricos. En clases organizadas en torno a guías únicas, tiempos estrictos y evaluaciones estandarizadas, el deseo de aprender queda subordinado al cumplimiento de la tarea y a la calificación, como advierten Deleuze y Guattari, este tipo de organización tiende a reterritorializar los flujos sobre trayectorias obligatorias, considera: “Toda reterritorialización implica necesariamente una captura de los flujos y su fijación en trayectos definidos” (Deleuze y Guattari, 2004b, p. 60). En estos contextos, la insistencia en la homogeneidad produce subjetividades que aprenden a silenciar sus propios intereses, fenómeno que García Bedoya y Ramírez Giraldo (2025) describen al señalar que el deseo de aprender es progresivamente sustituido por el deseo de aprobar (p. 15).

En contraste, ciertas prácticas pedagógicas abren líneas de fuga al permitir reorganizar los contenidos desde la experiencia estudiantil, estas prácticas no eliminan la estructura, pero la vuelven porosa, posibilitando lo que Deleuze y Guattari describen como movimientos de creación que atraviesan los sistemas establecidos, al respecto: “Las líneas de fuga no consisten en huir del mundo, sino en hacer pasar algo que no estaba dado, en crear” (Deleuze y Guattari, 2004b, p. 233). Del mismo modo, cuando la evaluación incorpora retroalimentaciones cualitativas, el error deja de operar exclusivamente como falta y se convierte en parte del proceso, tal como señalan Brito y Arroyave Giraldo (2022), para quienes la exigencia puede transformarse en invitación a explorar (p. 83).

El cuerpo docente también se ve atravesado por estos agenciamientos, Moscoso-Flores y Castro-Serrano (2023) muestran cómo la sobrecarga administrativa y la valorización productivista tensionan el cuerpo docente, reduciendo los márgenes para la escucha y la experimentación. En este contexto, pequeñas decisiones pedagógicas adquieren una dimensión ética significativa al reconfigurar momentáneamente el agenciamiento dominante.

En este orden de ideas, los agenciamientos escolares se juegan en la materialidad cotidiana del aula: en la evaluación, la organización del tiempo, la disposición de los cuerpos y la habilitación de la palabra, pensar éticamente la educación desde el esquizoanálisis implica atender a estas microdinámicas, reconociendo que en ellas se producen modos de subjetivación que pueden reforzar la captura del deseo o abrir espacios de devenir. La ética escolar, así entendida, no se sitúa en el plano de las intenciones, sino en el funcionamiento concreto de los agenciamientos que configuran la experiencia educativa.

5. Ética esquizoanalítica: ética del devenir y del deseo en la escuela

Pensar una ética esquizoanalítica en la escuela exige abandonar la idea de la ética como un conjunto de principios universales o normas prescriptivas que orientan la conducta de los sujetos, desde el esquizoanálisis, la ética no se sitúa en el plano del deber ser, sino en el de los procesos, los efectos y las posibilidades de transformación que emergen en los agenciamientos concretos. En este sentido, la ética se define por su carácter inmanente: no juzga desde afuera, sino que evalúa desde dentro cómo se produce o se bloquea la potencia de vida en una situación determinada.

Deleuze y Guattari son explícitos al señalar que la ética no puede separarse de la cuestión del devenir, en *¿Qué es la filosofía?* afirman que el pensamiento no consiste en reconocer lo ya dado, sino en crear conceptos que permitan “afrontar un caos” y abrir nuevas posibilidades de existencia (Deleuze y Guattari, 1999, p. 43). Esta afirmación tiene consecuencias directas para el campo educativo: educar no es conducir al sujeto hacia una forma ideal, sino acompañar procesos de devenir que no están completamente predeterminados, la ética, en este marco, no corrige trayectorias, sino que se interroga por las condiciones que hacen posible la creación de otras.



Desde *El Anti-Edipo*, el deseo aparece como el eje central de esta ética inmanente, al concebir el deseo como producción y no como falta, Deleuze y Guattari desplazan radicalmente el fundamento moral de las instituciones modernas, arguye: “No existe producción deseante que no esté ya inserta en un campo social determinado.” (Deleuze y Guattari, 2004a, p. 36). Afirman los autores al mostrar que todo régimen social organiza los flujos deseantes de manera específica, la escuela, en tanto institución, no escapa a esta lógica: organiza el deseo mediante currículos, evaluaciones y jerarquías que definen qué es aprender, cómo hacerlo y con qué fines.

La ética esquizoanalítica en la escuela consiste, entonces, en analizar críticamente estas formas de organización del deseo, no se trata de liberar el deseo de toda mediación institucional lo que sería ilusorio, sino de evitar su captura total bajo lógicas de rendimiento, competencia y normalización. En *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari (2004b) advierten que los dispositivos sociales tienden a fijar el deseo sobre identidades estables, clausurando el devenir (p. 292), aplicado al ámbito escolar, esto se traduce en perfiles de estudiante, estándares de logro y trayectorias predefinidas que reducen la experiencia educativa a una secuencia de metas a cumplir.

Desde el campo educativo, García Bedoya y Ramírez Giraldo (2025) retoman esta problemática al señalar que una ética esquizoanalítica no busca reemplazar un modelo pedagógico por otro, sino:

Es importante reevaluar los enfoques educativos con el fin de plantear una postura pedagógica basada en las tecnologías del yo foucaultiano, que no solo se enfoque en la disciplina del cuerpo, sino que también fomente la autonomía, la creatividad, la libertad y el pensamiento crítico en los estudiantes” (p. 18).

En este sentido, la ética no se juega en la adhesión a discursos inclusivos o humanizantes, sino en la manera concreta en que el aula permite o impide que el deseo se articule con el aprendizaje, una práctica pedagógica puede declararse ética y, sin embargo, producir miedo, inhibición o indiferencia frente al saber.

La noción de devenir resulta central para comprender esta dimensión ética, el devenir no implica un progreso lineal ni una superación de etapas, sino una transformación continua que no puede anticiparse completamente, Deleuze y Guattari (2004b) insisten en que el devenir no es imitación ni identificación, menciona: “Devenir no es imitar ni identificarse con algo; es entrar en una zona de vecindad, de indiscernibilidad o de indiferenciación tal que ya no se puede distinguir uno del otro” (p. 292), lo cual cuestiona directamente las pedagogías basadas en modelos ideales de estudiante o docente, éticamente, acompañar el devenir en la escuela supone aceptar la incertidumbre como parte constitutiva del proceso educativo, en lugar de reducirla mediante controles excesivos.

Los artículos contemporáneos sobre esquizoanálisis y educación refuerzan esta lectura. Sevilla Godínez (2025) sostiene que el esquizoanálisis permite pensar la ética como una práctica de apertura epistemológica, en la medida en que rompe con las jerarquías rígidas del saber y reconoce la multiplicidad de formas de conocer. Desde esta perspectiva, la ética educativa no se limita a transmitir contenidos legítimos, sino que crea condiciones para que emerjan saberes situados, vinculados a la experiencia y al contexto de los sujetos.

Asimismo, Brito y Arroyave Giraldo (2022) subrayan que una pedagogía del deseo no equivale a una pedagogía permisiva. Por el contrario, implica una exigencia distinta: la de sostener espacios donde el deseo pueda desplegarse sin ser inmediatamente traducido en déficit o indisciplina, esta exigencia tiene una dimensión ética profunda, pues reconoce al estudiante no como objeto de intervención, sino como sujeto en proceso, atravesado por tensiones y búsquedas que no siempre encajan en los tiempos escolares.



Desde esta óptica, la ética esquizoanalítica en la escuela se define menos por lo que prescribe y más por lo que posibilita, ético es un agenciamiento que amplía las capacidades de los sujetos para pensar, sentir y actuar; problemático es aquel que reduce estas capacidades en nombre de la eficiencia o la normalización, esta evaluación no es abstracta, sino situada, y debe realizarse en cada contexto educativo concreto.

La ética esquizoanalítica puede entenderse como una ética del devenir y del deseo que se juega en la materialidad de las prácticas escolares, no propone un ideal educativo cerrado, sino una actitud crítica y cartográfica frente a los agenciamientos que producen subjetividad en la escuela, pensar la educación desde esta ética implica asumir que enseñar y aprender son procesos atravesados por fuerzas heterogéneas, y que la tarea ética consiste en abrir espacios donde el deseo no sea sofocado, sino acompañado en su potencia de creación.

Discusión / Conclusiones

Pensar la ética escolar desde el esquizoanálisis ha implicado, a lo largo de este trabajo, un desplazamiento deliberado respecto de las concepciones normativas que suelen dominar el campo educativo, lejos de entender la ética como un conjunto de valores abstractos o como un marco prescriptivo que orienta conductas individuales. La ética esquizoanalítica se ha presentado aquí como una práctica inmanente, ligada a los efectos que los agenciamientos escolares producen sobre el deseo, el cuerpo y la subjetividad, este desplazamiento no es menor: supone interrogar la escuela no por lo que declara ser, sino por lo que efectivamente hace en la vida cotidiana de quienes la habitan.

A lo largo de los cinco apartados se ha mostrado que la escuela funciona como una máquina compleja de producción de subjetividad, en ella, el deseo no aparece como una fuerza neutra, sino como algo que es permanentemente organizado, canalizado o capturado por dispositivos pedagógicos, evaluativos y administrativos, la insistencia en el rendimiento, la estandarización de trayectorias y la centralidad de la evaluación cuantitativa configuran agenciamientos que tienden a traducir la diferencia en déficit y el error en falta. Desde esta perspectiva, la ética no se juega en la intención moral del docente ni en los valores institucionales explícitos, sino en la forma concreta en que estas prácticas producen miedo, inhibición o, en algunos casos, apertura y creación.

El esquizoanálisis ha permitido leer estas dinámicas sin reducirlas a una lógica de culpabilización, al desplazar el foco del sujeto individual hacia los agenciamientos, se ha mostrado que muchas de las tensiones que emergen en el aula no pueden explicarse únicamente por características personales de estudiantes o docentes, sino por la manera en que se articulan discursos, cuerpos, tiempos y afectos en la institución escolar. En este sentido, la ética esquizoanalítica no busca corregir sujetos, sino transformar condiciones, allí donde un agenciamiento se rigidiza y captura el deseo bajo formas de obediencia o apatía, la pregunta ética no es quién falla, sino qué dispositivo está operando.

La noción de cuerpo sin órganos ha resultado especialmente fecunda para pensar estas tensiones. La escuela organiza cuerpos de manera constante, pero cuando esta organización se vuelve totalizante, clausura la posibilidad de experimentar otras formas de relación con el saber, en contraste, se han señalado prácticas frecuentes en la vida escolar, aunque pocas veces tematizadas donde la flexibilización del tiempo, la escucha de las búsquedas singulares o la valoración del proceso por encima del resultado generan efectos subjetivos distintos, sin nombrarlos como casos ejemplares, estos gestos cotidianos muestran que incluso dentro de marcos institucionales rígidos es posible introducir variaciones que reconfiguran éticamente la experiencia educativa.



La ética del devenir, tal como la proponen Deleuze y Guattari, permite comprender que la educación no puede reducirse a la conducción hacia un ideal previamente definido. Acompañar el devenir implica aceptar la incertidumbre, la no coincidencia y la transformación como elementos constitutivos del aprendizaje, esta idea se vuelve especialmente relevante en contextos escolares donde se exige previsibilidad y control, y donde cualquier desviación suele ser rápidamente corregida. Frente a ello, la ética esquizoanálítica invita a sostener espacios donde el deseo no sea inmediatamente traducido en indisciplina o falta de compromiso, sino reconocido como potencia productiva, esta concepción de la ética se expresa con claridad en el siguiente pasaje, que sintetiza de manera precisa la orientación asumida en este artículo:

Desde el principio de este estudio mantenemos que la producción social y la producción deseante forman una sola unidad, pero difieren de régimen, de manera que una forma social de producción ejerce una represión esencial sobre la producción deseante y, además, que la producción deseante es capaz, potencialmente, de hacer estallar la forma social. Pero ¿qué es un 'verdadero' deseo, ya que también la represión es deseada? ¿Cómo distinguirlos? Reclamamos los derechos de un análisis muy lento. (Deleuze y Guattari, 2004a, p. 122)

Este fragmento permite comprender que la ética esquizoanálítica no es una ética de la liberación ingenua, sino una ética del análisis situado de los agenciamientos, aplicada a la escuela, esta perspectiva obliga a mirar con atención cómo se configuran las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje, y qué tipo de subjetividades se producen en ellas, las escenas cotidianas del aula una evaluación que acompaña procesos en lugar de sancionarlos, una clase que se abre a preguntas no previstas, un tiempo pedagógico que no ahoga el ritmo singular adquieren aquí una relevancia ética que suele pasar desapercibida.

En conclusión, la ética esquizoanálítica ofrece una herramienta potente para repensar la escuela más allá de la moralización y la corrección, no propone un modelo pedagógico alternativo cerrado, sino una actitud crítica que interroga los efectos subjetivos de las prácticas educativas, en contextos escolares atravesados por la presión del rendimiento y la estandarización, esta ética invita a recuperar la pregunta por el deseo y el devenir como ejes centrales de la experiencia educativa, pensar la escuela desde esta clave no garantiza transformaciones inmediatas, pero sí abre un horizonte desde el cual es posible imaginar y experimentar otras formas de habitar la educación.

Además, en clave de discusión, la propuesta desarrollada en este artículo puede dialogar críticamente con otras corrientes ético-pedagógicas que, aunque no comparten el horizonte esquizoanalítico, también han reflexionado sobre la formación, la autonomía y la responsabilidad en la escuela. Desde Freire (2005), por ejemplo, la educación se comprende como práctica ética y política orientada a la emancipación del sujeto, mientras que Cullen (2013) insiste en que educar supone siempre una responsabilidad normativa frente al otro y frente a lo común, por su parte, Biesta (2017) advierte que la educación no puede reducirse a la eficacia ni al control, pues implica asumir el riesgo de la subjetivación y de la aparición del otro como alguien no completamente previsible. Frente a estas perspectivas, la ética esquizoanalítica no niega la importancia de la formación ni de la responsabilidad pedagógica, pero desplaza el centro de gravedad desde los valores y fines explícitos hacia los efectos micropolíticos de los agenciamientos escolares sobre el deseo, el cuerpo y la subjetividad. En ese sentido, una crítica posible desde posiciones más normativas o desde la filosofía de la educación tradicional sería que este enfoque podría diluir criterios orientadores para la acción educativa, al privilegiar el análisis de procesos por encima de la formulación de principios, sin embargo, justamente allí radica su aporte: no reemplaza una moral por otra, sino que interroga las condiciones concretas bajo las cuales ciertas prácticas producen obediencia, apatía o apertura en la experiencia escolar.



Al mismo tiempo, esta discusión encuentra sustento en el contexto latinoamericano actual, donde la investigación educativa ha mostrado la persistencia de tensiones estructurales ligadas a desigualdad, inclusión, evaluación y producción de subjetividades en la escuela, los trabajos de Murillo y Martínez-Garrido (2019) permiten reconocer que buena parte de la investigación educativa en América Latina ha estado atravesada por problemas de calidad, eficacia, cambio escolar y justicia educativa, mientras que la revisión de Méndez-Munévar y Martínez-Sarmiento (2026) evidencia que las desigualdades en el campo de la educación inclusiva siguen marcando con fuerza las trayectorias escolares en la región. En este marco, la lectura esquizoanalítica adquiere pertinencia no porque sustituya los enfoques empíricos o normativos, sino porque permite leer cómo esas tensiones estructurales se encarnan en prácticas concretas, en cuerpos escolarizados y en experiencias subjetivas cotidianas. Su límite, si se quiere señalar uno, es que no ofrece un programa pedagógico cerrado ni criterios universales de orientación moral; pero su potencia consiste precisamente en abrir una mirada crítica sobre aquello que muchas veces queda fuera de los diagnósticos más institucionales: los modos en que la escuela captura o habilita el deseo, organiza el sufrimiento, distribuye silenciosamente la palabra y fija las posibilidades de devenir de quienes la habitan.

A modo de cierre, conviene subrayar que políticas de evaluación a gran escala como Saber 11, PISA o las evaluaciones regionales promovidas por la UNESCO no son dispositivos neutros, sino componentes de agenciamientos escolares que reorganizan prácticas, expectativas y modos de subjetivación. En el contexto latinoamericano, estas lógicas de medición intensifican la captura del deseo al subordinar el valor del aprendizaje a indicadores de rendimiento, comparación y estandarización, por ello, la ética esquizoanalítica adquiere relevancia crítica: permite leer cómo tales dispositivos no solo evalúan resultados, sino que modelan cuerpos, tiempos escolares y experiencias de saber.

Referencias

- Ayala-Colqui, J. (2023). Grupo-sujeto, máquina y agenciamiento: ¿Qué es aquello que se agencia según Félix Guattari? *Kriterion: Revista de Filosofía*, 64(154), 1–17. <https://doi.org/10.1590/0100-512X2023n15401ja>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Brito, L. R., y Arroyave Giraldo, D. I. (2022). Apuntes para una pedagogía del deseo: Resistencia y oportunidad de transformación. *Praxis Educativa*, 26(2), 71–89. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260205>
- Cullen, C. (2013). *Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Pre-Textos.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1999). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004a). *El Anti-Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós. (Obra original publicada en 1972).
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004b). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Flores, T. P. (2025). El esquizoanálisis y el problema de la interpretación de los enunciados. *Revista de Filosofía Aurora*, 37, e202531136. <https://doi.org/10.1590/2965-1557.037.e202531136>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.



- García Bedoya, M., y Ramírez Giraldo, C. A. (2025). Escuela esquizoanalítica: Hacia una nueva propuesta pedagógica. *RHS – Revista Humanismo y Sociedad*, 13(1), 1–20. <https://doi.org/10.22209/rhs.v13n1a05>
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis: Un nuevo paradigma estético* (I. Agoff, Trad.). Manantial. (Obra original publicada en 1992).
- Guattari, F. (2000). *Cartografías esquizoanalíticas*. Manantial.
- Hernández Alfonso, E. A., y Paz Enrique, L. E. (2025). Educar en el deseo o el deseo de educar: Reflexiones sobre la pedagogía como encuentro transformador. *Praxis Pedagógica*, 25(38), 1–7. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.25.38.2025.1-7>
- Landaeta Mardones, P., y Moscoso-Flores, P. (2022). La pragmática esquizoanalítica en la filosofía de Deleuze y Guattari. *Hybris. Revista de Filosofía*, 13(Especial), 37–58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7221330>
- Méndez-Munévar, V. P., y Martínez-Sarmiento, L. F. (2026). Desigualdades de la Educación Inclusiva en Latinoamérica: Una revisión Sistemática. *Revista De Inclusión Educativa Y Diversidad (RIED)*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18757994>
- Moscoso-Flores, P., y Castro-Serrano, B. (2023). Subjetividad y cuerpo docente: Tensiones entre una textualidad ética y una valorización capitalista. *Revista de Humanidades (Santiago)*, 48, 287–314. <https://doi.org/10.53382/issn.2452-445X.736>
- Mujica Johnson, F. N. (2022). Filosofía de la educación y subjetividad: Una perspectiva ecléctica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(2), Artículo 15.
- Murillo, F. J. (2016). Hacia un Concepto de Justicia Social (M. Hernández, Trans.). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(4). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5–25.
- Pachilla, P., y Spinelli, J. M. (2025). El concepto deleuzo-guattariano de *agencement* y su recepción contemporánea. *Tábano: Revista de Filosofía*, 25, 1–21. <https://doi.org/10.46553/tab.25.2025.e3>
- Rossi, L. S. (2018). Agenciamientos en las sociedades de control. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 28(1), 177–206. <https://doi.org/10.7770/0719-2789.3018.cuhso.03.a03>
- Sevilla Godínez, H. (2025). El esquizoanálisis de Deleuze como alternativa epistemológica. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 23(2), 73–92. <https://doi.org/10.29043/liminar.v23i2.1117>
- Spinelli, J. M. (2024). Dominación, deseo y tecnología: Un cruce entre Deleuze, Guattari y Latour. *Revista de Filosofía*, (122), 167–201. <https://doi.org/10.57027/eikasias.122.734>