



FOUCAULT Y LA PEDAGOGÍA *

María Delia Cabral **

Resumen

El trabajo pretende señalar la inscripción foucaultiana de ciertos aspectos del enfoque adoptado por la autora en el estudio del campo pedagógico; entre ellos: el uso de la denominación *discurso pedagógico* en lugar de *Teoría de la Educación*; la conceptualización de la escuela como *dispositivo* de gobierno y constitución de sujetos, inscripto en el proceso de *gubernamentalización* de los Estados modernos; la inserción de las reflexiones sobre el porvenir de la pedagogía en la crítica a la racionalidad moderna.

Los cambios de denominación pretenden indicar desplazamientos respecto de las concepciones dominantes en el campo, sin que eso suponga una afirmación de superioridad o progreso en relación con ellos. Se entiende la pedagogía, desde esta perspectiva, como el componente discursivo del dispositivo escolar; al que se analiza desde una mirada historiográfica no lineal ni progresiva, desde una antropología no sustancialista, que asume el carácter político de la educación. Describe la escuela como una tecnología social que transmite saberes en el seno de unas relaciones de subordinación y moralización que marcan tanto a sujetos como a saberes. En palabras de Bernstein, allí se inscribe *un orden del saber en un saber del orden*. El *discurso pedagógico* autoriza y da sentido a las prácticas escolares.

* Trabajo realizado en el Instituto de Ciencias de la Educación, como Ponencia para las Primeras Jornadas Interdisciplinarias: “Michel Foucault: vigencia de su pensamiento en las ciencias sociales a 20 años de su muerte”, organizadas por el Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de esta Universidad

** Profesora Adjunta ordinaria en la cátedra de Pedagogía/Teoría de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. TE. 03722-446958 interno 315-330/ 03722- 446377

Facultad de Humanidades: Las Heras 727, C.P. 3500, Resistencia, Chaco
Correo electrónico: mariadeliacabral@yahoo.com.ar



Introducción

En la década del 90 tuve ocasión de escuchar fragmentos de clases de un curso de Pedagogía dictado por el Dr. Mariano Narodowski en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. En mi historia como docente, aquél fue un *acontecimiento*; marcó un antes y un después.

La lectura de sus textos me abrió a otras lecturas y comencé un período de desestabilización de mi modo de entender y enseñar pedagogía que permanece problematizado desde entonces.

Por la lectura de Narodowski y los autores a los que me llevó, llegué a Foucault como a un tesoro de difícil acceso. Las desordenadas y fragmentarias lecturas foucaultianas iniciadas entonces me fueron llevando a otros autores y ampliando y modificando la *versión heredada* sobre lo que entendía por pedagogía. No estoy segura de adherir a todo lo dice; me gusta porque ejerce el pensamiento, lo que no es poco para nadie, pero especialmente para quienes como el profesor Juan de Mairena (Machado,1997: 625) sentimos que en la Universidad “tenemos tantas cosas que aprender que no nos queda tiempo para pensar en ninguna de ellas”. Foucault tiene mucho escrito sobre la producción de la subjetividad en conexión con modos de gobierno de los estados modernos; y el dispositivo escolar, su discurso y sus prácticas están implicados centralmente en estos procesos de gobierno y constitución de sujetos; de ahí el interés que tiene para el enfoque adoptado, la lectura de este autor.

La productividad del discurso se hace patente en la multiplicidad de procedimientos de control que en toda sociedad se ejercen sobre él, ellos “...*tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad*” (Foucault:2002: 14)

Se inscriben en esta línea los análisis del discurso pedagógico moderno, realizados entre otros por el Dr. Narodowski para quien la pedagogía es un gran relato que permite unir a través de la escolarización, una infancia deseada con una sociedad deseada. (Narodowski, 1995:20)

El discurso pedagógico emergió en el siglo XVII, ya con los elementos centrales que lo caracterizaron en los últimos tres siglos y medio. Un monje moravo perteneciente a la iglesia reformada: Juan Amós Comenio, publicó en 1637 la *Didáctica Magna*, en la que, desde luego tomando elementos preexistentes, los compendia y rearma produciendo la propuesta de una tecnología social entonces novedosa: la escuela.

Según Narodowski este texto de Comenio contiene los componentes de lo que él llama el *núcleo duro*, o *paradigma transdiscursivo* de la pedagogía moderna; a saber: una *concepción moderna de infancia*, un *relato utópico* de transformación individual y social por la educación escolar, un *método* racional y razonable de enseñar: la *instrucción simultánea*; un conjunto de argumentaciones sencillas y sólidas para sostener la *alianza o pacto* necesario para permitir el traslado del cuerpo de los niños desde la órbita familiar a la órbita escolar; y una propuesta de



simultaneidad sistémica para el funcionamiento de las unidades escolares pertenecientes a territorios políticamente unificados. (Narodowski, 1999)

Invenções modernas aparentemente *menores* como las de: la infancia, la arquitectura panóptica - y la vigilancia individual y continua que permite-; la concepción lineal, segmentable y medible del tiempo; un ordenamiento curricular del saber; combinados con un cierto ejercicio del poder que incluía en proporciones variables componentes del poder pastoral y del disciplinario como forma básica de gobierno de los niños; pusieron en marcha esta tecnología social (la escuela) de enorme efectividad para la “fabricación” de sujetos modernos, esto es de sujetos autogobernados, disciplinados, cuya racionalidad es constituida como previsor y calculante.

Disciplinas, Poder pastoral, Biopoder y más recientemente Psicopoder, son nociones centrales para entender el proceso de *gubernamentalización* de los Estados modernos y dar cuenta del lugar de la pedagogía y la escuela en él. Lo que Foucault denomina la *racionalidad gubernamental moderna*, ha producido y sigue produciendo formas de ejercicio del poder, de control y regulación de las poblaciones y la emergencia de nuevas formas de subjetividad.

La emergencia presente de *otro nuevo orden mundial*, junto a la experiencia de una crisis sin precedentes de la escuela moderna y el discurso que la legitima; autorizan a preguntarse: ¿hay un porvenir para la escuela y la pedagogía modernas? Este es el desafío del presente y en relación con el mismo hay mas preguntas, dudas y desasosiego; que respuestas firmes. Parece claro que asistimos al fin de la escuela moderna: homogénea, uniforme, sistémica, normalizadora; la escuela como realización paradigmática de una racionalidad entendida como instrumental y universal; la *ratio* moderna.

Finalmente, para este trabajo intentaré dar un cierto orden a cuestiones relacionadas con el “porvenir de la pedagogía” desde este escenario de crisis de la racionalidad y de las creencias que dieron legitimidad al discurso pedagógico moderno.

1- El poder del discurso: consecuencias de la invención de la infancia

Desde fines de la década del 60, tiende a imponerse, en nuestras latitudes la sustitución de Pedagogía por Teoría de la Educación, creo que en el entendimiento de que hay que constituir de una vez por todas un cuerpo de saberes de carácter científico sobre la educación a partir del cual proponer prácticas fundamentadas. Afín con el punto de vista dominante – tecnocientífico- según el cual *un cuerpo de saber* para tener legitimidad, para ser respetado, considerado serio y riguroso y conferir prestigio y poder a los que lo producen, usan o transmiten; debe necesariamente alcanzar el umbral de cientificidad, adquirir el estatuto de



ciencia: y *una práctica social* para volverse *profesional* debe estar fundada en cuerpos de conocimiento de carácter científico.

Una teoría científica *describe, explica* y puede someter sus afirmaciones a verificación empírica; pero los enunciados pedagógicos más que describir y explicar; afirman, proponen, persuaden, inducen a la aceptación y consentimiento de sus propuestas usando argumentos racionales y razonables; postulan exigencias, no remiten a lo que ya existe sino a lo que hay que hacer que advenga; de ahí la dificultad de que sus enunciados puedan someterse al paradigma de la verificabilidad que les conferiría el estatuto de “ciencia”.

Adscribimos a la posición que sostiene que los enunciados pedagógicos, más que enunciados teóricos, son enunciados praxeológicos. No conforman una teoría, sino *un discurso*; no pretenden describir; afirman, persuaden, inducen ciertas formas de ver y de hacer. Los enunciados de la educación no son ontológicos sino deónticos, es decir no dicen el ser, sino el deber ser, proporcionando ayudas generalmente analógicas, sobre el cómo hacer para llegar hasta allí. El discurso pedagógico al asumir regularmente la metáfora como régimen propio, dice alegóricamente el cómo hacer para recorrer la distancia entre lo que ahora es y lo que hay que hacer que advenga, lo que debe ser.

Las prácticas pedagógicas a la vez se fundan en una cierta construcción discursiva de la infancia como edad diferenciada de la adultez y la producen activamente, esto es, al tratar a los niños como dependientes, incompletos y heterónomos, los produce como tales: Comenio en el siglo XVII decía: “...*La formación del hombre se hace muy fácilmente en la primera edad...La condición del hombre y la de la planta son semejantes. Así como un árbol frutal puede desarrollarse por sí mismo, pero silvestre y dando frutos silvestres; es necesario, si ha de dar frutos agradables y dulces que sea plantado, regado y podado por un experto agricultor. De igual modo el hombre se desarrolla por sí mismo en su figura humana (como todo bruto en la suya) pero no puede llegar a ser animal racional, sabio, honesto y piadoso, sin la previa plantación de los injertos de sabiduría, honestidad y piedad. Ahora hay que demostrar que esta plantación debe efectuarse cuando las plantas son nuevas*” (Comenio, 1986:61)

Entonces comienza a desarrollar los fundamentos de esta afirmación, bajo el título: “*La Formación del Hombre debe empezarse con la edad primera*”

Según Narodowski, la escuela es una máquina de producir niños como los concibió la modernidad. En las investigaciones de Ariès y otros historiadores de la escuela de los anales, la infancia es una *invención moderna*, que queda categorizada como *dependiente, heterónoma respecto del adulto y por tanto necesitada de su atención y cuidados*; definida así, la infancia es la condición *sine quanon* de la pedagogía.

Es en relación con esa categoría de infancia que tiene sentido la propuesta de una institución encargada de realizar sobre ella las operaciones específicas para su completamiento y pleno desarrollo: la escuela; y unos agentes especialmente preparados para cumplir esa misión: los maestros. De no ser por esa categorización, difícilmente hubiera prosperado una propuesta



como la escolar. Dice Narodowski que el discurso pedagógico moderno encerró primero epistemológicamente a la infancia para poder después encerrarla topológicamente. (Narodowski, 1994)

El discurso sobre la infancia justifica la escuela, pero las prácticas de escolarización contribuyen a constituir niños-alumnos; infantilizan a todo aquél que ocupe el lugar de alumno independientemente de su edad. En la escuela moderna no sólo se transmiten saberes previamente pedagogizados, moralizados, disciplinados; se gobierna a los niños y jóvenes no sólo a través de las relaciones claramente asimétricas, jerárquicas entre maestros y alumnos; sino de regulaciones espaciales, temporales, curriculares e institucionales que le son propias. Estas instituciones que desde el siglo XVII y a lo largo del siglo XVIII funcionaron por toda Europa y en sus colonias de ultramar, fueron fundadas y atendidas en su gran mayoría por congregaciones religiosas católicas y/o protestantes, para niños y jóvenes del mediano estado. En el siglo XIX, cuando se estataliza la escuela y se hace obligatoria y masiva, la pedagogía se actualiza sin modificar en lo estructural los componentes del “núcleo duro” de su discurso.

Durante el siglo XX La psicología alcanzó el estatuto de ciencia, se construyeron y difundieron las grandes teorías científicas del desarrollo infantil; en el nivel discursivo de la pedagogía, se hizo dominante el dogma teórico del *aprendizaje activo*; la psicología pretendió subordinar a la pedagogía al rango de técnica, lugar de propuestas de intervención práctica fundadas en las teorías científicas elaboradas en el campo de las psicologías del desarrollo.

Valerie Walkerdine, una analista foucaultiana de estas cuestiones, hace un interesante estudio sobre las mutuas vinculaciones del binomio: pedagogía centrada en el niño - psicologías del desarrollo; mostrando la debilidad del argumento presentado como canónico, según el cual la psicología es presentada como un saber científico y como tal neutro, objetivo, descriptivo, y explicativo del crecimiento y desarrollo infantil en lo que hace a sus posibilidades lógicas, a emocionales, sociales etc.; al tiempo que ubica a la pedagogía en el lugar de las propuestas de intervención elaboradas en base a derivar consecuencias para la acción por la aplicación de tales saberes.

Walkerdine da vueltas este razonamiento, haciendo la genealogía de las psicologías del desarrollo y encontrando que tales teorías no describieron objetos naturales, no tocados por experiencia pedagógica alguna; sino que nacieron y se formularon al calor de las prácticas de escolarización masiva las que desde comienzos del siglo XX están profundamente saturadas de una secuencia normalizada del desarrollo infantil, ayudan a producir niños a través de aparatos y mecanismos como la arquitectura escolar, la disposición de los asientos, los materiales curriculares, las técnicas de enseñanza y evaluación. Las pedagogías afirma Walkerdine *no son meras aplicaciones de un aparato científico, ellas están implicadas central y estratégicamente como condición de posibilidad de la psicologías del desarrollo.* (Walkerdine, 1995: 79 y sgtes.) El aprendizaje y la enseñanza desde comienzos de siglo XX se expresan en términos de desarrollo cognitivo individual. La pedagogía ordena una serie de prácticas para producir el



desarrollo. El desarrollo se produce como objeto de clasificación y de enseñanza en el interior de una práctica posibilitadas por aparatos como: la ficha de registro, la formación de profesores, el diseño de clases, la organización de la escuela, la arquitectura escolar.

Como vemos en el campo de las ciencias sociales y humanas, la producción de saber no es ajena al poder; no hay saber “objetivo” ni pueden producirse generalizaciones de validez universal en estos ámbitos. El objeto del saber, es producido por estrategias de poder y no puede presentarse para el análisis sino irremediamente sesgado por la perspectiva y las operaciones desde las cuales se lo construye; la estrategia del discurso científico es astuta puesto que pretende haber hallado los recaudos metodológicos necesarios para reducir o eliminar la subjetividad, la historia, lo aleatorio y contingente de las condiciones en que se produce el saber sobre el/los objeto/s en cuestión en estos campos y ha tenido considerable éxito en su función persuasiva; en ese reconocimiento masivo se asienta su legitimidad, es decir su poder de hacer ver y hacer intervenir; quizás allí radica su “pesada y temible materialidad”.

2- Gobierno, gubernamentalidad y sujetos

La interesante contribución de Foucault cuando analiza el funcionamiento de las instituciones panópticas es, a mi entender, su observación sobre la dimensión epistemológica del ejercicio de ese poder de vigilancia ejercido sobre el cuerpo, llamado después *disciplinario*, que en combinación con el poder pastoral se ejercía en las escuelas como en otras instituciones modernas. Es una tecnología de poder que produce saber sobre los sujetos sometidos a él y ese saber revierte sobre la posibilidad de constituir formas mas efectivas de control y regulación en una espiral en la que saber y poder se realimentan. (Foucault, 1991)

Aquí la mención de la *norma* es ineludible; la norma está en el centro de las operaciones de saber y poder en las instituciones modernas; indican al mismo tiempo una regularidad funcional y una regla de conducta, en ese deslizamiento de lo descriptivo a lo prescriptivo radica su posición estratégica, el haberse convertido en operador central del poder sobre los individuos y las poblaciones. Procedimiento que deriva su enorme poder catalogador, justamente del hecho de ocultar que contribuye a producir aquello, que afirma sólo observar y describir.

Las instituciones ocultan, no hacen explícito, que las operaciones que regular y sistemáticamente realizan sobre los sujetos, tienen efectos constitutivos sobre ellos. Ese ocultamiento aumenta la efectividad del poder; así los registros sobre comportamientos y rendimientos, son considerados descriptivos del modo de ser y aprender *natural* de cada cual.

Esos “datos” descriptivos, sometidos a tratamiento estadístico, producen la *norma como regularidad funcional*, (Veiga Neto, 2001) como resultado de un saber adquirido por observación, registro y sistematización. ¿Quién puede poner en duda en la modernidad, la objetividad de un saber obtenido por observación empírica? De ahí que el deslizamiento de lo



supuestamente descriptivo a lo prescriptivo, a la condición de *regla de conducta*, tenga lugar casi “imperceptiblemente”. Ocultando una operación política en una operación de conocimiento objetivo.

Normalizar es así una operación política producida por las grillas de la escolaridad común al enseñar y evaluar a los sujetos. En general se naturalizan las prácticas escolares estándar, como un canon, como la referencia fija y natural para juzgar las actuaciones de los sujetos en relación con su adecuación o desvío del mismo, sin mencionar que son las prácticas pedagógicas las que constituyen como niños normales a quienes responden satisfactoriamente a sus exigencias y criterios; quedando el anormal definido por desvío o por defecto en su modo no canónico de responder, saliéndose de la norma.

Centrándonos en la escuela, la efectividad del gobierno pastoral combinado con la vigilancia continua, el examen y la sanción normalizadora, está en que produce la interiorización de la vigilancia, el autoescrutinio, la vigilancia de sí, por sí; el juicio sobre sí en base a las normas externas interiorizadas, el autogobierno. Se constituyeron así estos sujetos disciplinados, autogobernados, productivos, útiles; cuyos rasgos luego la psicología “descubre” o “describe” como índices “naturales” de los objetos niños o alumnos. (Baquero, 2001)

La acumulación de saber producido sobre sujetos en condiciones de encierro; al ser analizado, ordenado y sistematizado empezó a dar lugar en el siglo XIX al nacimiento de las ciencias sociales; las que combinadas con las estadísticas y sus “curvas de distribución normal”, dieron respaldo científico - empírico a la partición entre sujetos, fundamental de la modernidad: normal/ anormal.

Se ocultan pues, las operaciones de normalización para constituir sujetos normales y se los estudia como si fueran resultado de la naturaleza, objetos ahí, a ser descubiertos, descriptos y explicados, ocultando la historia de las prácticas que los constituyeron. Las operaciones de normalización realizadas con fundamento en saberes expertos por las instituciones modernas, entre ellas las escuelas, dieron lugar entonces al establecimiento de normas y operaciones de normalización crecientemente refinadas, y al consiguiente establecimiento de marcas en la población, que dada la base científica de saber que las autorizaba, se volvieron difíciles de cuestionar. Este es el lado oscuro de las ciencias modernas, otorgan un estatuto difícil de refutar a los criterios de marcación; haciendo de diferencias sociales, culturales, lingüísticas; diferencias insalvables, tenidas por “naturales”.

A lo largo de la modernidad se fueron desarrollando *tecnologías administrativas y espirituales*, (Hunter, 1998) mediante las que las sociedades occidentales pudieron desarrollar la escuela como un instrumento de gobierno. Las prácticas escolares fueron tomando los rasgos de un ambiente de aprendizaje vigilado por un maestro pastoral que incita y observa, que ejerce una influencia moral antes que física, estilo que *termina por convertirse en el modelo para la intervención estatal en la educación popular*.



En contraste con los análisis convencionales de la escuela y la pedagogía, Ian Hunter, *aporta una explicación del sistema escolar no basada en principios*. Adopta un enfoque genealógico que se concentra en las *circunstancias contingentes* en las que surgió el sistema escolar, así como en las *técnicas culturales, instituciones y modos de reflexión disponibles*, a partir de las cuales se concretó. Surge así la imagen de la escuela como la de una *improvisada conjunción*, como un instrumento destinado a satisfacer las contingencias de una historia particular; relacionadas con las tareas de gobierno en las sociedades occidentales entre los siglos XVIII y XX.

Hay dos aspectos de la escuela moderna que destacan de modo insólito: 1) su relación con el aparato del Estado; y 2) su relación con las instituciones de guía pastoral cristiana.

Hunter retoma la argumentación de Foucault que sugiere que el gobierno no actúa a través de la coacción moral, sino por medio de tecnologías administrativas expertas (entre ellas el sistema escolar), las que no se hallan dedicadas a la represión irracional, sino que actúan desplegando un conocimiento especializado del dominio que gobiernan y su objetivo es el desarrollo óptimo de todos sus recursos. Debemos pues mirar el gobierno como conjunción de tecnologías intelectuales y administrativas; como el resultado de una serie de aparatos gubernamentales cuyas políticas se improvisan para satisfacer contingencias amenazadoras, improvisando así las formas de su propia voluntad y moralidad política.

El sistema escolar como tecnología clave de gobierno, responsable de la formación moral y social de la población, plantea su propia clase de legitimidad ética, su legitimidad como sistema experto de gobernación cívica, independiente de los principios de democracia, libertad, desarrollo completo, etc.

Las explicaciones basadas en principios han ignorado que el sistema escolar fue desarrollado como una extensión de la guía pastoral cristiana. La razón de esta *ausencia* en los análisis académicos, la encuentra este autor en que, para quienes sostienen que el principio del desarrollo completo de la persona se logra a través del ejercicio libre y racional de las facultades, les aparece la pedagogía pastoral cristiana como anacrónica y oscurantista. Para los críticos basados en principios, la actitud moral-disciplinar de la pedagogía pastoral, constituye un obstáculo. No comprenden que la herencia del cristianismo no dejó su huella indeleble en la escuela como una ideología o sistema de creencias, sino que *fue la fuente de una tecnología pedagógica específica*, de un conjunto especial de disciplinas espirituales, de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo, personificada en la relación pastoral entre maestro y alumno. Es el juego del “pastor del rebaño” propio del cristianismo con su característica articulación de vigilancia y auto-escrutinio, obediencia y autorregulación, el que continúa proporcionando el núcleo de la tecnología moral de la escuela. Dado que estas disciplinas pastorales no son dependientes de unos apoyos doctrinales específicos o de unos



principios teológicos particulares, el Estado moderno pudo hacerlas migrar tranquilamente a la escuela elemental moralmente gestionada.

Desde su perspectiva genealógica, el sistema escolar es una institución elevadamente impura, tácticamente improvisada, conjuntada a partir de diferentes esferas de vida y que sirve para satisfacer una mezcla de fines espirituales y mundanos.

Este proceso de agrupar y usar tecnologías disponibles en función de afrontar y resolver problemas acuciantes es propia de lo que Foucault nombra y describe como *la racionalidad gubernamental moderna*. (Palamidessi, 1998)

Al estado moderno no le interesa sólo el ejercicio del poder como soberanía, le interesa crucialmente obtener el reconocimiento de la población. Durante los siglos XVII y XVIII el Estado pasa de Estado administrativo a estado de gobierno, incorporando modalidades de poder propias del gobierno doméstico o de las Iglesias; estatiza relaciones y técnicas de poder pre-existentes en otros ámbitos. Esa asimilación produce un desbloqueo en el arte de gobernar. La gubernamentalización del Estado es esa incorporación a la gestión pública de tecnologías provenientes de la administración en otros ámbitos.

En este período, comenta Palamidessi, se inventan dos nuevas configuraciones de poder que van a ir ganando terreno y limitando la efectividad de las relaciones de soberanía: la **disciplina**: para adiestrar el cuerpo y sus aptitudes productivas; y la **biopolítica** orientada a maximizar la salud, la duración de la vida y *preparar mecanismos reguladores que puedan determinar un equilibrio en la población, establecer una especie de homeostasis, asegurar compensaciones, instalar mecanismos de seguridad en todo lo que haya de aleatorio en las poblaciones vivientes* (Foucault, 1996: 199). La efectividad de estas regulaciones precisó de la creación de nuevos saberes: las ciencias humanas, la demografía, la estadística; los que se constituyen a la par que se extienden nuevas técnicas de cálculo y control por todo el cuerpo social. El Estado asimila también técnicas, saberes e instrumentos del **poder pastoral**, cuyo ejercicio se caracteriza por precisar del conocimiento del alma de las personas. El poder pastoral es un poder subjetivador, vinculado a la producción de verdad sobre el individuo, que se apoya en técnicas de examen y ordenamiento de la conciencia. Estas nuevas modalidades del gobierno moderno ordenan y producen el individuo y la sociedad moderna. Suponen una nueva economía de poder que entiende el dominio, no a partir de un único foco desde el cual el poder se irradia en forma descendente hacia todo el cuerpo social, sino que entiende la producción de dominio desde múltiples sujeciones que funcionan en el interior del cuerpo social. Poderes infraestatales y poder político se realimentan generando nuevos dispositivos de gobierno y constitución de sujetos: las instituciones educativas; las de salud y asistencia pública, las de seguridad social, las de regulación laboral. Estas instituciones funcionan como máquinas productoras de visibilidad y decibilidad, y además secretando nuevas técnicas de gobierno de las poblaciones y de producción y cuidado de sí. En este marco debe ser entendido el surgimiento y desarrollo de la Pedagogía. (Palamidessi, 1998)



El *psicopoder* (Varela, 1995:179 y sgtes.) que el docente ejerce sobre el niño, en las prácticas de las “pedagogías nuevas” se basa en unas teorías científicas del desarrollo; son formas blandas e invisibles de gobierno de los niños, formas que requieren el dominio de un saber experto, que permite decodificar o interpretar las actuaciones de los niños como indicadores de la normalidad (o no) de su desarrollo y estar en condiciones de proponer actividades educativas tendientes a inducirlo y normalizarlo.

El psicopoder regula las conductas del otro, pero el otro no se da cuenta que esta siendo regulado; es un poder “invisible” que al ejercerse a través de la inducción de variadas “expresiones”, las que son interpretadas a la luz de esquemas teóricos psico-evolutivos, van constituyendo a cada niño como sujeto en desarrollo. Es un poder también normalizador aunque se postule como liberador.

Este mecanismo de regulación de la constitución de subjetividad se basa ahora en el conocimiento experto, pero en su lógica de funcionamiento representa, me parece, una continuidad de la lógica del poder pastoral. Para dirigir la educación de un niño, hay que conocer el alma -se decía antes-; ahora se dice para poder gobernar y enseñar a un niño, hay que conocer cómo se desarrolla, cual es la lógica de los mecanismos que gobiernan su devenir adulto; el saber experto sobre el otro permite gobernarlo. En el gobierno pastoral la finalidad era de orden ético, externo, social, religioso, moral. En cambio en la regulación por el psicopoder no hay *deber ser* externo; el deber ser es el *desarrollo normal* pleno. Se sustituye el deber ser, por un ser imaginario, dicen sus críticos. (Audureau, 2003)

Cierre Provisorio

3- Sobre el porvenir de la pedagogía

He decidido componer, para este punto, algunas reflexiones a partir de autores que entiendo como afines al pensamiento foucaultiano. Son pensamientos que si bien no fueron enunciados por Foucault, me parece suenan bien junto al suyo.

Puesto que la condición humana nunca es dada como ya constituida, su constitución esta inscrita en el seno de unos actos pedagógicos, que no se limitan a lo escolar, - sólo una forma moderna y contingente de las prácticas educativas-. Por la educación se accede a la humanidad: la finalidad de la empresa educativa es que aquél que llega al mundo, sea acompañado al mundo, sea introducido en el conocimiento del mundo...la pedagogía rechaza tanto el someter al otro, como el abandonarlo a su suerte. (Meirieu, 1998)



Un educador asume la responsabilidad de transmitir una herencia extremadamente valiosa, en el seno de unas transacciones que resultan en gran medida opacas para los protagonistas, pero de efectos cruciales. La educación pone en relación lo mismo con lo otro en el espacio del lenguaje; se posibilita así a los nuevos aprender una lengua y jugar el juego del lenguaje – al menos *la educación debería* habilitar para esto -. Se sabe que aprender una lengua es aprender unas formas de vida que hacen que los sonidos sean las palabras que ellos son, capaces de hacer las cosas que ellas hacen. La enseñanza toma el aspecto de una iniciación a esas formas de vida. Educar es quizá esencialmente: *dar la palabra*, dar la posibilidad de que aquel que no habla tome la palabra. Según Agamben la in-fancia es la pura exterioridad de la lengua; pero es en el lenguaje que se constituye el hombre como sujeto. El hombre no es otra cosa que ese movimiento de la infancia al lenguaje, de la lengua a la palabra. (Agamben, 2004) Nuestra posesión del lenguaje no es apacible, hay un juego interminable de la palabra sobre la lengua.

El lenguaje se aparece como el espacio mismo de la educación. El acto educador se produce en el encuentro entre la identidad de la lengua y la alteridad de la palabra, y el acto de humanizarse se produce, cuando dejando de imitar el lenguaje, se accede a los entrelazados que teje indefinidamente la palabra en la lengua y se “dice” (Larrosa, 2000). Está siempre presente la posibilidad de que la palabra transgreda el orden de los signos para que aparezca un sentido nuevo, un mundo nuevo. El trabajo continuo de la palabra en la lengua nos muestra que hay otros mundos en este mundo. De modo que la herencia transmitida por la transmisión de la lengua y sus potencias, abre a la pertenencia a la humanidad, abriendo a la posibilidad de otros porvenires.

Se diría que el lenguaje, que al apoderarse de nosotros nos da poder sobre lo que es, sólo lo hace entregándonos a la potencia de lo que puede ser (Audureau, 2003: 94)

Otro autor consultado sobre este punto: Francisco Jódar afirma que si la pedagogía pretende un porvenir, debe en primer lugar *desmontar y desactivar la ilusión de la autoproyección*, sostenida por la noción metafísica del hombre para la cual la educación debe hacer florecer disposiciones y aptitudes naturales en él. El hombre no existe bajo ese modo de ser clausurado sobre sí llamado sustancia- dice Jódar - La pedagogía no es sin exterior; es hacer viajar a los infantes, sacarlos del cerco de lo familiar, ensanchar el mundo. El sentido de la palabra educación, fue según él, falsificado en la traducción de *educere* como: extraer o desarrollar de una persona lo que ya tiene en sí, la esencia aún por crecer; ya que el sentido originario de esa palabra latina sería el de *conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del camino trazado de antemano, fuera de lo ya dicho, de lo ya pensado, de lo ya interpretado*.

No hay aprendizaje que no saque a uno hacia lo otro, hacia el exterior. Somos salida, decurso, trayecto, periplo y peripecia. La identidad se construye en un plano relacional, no existe en sí misma, se ha constituido al transformarse, al conectarse con el exterior. Tal vez la pedagogía sea cuestión de coser y de inyectar lo lejano y la alteridad en lo cercano y lo unificado.



Según este autor relanzar la pedagogía es recobrar su dimensión hospitalaria de lo otro; preservar las formas que permitan inyectar dosis adecuadas de lo lejano en nuestros pulmones. Ve el porvenir de la pedagogía como el arte de ensanchar lo que somos. (Jódar, 2001: 13-25)

En un mundo configurado por la razón tecno-científica...la verdad sobre la infancia esta dada por el modo en que nuestros saberes la dicen y nuestras prácticas la pueden controlar y producir...Pero la verdad sobre la infancia no está en lo que decimos de ella, sino en lo que ella nos dice, en el acontecimiento de su aparición..." Larrosa prefiere referirse a los niños como: "...esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua".

No obstante existir bibliotecas enteras que contienen lo que sabemos de los niños y legiones de especialistas que nos dicen lo que son, lo que quieren, lo que necesitan; la infancia es al mismo tiempo *lo otro*, que mas allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. (Larrosa, 2001: 165-178)

Un educador conviene que sea alguien en aptitud de enfrentar la alteridad del otro, que está dispuesto a perder pie, que está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida, que es capaz de mantener un delicado equilibrio entre la distancia y la proximidad con sus tutelados; que es capaz de iluminar y ensanchar los ámbitos vitales de los que entran en relación con él.



Bibliografía de referencia

- AGAMBEN, G. (2004) *Infancia e historia*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo editora
- AUDUREAU, J. P. (2003) “Lenguaje y Educación” En: Houssaye, J. (compilador) *Educación y Filosofía*. Buenos Aires. Eudeba
- BAQUERO, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha En: *Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N° 9 Laborde Editor. Rosario pp.71-84*
- COMENIUS, J.A. (1986) *Didáctica Magna*. Madrid. Akal. Trad. Saturnino López Peses
- FOUCAULT, M. (1991) “Quinta Conferencia”. En *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa. (pp.117-140)
- _____ (1996) *Genealogía del Racismo*. Buenos Aires. Editorial Altamira, pp. 193-214
- _____ (2001) “El Sujeto y el Poder”. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión, pp. 241-259
- _____ (2002) *El Orden del Discurso*. Barcelona, Tusquets Editores
- HUNTER, I. (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor
- JÓDAR, F. (2001) “Principio de alteridad e ilusión de autoproyección. Tientos para la supervivencia de la Pedagogía.” En: *Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N° 8*. Laborde Editor, Rosario pp. 13-25
- LARROSA, J. (2000) *Pedagogía Profana*. Buenos Aires. Novedades Educativas, pp. 165-178
- _____ (2001) “Dar la Palabra. Notas para una dialógica de la transmisión”. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel, Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes, pp. 411-429
- MACHADO, A. (1997) “Consejos, Sentencias y Donaires de Juan de Mairena y de su Maestro Abel Martín.” En: *Obras. Poesía y Prosa. Tomo II*. Losada, Barcelona, p. 625
- MEIRIEU, PH. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona. Laertes
- NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique
- _____ (1995) “La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas”. En *Propuesta Educativa*, Año 6 N° 13. Buenos Aires FLACSO/Ediciones Novedades Educativas, pp. 19-23



- _____ (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- PALAMIDESSI, M.I. (1998) “La producción de los sujetos de la educación: El gobierno económico y la gestión de riesgo en las sociedades de seguridad”. En *Propuesta Educativa*, Año 9 N° 19. FLACSO/Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. pp. 89-95
- VARELA, J. (1995) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo”. En Larrosa, J. (editor) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid La Piqueta, pp. 155-179
- VEIGA NETO, A. (2001) “Incluir para Excluir”. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel, Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes, pp. 165-184
- WALKERDINE, V. (1995) “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana”. En: Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta, pp. 79-152