

Foucault, la Pedagogía y la Educación

Pensar de otro modo

- Olga Lucía Zuluaga G.
- Carlos E. Noguera R.
- Humberto Quiceno
- Oscar Saldarriaga V.
- Javier Sáenz O.
- Alberto Martínez B.
- Marcelo Caruso
- Andrés Klaus Runge P.
- Alfredo Veiga-Neto
- René Schérer
- Montserrat Rifà V.
- Mariano Narodowski
- Alberto Echeverri S.
- Diana Alejandra Aguilar R.
- Marcelo Vitarelli



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

GRUPO  Historia de la
Práctica Pedagógica

COOPERATIVAS EDUCATIVAS
MAGISTERIO



FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA
Y LA EDUCACIÓN
Pensar de otro modo

370.1
F7624
ej 1

Colección
PEDAGOGÍA E HISTORIA

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

- Olga Lucía Zuluaga G.
- Carlos E. Noguera R. ■ Humberto Quiceno
- Óscar Saldarriaga V. ■ Javier Sáenz O.
- Alberto Martínez B. ■ Marcelo Caruso
- Andrés Klaus Runge P. ■ Alfredo Veiga-Neto
- René Schérer ■ Montserrat Rifá V.
- Mariano Narodowski ■ Alberto Echeverri S.
- Diana Alejandra Aguilar R. ■ Marcelo Vitarelli



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Procuradora de educadores



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

INSTITUTO
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

GRUPO **H** Historia de la
Práctica Pedagógica
cooperativa editorial
MAGISTERIO

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN
Pensar de otro modo

- © UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
© INSTITUTO PARA LA INVESTIACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO IDEP

Libro ISBN: 958-20-0830-X

Colección: PEDAGOGÍA E HISTORIA

Primera edición, Diciembre de 2005

- © COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO
Cra. 21 No. 37-24
PBX: 6090266 Fax: 2884818
Bogotá, D.C. Colombia.
www.magisterio.com.co
GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Dirección editorial de la
Colección PEDAGOGÍA E HISTORIA:
HERNÁN SUÁREZ

Carátula
MAURICIO SUÁREZ ACOSTA

Impresión:
Editorial Delfín Ltda.

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte
por ningún medio impreso o de reproducción
sin permiso escrito del editor.

CONTENIDO

6 Prólogo

11 Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica

Olga Lucía Zuluaga Garcés

39 La pedagogía como “saber sometido”:
un análisis del trabajo arqueológico y
genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia

Carlos Ernesto Noguera R.

71 Michel Foucault, ¿pedagogo?

Humberto Quiceno

105 De los usos de Foucault para la práctica pedagógica.
Un saber sobre por qué no funciona la escuela

*Oscar Saldarriaga Vélez
Javier Sáenz Obregón*

129 La escuela pública:
del socorro de los pobres a la policía de los niños.

Alberto Martínez Boom

163 “Sus hábitos medio civilizados”: enseñanza, disciplinas
y disciplinamiento en América Latina

Marcelo Caruso

201 Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto

Andrés Klaus Runge Peña

229 La actualidad de Foucault para la educación

Alfredo Veiga-Neto

251 A su disposición

René Schérer

275 Localizaciones foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico feministas.

Montserrat Rifà Valls

319 Foucault, el ayatollah, los intelectuales y la política.

Mariano Narodowski

335 Aproximaciones a la apropiación de Michel Foucault en la cultura colombiana: el caso de las revistas *Extensión Cultura y Ciencias Humanas* de la Universidad Nacional sede Medellín, y la *Revista de la Facultad de Sociología* de Unaula.

*Jesús Alberto Echeverri Sánchez
Diana Alejandra Aguilar Rosero*

370 La educación entre las políticas neoliberales y las reformas de sistemas nacionales. El juego poder-saber-subjetivación en América Latina.

Marcelo Fabián Vitarelli

PRÓLOGO

A lo largo del año 2004 diversidad de actos académicos se ocuparon del análisis de la “obra” o de trabajos derivados de los análisis y elaboraciones del pensador francés Michel Foucault. Entre los actos realizados en esta parte del mundo, algunos investigadores iberoamericanos del campo de la educación y la pedagogía nos dimos cita en Bogotá con el propósito de comentar los trabajos que veníamos realizando en sintonía o resonancia con el pensamiento, encarnado en el filósofo francés desaparecido hace veinte años.¹ No fue la conmemoración de un aniversario: no nos reunimos para recordar al pensador, porque de diversas maneras su pensamiento está presente en nuestras elaboraciones. Tampoco fue un homenaje, pues no era nuestro interés rendir culto a un sujeto ni a sus ideas. Los veinte años de la muerte de Foucault nos sirvieron entonces de pretexto para hablar, no de él, sino de nosotros mismos; de lo que hemos hecho, de lo que estamos haciendo, de cómo lo hacemos. Por eso elegimos hablar de los usos de Foucault para pensar la educación en lugar de proponer un análisis de su “obra” o de las aplicaciones de su pensamiento en la educación. En este sentido, cuando apelamos al nombre de Foucault, nos referimos a un modo de escribir, de interrogar, de percibir, de pensar. Decir Foucault, es pues, evocar una perspectiva, una manera de mirar, de analizar, de trabajar, es el nombre que se le ha dado a una caja de herramientas.

1. Durante los días 28, 29 y 30 de octubre de 2004, se llevó a cabo en Bogotá el Seminario Internacional «**Pensar de otro modo: usos de Foucault para pensar la educación en Iberoamérica**», evento organizado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP, la Universidad Pedagógica Nacional y la Caja de Compensación Familiar —COMPENSAR. Este volumen recoge las ponencias presentadas en este evento por los investigadores iberoamericanos que acudieron a la cita.

Si algo permite agrupar en un volumen trabajos tan diversos como los que aquí se presentan, son precisamente las consideraciones anteriores. Es evidente que no se trata de investigaciones pertenecientes a un mismo campo disciplinar; más allá de los límites disciplinares y de las especificidades laborales en que se mueven los investigadores invitados, la convocatoria ha girado en torno a la utilización, a los usos que se han hecho de las herramientas foucaultianas para pensar de otro modo la educación. En esta dirección cabe señalar que no somos "foucaultistas" (seguidores, intérpretes, exegetas, analistas o estudiosos de la obra del pensador); por el contrario, nos consideramos foucaultianos en la medida en que pensamos la teoría como una caja de herramientas y la utilizamos –en particular algunos conceptos y categorías– para pensar un conjunto de problemas locales, particulares, de alcances limitados y en el marco de una geopolítica particular.

Para explicar un poco esta última posición podría ser útil establecer la diferencia entre lo que se ha denominado un "marco teórico", como garantía de coherencia y sistematicidad para abordar un problema, y aquel planteamiento foucaultiano que piensa la teoría como instrumento para operar un problema. Habría que plantear entonces algunos puntos de reflexión sobre el **estatuto de la teoría**. Pensemos en el viejo problema de las relaciones entre teoría y práctica. Para ello puede ser pertinente el análisis de dos formas de acción: **aplicar** y **utilizar**. Existen, por lo menos, dos acepciones de la palabra aplicar: la primera está referida al hecho de **poner una cosa sobre otra**; la segunda se refiere al hecho de **poner esmero, diligencia** en la realización de una actividad cualquiera.

Si tomamos la teoría como aquello opuesto a la práctica o, si se quiere, como consecuencia o incluso como inspiradora de la práctica, tendríamos entonces una relación de aplicación. Desde este punto de vista la teoría sería algo incompleto cuyo complemento necesario sería la práctica. Para que fuese válida, la teoría tendría que pasar por la aplicación en la práctica. Se trataría, pues, de poner la teoría sobre la práctica para demostrar su validez, su coherencia, o para explicar la práctica, para justificarla, para sustentarla; y siguiendo la segunda acepción posible, en este proceso habría que poner todo el esmero posible, toda la diligencia necesaria para evitar o eludir posibles desviaciones entre los principios de la teoría y la dinámica propia de la práctica.

De esta concepción se derivan aquellos cuestionamientos a todo tipo de trabajos reconocidos como *teóricos*, pues se considera que en tanto están *alejados* de la práctica, no tienen validez o por lo menos no aportan de manera directa a la solución de los problemas prácticos para los que se exige prioridad. La teoría, se dice, no sirve mientras no parta y mientras no apunte a lo que se reconoce como “la práctica”. Y es este uno de los problemas principales con lo que se encuentra un esfuerzo como el que nos hemos propuesto realizar. Desde algunos círculos académicos vinculados a la formación de maestros, se ha dicho que estas investigaciones aportan poco o nada a la formación profesional; se trata, dicen, de intereses academicistas o teoricistas que olvidan o desconocen la situación concreta de los maestros y las instituciones educativas sobre los cuales supuestamente se despliegan los análisis. Se nos pide así que revisemos los presupuestos y, sobre todo, que tengamos presente las urgencias del maestro y de las “comunidades educativas” para que nuestros propósitos tengan por fin un piso de realidad y nuestras elaboraciones se constituyan en aportes reales y concretos a un verdadero cambio.

Sin duda alguna este tipo de exigencias son posibles en la medida en que se concibe la teoría como una instancia opuesta a la práctica, y sobre todo, en la medida en que se piensa que la teoría tiene como único destino la aplicación a problemas particulares y concretos. Pero hay otra forma de entender la teoría; hay otra forma de pensar las relaciones teoría-práctica.

Tomemos ahora la palabra **utilizar** y consideremos sus dos acepciones: como **aprovechar o sacar provecho** de una cosa, y como **usar**, por ejemplo, un utensilio cualquiera. Evidentemente tendríamos desde esta perspectiva un panorama diferente; mientras desde la aplicación buscaríamos ante todo complementar o superponer la teoría sobre la práctica a manera de un rompecabezas donde las piezas teóricas tendrían que empatar en los espacios abiertos por la práctica, desde la utilización no tendríamos tal pretensión y tan sólo buscaríamos sacar algún provecho o simplemente **usar**, es decir, servirnos, valernos como lo hacemos con cualquier herramienta o instrumento.

Así pues, podríamos pensar que la teoría en lugar de constituir un sistema totalizador que suministraría un sentido y una representación del mundo, en lugar de ser aquello opuesto a la práctica, sería algo así como una **caja de herramientas**. Visto de esta manera el problema, no podría exigírsele ya más a la teoría que tuviese en cuenta la práctica, pues ella es en sí misma una práctica; práctica que en un doble juego hace uso de herramientas teóricas a la vez que construye otras nuevas. De ahí que respondamos a quienes nos siguen preguntando por la práctica, por "la realidad", que no hacemos otra cosa que ejercicios prácticos en función de otra realidad.

Nuestros proyectos de investigación no parten entonces de un *marco teórico*. Han recurrido a lo que podríamos denominar un *horizonte conceptual*. No es nuestra pretensión ni aplicar correctamente algunas elaboraciones teóricas, ni mucho menos demostrar su coherencia o su validez. Si hemos tomado como horizonte conceptual los planteamientos de Michel Foucault, no ha sido con la intención de elaborar algo así como una teoría foucaultiana de la escuela, de la pedagogía, del maestro, sino tan solo con la intención de utilizar esos planteamientos para entender un problema local que nos convoca como territorio: el ser actual y el devenir de la educación y la pedagogía en nuestras sociedades. Desde esta perspectiva queremos entonces construir un instrumento que nos permita develar el conjunto de relaciones de poder y las luchas a partir de las cuales se ha inventado e impuesto una institución, un sujeto, un saber y unas prácticas en cada uno de los espacios geopolíticos e históricos en los que habitamos. Por ello la pretensión de pensar de otro modo la educación y la pedagogía. No se trata de una moda intelectual: es un asunto ético y estratégico. Solo ello justifica nuestro trabajo.

Carlos Ernesto Noguera R.
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

FOUCAULT: UNA LECTURA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA¹

Olga Lucía Zuluaga Garcés*



“La vida es como un árbol frondoso que sólo con ser sacudido deja caer los asuntos a montones; pero uno puede apenas recoger y convertir en arte unos cuantos, los que verdaderamente lo conmueven”.

Augusto Monterroso

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesora de la Universidad de Antioquia, fundadora del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Esta ponencia fue posible gracias al paciente recorrido conceptual y analítico de mi alumno doctoral Rafael Ríos Beltrán por mis trabajos. Sandra Milena Herrera Restrepo, con su habitual espíritu crítico, me acompañó a lo largo de la elaboración y revisión del texto.

1. El Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia aporta elementos arqueológicos y genealógicos sobre la pedagogía, la escuela y el maestro en nuestro país. Así, hizo visible las primeras formas de saber sobre la enseñanza, el surgimiento de la escuela como una institución estatal para el ejercicio de la enseñanza y la formación

A manera de introducción

En las conceptualizaciones de Michel Foucault existen diversas posibilidades para pensar la educación. Las preferencias se ubican del lado de los desarrollos genealógicos del autor; en especial se circunscriben a la crítica de los procesos de normalización, en los cuales la escuela y el aula juegan un papel evidente. No obstante, como el propio autor lo advirtió, saber y poder hacen parte de una misma trama. Sería difícil hacer trabajos de orientación genealógica sobre el papel normalizador de la escuela sin acudir a herramientas arqueológicas aplicadas a las discursividades pedagógicas, educativas, sociológicas y psicológicas que respaldan la normalización y, a su vez, las producciones que esta ha desatado. “Ya en sus investigaciones arqueológicas Foucault señalaba una cierta articulación entre prácticas discursivas y prácticas extradiscursivas. Articulación que planteaba la relación entre el saber y el poder” (Guyot y Becerra, 1996, 34).

Las referencias de Foucault a la educación están contenidas en sus escritos sobre temas donde esta no constituye su objeto principal. Así, *La historia de la clínica* describe cómo se construyó, a través de la medicina hospitala-

del ciudadano; y la aparición del maestro como un sujeto de saber; así como las distintas transformaciones y desplazamientos de la práctica pedagógica desde mediados del siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX. Su trabajo busca localizar en un espacio de acontecimientos dispersos las diversas condiciones de posibilidad (sociales, políticas, religiosas y legislativas) que gestaron y determinaron la escuela, el maestro, la pedagogía, la enseñanza, los métodos, en lo que ellos sean susceptibles de problematizaciones actuales.

ria, una forma nueva de aprender a curar (Foucault, 1966). En *El orden del discurso* menciona la función de control que realizan las instituciones educativas para el acceso al discurso en todas las sociedades (Foucault, 1970). En *Vigilar y castigar* se refiere a la escuela como una de las instituciones donde a partir de la tecnología del examen se ejercen controles y, a la vez, se producen saberes (Foucault, 1976). Y, finalmente, en *El cuidado de sí* analiza las prácticas en las que el sujeto aprende a interiorizar la voz pedagógica (Foucault, 1987).

Sin embargo, se advierte en la mayoría de sus obras y entrevistas que la educación es una práctica crucial en la construcción y despliegue de la modernidad, que se encuentra en los saberes que giran en torno a la subjetividad y que hacen parte de la constelación de conocimientos englobados por las ciencias humanas. Sus conceptualizaciones representan, para la historia de la educación y la pedagogía la oportunidad de incursionar en el pasado cercano, es decir, en el pasado presente, donde el saber y el poder orientan empresas que hacen enunciable y visible intrincadas prácticas de control a través de la enseñanza y la educación. El gran legado de Foucault impulsa a pensar el presente de la pedagogía y la educación. Pensar la pedagogía hoy representa un compromiso histórico y una tarea crítica que encuentran, en el espacio del saber, un lugar propicio para la realización de investigaciones sobre la condición subalterna a la que es sometido el maestro por el Estado, los procedimientos de control y las prácticas de subjetivación ligadas o producidas en la educación.

Las líneas que siguen se sitúan en un horizonte de lo específico y, de ninguna manera, pretenden sentar postula-

dos generales. Para ilustrar el sentido de lo puntual, retomemos la actitud de Foucault frente a los alcances de su libro *Las palabras y las cosas*. Lejos de hacer análisis de cubrimiento general, Foucault no pretendió hacer una historia general de las ciencias humanas, ni hacer una crítica en general de la posibilidad de las ciencias. En efecto, el subtítulo de *Las palabras y las cosas* no es la arqueología de las ciencias humanas, sino una *arqueología de las ciencias humanas*. El autor concibió su pensamiento, como “caja de herramientas”. Así, dejó muy claro que no pretendía sentar estudios totalizantes, sino opciones de análisis, profundamente comprometidas con las problematizaciones del presente.

Foucault, una herramienta

Desde una postura no globalizante cobran sentido estas reflexiones. Ellas son un punto de vista, son una lectura construida desde una perspectiva arqueológica, que por la vía de los conceptos de saber pedagógico, práctica pedagógica, apropiación de los saberes (Zuluaga, 1997, XIV)², y archivo peda-

2. Apropiar es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber.

gógico (Zuluaga, 1999, 227) emprenden un análisis crítico de las condiciones de existencia del maestro, la escuela y el saber pedagógico, que lo acercan a una orientación genealógica³. “Genealogía quiere decir que analizo el problema a partir de una situación presente” (Foucault, 1984). No es posible concebir, desde un punto de vista arqueológico o genealógico, el discurso por una parte, y las prácticas por otra. No es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas. A través de los discursos se conocen las prácticas, es decir, se hacen accesibles.

Para ilustrar la relación entre discurso y práctica, Foucault plantea en «La verdad y las formas jurídicas» que sería necesario vérselas con el discurso, si se quiere hacer una historia del establecimiento y los efectos de la explotación capitalista. Y anota que si bien la explotación se ejerció «sobre la vida de las personas, sus cuerpos, sus horarios de trabajo, su vida y su muerte» (Foucault, 1980, 163), la explotación capitalista se encuentra traducida en los discursos. Y no porque el discurso sea el único elemento analizable. «Un ejemplo muy simple es que la explotación capitalista se realizó sin que su teoría hubiese sido jamás formulada directamente en un discurso. En efecto esta teoría se reveló posteriormente por un discurso analítico, discurso histórico o económico” (Foucault, 1980, 162-163).

3. El archivo pedagógico del país está constituido por el conjunto de registros de la práctica discursiva de la pedagogía. Registros agrupables según relaciones que han regido la producción del discurso. No representa la suma de textos que guardan las instituciones, aunque el archivo atraviesa una masa amplia de textos. Trabajar el archivo en esta perspectiva implica establecer conjuntos de relaciones, a pesar de la multiplicidad de las enunciaciones.

La obra de Foucault dotó al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia de un lente para entrar en relación con destacados pensadores de la pedagogía⁴ y para observar en los documentos que componen el archivo pedagógico del país, el cruce de conceptos y prácticas. Igualmente, usamos la obra de este autor como herramienta para diseñar, a su vez, instrumentos abiertos, flexibles, específicos y críticos que admitieron el desplazamiento de una historia de las ideas pedagógicas hacia una historia de las prácticas y las conceptualizaciones sobre educación y pedagogía.

En suma, su trabajo fue apoyo y herramienta conceptual importante para la investigación histórica de la pedagogía como práctica y como saber. De ahí que desde sus inicios el proyecto: "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia"⁵ fuese planteado como historia de las prácticas, las instituciones y los sujetos comprometidos en el funcionamiento del saber pedagógico. De esta manera, se realiza un estudio histórico sin precedentes en Colombia, una nueva historia de la pedagogía: una historia de prácticas de saber.

4. Vives, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Claparède, Decroly, Dewey.

5. Este programa de investigación interuniversitario estuvo integrado por las universidades Nacional de Colombia, del Valle, la Pedagógica Nacional y la de Antioquia como coordinadora del programa. Consta de cuatro proyectos: "Los jesuitas como maestros", a cargo de Estella Restrepo; "La práctica pedagógica durante la Colonia", a cargo de Alberto Martínez; "La práctica pedagógica del siglo XIX", a cargo de Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri; "La práctica pedagógica del siglo XX", a cargo de Humberto Quiceno, Javier Sáenz y Óscar Saldarriaga. Colciencias, entidad gubernamental que financia la investigación en Colombia le dio apoyo. Desde este primer programa otros miembros del grupo han elaborado diversas propuestas de investigación en la misma línea, son ellos: Alejandro Álvarez, Carlos Ernesto Noguera y Vladimir Zapata.

El grupo se dirigió a otras herramientas metodológicas, distintas de las de Foucault, que en ese entonces circulaban en las discusiones de la comunidad interuniversitaria colombiana. Entre los autores que se retomaron están: Georges Canguilhem, Dominique Lecourt, Antonio Gramsci, Gastón Bachelard, Louis Althusser. Se estudiaron también historiadores colombianos como Jaime Jaramillo, Germán Colmenares, Marco Palacios, Jorge Orlando Melo; e igualmente, historiadores extranjeros que han historiado a Colombia: Aline Helg, John Lane Young, Malcom Deas, David Bushnell y Frank Safford.

Las primeras fases del proyecto discurrieron sobre la lectura de grandes pedagogos, cuyos resultados pueden sintetizarse así:

a) *La concepción del conocimiento.* Es una temática fundamental; toda pedagogía pretende cimentarse sobre alguna concepción del conocimiento, entendimiento, conducta o cognición. Detectar y caracterizar esta concepción remite a otros campos discursivos como la lógica, la gramática, la sociología, la psicología o la teoría del conocimiento.

b) *Concepción del lenguaje.* Generalmente no está desligado de la forma como se concibe el conocimiento. Toda técnica pedagógica da un tratamiento específico al lenguaje. De ahí la importancia de analizar la presencia o no de la gramática en los tratamientos dados al lenguaje en los métodos pedagógicos.

c) *El tipo de sujeto que se pretende formar.* Apunta a señalar con qué concepción del hombre se trabaja, qué papel es asignado a la escuela en la «formación del hombre», cómo se le piensa en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber. En esta temática se encuentran elementos que con-

tribuyen al análisis de las posiciones de sujeto asignadas al maestro. Al sujeto de la educación (alumno) se le piensa como susceptible de formarse tanto a nivel espiritual como de conocimientos, haciéndole entrar en los valores culturales de su sociedad y en relación con un saber previamente seleccionado y adecuado. Se le trata de «disciplinar» la sensibilidad, la razón, según un modelo preestablecido (Foucault, 1976). Esto se convierte en un diseño de trabajo del maestro con el alumno.

Foucault (1994, 125) afirma que “si bien el sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social”.

d) *La selección del saber*. Es el resultado de la adecuación social del discurso (Foucault, 1970a, 37) según el régimen y los procesos de apropiación. Conduce a detectar que los conocimientos son redistribuidos según que con vengan al espíritu, al trabajo, a la socialización, a los estadios de desarrollo físico y mental, etc. Es ineludible analizar el régimen institucional a que es sometido al circular por las instituciones donde aparece materializado en prácticas pedagógicas, en programas, proyectos, estrategias de las diferentes instancias sociales, donde se le nombra de diferentes maneras y, para finalidades e intereses, también diversos. (Zuluaga, 1987, 238).

Nociones básicas para historiar la pedagogía en Colombia

Ahora se hace necesario desarrollar brevemente las nociones de saber y de práctica discursiva de Michel Foucault para contextualizar los desarrollos del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Desde estos dos conceptos se elaboraron las nociones de saber pedagógico y práctica pedagógica, a la hora de hacer la historia de la pedagogía en Colombia.

Práctica discursiva y saber

En el grupo lo que delimitó, en un primer momento, el objeto de investigación, fue la noción de práctica discursiva, conformada por reglas que rigen el funcionamiento del saber pedagógico, donde se articulan y regulan múltiples enunciados y modos de hacer sobre la instrucción, la escuela, el maestro, la formación del hombre y la enseñanza.

Según Foucault, la noción práctica discursiva designa: “un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1970b, 198).

La práctica discursiva permite no solo la yuxtaposición, la coexistencia e interacción de elementos heterogéneos (instituciones, técnicas, grupos sociales, organizaciones perceptivas y nexos entre discursos diversos), sino también su entrada en relación bajo una forma que ella misma determina según el sistema de formación de objetos, conceptos, modalidades enunciativas y estrategias (Foucault, 1970b, 65-116).

En esta perspectiva, describir la pedagogía en la práctica discursiva que la regula en nuestra sociedad, ha implicado “una reescritura según una transformación metódica de “lo dicho” –de lo que se ha producido, se ha adecuado, de lo que se ha apropiado– en nuestra práctica pedagógica” (Zuluaga, 1987, 59).

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, en él se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales (Zuluaga, 1987, 40). Igualmente, un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (en este sentido, el saber de la medicina clínica es el conjunto de las funciones de mirada, de interrogación, de desciframiento, de registro, de decisión, que puede ejercer el sujeto del discurso médico) (Foucault, 1970b, 306).

De esta manera, no se puede entender la práctica sin el saber y viceversa, es decir, práctica y saber son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad. Foucault precisa la relación entre práctica discursiva y saber así:

“Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada:... un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso... no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma”(Foucault, 1970b, 306-307).

En este sentido, la historia realizada por el grupo no es una historia de la pedagogía en Colombia sin más, sino una historia de las prácticas de saber acerca de la pedagogía, el maestro, la enseñanza, la formación. Es una historia de la práctica discursiva que tiene que ver con lo que se dice y se hace sobre pedagogía, instrucción, educación y enseñanza en nuestro país, desde la Colonia hasta la primera mitad del siglo XX. Es una historia que tiene que ver con aquellos discursos reglamentados que, a su vez, imponen reglas, generan hechos educativos, acciones y comportamientos del maestro y de los alumnos en las instituciones escolares.

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia planteó una problematización histórica de las condiciones de existencia del maestro en el presente, del estatuto marginal de su saber. Esa pregunta por lo contemporáneo impulsó la realización de una historia de las prácticas y los saberes que fueron condición de posibilidad para la existencia del maestro y la pedagogía. El problema que sigue vigente y hace volver nuestros ojos al pasado es la condición subalterna del maestro en relación con los otros sujetos que enseñan su saber portando el estatuto de profesor, y no el de maestro, socialmente reconocido como inferior. Aun bajo el respaldo de las instituciones formadoras de docentes, el maestro aprende su oficio como un intelectual subordinado. De ahí la importancia que tiene en la actualidad esta cuestión, pues es la que orienta el análisis del pasado (Castell, 2001, 70).

Al aproximarse a la historia de las prácticas discursivas, el Grupo se apropia, en primer lugar, de una nueva mirada de nuestra historia cultural; en segundo lugar, toma como objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos, maestro y alumno, que en ella actúan; y en

tercer lugar, describe cómo funciona interior y exteriormente el discurso pedagógico, y las funciones que este asigna a los sujetos que afecta o produce la circulación de los saberes.

Práctica pedagógica y saber pedagógico

Lo explicado hasta ahora implicó considerar la pedagogía como saber y como práctica. Dicho de otra manera, al interior de este Grupo la pedagogía no se entendió en sí misma, sino en un complejo de relaciones con las instituciones, los sujetos, los discursos, la política y la sociedad. En consecuencia, la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y, la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. En estas condiciones el “maestro”, como sujeto del saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica es una noción que designa:

- 1) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
- 2) Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
- 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos (maestro y alumno) de esa práctica.

5) Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1987, 196).

De acuerdo con esta perspectiva de análisis de la pedagogía en Colombia, y las características que arrojaban los registros del archivo pedagógico, fue necesario articular a la práctica pedagógica como instancias metodológicas: la institución, el sujeto y el discurso, entendidas todas ellas en un sentido plural y a la vez particular. Es decir, la institución educativa y otras que la circundan; un sujeto soporte de esa práctica y otro que obedece, y un discurso, la pedagogía y otros con ella relacionados. Estos tres elementos le aportaron a la práctica pedagógica mayor movilidad analítica, permitiéndole circular dinámicamente entre la interioridad y la exterioridad de la escuela. Por lo tanto, el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia no fue ajeno a las prácticas políticas y sociales de las épocas estudiadas.

La institución, el sujeto y el discurso pueden aprehender, en la práctica pedagógica, los “procesos de institucionalización” (Zuluaga, 1987, 196-197)⁶ del saber pedagógico. Así, entre 1821 y 1848 en Colombia, la Normal, el maestro y la enseñanza mutua en sus nexos con la práctica política, la moral y la religión, fueron objeto de una práctica discursiva asequible a la descripción histórica (Zuluaga, 1987, 45).

6. Conjunto de reglas que delimitan la práctica del saber pedagógico en una formación social dada. Se dice «práctica» de un saber para ubicar que la región del análisis no separa mecanismos del poder y acontecimientos del saber. Designa una orientación que excluye el análisis de la científicidad de un saber.

La práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez excluida y que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía.

Valga resaltar que la práctica pedagógica no hegemoniza toda práctica, sea ella religiosa, familiar, social, política o comunitaria; en cambio, estas se adentran en la práctica pedagógica mediante mecanismos y prácticas de normalización.

Una vez considerada la noción de práctica pedagógica, es importante hacer algunas aclaraciones. Saber pedagógico (Zuluaga, 2001, pp. 82-83) no es el nombre de alguna teoría que pretenda reemplazar los cuerpos teóricos conocidos bajo los nombres de pedagogía, educación, currículo o ciencias de la educación. Tampoco es equiparable a un amontonamiento caótico de toda clase de libros sobre estos temas. En calidad de concepto metodológico, el perfil del saber pedagógico está delimitado por sus funciones en el análisis, su materialidad y sus componentes; además tiene usos en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones, todos ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción y la formación del hombre. En consecuencia, se requieren las siguientes precisiones:

a) Saber pedagógico es primero que todo un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto de elementos dispares. No reúne para conformar un cuerpo conceptual sino

para reconstruir un conjunto de discursos agrupados por reglas que le confieren especificidad. Mientras una teoría tiene unidad, el saber constituye una pluralidad, por consiguiente es un conjunto anónimo cuyas piezas tienen el nombre de diversos autores y en vez de tender a la unicidad siempre representará una multiplicidad.

b) Así mismo, el saber constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber pedagógico sin una práctica definida que le confiere materialidad, es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.

c) Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico y genealógico.

d) Los diferentes objetos en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas, comprenden tanto aquellos que inicialmente se insertan en la práctica, como los que se van produciendo en su transcurrir.

e) Los conceptos que aparecen, se definen, se aplican y se transforman, pertenecen a los conocimientos agrupados en la práctica.

f) Es a nombre del saber que los sujetos pueden referirse a los objetos y que utilizan conceptos, métodos y procedimientos en sus acciones al interior de la práctica.

g) Las posibilidades de utilización y apropiación están dispuestas por el discurso mismo o por regulaciones externas a la práctica.

El saber pedagógico proporciona un territorio a las problematizaciones acerca de la pedagogía, una base material y conceptual desde la cual es posible llevar a cabo intercambios con ciencias y filosofías sin perder la especificidad y la autonomía. Lejos de recoger sin ningún sentido producciones de desarrollo desigual, el saber pedagógico reconoce que en su interior pueden existir regiones menos sistemáticas que las disciplinas, pero fecundas para ampliar perspectivas, formular conceptos y definir problemas.

La práctica pedagógica se inscribe en el saber pedagógico, mostrando tal saber como el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, de conceptos, de métodos, de prescripciones y de observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él. De este modo, la práctica pedagógica juega un papel más de aliada que de subordinada al interior del saber pedagógico.

Enseñanza y sujeto de saber

La enseñanza, un objeto entre otros, es el que más teje relaciones en el saber pedagógico de unos objetos a otros, de unos conceptos a otros, entre diferentes instancias, entre diferentes finalidades. Teje más relaciones porque en la historia de la educación y la pedagogía siempre ha existido la relación maestro-alumno ligada a la enseñanza. Ha generado o hecho parte de la práctica pedagógica y ha sufrido modificaciones, según las corrientes que hayan desarrollado, cuestionado o delimitado el saber pedagógico. Es un objeto de saber que

hace posible individualizar una práctica en la que siguen jugando: el maestro, la escuela, el conocimiento y la formación del hombre (Zuluaga, 1987, 30)⁷. Si hacemos la historia del concepto de enseñanza, en la perspectiva de los saberes y bajo la noción práctica pedagógica, ella nos permitirá hacer visible las diversas acciones que se derivan de las corrientes y los cambios prácticos que posibilitan el surgimiento de nuevos conceptos, o modificaciones de los mismos.

Pero la enseñanza tiene dos caras: la de la producción y la de la exclusión. Por una parte, sirve para designar momentos de relaciones, cambios y posibilidades, como se acaba de anotar. Y por la otra, muestra la descalificación del saber pedagógico y sus repercusiones en el maestro.

En el contexto señalado, el rescate y la recuperación de la práctica pedagógica nos acercan a la historia de un saber que hace visible un sujeto históricamente definido: «el maestro», sujeto que hace posible la enseñanza. Desde la huella de la exclusión su palabra se restringe al método de enseñanza, como instrumento para transmitir lo que él aprende. En consecuencia, mientras más se enfatiza la relación del maestro con el método de enseñanza, menor es su relación con la cultura. Se le trata, pues, como portador de un saber sometido, subalterno, inferior. Estas reflexiones se dieron a partir del tránsito de la escuela a la historia, del encierro de la institución escolar a la exterioridad de la sociedad.

Para Foucault, los saberes sometidos son “bloques de saber históricos que estaban presentes y enmascarados den-

7. La formación tiene lugar a través de la enseñanza de los conocimientos y de la relación maestro-alumno.

tro de conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha podido hacer reaparecer a través del instrumento de la erudición" (Foucault, 1992, 21). En Colombia la pedagogía era un saber sometido, no era reconocida. Pero después de sondear en los pedagogos clásicos y algunos contemporáneos, y a partir de conocer los avatares de las condiciones de existencia del maestro, fue la erudición como crítica la que permitió al grupo encontrar tensiones y posibilidades en el saber pedagógico y evidenciar las relaciones de saber y poder que se daban entre los sujetos (maestro y alumno), discursos e instituciones.

La crítica abre al maestro, a partir de su oficio de enseñar, a múltiples nexos con la sociedad y otros saberes, es decir, lo reta a superar la concepción instrumentalista que le imponen las instituciones formadoras de docentes. De tal manera, esta es una historia para la autonomía del maestro porque le propicia identidad en su saber y pluralidad en sus relaciones con la comunidad intelectual. Esta nueva figura de maestro desafía su situación subalterna y marginada como portador y como productor de saber.

Ahora bien, esta positividad material e histórica del oficio de maestro, también se hizo visible en nuestro país, a través de los trabajos de investigación de Martínez, Noguera, Castro, Zuluaga, Echeverri, Quiceno, Sáenz, Saldarriaga y Ospina. Sus trabajos se orientan a dilucidar las configuraciones, continuidades, transformaciones, enfrentamientos y avatares del oficio de maestro en Colombia. Su retorno a la institución educativa y al método a través de la práctica pedagógica, le hizo posible al grupo recuperar y reconocer al maestro en sus vivencias, experiencias, relaciones con la sociedad, la ciencia y la cultura.

Las reflexiones, críticas e investigaciones, las ha hecho el grupo sin alejarse de la vida cotidiana del maestro. Muestras palpables de este rasgo se encuentran en el Movimiento Pedagógico, la Reforma de las Escuelas Normales, la Expedición Pedagógica, la participación en maestrías y doctorados en educación y pedagogía, la extensión del grupo hacia otras áreas del conocimiento, como la historia de la salud, donde participan Estella Restrepo y Carlos Noguera, el impulso actual a políticas educativas favorables para el maestro.

A quienes se interesen por otros objetos, diferentes a la enseñanza, bienvenidos sean sus aportes y sus estrategias metodológicas que anuden saber y poder. Ante todo, deben estar dispuestos a padecer lo que Foucault llama el “retardo febril”, el cual afecta “los amantes de las bibliotecas, de los documentos, de las referencias, de las escrituras polvorientas, de los textos que nunca fueron leídos, de los libros que apenas impresos son recluidos y duermen en los estantes de las bibliotecas, de los que sólo son retomados algún siglo después” (1992,18). De lo contrario, ellos se podrían llamar historiadores de pantalón corto.

El encuentro escritural con el maestro y la práctica pedagógica

A continuación se presentan, brevemente, los primeros trabajos del grupo, que dan cuenta de algunos elementos arqueológicos y genealógicos de la pedagogía en Colombia. Ellos son: *El maestro y el saber pedagógico en Colombia. 1821-1848*, de Olga Lucía Zuluaga (1984); *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750 -1820*, de Alberto Martínez Boom (1985); *Pedagogía e historia*, de Olga Lucía Zuluaga (1987); *Pedagogía Católica y Escue-*

la Activa en Colombia, 1900-1935, de Humberto Quiceno (1988); *Santander y la Instrucción Pública 1819-1840*, de Alberto Echeverri (1989); *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, de Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997); *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*, de Alberto Martínez, Jorge Orlando Castro y Carlos Ernesto Noguera (1999) .

En el primer trabajo, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, la autora realiza una reescritura del proceso de institucionalización del saber pedagógico en Colombia, entre 1821 y 1848, instaurando para ese saber un régimen de relaciones entre las escuelas normales, la Iglesia y el Estado, las cuales difundían, seleccionaban y controlaban ese saber; el sujeto reconocido socialmente como soporte de dicho saber: «el maestro»; el discurso seleccionado y adecuado para la institucionalización: la enseñanza mutua y, más adelante, enseñanza mutua y pedagogía. En la perspectiva de ir desde una señal reconocida interculturalmente, la autora analiza el significado de la *Didáctica Magna*, escrita por Comenio (1632), para la apertura del horizonte conceptual de la pedagogía.

Alberto Martínez Boom aborda en su obra *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750 -1820*, el proceso de surgimiento de la escuela, el maestro y los métodos que regularon y transformaron la práctica pedagógica en la Colonia. Según el autor, aparece una nueva institución, «la escuela», que centraliza la función de enseñar, estableciendo diferencias con otras instituciones que también se ocupaban de la enseñanza, como la familia y la Iglesia. Junto con ella surge un sujeto con unas características propias que lo diferencian del cura doctrinero y del ayo de pupilos: «el maestro». Esta nueva configuración

de maestro aparece definida por el saber del plan y del manual, factores que identificarán al maestro con un saber específico: el método.

En 1987 surge un trabajo que retoma los análisis sobre el maestro, la institución educativa y la formación del saber pedagógico en Colombia, nos referimos al libro *Pedagogía e historia; La historicidad de la pedagogía; la enseñanza un objeto de saber*. Esta obra comprende la segunda etapa del proyecto: «Hacia una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia». Es un alto en el camino para evaluar y refinar no sólo la metodología puesta a prueba, sino también las conceptualizaciones sobre la pedagogía. En este encontraremos, en primer lugar, nuevos desarrollos y comprensiones sobre las nociones de práctica pedagógica y saber pedagógico.

Humberto Quiceno en su obra, *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935*, analiza y describe la práctica pedagógica de finales de siglo XIX y comienzos del XX, impregnada por el discurso católico y el discurso laico, ambos en permanente conflicto (Quiceno, 1988). Hace visible las prácticas y los discursos educativos a través de la instrucción pública católica. De esta manera, afirma que la instrucción católica, regulada por la Reforma Uribe en 1903, no es ninguna novedad sino más bien una continuidad del siglo XIX. Este discurso pedagógico católico hizo surgir una institucionalidad para la vigilancia y el control; así, vigilar e inspeccionar se convierten en política pedagógica del Estado. Presenta los comienzos de la enseñanza católica y de la pedagogía activa en nuestro país y las nociones de escuela, maestro y método que estos discursos arraigaron en las prácticas pedagógicas de principios del siglo XX en Colombia.

La formación de la escuela, el maestro y su saber continúa en el siglo XIX, ligada al proceso de construcción de la nación, mediante una estrategia de poder estatal llamada «Instrucción Pública». Esta noción es objeto de estudio en el trabajo de Alberto Echeverri, *Santander y la Instrucción Pública 1819-1840*. Según el autor, la instrucción pública aparece en el siglo XIX, en un escenario caracterizado por el caos, la dispersión y las luchas del poder político con el poder moral. De esta manera, la instrucción pública como estrategia de poder debía: «ordenar, diferenciar, delimitar, neutralizar, desplazar, espacializar, jerarquizar, seleccionar, controlar, en una palabra, implantar una nueva dominación, la dominación de la ley, del Estado y de la lógica» (Echeverri, 1989). En síntesis, la instrucción pública es analizada como una práctica entre prácticas, permitiendo historiar la práctica pedagógica y su relación con la práctica política y otros saberes. Además, fue un escenario de pugnas y enfrentamientos entre la escuela y la parroquia, el cura de aldea y el maestro, el Estado y la Iglesia, entre otros.

Alejandro Álvarez en su libro *Y la escuela se hizo necesaria*, estudia el proceso de institucionalización de la escuela para mostrar cómo la educación del siglo XIX en Colombia adquirió las características que requería el modelo de República (Estado-nación) que imperaba para entonces en el orbe occidental. Antes de sufrir un proceso de reformas durante el siglo XIX la educación cambió de función y adquirió la forma escuela, lo cual significó que adquirió características inexistentes. En cuanto al maestro no bastaba su buena voluntad, su intachable conducta, su paciencia, era necesario un cúmulo de conocimientos, una destreza y una capacitación especiales en el arte de enseñar; a su vez, el maestro era un sujeto observado, controlado y vigilado.

Sáenz, Saldarriaga y Ospina analizan en *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* las transformaciones de la práctica pedagógica desde la perspectiva de las apropiaciones y adecuaciones de la pedagogía pestalozziana, la pedagogía activa y de los saberes experimentales modernos (Sáenz y otros, 1996). Hacen visible las diversas imágenes de maestro que se formaron a partir de la apropiación progresiva de los saberes modernos, así como las transformaciones provocadas por las distintas reformas a las instituciones formadoras de maestros. También, se ocupan de historiar el saber pedagógico –del cual el maestro es su portador– tal como se apropió y circuló en las escuelas primarias y en las instituciones de formación de maestros, en un período en el cual la pedagogía vivió su “gran visibilidad”, así como su ocaso y desplazamiento. Con este trabajo se explica la construcción del campo social desde la práctica pedagógica, sirviendo de plataforma para indagar las relaciones Estado-educación, y para rastrear lo que significan lo público, lo privado y lo estatal en el proceso de configuración de la gubernamentalidad.

En la obra *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial* (1999) los autores, Alberto Martínez, Jorge Orlando Castro y Carlos Ernesto Noguera, analizan el surgimiento del oficio del maestro en nuestra sociedad durante la segunda mitad del siglo XVIII. En particular, el texto cuenta un conjunto de hechos que los autores han denominado las marcas congénitas del maestro en tanto aparecen desde su emergencia. Primera marca, el maestro registra su voz en la historia, no para dar cuenta de su saber sino para solicitar un aumento de su salario. Segunda, su posición subordinada ante los intelectuales, ello hizo que los planes de escuela, primera evidencia de la escuela pública, fueran elaborados por los curas

o los intelectuales de la época. Tercera, el control ejercido mediante las oposiciones contra la proliferación de maestros, quedando así su saber circunscrito y limitado al manual de enseñanza. Cuarta marca, la ilusión intelectual en busca de obtener pequeñas recompensas por su trabajo, como sucedió en el caso de don Agustín Joseph de Torres.

Desde la lectura de los pedagogos, la noción de práctica pedagógica, las grandes temáticas que cruzan el saber pedagógico, la crítica de las condiciones subalternas del saber del maestro, han quedado abiertas a otras posibilidades de estudios sobre la “normalización y la formación del saber en la sociedad moderna”, relacionados con la educación, continuando así la invitación de Foucault, en *Vigilar y castigar* (1976, 37), de hacer la “historia del presente”.

Bibliografía

BALL, Stephen (comp.) (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.

CASTELL, Robert (2001), “Presente y genealogía del presente; pensar el cambio de una forma no evolucionista”, en *Archipiélago*, Barcelona, No. 47, pp. 67-74.

DREYFUS, Hubert y RABINOW, Paul (1988), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, Universidad Nacional de México.

DUSSEL, Inés, (2003), “Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía”, en *Revista Educación y Pedagogía, Foucault, la educación y la pedagogía*, Medellín,

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, No. 37 (septiembre-diciembre), pp. 13-31.

ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto (1989), *Santander y la Instrucción pública, 1819-1840*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.

FOUCAULT, Michel (1968), *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI.

_____ (1970a), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.

_____ (1970b), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.

_____ (1976), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

_____ (1980), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.

_____ (1991), "La gubernamentalidad", en: FOUCAULT, M.; CASTEL, R.; DONZELOT, J. y otros, *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 9-26.

_____ (1984), "Le souci de vérité", Entrevista con Francois Ewal, *Le Magazine Littéraire*, 207; en Robert Castell (2001), "Presente y genealogía del presente; pensar el cambio de una forma no evolucionista", en *Archipiélago*, Barcelona, No. 47, pp. 67-74.

_____ (1992), *Genealogía del racismo*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1994), *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta.

GUYOT, Violeta y BECERRA, Marcela (1996), "Genealogía, historia y filosofía", en GUYOT, Violeta, MARINCEVIC, Juan y BECERRA, Marcela, *Los usos de Foucault*, Buenos Aires, Fran-
cotirador, pp. 27-40.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto (1984), "El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada, 1767-1809", en *Dos estudios sobre educación en la Colonia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, CIUP.

_____ (1986), *Escuela, maestro y métodos en la sociedad colonial*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, CIUP.

POPKEWITZ, Thomas y BRENNAN, Marie (comps.) (2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.

QUICENO, Humberto (1988), *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1930*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia.

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando (1997), *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Tomos I y II, Medellín, Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia, Clío.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía (1976), *Filosofía y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, CIED.

_____ (1977), *Didáctica y Conocimiento*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas CIED.

_____ (1978), *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, CIED.

_____ (1984), *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, Medellín, Editorial de la Universidad de Antioquia.

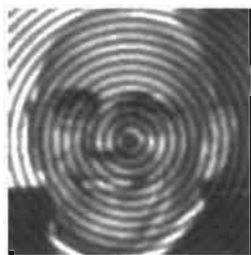
_____ (1997), "Prólogo", en SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Tomos I y II, Medellín, Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia, Clío.

_____ (1987), *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia.

_____ (2001), "El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones", en *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, Medellín, Editorial Marín Vieco, pp. 81-88.

LA PEDAGOGÍA COMO “SABER SOMETIDO”:
UN ANÁLISIS DEL TRABAJO ARQUEOLÓGICO Y GENEALÓGICO SOBRE EL
SABER PEDAGÓGICO EN COLOMBIA

Carlos Ernesto Noguera R.*



El presente escrito pretende realizar una mirada de conjunto a una serie de trabajos de investigación que se vienen realizando en Colombia desde hace cerca de treinta años y cuyas condiciones de posibilidad tienen que ver con el proyecto de investigación *Filosofía y Pedagogía* que en 1975 iniciara la profesora Olga Lucía Zuluaga en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Si bien los primeros trabajos formaron parte de un macroproyecto interinstitucional en el que investigadores de varias universidades oficiales del país, agrupados alrededor de unos propósitos comunes, se dieron a la tarea de reconstruir la historia de la pedagogía en Colombia, desde la década de los noventa es posible reconocer una dispersión de problemas, te-

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

mas, énfasis e intereses, resultado de la dinámica propia de cada subproyecto, de las perspectivas que cada investigador fue construyendo y de la vinculación al trabajo de nuevos investigadores formados en el enfoque abierto por el grupo inicial a finales de la década de los setenta.

No es el propósito realizar una historia de este grupo de investigación ni un balance de la obra producida. Tan sólo se pretende señalar algunos de los elementos comunes que atraviesan los distintos trabajos y, sobre todo, hacer visibles las implicaciones y potencialidades que tales proyectos han tenido y tienen dentro del campo intelectual nacional. En este sentido, es preciso decir que a pesar de la diversa procedencia académica de los investigadores (la mayoría formados dentro de las facultades de educación), a pesar de la reciente dispersión de problemas, temas de interés y uso de los principios metodológicos iniciales, es posible reconocer los siguientes elementos comunes que caracterizan los trabajos y permitirían hablar de una especie de escuela de pensamiento: en primer lugar, el énfasis colocado en la historia, y más específicamente, en las herramientas arqueológicas y genealógicas de M. Foucault; en segundo lugar, la explícita intención de establecer una clara diferencia entre educación y pedagogía; en tercer lugar, la permanente vinculación del trabajo académico con perspectivas y movimientos sociales ligados al campo de la educación; por último, la preocupación permanente por el análisis de las condiciones presentes de la pedagogía, la escuela y el maestro en nuestra sociedad.

La primera característica nos une con diversos colegas de Iberoamérica y del mundo que en las últimas décadas han venido haciendo uso de las elaboraciones del filósofo francés en el campo general de la educación. En este sentido, nos

reconocemos cercanos a los trabajos de investigadores como Stephen Ball y su equipo en Inglaterra, T. Popkewitz en los EE UU; J. Varela, F. Álvarez-Uría y J. Larrosa en España, A. Veiga-Neto, Tomas Tadeu da Silva y el equipo del doctorado de la UFRGS en Brasil; V. Guyot, M. Vitarelli, M. Caruso y M. Narodowski en Argentina, entre otros. Sin embargo, el énfasis en la pedagogía como campo de saber o como campo conceptual, el análisis de su proceso de constitución, la recuperación de su historicidad en tanto práctica discursiva diferenciable de la educación, ya sea entendida esta como práctica social o campo intelectual, nos coloca en un lugar particular cuyas condiciones de posibilidad corresponden a formas específicas de apropiación de la caja de herramientas foucaultiana en función de dinámicas locales propias del escenario intelectual y social colombiano.

Es precisamente alrededor del análisis de este conjunto de condiciones que este texto se ha construido. En la perspectiva de darle una organización a esa exploración, he querido utilizar la categoría de “saberes sometidos” que propusiera Michel Foucault en su curso del College de France del 7 de enero de 1976.

El carácter local de la crítica

En el inicio de su curso de 1976 se refería Foucault a la emergencia, desde comienzos de la década de los años sesenta, de una proliferante crítica de las cosas, las instituciones, las prácticas y los discursos. Se trataba, según sus análisis, de una forma particular de crítica, de una crítica de carácter local que, sin embargo, no podía confundirse con ningún empirismo obtuso, ingenuo o primitivo, con un eclecticismo

u oportunismo; por el contrario, ese carácter local de la crítica indicaría “una especie de producción teórica autónoma, no centralizada, que no necesita, para afirmar su propia validez, del beneplácito de un sistema de normas comunes.”¹

La emergencia de esa forma particular de crítica constituyó un acontecimiento en el orden del saber y del poder, acontecimiento que el propio Foucault denominó *la insurrección de los saberes sometidos*. En un primer sentido, estos saberes serían “contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior de coherencias funcionales o sistematizaciones formales... bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos y que la crítica ha hecho aparecer, evidentemente, a través del instrumento de la erudición”.² En una segunda acepción, estos saberes sometidos podrían entenderse como aquellos calificados de incompetentes o insuficientemente elaborados: “saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida”³, por ello Foucault los llamaba saberes de la gente que aún no habían *constituido un saber común, un buen sentido*, sino que se trata de saberes específicos, locales, regionales pero a partir de los cuales se estaba operando esa nueva crítica que anunciaba como acontecimiento.

1. FOUCAULT, Michel, “Curso del 7 de enero de 1976”, en *Microfísica del poder*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, p. 128.

2. *Ibid.*, pp. 128-129.

3. *Ibid.*, p. 129.

La pedagogía en Colombia: un saber sometido

Hacia el año de 1975, en pleno auge de las reflexiones y discusiones marxistas que consideraban la educación como un aparato ideológico del Estado y al maestro como un funcionario de la ideología dominante, Olga Lucía Zuluaga iniciaba un proyecto de investigación titulado *Filosofía y Pedagogía*. En el documento de presentación de este trabajo pionero, la autora señalaba los presupuestos centrales de su investigación cuando afirmaba lo siguiente: "Este trabajo lo he llamado *Filosofía y Pedagogía*, pues no se trata de una arqueología en sentido estricto, y si retomo elementos del método arqueológico, es fundamental para mí retomarlos con las posibilidades que ellos encuentren en el materialismo histórico".⁴ Ubicada en el pensamiento hegemónico del momento, Zuluaga señalaba como propósito de su estudio el análisis del "funcionamiento ideológico de la pedagogía", pues "una formación discursiva no es ajena a la lucha de clases, se encuentra en estrecha vinculación con ella y su punto de articulación se da a nivel de la ideología".⁵ La arqueología se había constituido en una herramienta, pero estaba puesta al servicio del materialismo histórico de tal forma que el régimen y los procesos de apropiación del discurso sólo podían analizarse con los conceptos que sobre la ideología y la política había elaborado la teoría marxista.⁶

4. ZULUAGA, Olga Lucía, *Filosofía y pedagogía. Presentación metodológica y de directrices del trabajo*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1976, p. vii (documento mecanografiado).

5. *Ibid.*, p. 1.

6. *Ibid.*, p. 30.

Desde el comienzo, el proyecto intelectual había asumido una postura crítica. No se trataba de un trabajo meramente académico; sus proyecciones tenían alcances políticos; en esta perspectiva, la metodología de lectura para la investigación propuesta planteaba una "lectura crítica" que consistía en "analizar el funcionamiento ideológico del discurso pedagógico o educativo; los mecanismos de apropiación por parte de la clase social dominante para ejercer la dominación; de qué forma a través de la institución se inscribe al servicio de la ideología dominante; el poder asignado al maestro en la transmisión y control de la ideología; la selección del saber y su significación para la ideología dominante; el control de discurso a través de la institución educativa; el funcionamiento del discurso pedagógico o educativo en la práctica económica o en la práctica política; la transmisión del saber como tarea de dominación ideológica; el papel de los reglamentos en las instituciones educativas".⁷

Dos años después de iniciado el trabajo de investigación, una vez avanzada la exploración de los documentos con las herramientas arqueológicas, la teoría marxista y los conceptos de ideología y dominación, van a ceder paso a un nuevo tipo de crítica más cercana a los planteamientos foucaultianos: para ese momento Zuluaga afirmaba que, "si este tipo de análisis es crítico no es porque confronte, como en espejo, una formación discursiva con algún cuerpo teórico, para señalar como equívoco aquello que no dijo pero que debía haber dicho según ese punto de confrontación. Es crítico, porque encuentra las relaciones entre las instituciones y el saber, a la vez como relaciones de *poder* y, como instancias por don-

7. *Ibid.*, p. 40.

de necesariamente tiene que pasar una descripción de las condiciones de posibilidad de un *saber*".⁸

Se había producido un "efecto Foucault"; la ideología y la dominación como categorías se habían abandonado por las posibilidades de los conceptos de saber y poder, y de paso, la pedagogía comenzaba a cobrar una potencia inusitada; se trataba de un campo discursivo cuyo papel en la cultura no podía ser analizado en términos negativos de dominación sino en una nueva perspectiva, positiva, productora antes que reproductora. En la ponencia presentada al II Congreso de Historia de Colombia, Zuluaga señalaba claramente la condición de segundo orden en que las teorías hegemónicas del momento (las teorías marxistas y las ciencias de la educación, en particular la sociología y la economía de la educación), habían colocado a la pedagogía: "...esta vida institucional de la pedagogía y el maestro ha sido hasta el momento un impensado en nuestra historia, un silencio donde otros posan su mirada de juez para excluirla como campo de reflexión y de investigación. Se señala como pedagógico lo que corresponde a las facultades de educación y al maestro; se revisten de verdad otros conocimientos considerados sin estigmas pedagógicos y se aísla la pedagogía, su institución y sus maestros para cuestionarla, y hasta buscar desterrarla de los territorios del saber que circula en las universidades".⁹ La invisibilización, la exclusión, o en el mejor de los casos, la con-

⁸ ZULUAGA, Olga Lucía, *Didáctica y conocimiento. Avances de la investigación Filosofía y pedagogía*. Volumen II, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1977, p. 6.

⁹ ZULUAGA, Olga Lucía, "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia", ponencia presentada al II Congreso de Historia de Colombia, Cali, noviembre de 1979, p. 1 (documento mecanografiado).

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

sideración instrumental de la pedagogía en los análisis sociales e históricos sobre nuestra constitución como sociedad, significaban un empobrecimiento de la mirada sobre nuestra historia cultural. Tales hechos, promovidos por cierta mirada ilustrada que pretendía ocultar su voluntad de poder detrás de una voluntad de saber, olvidaba que “todos los saberes que han circulado en nuestra escuela son enunciados según formas o métodos pedagógicos”,¹⁰ lo que significa que su existencia social se ha debido a la pedagogía, o dicho en otras palabras, “todo saber ocupa un espacio histórico en la práctica pedagógica, espacio definido por el régimen cultural del conocimiento en toda sociedad”.¹¹

Esta nueva mirada “positiva” sobre la pedagogía implicaba una recomposición de la mirada sobre el maestro; de agente de la ideología, de simple transmisor de conocimientos, el maestro pasaba a ser un agente de la cultura, agente cuya relación con la cultura, por efectos históricos, se había reducido al método de enseñanza, simplificando la complejidad de la relación entre la enseñanza, como campo de saber y como práctica, con el lenguaje y los saberes.

Con Filosofía y Pedagogía y posteriormente con la formulación y avance del macroproyecto “Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia”, la pedagogía emergía de su sometimiento, se había iniciado una insurrección de los saberes y, siguiendo a Foucault, tal insurrección no era contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia sino –y sobre todo– contra los efectos del saber centralizador que había sido legado a instituciones y al funcionamiento de

10. *Ídem*.

11. *Ibíd.*, p. 7.

un discurso científico organizado en el seno de una sociedad,¹² para nuestro caso, las ciencias de la educación, y en particular, la tecnología educativa de la década de los años setenta.

La opción por Foucault: un asunto histórico y estratégico

Como lo señala Martínez,¹³ la opción por la arqueología de Foucault obedeció menos a una afinidad teórica que a un análisis de las condiciones históricas de la pedagogía en Colombia y de las posibilidades estratégicas que tal perspectiva ofrecía para la recuperación de su historicidad. Si bien en ese momento se disponía de las elaboraciones de la historia epistemológica de G. Cangilhem y de la epistemología de la ciencia de G. Bachelard, la perspectiva arqueológica y genealógica de Foucault se adecuaba mejor a las condiciones en que se encontraba la pedagogía y el maestro en Colombia, particularmente en lo que tiene que ver con los siguientes problemas:

“1. La pedagogía como disciplina estaba disuelta en otras disciplinas como la sociología, la psicología, etc.

2. La historia de la pedagogía estaba oculta en las historias globales de tipo socioeconómico.

12. FOUCAULT, Michel, “Curso del 7 de enero de 1976”, *op. cit.*, p. 130.

13. MARTÍNEZ BOOM, Alberto, “Una mirada arqueológica a la pedagogía”, en *Pedagogía y Saberes*, No. 1, Bogotá, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, junio de 1990.

3. El maestro como intelectual estaba sometido a otros intelectuales, quedando de esta manera como intelectual de tercera categoría".¹⁴

Sobre la base de estas consideraciones, el proyecto decidió adoptar el concepto de saber para aplicarlo a la pedagogía e iniciar lo que Zuluaga denominó la recuperación de la práctica pedagógica, el rescate de su historicidad. Este propósito involucraba dos acciones distintas: de una parte, "trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad".¹⁵ Ello implicaba concebirla como saber para desde allí, y a través de la recuperación de su historicidad, analizar sus procesos de formación. Se trataba de utilizar las herramientas arqueológicas en la perspectiva de potenciar el discurso de la pedagogía de tal forma que pudiese iniciar un proceso de sistematización y reconceptualización, pues "la discursividad del saber pedagógico registra no solo objetos de saber sino también conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía".¹⁶

Por otra parte, y en una perspectiva más política, el rescate de la práctica pedagógica significaba, en su proyección social, "una lucha por rescatar, para el maestro y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica".¹⁷ De acuerdo con los análisis de Zuluaga, "el maestro es el designado en la his-

14. *Ibid.*, p. 9.

15. ZULUAGA, Olga Lucía, *Pedagogía e historia*, Bogotá, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, Universidad de Antioquia, 1999, p. 12.

16. *Ibid.*

17. *Ibid.*, p. 13.

toria como el soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido la pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía".¹⁸

En estas condiciones, efectuar la insurrección de la pedagogía como saber subordinado requería de la arqueología en tanto "método propio de los análisis de las discursividades locales",¹⁹ y de la genealogía en tanto táctica que a partir de esas discursividades locales pondría en movimiento ese saber liberándolo del sometimiento y colocándolo a disposición de unos sujetos como instrumento de lucha en el campo cultural y político. Para efectos analíticos, vale la pena observar por separado cada una de estas perspectivas tratando de señalar los alcances en cada una de ellas.

La dimensión arqueológica: la pedagogía como saber y la práctica pedagógica como práctica discursiva

La adopción del concepto de saber ofrecía múltiples posibilidades para pensar la pedagogía en la perspectiva de su constitución como disciplina; dicho en otro sentido, hablar del saber pedagógico en lugar de la pedagogía, a la vez que

18. *Ibid.*, p. 10.

19. FOUCAULT, Michel, *op. cit.*, p. 131.

permitía una exploración histórica más amplia, ofrecía mayores posibilidades para liberar las reflexiones pedagógicas sometidas y dispersas en los discursos de las ciencias de la educación. Según Zuluaga, “el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados: con las ciencias de la educación, con la historia de la educación y la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su “progreso”; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación”.²⁰

El resultado de esta amplia exploración posibilitada por la adopción del concepto de saber para la pedagogía, llevaba a la producción de una dispersión de objetos, conceptos, teorías, modelos, nociones y métodos que era necesario articular en la perspectiva de sistematizar el discurso rescatado en el trabajo histórico. La categoría de práctica pedagógica fue elaborada en esta dirección, y con ella, además de conceder a la práctica pedagógica un carácter de práctica discursiva, se establecía una relación entre la institución educativa, el maestro y discurso pedagógico como núcleo mismo de los análisis históricos y de los procesos de sistematización teórica. La pedagogía ya no podría entenderse solamente en su dimensión instrumental ligada al método, como práctica cotidiana, como quehacer del maestro en el aula de clase. Ella era también una práctica discursiva, y por tanto, una práctica que producía objetos de

20. ZULUAGA, Olga Lucía, *op. cit.*, p. 26.

saber, conceptos, nociones; una práctica que adquiriría materialidad en una institución social (la escuela) y que había producido un nuevo sujeto social, el maestro.

Uno de los resultados centrales de los primeros trabajos de recuperación histórica fue la ubicación de la enseñanza como el concepto más permanente en el campo del saber pedagógico, de ahí que haya sido adoptado como el objeto central de la pedagogía, por oposición al concepto de educación, concepto que sirvió a la constitución de las llamadas ciencias de la educación. Adicionalmente, la elección de la enseñanza como el concepto fundamental de la pedagogía, lograba diferenciarla del concepto de aprendizaje propio de la psicología, y aún más, separarlo de la pareja enseñanza-aprendizaje otorgándole otras posibilidades más allá de este concepto, al que se ató como efecto de las elaboraciones de las psicologías educativas dentro de las ciencias de la educación.²¹

Pero, sin lugar a dudas, los aportes más significativos del proyecto interinstitucional “Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia” fueron, de una parte, la recuperación de la historia de la pedagogía nacional, trabajo de largo aliento y amplias dimensiones que permitió, por primera vez, escribir una historia de la pedagogía –desde la época colonial hasta el siglo XX– por fuera de la perspectiva de historia de las ideas (centradas en la producción de los “grandes pedagogos”) y de la historia de la educación (preocupada por el análisis de las políticas y las reformas educativas, ligadas al análisis de los procesos socioeconómicos, los

21. ZULUAGA, O. L., et al., “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria”, en ZULUAGA, O. L., et al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, pp. 21-40.

periodos presidenciales, los gobiernos y los partidos políticos), y de otra, la constitución del Archivo Pedagógico Nacional y sus respectivas bases de datos documentales.

Para el primer caso, el trabajo arrojó la publicación de los primeros escritos de corte histórico;²² en relación con el segundo, la organización de los documentos utilizados en el trabajo histórico, su descripción bibliográfica, la conformación de bases de datos y la elaboración de vocabularios controlados correspondientes a los períodos trabajados, constituyen un valioso aporte a la consolidación de la memoria pedagógica nacional.

A comienzos de la década de los años noventa, y con base en el avance del trabajo arqueológico, se fue dando inicio a un trabajo de corte histórico y orientación epistemológica en el cual la reconceptualización fue la estrategia principal. Zuluaga y Echeverri entendían por reconceptualización en pedagogía, “el trabajo teórico que debe llevarse a cabo en la interioridad del saber pedagógico, en sus objetos, conceptos y métodos que buscan sistematicidad y cumplen, por tanto, la función de dominio que actualiza y regula las conceptualizaciones acerca de la enseñanza, la formación y la educación. Este dominio per-

²² ZULUAGA, Olga Lucía, *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, CIED, 1978; ZULUAGA, Olga Lucía, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 1984; MARTÍNEZ, Alberto; SILVA, Renán, *Dos estudios sobre la educación en la Colonia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 1984; MARTÍNEZ, Alberto, *Escuela, maestro y métodos en Colombia. 1750-1820*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 1986; ECHEVERRI, Alberto, *Proceso de constitución de la instrucción pública, 1819-1835*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984; QUICENO, Humberto, *Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Siglo XX (1903-1927)*, Cali, Universidad del Valle, Facultad de Educación, s.p.i., 1984.

mite a la pedagogía comunicarse con otras disciplinas y comunicar a ellas sus elaboraciones, transformando hacia dentro el saber pedagógico y mediatizando hacia fuera de él".²³

Algunos años después, como parte del avance en la nueva perspectiva y frente a la necesidad de responder a los análisis que la introducción de la categoría de "campo intelectual de la educación" generó en el ambiente académico nacional, Zuluaga y Echeverri construyeron la noción de "campo conceptual de la pedagogía". Según Mario Díaz, autor del concepto de campo intelectual de la educación, el discurso pedagógico no es un tipo de discurso específico sino una gramática para la recontextualización de otros discursos. En este sentido, mientras el campo intelectual de la educación es un campo de producción discursiva, el campo pedagógico es tan sólo un campo de reproducción, el lugar de la recontextualización de los discursos. Frente a estos análisis, la noción de campo conceptual de la pedagogía buscaba salirle al paso a las consideraciones bernstenianas y rescatar, nuevamente, un lugar de saber, de producción discursiva para la pedagogía.

Hoy el trabajo de la insurrección de la pedagogía como saber sometido continúa. Para las políticas educativas de la década de los noventa, la educación es un asunto de la agenda económica y la pedagogía forma parte de esa caja negra que es aquello que acontece en la escuela. Desde estas perspectivas, el problema educativo es de eficacia, eficiencia y rentabilidad y la educación un asunto de gestión y evaluación en donde la calidad se ha vuelto el objetivo central. Des-

23. ZULUAGA, Olga; ECHEVERRI, Alberto, "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas", en DÍAZ, Mario; MUÑOZ, José (editores), *Pedagogía, discurso y poder*, Bogotá, CORPRODIC, 1990, p. 194.

pués de la hegemonía de la sociología y la psicología educativas se ha pasado —en los últimos años— a la preeminencia de la economía y de la administración educativas como las nuevas disciplinas que dentro de las ciencias de la educación gobiernan a la pedagogía.

La dimensión genealógica: el saber como poder

La opción por la recuperación de la pedagogía como saber sometido no fue un hecho aislado ni representó un capricho individual o una obsesión particular: sus condiciones de posibilidad se encuentran en la lucha que por aquellos años se libraba contra la imposición de un modelo educativo sustentado en los resultados “científicos” de las teorías conductistas del aprendizaje de corte anglosajón, en las elaboraciones tecnológicas del diseño instruccional y en los avances de la teoría de sistemas. Con base en estos fundamentos, el Ministerio de Educación puso en marcha —hacia 1975— el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, inició la reestructuración del Ministerio y del Sistema Educativo Nacional (Decreto-Ley 088 de 1976) e impulsó el proceso de reforma curricular (Renovación Curricular, Decreto 1419 de 1978).

Este proceso corresponde con las características que A. Escobar señalara para los procesos de profesionalización e institucionalización que requirió la puesta en marcha de la estrategia del desarrollo:²⁴ de una parte, un significativo grupo de profesionales colombianos, en el marco del *Proyecto Mul-*

24. ESCOBAR, Arturo, *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1996.

tinacional de Tecnología Educativa de la OEA (1968), realizó estudios en universidades norteamericanas (particularmente la Universidad de Tallahassee, de La Florida), mientras otros se especializaban en los nuevos saberes (por esa misma época se abrieron los primeros estudios de posgrado en educación del país, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional); de otra parte, la formación de profesionales especializados estuvo acompañada de la creación y participación de distintos organismos estatales e internacionales en el desarrollo de diversos proyectos y programas particulares (el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa es el mejor ejemplo de este mecanismo).

Como respuesta a los intentos gubernamentales de aplicación de la tecnología educativa y el diseño instruccional, la Federación Colombiana de Educadores, varios maestros de base, investigadores y docentes universitarios interesados en la educación, dieron inicio a un amplio debate nacional dentro del cual se fueron consolidando diversos grupos de investigación, se hicieron visibles una variedad de experiencias innovadoras desarrolladas por maestros de distintas regiones del país y se consolidó toda una infraestructura académica que sustentó la discusión: revistas especializadas, centros de estudios e investigaciones y varias instituciones e investigadores se vincularon a la nueva dinámica; eventos, conversatorios, foros, seminarios, páneles, congresos y demás tipos de encuentro, difusión y discusión proliferaron por gran parte del territorio nacional.

Así, en la medida en que avanzaba el trabajo de archivo y los análisis históricos alrededor del saber pedagógico y de la práctica pedagógica, el trabajo del grupo se cruzó con este particular movimiento de los maestros colombianos, quienes

más allá de la denuncia contra la intervención imperialista y contra los atropellos al gremio docente, hicieron visible sus experiencias pedagógicas y públicas sus reflexiones sobre el sentido de su oficio y de su práctica. Y fue allí, en ese escenario de lucha y movilización del magisterio, donde se pusieron a circular los productos del trabajo histórico, de los cuales el concepto de saber pedagógico y el de práctica pedagógica constituyeron parte de las herramientas de lucha contra las pretensiones de los funcionarios ministeriales y los agentes de los organismos de cooperación internacional. Emergía de esa manera la pedagogía de su sometimiento y se ofrecía ahora como saber para alimentar la lucha de los maestros, quienes comenzaron a reclamarse como trabajadores de la cultura, como intelectuales.

La teoría había pasado a ser un “aparato de combate” contra ciertas pretensiones hegemónicas de unos discursos. Las discusiones intelectuales del grupo de investigación habían cobrado nuevos sentidos y algunos conceptos se encarnaban, se incorporaban en aquellos maestros que resistían a considerar su oficio como el de simple administrador de un currículo diseñado por expertos. La recuperación histórica del saber pedagógico y de la práctica pedagógica oponían al maestro funcionario de la tecnología educativa, el maestro como intelectual, como trabajador de la cultura.

Hoy, treinta años después de la aventura intelectual de Olga Lucía Zuluaga, veinte años después de la irrupción del llamado Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos, y ante las pretensiones de las políticas educativas actuales de reducir la educación y la enseñanza a meros procesos operativos considerados en términos de “factores asocia-

dos" al desempeño del estudiante y valorados en función de la eficiencia y la eficacia en los resultados, la pedagogía continúa siendo un saber subordinado, de ahí que hablar desde ella e insistir en su reconceptualización, sigue siendo un ejercicio político.

¿Historia u ontología histórica del presente?

La recuperación de la historia de la práctica pedagógica en Colombia no ha sido un trabajo de historiadores; no ha sido una tarea obvia de la profesión; no somos historiadores profesionales. La necesidad de una perspectiva histórica se impuso como condición para pensar el presente. Desde los primeros trabajos, las preguntas fundamentales giraron alrededor de la situación actual de la pedagogía, la escuela y el maestro en nuestras condiciones. En este sentido, los trabajos históricos han intentado aportar los elementos fundamentales para responder a las inquietudes que el momento impone. Sin ánimo de ser exhaustivo, quisiera –para terminar– señalar cómo ante algunos problemas contemporáneos de la pedagogía, la escuela y el maestro, distintos investigadores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, han venido trabajando a partir de nuevos proyectos de investigación.

Frente a la crisis de la pedagogía moderna

Las investigaciones que por vías distintas vienen desarrollando Zuluaga y Echeverri alrededor de las ciencias de la educación son una respuesta a la crisis actual de la pedagogía, propiciada justamente por el surgimiento de dichas ciencias a finales del siglo XIX, pero acentuada con

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

la crisis de la llamada “pedagogía sistemática”, a partir del advenimiento del posmodernismo a finales del siglo XX, al decir de Echeverri.²⁵ La construcción de la categoría “campo conceptual de la pedagogía”, amparado en el análisis histórico del saber pedagógico, al igual que la reconceptualización entendida como el trabajo teórico que debe realizarse desde adentro del saber pedagógico, en sus objetos, conceptos y métodos, en la perspectiva de permitir a la pedagogía comunicarse con otras disciplinas,²⁶ constituyen herramientas teóricas elaboradas en los trabajos históricos y arqueológicos cuya función es ofrecer respuestas teóricas y prácticas que permitan enfrentar la crisis contemporánea de la pedagogía.

Frente a la crisis de la escuela moderna

El reciente trabajo de Álvarez sobre los medios de comunicación y la sociedad educadora²⁷ tiene su inicio en un trabajo anterior cuyo objetivo era analizar las reacciones y transformaciones que la irrupción de nuevos dispositivos culturales como el cine, la radio y la urbanización produjeron en el aparato educativo formal en dos de las ciudades colombianas más importantes a comienzos del siglo XX. Este último trabajo histórico se emprendió como parte de los debates,

25. ECHEVERRI, Jesús Alberto, “El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación”, en ZULUAGA, Olga Lucía, et. al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, 2003, p. 131.

26. ZULUAGA, Olga Lucía, “El florecimiento de las investigaciones pedagógicas”, en ZULUAGA, Olga Lucía, et. al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, 2004, p. 100.

27. ALVAREZ G., Alejandro, *Los medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, GHPP, 2004.

discusiones y reflexiones que los conceptos de ciudad educadora y sociedad del conocimiento y de la información plantearon a la escuela, el maestro y la pedagogía; en particular, se trataba de responder a la pregunta sobre la necesidad de la escuela en las condiciones contemporáneas.²⁸

Como parte del proceso de expansión social de los medios masivos de comunicación desde inicios del siglo XX, la escuela ya no estaba tan sola en su labor educativa, y lo que fue peor (para quienes la consideraron como el instrumento más adecuado para la “civilización” del pueblo), su alcance, sus posibilidades, se vieron reducidas frente a la potencia extraordinaria que mostraban el espacio urbano y sus nuevos implementos y, desde luego, el cinematógrafo y la radio. La escuela se vio entonces involucrada en una nueva cruzada: salvaguardar a la población de los peligros de la época, de los “demonios” de la modernidad. En tanto “taller modelador de la sociedad venidera”, formadora de hábitos, bastión contra los vicios y eje para la creación de reactivos morales, fue uno de los estandartes con los cuales conservadores y liberales, empresarios, comunidades eclesíásticas y Estado justificaron su acción social. Se inició así un gran proceso expansivo de su acción que llevó, de una parte, a la intensificación de su presencia en las ciudades, y de otra, a la creación de un conjunto significativo de instituciones paraescolares como las escuelas complementarias (de formación vocacional y artesanal), la enseñanza agrícola, los institutos nocturnos para obreros y las granjas y restaurantes escolares.

²⁸ NOGUERA, Carlos E.; ALVAREZ G., Alejandro; CASTRO V., Jorge Orlando, *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín durante la primera mitad del siglo XX*, Bogotá, Arango Editores-Socolpe, 1999.

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

La escuela ha afirmado desde entonces un papel reactivo, se ha constituido en una de las instituciones garantes de los valores y tradiciones culturales. Ayer fue la calle, el cine y la radio; hoy es la televisión, la informática, la cibernética. Su inercia, su conservadurismo, su pesantez, la han colocado a la zaga de la dinámica cultural moderna (o posmoderna), y nuevamente, hoy enfrenta con dificultad la arremetida de las vanguardias culturales. Pero no podríamos hablar de la muerte de la escuela. Las políticas educativas internacionales formuladas durante la última década están centradas en la educación básica y en la escolarización completa de la población como una de las estrategias para la promoción del desarrollo económico y el desempeño competitivo de los países en el mundo globalizado de comienzos del siglo XXI.

Sin embargo, para tales discursos la escuela debe reformarse, debe sufrir un proceso de "reingeniería" que la coloque en situación de responder a la formación de las competencias que requiere el nuevo ciudadano global. El último libro de Álvarez constituye, entonces, una respuesta a los interrogantes más actuales sobre la escuela; como el mismo autor lo señala con esta investigación: "Me pregunté si realmente las condiciones históricas que le habían dado existencia a la escuela estaban cambiando y si sería posible defenderla de su anunciada muerte. Entonces formulé una hipótesis con la que desarrollé un trabajo que llamé *Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?* En esa hipótesis planteé que existen otras agencias sociales disputándole el control de la escuela al Estado, y que en esa disputa se abre un mundo infinito de posibilidades para repensarla alternativamente".²⁹

29. ÁLVAREZ G., Alejandro, *Los medios de comunicación y la sociedad educadora...* op. cit., p. 19.

Frente a la crisis de la subjetividad moderna

La lectura de los últimos trabajos de Foucault y las recientes reflexiones acerca de la constitución del sujeto moderno y de los procesos de conformación de subjetividades han llevado a algunos investigadores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia a preguntarse por el papel de la pedagogía en tales procesos. Desde los resultados históricos del análisis de la práctica pedagógica durante las primeras décadas del siglo XX en Colombia, y retomando los análisis de Foucault a propósito de los procesos de individualización y subjetivación, J. Sáenz señala que “lo que se ha recortado en el proceso de individualización propio de la pedagogía colombiana en este siglo, son precisamente aquellas funciones psíquicas que posibilitan la acción del individuo sobre sí mismo, y que mayor potencia tienen para la creación de sí mismo”. Se refiere Sáenz al sentimiento y la imaginación, facultades que fueron segregadas, excluidas, observadas con desconfianza por médicos y pedagogos de comienzos del siglo XX. Ante esta constatación histórica, Sáenz propone, siguiendo los estudios de C. Jung y los análisis de R. Rorty, que el papel de la pedagogía no se puede limitar “al desarrollo de la conciencia –de la sensación y el pensamiento dirigido– a expensas de erigirle un muro de contención al inconsciente y a las funciones de la *psiquis*, relegadas por la cultura moderna: el sentimiento y la intuición. Su finalidad sería posibilitar la integración de contenidos conscientes e inconscientes de la *psiquis*”.³⁰ En otras palabras, una pedagogía que “logre que su lenguaje deje de girar en torno a nociones de verdad, racionalidad y obligación moral, y comience a gi-

30. SÁENZ, O. Javier, “Hacia una pedagogía de la subjetivación”, en ZULUAGA, Olga Lucía, et. al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, 2004, p. 257.

rar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo".³¹

En otra perspectiva, H. Quiceno se propone hacer pasar por la reflexión pedagógica los conceptos de *saber, sí mismo y subjetividad*, elaborados por Foucault a lo largo de sus trabajos investigativos. Para ello parte de la diferenciación del concepto de saber como positividad y como relación de poder. El saber como positividad implica la normatización, la disciplina, la racionalidad, la ciencia. "El saber fija, retiene, paraliza, identifica, ordena y organiza",³² de esta forma, el saber pedagógico, tal como lo muestra Foucault en *Vigilar y castigar*, es una forma de normalizar y disciplinar, una manera de constituir un sujeto. Mientras la pedagogía era castigo, ley bruta y desnuda que operaba como instrumento, educación no era saber; cuando se humaniza, "cuando explica lo que hace, cuando normaliza, vigila y se plantea objetivos racionales, se convierte en saber y en ciencia".³³ Y es esta forma de saber, de la pedagogía como saber, la que Quiceno se propone cuestionar a la luz de la propuesta de Foucault de la pedagogía como psicagogía, es decir, como "la modificación del modo de ser de un sujeto". En este sentido, la educación y la pedagogía no pueden ser consideradas como experiencias de saber, de positividad, sino personales, directas, límites, experiencias de diferencias, experiencias de transformación.³⁴

31. *Ibíd.*, p. 254.

32. QUICENO, Humberto, "Michel Foucault, ¿pedagogo?", en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, No. 37 (septiembre-diciembre), 2003, p. 202.

33. *Ibíd.*, p. 203.

34. *Ibíd.*, p. 213.

Si la pedagogía moderna ha pretendido formar un sujeto, hoy “la educación y la pedagogía deben pensarse como experiencias de desobjetivación, experiencias límite que desgarran al sujeto de sí”.³⁵ Se trata de una propuesta radical a partir de la cual la pedagogía debe entenderse como una forma de producir la libertad “y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No de producir el sujeto, sino de llevarlo a procesos de transformación de propia subjetividad”.³⁶

Por su parte, C. Noguera ha emprendido un trabajo en el que se busca dar cuenta de la manera como, entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, el discurso pedagógico de la denominada Escuela Activa fue produciendo un nuevo tipo de sujeto, una nueva forma de subjetividad: la infancia. Durante gran parte del siglo XX la reflexión sobre el niño llegó a ser un lugar muy común en las reflexiones psicológicas, pedagógicas y educativas en general, al punto de parecernos que desde siempre aquél ha ocupado el lugar privilegiado que hoy le concede nuestra sociedad. Sin embargo, como bien lo muestran Ph. Ariès, E. Badinter y J. Donzelot, la infancia es una categoría reciente y por tanto su irrupción en el ámbito del saber hacia el siglo XVIII constituyó un acontecimiento fundamental que redefinió varios órdenes de la vida social de Occidente.

Rousseau nos da cuenta de las nuevas características que asume la reflexión sobre la infancia, y muy seguramente nadie como él puede ilustrarnos sobre las implicaciones que

35. *Ídem.*

36. *Ídem.*

comienza a tener tal descubrimiento para la educación en general y sobre las que tendrá posteriormente en las reflexiones psicológicas y pedagógicas durante el siglo XIX. Bien podríamos decir que Rousseau se encuentra justo en el borde de lo que en términos deleuzianos se llamaría un nuevo sustrato de saber, es decir, justo en el momento de irrupción y articulación de un nuevo régimen de visibilidad y un nuevo régimen de lenguaje. Régimen de visibilidad que al desplegar una nueva luz hace visible la infancia, descubre la figura del niño, fija la atención en su cuerpo diferenciándolo del adulto; régimen del lenguaje que al poner en circulación nuevos enunciados, incita a hablar del niño, hace posible hablar de la infancia, de la primera edad, de sus necesidades, cuidados, particularidades y hasta de su "utilidad".

Sin embargo, solo hacia las últimas décadas del siglo XIX adquiere independencia y reconocimiento un discurso que da cuenta de las particularidades, de las características propias, de la "naturaleza" misma del niño: es el discurso de la psicología infantil, que acogándose a los desarrollos de los métodos positivos y su énfasis en la observación sistemática y la experimentación, logra consolidar un conjunto amplio de elaboraciones como respuestas a las inquietudes abiertas desde el siglo XVIII en torno a la infancia. En este sentido, las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, y más tarde los desarrollos e investigaciones de Montessori, Decroly, Dewey y Claparède, entre otros, constituyen los puntos nodales del entramado en donde es posible el surgimiento de un nuevo rostro para la infancia, y a la vez, el campo de saber donde se reubican y establecen unas particulares relaciones entre pedagogía (saber pedagógico) y psicología (como naciente disciplina científica).

Este singular acontecimiento, que no es otra cosa que la constitución del niño como objeto de saber y blanco de poder, trajo dos consecuencias particularmente importantes para el análisis que se ha propuesto realizar: de un lado, el inicio de una reflexión sistemática, de un estudio detallado, y aun de un conjunto de experimentos acerca de las características de la mente y el cuerpo infantil, sus procesos de desarrollo y crecimiento, sus necesidades e intereses; de otro, un auge de reflexiones y debates sobre las prácticas educativas tradicionales, sobre las formas de enseñanza vigentes, en cuyo centro se advertía la clara necesidad de una profunda transformación de tales procesos.

Ahora bien, aunque la constitución de la infancia en Occidente es un acontecimiento relativamente reciente, algunos estudios contemporáneos han venido insistiendo en lo que se podría denominar el fin o desaparición de la infancia como categoría construida por la modernidad (N. Postman, C. Corea, Buckinham, Narodowski). En este marco de reflexiones, el trabajo de Noguera pretende explorar las implicaciones que tal acontecimiento está teniendo en lo que podría denominarse la crisis de la pedagogía moderna:

El bosquejo de un panorama. Una mirada no panóptica

No he pretendido elaborar un mapa exhaustivo del trabajo de investigación del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. A lo sumo, me he propuesto realizar una mirada panorámica, y a diferencia de una mirada panóptica, un panorama no es exhaustivo, detallado, minucioso. El panorama es extenso antes que intenso, dibuja un

paisaje en su extensión, es dilatado y abarcador; constituye una perspectiva; y si bien implica un punto de vista, éste no pretende verlo todo sino tan solo abarcar el horizonte, los límites de un espacio abierto.

Quedan muchas cosas por fuera. Si no he mencionado varios de los trabajos realizados o en realización, no ha sido tanto por una clara opción consciente como por el atractivo de abarcar en una mirada la extensión de un trabajo de tan largo aliento. Elegí la categoría de saber sometido a pesar de que Foucault reelaborara en trabajos más recientes las relaciones entre arqueología y genealogía. Ello parece tener una clara intención: enfatizar en el papel político del trabajo intelectual. Sin duda, las últimas elaboraciones del filósofo no constituyen un abandono de esta problemática, sin embargo, me parecía que en un momento en donde un discurso pretendidamente neutro, técnico y científico se ha posicionado en un lugar hegemónico dentro del campo educativo y pedagógico, era necesario hacer explícito que saber y poder se refieren el uno al otro como las caras de una misma moneda.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ G., Alejandro, *Los medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, GHPP, 2004.

ECHEVERRI, Alberto, *Proceso de constitución de la instrucción pública, 1819-1835*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984.

_____, "El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación", en ZULUAGA, Olga Lucía, Et. Al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, 2004, pp. 127-184.

ESCOBAR, Arturo, *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1996.

FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1987.

_____, *Un diálogo sobre el poder*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.

_____, "Curso del 7 de enero de 1976", en *Microfísica del poder*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, p. 128.

MARTÍNEZ, Alberto; SILVA, Renán, *Dos estudios sobre la educación en la Colonia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 1984.

MARTÍNEZ B., Alberto, *Escuela, maestro y métodos en Colombia. 1750-1820*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 1986.

_____. "Una mirada arqueológica de la pedagogía", en *Revista Pedagogía y Saberes*, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, No. 1, junio de 1990, pp. 7-14.

NIETZSCHE, Friedrich, "De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida", en *Nietzsche, Antología* (Joan B. Linares Chover, editor), Barcelona, Ediciones Península, 1988.

NOGUERA, Carlos E.; ÁLVAREZ G., Alejandro; CASTRO V., Jorge Orlando, *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín durante la primera mitad del siglo XX*, Bogotá, Arango Editores-Socolpe, 1999.

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

NOGUERA R., Carlos E., "Reflexiones sobre la desaparición de la infancia", en revista *Pedagogía y Saberes*, No. 18, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 2003, pp. 75-82.

QUICENO, Humberto, *Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Siglo XX (1903-1927)*, Cali, Universidad del Valle, Facultad de Educación, s.p.i., 1984.

_____, "Michel Foucault, ¿pedagogo?", en revista *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, No. 37 (septiembre-diciembre), 2003, pp. 201-216.

SAENZ, JAVIER; SILDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, dos Vols., Medellín, Universidad de Antioquia, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Colciencias, 1997.

SÁENZ OBREGÓN, Javier, "Hacia una pedagogía de la subjetivación", en ZULUAGA, Olga Lucía, et. al., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, 2004, pp. 243-269.

ZULUAGA, Olga; ECHEVERRI, Alberto, "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas", en DÍAZ, Mario; MUÑOZ, José (editores), *Pedagogía, discurso y poder*, Bogotá, CORPRODIC, 1990, p. 175-201.

ZULUAGA, Olga Lucía, *Filosofía y pedagogía. Presentación metodológica y de directrices del trabajo*, Medellín, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1976 (s.p.i.).

_____, *Didáctica y conocimiento. Avances de la investigación Filosofía y Pedagogía*, Volumen II, Medellín, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1977 (s.p.i.)

_____, *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, CIED, 1978.

_____, "Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana", ponencia presentada al II Congreso de Historia de Colombia, Cali, noviembre de 1979, p. 1 (documento mecanografiado).

_____, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 1984.

_____, *Pedagogía e historia*, Bogotá, Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999.

_____, et. el., *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, GHPP, 2004.

MICHEL FOUCAULT, ¿PEDAGOGO?*

Humberto Quiceno C.**



Pedagogía: “es la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que debería poseer al final de la relación pedagógica”. Psicagogía: “La transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto”.

Michel Foucault (1994, 102).

* QUICENO CASTRILLÓN, Humberto, “Michel Foucault, ¿pedagogo?”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, No. 37 (septiembre-diciembre), 2003. Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

** Profesor de la Universidad del Valle, Doctor en Filosofía de la Universidad Central de Barcelona, miembro del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Dirección electrónica: rouso@telesat.com.co

La representación que hoy nos hacemos de la pedagogía se produce desde sus propios discursos y prácticas, desde ciertos conceptos que son los que nos dan una particular imagen de lo que ella es. El concepto mayor o la experiencia desde la cual hemos construido la imagen más actualizada de la pedagogía es considerarla como una ciencia. Esto quiere decir que aunque no convengamos en admitir los postulados científicos de la pedagogía, la consideramos como un saber objetivo. A pesar de que no seamos científicos de la pedagogía, a pesar de que no admitamos su objetividad científica, cuando hablamos o pensamos pedagógicamente, lo hacemos dentro de sus conceptos, sus categorías y sus campos de formación discursiva. Para Foucault esto quiere decir que consideramos que la pedagogía es un saber. El concepto *saber* que piensa Foucault ha sido usado de otro modo al sentido que él le dio. Por saber se ha entendido el conocer, la racionalidad por fin adquirida, como si el saber fuera una conquista racional muy importante, hasta tal punto que se considera que el saber es de por sí la llegada a la mejor forma de racionalidad, como si llegar al saber fuera llegar a un punto máximo, a un lugar de verdad.

Foucault, vamos a describirlo, considera el saber como instrumento de *poder*. Desde las mallas y relaciones de poder se construyó la idea de saber, de ciencia y de disciplina. El hecho de que la pedagogía haya llegado a ser una disciplina, una ciencia o un saber no debe alegrarnos, no puede comprometernos, hasta el punto de que lleguemos a identificarnos con su saber. Si la pedagogía es saber, es porque es un hecho objetivo que hay que explicar y no aceptar como si fuera nuestro saber. Para Foucault el saber produce un sujeto de saber que es el sujeto que se identifica, acata, hace suyo ese saber hasta tal punto que se ve sujetado por él, pero no reconoce la

sujeción, sino que considera que ser sujeto de saber es una liberación.

Foucault distingue muy claramente el *saber*, el *poder* y el *sujeto*. El poder crea el saber y al sujeto de ese saber. El modo histórico como ese proceso se creó fue por medio de la *disciplina*, la cual produjo dos movimientos: hizo pasar conocimientos que no tenían estatuto de saber hacia el saber científico y, por otro lado, produjo un tipo de sujeto que se identificó con esa disciplina, pues estaba sujetado a ella y a sus formas institucionales, discursivas y prácticas. Para el caso de la pedagogía, esto significó que se convirtiera en ciencia o disciplina y dejara de ser un acto de fuerza y de autoridad producido por sujetos que no tenían saber. Los pedagogos clásicos, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart, son sujetos que saben, que tienen disciplina y teorías. Esos sujetos promovieron instituciones de saber, formas de saber, hechos de saber, con lo cual no sólo se identificaron con el saber pedagógico, sino que también lo explicaron, lo demostraron, lo hicieron pasar al lado de la verdad. La pedagogía se convirtió en una ciencia, en una disciplina que educa en instituciones y a sujetos que lleguen a considerarla como un saber.

Un aspecto importante para considerar es que algunos pensadores o escritores que vivieron el momento de constitución de la pedagogía como saber, se mantuvieron por fuera de ese proceso, y no solo eso, lo criticaron y lo denunciaron como un proceso de poder y de dominación. Tal es el caso de Goethe y de Nietzsche. Los dos entendieron lo que estaba pasando, que la pedagogía se volvía ciencia, que se convertía en una disciplina de prestigio, de gran ayuda para el hombre y la modernidad, pero ese proceso conllevaba un peligro. Comprendieron que ese proceso histórico, ese cam-

bio del conocer, esa nueva forma de llegar a la verdad, era una dominación más para el sujeto, era mantener la ceguera, las sombras respecto de la propia verdad pedagógica.

El trabajo de Foucault respecto de las categorías saber, sujeto y poder son importantes, porque nos clarifican este proceso inaugural de la pedagogía al convertirse en saber. Poder recurrir a las obras pedagógicas de Nietzsche y de Goethe nos muestra que lo que dice Foucault es lo mismo que ellos vieron y por eso se apartaron. Foucault estudia, investiga y analiza el saber y se aparta. Lo curioso es que la lectura que se ha hecho de Foucault sobre esos conceptos ha servido para validar el saber, el sujeto de saber y las formas de poder y no como él quería, para refutarlas y resistirlas. En lo que sigue plantearemos cómo se constituyó la pedagogía como saber; en segundo lugar, cómo se apartaron Goethe y Nietzsche, y finalmente lo que dice Foucault de ese proceso.

La pedagogía como saber

En la obra de Foucault encontramos una serie de conceptos que investigó en campos muy distintos a la pedagogía, pero que nosotros queremos hacer pasar a la pedagogía. Tales conceptos son: *el saber, el sí mismo, el sujeto y la subjetividad*. Estos conceptos no solo existen en la pedagogía, sino que son usados como apoyos para pensar las distintas pedagogías y estrategias pedagógicas. Las nociones de sujeto y subjetividad han tenido una larga tradición en la pedagogía; en relación a la noción de saber, su uso es reciente, quizás sólo provenga de la ciencia de la educación. Respecto del sí mismo, es la noción que usa Foucault para poder diferenciar entre sujeto y subjetividad.

¿Qué es el saber y el saber pedagógico? El saber en Foucault es una noción que sirve para estabilizar una serie de conocimientos. El saber fija, retiene, paraliza, identifica, ordena y organiza. El saber médico o el saber disciplinario sirvieron para darle sentido y significación a una serie de investigaciones que en cierto momento no tenían unidad, claridad y precisión. Al aparecer el saber, se producen ciertos procesos institucionales, identidades y estatutos. Por ejemplo, el encierro hospitalario, la medicina, la cárcel, el derecho, el médico o terapeuta y el abogado o el tribunal de penalidades. Este saber hace posible que lo que era disperso y fragmentado encuentre una unidad. El saber es una fuerza que actúa sobre las cosas, los hechos y las ideas y las dota de una cierta voluntad de poder, según Nietzsche. Foucault usa la misma noción nietzscheana, pero le da un sentido positivo; por eso, al saber lo llama *positividad*, aunque esa positividad esté producida por el poder. ¿Qué es el poder? El poder es lo que hace aparecer el saber, es la fuerza, exterior o del afuera, que proviene de todas partes. La medicina o el derecho, el médico o el abogado, no se dan cuenta de esa fuerza, porque están entretenidos con el saber. Usan el saber para dar cuenta de sus conocimientos, de sus actos y de sus hechos, pero no se dan cuenta del poder, que es el que hace que ese saber aparezca.

¿Qué es el saber pedagógico? Las investigaciones aparecidas en el libro *Vigilar y castigar* (1978) tienen que ver con la pedagogía, pues Foucault estaba tratando de hacer ver que la disciplina es un saber que se extendió no solo a la medicina o el derecho, sino también a la pedagogía; afectó la escuela, pues esta es un lugar de encierro para normalizar (Foucault, 1978, 117). El proceso de normalización es un proceso de saber; se requiere, para llevarlo a cabo, que la pedagogía sea

considerada una disciplina, un saber. Cuando la pedagogía se convierte en ciencia de la educación con Kant, Herbart, Pestalozzi y Durkheim, se puede decir que es saber, saber pedagógico, y su función no sólo es la de encerrar para castigar, para enderezar conductas ciegamente, sino que es la de explicar los procedimientos de educación por medios racionales, humanos, activos, lógicos, epistemológicos y sociales.

La pedagogía es saber cuando es ciencia; cuando era castigo, cuando era la ley bruta y desnuda la que operaba como instrumento de educación, no era saber. Si el argumento para educar es el apoyo de la ley, de la policía, del control, de la autoridad, de la fuerza, no se está usando el saber, sino el castigo. Es cuando la pedagogía se humaniza, cuando explica lo que hace, cuando normaliza, vigila y se plantea objetivos racionales, se convierte en saber y en ciencia. Para Foucault, este paso del castigo al conocer, del no saber al saber, de la conducción ciega a la disciplina, no es un progreso de la pedagogía, no es progreso de la razón y de la sabiduría de los hombres, sino que es producto de nuevas relaciones de poder, como el trabajo, la vida, el lenguaje y nuevas relaciones de producción. Este paso se produjo, en pedagogía, por la aparición del objeto *hombre*. El hombre es un argumento que opera como una fuerza que hizo que la pedagogía pasara el umbral de no saber a saber, de castigo a normalización, de autoridad a ciencia.

Con la aparición de "las" ciencias de la educación, a principios del siglo XX, se produjo otro cambio en el saber pedagógico. El hombre clásico, el hombre entendido como humanidad, humanismo y armonía de las facultades, encontró otra forma de ser pensado, ahora como un sujeto, entendido éste como subjetividad. ¿Qué es la subjetividad pedagógica? El

hombre que vemos en Rousseau, por ejemplo, es aquel que se describe en un discurso pedagógico, es un objeto para ese discurso. El fin del discurso de Rousseau es producir el hombre, una imagen de la humanidad, del individuo y de la naturaleza buena. El hombre que vemos en Pestalozzi es un hombre que es el ideal de la humanidad, que desarrolla sus potencialidades humanas como son la mano, la razón y el lenguaje, es decir, es un hombre de facultades.

Ahora bien, el hombre que vemos aparecer con “las” ciencias de la educación, por ejemplo, en Debesse, en Best, en Mialaret, es un hombre que tiene subjetividad, es decir, que requiere hablar de su vida, de su cuerpo, de su entorno, de su deseo, de su interés (Debesse y Mialaret, 1971, 25 y ss.). No basta que un discurso hable de él; él tiene que sustituir el discurso, él habla en lugar del discurso. El sujeto ya no es un objeto, es un sujeto para sí. El hombre se representa como sujeto, necesita construirse como sujeto, como otro; esto es lo que se llama *subjetividad*. Las ciencias de la educación, sobre todo en Francia, están empeñadas en construir el sujeto, en su doble representación, como subjetividad y como exterioridad. Como subjetividad, sus apoyos son los saberes de todas las psicologías, antropologías, etc., y como exterioridad, sus apoyos son los saberes del Estado, de la escuela y de las universidades.

Foucault no piensa de este modo el sujeto, la subjetividad y el otro. Foucault piensa que existen dos pedagogías: una que quiere producir el sujeto y otra que lo que quiere es transformar ese sujeto, ese ser sujeto. Esta dualidad o bipolaridad en la educación la encontramos en casi todas las sociedades, desde la cultura griega. Allí se planteó como la diferencia entre pedagogía y psicagogía (Foucault, 1999, 101,

102). En la Edad Media era la diferencia entre la educación y la formación. En la época clásica, entre la educación producida por la cultura y la educación producida por la naturaleza. En el siglo XIX Nietzsche la planteó como la educación natural y la educación de la pereza. En el siglo XX, como la educación y la pedagogía.

Hay que pensar entonces la diferencia entre el saber como positividad y el saber como relación de poder. También hay que pensar los cambios de saber, cuando se pasa de un saber positivo a un saber epistemológico o interdisciplinario. Respecto del sujeto hay varios: el sujeto clásico, el epistémico y el sujeto como subjetivación. Para ver mejor estas diferencias empecemos por los que diferenciaron el saber pedagógico clásico y el sujeto clásico.

El saber pedagógico en Goethe

Goethe no fue un pedagogo como Rousseau o como Herbart, contemporáneos suyos. Recordemos que Goethe muere en 1832, cuando ya se habían publicado libros como *Pensamientos sobre educación* (1678), *Emilio* (1762) de Rousseau, *Pedagogía* de Kant (1804). La diferencia con esos pedagogos es que Goethe, cuando escribió sobre pedagogía, no propuso nada, no quería escribir un método, una doctrina, una teoría. No le habló a un interlocutor específico, puntual. Ni objeto ni sujeto encontramos en la obra de Goethe cuando habla de la pedagogía. Goethe no quería producir un saber, si entendemos por tal una serie de conocimientos objetivos que demostraran la existencia de un objeto del cual muchos pudieran hablar y reconocer como válido y universal. Él no quería instaurar la pedagogía como saber, ciencia o disciplina. Para

Goethe la pedagogía era una cultura abierta, personal, una experiencia que se construye entre el hombre, su ser y el ser de la naturaleza.

El concepto *formación* (*Bildung*), que es el que más se ha querido hacer pasar por pedagogía, se resiste a ser considerado como tal. Respecto de la *Bildung*, no encontramos un saber institucionalizado, pero tampoco el sujeto que puedan llevarlo cabo. En Goethe, la *Bildung* aparece en su saga sobre Wilhelm Meister, lleva a pensar como tres libros diferentes: años de teatro, años de andanzas y años de aprendizaje. La formación se opone punto por punto a la conducción que se hace sobre un individuo o una existencia. La pedagogía que Goethe conoce es la que busca conducir al hombre, ya sea por medio de una institución, otro hombre o por medio de un saber.

Los libros sobre Wilhelm Meister relatan la forma como este va abandonando toda forma de conducción, de sometimiento, de autoridad, en su proceso de educación. En la novela de formación y en el *Wilhem Meister* de Goethe se plantea el mismo problema. Guillermo nace con un destino, ser actor y escritor de teatro. Toda su vida persigue este ideal. Al final de su vida cambia de ideal a pesar suyo y se vuelve médico. Reconoce que se había equivocado. Guillermo muy tardíamente descubre que lo que uno es, lo es porque le viene de afuera, porque es construido por la razón, por la cultura, los oficios, las profesiones. El uno, el individuo, la persona, el hombre, es una invención cuyo sentido es alejarlo de la pregunta por su naturaleza, por su singularidad como ser. Guillermo perseguía un ideal que le habían puesto. Cuando repasa uno a uno los objetivos de ese ideal se da cuenta que ponerse otros no cambia para nada el problema. Porque la

formación no está en tener un oficio, un saber, un destino, sino en liberarse de todo forma que venga de afuera (como la serpiente cambia de piel) e intentar ser el ser más natural del mundo, que sienta, vea, piense, guste, como si fuera una primera vez. En definitiva, estar frente a la naturaleza sin ninguna forma o representación, sólo al contacto con ella.

El saber pedagógico en Goethe no aparece como una sabiduría, sino como una experiencia, y el sujeto que lleva a cabo esa experiencia no es el hombre o el individuo, sino las fuerzas de la naturaleza. Sus tres personajes conceptuales, Werther, Fausto y Wilhelm, nos presentan cómo llegan a ser sujetos y cómo dejar de serlo. La obra *Werther* (1956) empieza con Werther solo, aislado, después de haber roto una primera relación. Como si Werther empezara a ser después de haberse separado. En ese estado de crisis, soledad y ruptura, empieza a preguntarse por el mundo, las cosas, los hombres y sus obras, hasta que vuelve a verse implicado en una nueva relación, con una mujer y con otro hombre. Esa relación se vuelve imposible y Werther vuelve a su soledad, a una nueva soledad, una nueva forma de ser. Entiende qué es su vida, su pasado y su posible futuro. Entre la primera ruptura y la segunda, todo ha cambiado, la naturaleza que antes era bella es ahora espectral, desgarradora, la luz se convierte en sombra, la vida en muerte. Werther deja de ser, rompe con el amor que había construido y que lo ha destruido.

Wilhelm, en *Años de andanzas y aprendizajes* (1796), nos muestra un devenir parecido. Su gran preocupación es por ser hombre, individuo, ser. Por convertirse en director de teatro, en artista, noble, por llegar a la madurez. Wilhelm lo logra, paso a paso, cada uno de los ideales se cumplen: director, artista, intelectual, noble, esposo y padre. Cuando ha lo-

grado ser, se da cuenta de que todo ha sido una quimera, una ilusión por llegar a ser. Que ese llegar a ser es muy distinto de lo que él querría, de lo que ha sido y es. Esa otra cosa es mucho mejor de lo que siempre ha querido, porque es lo que definitivamente es. ¿Qué es ser? ¿Qué es ser hombre? Dejar de ser, devenir siendo, no llegar a ser. Nunca llegar a ser.

Fausto (1956) es la obra que de un modo más completo nos da la idea de lo que quiere darnos a pensar Goethe. El prólogo nos dice que estamos ante un teatro, que todo lo que se presenta como obra es una representación, que no es otra cosa que ficción. ¿Qué representa la obra? Cómo llegar a ser el que se quiere ser y cómo dejar de ser lo que se ha sido. Fausto, como Werther y Wilhelm, está solo, pero después de haber completado su formación como hombre, doctor, sabio, individuo. Werther y Wilhelm habían llegado a la conclusión de que todo su proceso de formación era un falso ideal que lo habían tomado de verdad, como si fuera lo real, como si fuera el verdadero proceso de formación. *Fausto* empieza diciéndonos que todo es representación, no falso, no quimeras, no ilusiones, sino representaciones de la realidad, representaciones de lo que somos. Las representaciones son lo que sabemos de nosotros mismos. Todo lo que sabemos lo sabemos porque se refiere a nosotros, se refiere a lo que somos. Como si la unidad que forma el individuo, el yo, la vida, fuera una unidad representativa producida, porque existe ese individuo, ese yo, esa vida. Si no existiera esa unidad, difícilmente se formaría la idea del hombre. Pues bien, *Fausto* empieza cuando Fausto quiere dejar de ser, cuando quiere abandonar no sólo su idea de ser, sino *la idea que produce el ser*, esto es, la cultura de su época, su presente, su tiempo.

La obra nos relata cómo se deja de ser, cómo se deja de ser individuo. La magia y Mefistófeles son los límites para dejar de ser. Se deja de ser abandonando la cultura monoteísta, yoica, racional, universitaria y logocéntrica, y buscando otras formas de cultura, la griega, la cristiana antigua, la hebrea, la medieval, la renacentista, y otras. Oriente por ejemplo. Fausto, después de haber llegado a doctor y dominar todo el saber, quiere abandonarlo y dedicarse a la magia. Se ha dado cuenta de lo que significa saber. ¿Qué es saber? Saber de uno. Es este uno, esta forma uno, individuo u hombre lo que Fausto abandona, para encontrar otra forma que no sea uno. El saber es el conocer lo que es uno, es también el llegar a ser uno. El saber está referido, pues, al sujeto. Cuando se es sujeto es porque se sabe. Pues bien, Fausto quiere dejar de ser sujeto y quiere dejar de saber.

¿Qué es la pedagogía o la educación sino pensar y construir cómo se llega a ser sujeto? ¿Qué es el saber pedagógico sino la forma de completar el sujeto, de producirlo, ya sea por medio de la escuela, la ley, la ciencia o la norma? ¿Qué se propone la educación si no es crear el sujeto, el hombre, el ciudadano, el trabajador? Las tres obras de Goethe que hemos citado no se proponen crear el sujeto, porque eso sería ubicarse en la pedagogía y en la educación clásica. Se proponen mostrar que esa creación del sujeto, por medio de la educación, es producida por el poder de los hombres, de la sociedad y del conocimiento científico. Las obras (nos) explican que ese sujeto es una representación, que el individuo persigue esa representación durante toda su vida como si fuera su vida. Las dos obras antes de *Fausto*, los dos hombres o los dos héroes, sienten que no viven, que todo es una falsa representación. *Fausto* se da cuenta de que no es falsa, sino que es la representación que todos nos hacemos desde nuestra cultura

y que para poder abandonarla hay que ser poeta y no científico. Porque sólo el poeta puede pensar en una vida estética que no sea una vida producto de la verdad. Si uno es una quimera, hay que construirse como quimera para dejar de serlo. La construcción de uno como estética se opone al saber como ciencia.

Las palabras de Fausto son claras:

«He perdido la alegría, no creo saber nada con sentido, ni supongo enseñar nada, ni a nadie mejorar ni convertir». Fausto quiere abandonar el saber por la magia para entender los misterios de la naturaleza, «a ver si ya no tengo que decir, con amargo sudor, lo que no sé; a ver si a saber llego lo que el mundo contiene reunido en sus entrañas, ver toda potencia que germina y no revolverla más con las palabras» (Primera parte de la tragedia, Goethe, 1956, tomo IV, 773).

En este sentido, encontramos en Goethe una pedagogía, un saber pedagógico referido no a la ciencia, al conocer, a la objetividad formativa, sino al dejar de ser sujeto. Quizás era este proyecto el que intuyó Rousseau cuando proponía una educación negativa, es decir, que el maestro interviniera lo menos posible en la conducción del hombre. Goethe no propone nada, él muestra que la educación negativa se ubica dentro del proyecto de formación del hombre. La formación, la educación y la pedagogía no están dirigidas al hombre, sino a dejar de serlo. Plantearlo como pedagogía, como conducción, es mantenerse dentro de la idea de hombre. Goethe no lo hace; por eso no es pedagogo, sino un poeta que nos plantea y advierte de los peligros de ser hombre.

El proceso de dejar de ser hombre no se propone como pedagogía, porque esta persigue, precisamente, lo contrario: educar al hombre. La educación que se produce en Wilhelm

no se puede extender como imagen o como discurso a ningún otro sujeto, es sólo la experiencia de Wilhelm. Si alguien quiere hacerla suya, pues bien, es su elección, pero Goethe no la concibe como una experiencia que se pueda imponer, siquiera extenderla, bajo la forma del método o de una doctrina. En sentido estricto, no hay sujeto ni objeto pedagógico. Goethe no se mantiene dentro de la representación cartesiana del sujeto que se asume como una instancia fundadora, el sujeto como una conciencia que le da unidad y sentido a los actos, a las acciones y a las obras. Podríamos decir que en donde hay conciencia hay saber, pues ese saber es el que debe ser reconocido, instalado, reconvertido, apropiado por el propio sujeto como forma de verdad y pauta de conducta.

El saber pedagógico en Nietzsche

En la misma dirección que en Goethe, Nietzsche no produjo saber pedagógico, pues no creía en el sujeto ni en el objeto. Su filosofía es una crítica al sujeto cartesiano y al sujeto kantiano, a la conciencia y al deber universal o la teoría de los sentimientos. Nietzsche escribió sobre educación y sobre pedagogía, pero no quería ser pedagogo ni quería fundar una teoría pedagógica. Para Nietzsche el problema fundamental de la pedagogía está en resolver antes que todo qué es un individuo y qué es la naturaleza (Nietzsche, 1977, 2001). Para él, un individuo no se produce cuando se forma en cuerpo, fisiología, alma y razón. No es la edad, el músculo, la conformación, lo que produce el individuo. Para él, la forma individuo es de otro orden que el humano. Cuando se hace un poema, este tiene una estructura que reconocemos: ritmo, sintaxis, morfología, cadencia, música, erudición. Todo ello hace el poema; pero para que sea único se requiere que

todos esos elementos formen algo que sobresalga, que sea extraordinario, misterioso, inaudito. El poema es *un* poema cuando entre todos se diferencie por algo que no sabemos qué es.

Este ejemplo del poema nos sirve para decir que *individuo* en Nietzsche es algo único y desconocido. El fin de la formación es llegar a ser «esa otra cosa» única que encanta porque tiene un secreto misterio. Un individuo es algo raro, especial, único. Cuando una persona sobresale entre todas se le dice que es un ser, es decir, un individuo. La producción de un individuo es el verdadero problema de la formación:

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto de ser susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores y este es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la caricatura de la educación. Por que la educación no es sino liberación. Arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes de las plantas; irradia luz y calor; actúa como la benéfica lluvia nocturna, imita e implora a la naturaleza en lo que ésta tiene de maternal y compasiva (Nietzsche, 2001, 29).

Un individuo es un ser único, es una vida singular, un acontecimiento vital, natural y cósmico, que pertenece a una mecánica de fuerzas de orden superior. Un individuo es producido por la naturaleza y en este sentido su producción es un misterio. Cuando se dice que Dios produce al hombre, al individuo, no sólo este ser deja de ser misterioso, sino que es a Dios a quien se vuelven todas las miradas; y cuando se dice que la razón es la que domina al mundo, a la naturaleza y al

propio ser individual, es ella, la razón, quien se lleva todas las virtudes. Para Nietzsche la formación consiste en descubrir este misterio de la naturaleza, en impedir que Dios o la razón anulen la obra de la naturaleza.

Para Nietzsche la forma entendida como identidad unitaria es un valor, no una realidad; ese valor se nos puso, se construyó. Creer lo contrario es creer que existen cosas en sí, que las cosas existen sin creación (Nietzsche, 1992, 46). El creer en la forma absoluta como elemento de identificación hace parte del nihilismo o decadencia del pensamiento.

El nihilismo como estado psicológico aparece [...] cuando se ha puesto una totalidad, una sistematización, incluso una organización en todo acontecer y subyacente a todo acontecer: de suerte que el alma sedienta de admiración y veneración, se complace con la representación total de una forma superior de dominio y de dirección (si se trata del alma de un lógico, basta entonces la absoluta consecuencia lógica y la dialéctica real para reconciliarse con todo [...]). Una especie de unidad, una forma cualquiera de "monismo": y como resultado de esta creencia, el hombre se encuentra en un profundo sentimiento de conexión y de dependencia respecto a una totalidad infinitamente superior a él, un modus de la divinidad... "el bienestar de la generalidad exige la entrega del individuo" [...]. Pero ¡he aquí! ¡No hay tal generalidad! En el fondo el hombre ha perdido la fe en su valor cuando a través de él no obra un todo infinitamente valioso: esto es, él ha concebido un todo semejante a fin de poder creer en su valor (Nietzsche, 1992, 63).

Hasta Nietzsche, los modelos de formación que se le habían propuesto a la humanidad: el espíritu, la naturaleza, el hombre y el trabajo, eran los admitidos social y culturalmente. Primero que todo, Nietzsche ve una falsa idea de evolución y una equivocada idea de progreso. Como si la

formación ideal fuera ganando en calidad y perfección en la medida en que se había pasado de lo más inmaterial a lo material, de la individualidad a lo masificado, de lo abstracto a la especialización. Nietzsche se pregunta: ¿es el trabajo la mayor perfección humana? ¿La formación del hombre es aquella que contiene estos cuatro modelos tal y como se presentan en su tiempo por parte de académicos y pensadores?

Sus reacciones se dirigieron a rescatar la cultura griega y a interpretar, desde el siglo XIX, un sentido de formación que se le pudiera contraponer a la formación de su tiempo. En ese sentido crítico rescató otras ideas de formación que habían planteado pensadores como Montaigne y Goethe.

La forma como piensa Nietzsche la formación no es positiva, constructiva, creativa; es, más bien, una mezcla entre una opción crítica y otra filosófica. Nos propone como ideal de formación una experiencia: mirar la naturaleza y sentir su contacto y al instante desviar la mirada de los ideales que el Estado o el saber han puesto en nosotros, pues son ideales al servicio del Estado y de sus formas objetivas: la consecución del dinero, la adecuación del cuerpo en función del tiempo, el placer al servicio de los objetos del Estado. Desviar la mirada quiere decir contarnos o relatarnos a nosotros mismos ese mismo discurso dirigido por el Estado o cualquier otro poder. Al impedir que llegue el otro discurso y ponernos en el lugar de producir este, Nietzsche entiende que desbloqueamos el sentido del discurso. ¿Quiero yo esos ideales, son los míos o los del Estado? Para Nietzsche existen, pues, dos caminos en busca de la formación: un camino que proviene de lo que nos dice la educación, la opinión pública, el Estado y la ciencia. Esas instancias nos dicen que seamos individuos, ciudadanos, que nos identifiquemos con una profesión o un oficio.

Es pues, la formación como la persecución de «ser alguien en la vida», de tener un fin, un ideal. El otro camino nos lo ofrece la filosofía, los pensadores o escritores que han entendido que la formación es la mirada que uno hace sobre sí mismo para dejar de ser el individuo que quiere el Estado y los ideales del Estado. Este camino de formación es el camino de liberación de lo que uno es. En este sentido, la educación como formación consiste en liberarse de todas las representaciones que nos han planteado categorías de identidad sobre el cuerpo y el alma. El resultado final es buscar quedarse sin representaciones, sin fines, sin ideales.

¿Y después de esta liberación que queda? Nunca queda nada, porque siempre se está en peligro, siempre existen representaciones, valores, ideales, fines que perseguir. Esa lucha, ese drama por despojarse de lo que no es, por salir afuera y respirar aire puro, por buscar un afuera, otro modo de ser que no sea el que nos imponen, es la verdadera formación. Como dice Kafka, citado por Larrosa: «*¿Hacia donde cabalga el señor? –No lo sé –respondí–. Sólo quiero irme de aquí. Partir siempre, salir de aquí, sólo así puedo alcanzar mi meta. –¿Conoces, pues tu meta? –preguntó él. –Sí –contesté yo–. Lo he dicho ya. Salir de aquí, esa es mi meta*» (Larrosa, 1996, 169). El fin de la formación –si es que tiene fin– es la búsqueda de otra cosa, de una vida que no esté representada y donde cada individuo ponga sus propios valores e ideales. La formación es la pregunta por su existencia, por el fin de la existencia.

En dos direcciones nos enfrentamos a la existencia: conociéndola o preocupándonos de ella. Conocer la existencia que se ha instalado desde la Antigüedad en la expresión «conócete a ti mismo» nos lleva a ese camino que se confunde con el propio ser del hombre, el cual sabemos es un camino que no

es de la existencia. El otro camino es por la preocupación que recae sobre ella. Nos preocupamos de la existencia al convertirla en un objeto como cualquier otro objeto de la vida que sintamos que debemos mejorar, cambiar, potenciar, transformar. Esta preocupación es estética y ética, es decir, es por embellecer la existencia y por dotarla de las fuerzas necesarias para lograr los propósitos que sean necesarios.

En este sentido, Nietzsche entendió la pedagogía como el abandono de la idea que se tiene de hombre o individuo y la búsqueda de otra experiencia para ser individuo u hombre. En su libro *El porvenir de las instituciones educativas*, traducido también como *Sobre el porvenir de nuestras escuelas (Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten)* (1977), nos relata cómo llegar a esta otra experiencia. Un individuo o el hombre es un ser que no tiene representación alguna, no se puede nombrar en una proposición o en un nombre propio. Cuando miramos el bosque, la selva, la naturaleza, la vemos toda, captamos o nos embriagamos de naturaleza, de su misterio, de su fuerza y poder. Así como nos llega la naturaleza en una explosión de afectos, de luz, de sensaciones, así quiere Nietzsche que nos representemos nuestra existencia como algo individual. La naturaleza es un contacto inexpresable, una fuerza, un poder.

Esta forma de la naturaleza, nos dice Nietzsche, es la misma forma que encontramos en los sabios, en los poetas y en los auténticos filósofos. Cuando los vemos es como si estuviéramos frente a un bosque, una luz, una fuerza. Estos seres, estos personajes, se convierten en genios, seres especiales. No han sido formados en escuelas, en universidades, sino que su formación es producto de la cultura de los pueblos, de las civilizaciones, de la masa. El pueblo y su fuerza,

su ser, sus estados inconscientes, producen individuos que representan ese pueblo y su fuerza en la forma individual. Todo lo que la masa es, fuerza, poder, energía, esos individuos la tienen, pero mucho más elaborada y fina, que saben utilizar para defender el pueblo y crear obras. Esas obras en su intensidad y elaboración representan la misma fuerza natural del pueblo. Como si esos individuos sólo hablaran el lenguaje natural, la pasión natural, el estado natural. Esta unión metafísica entre pueblo y naturaleza produce como resultado lo que es la forma individuo. Para entender este estado Nietzsche nos dice que hay momentos en los cuales se abren en nosotros abismos, instantes, cortes, en medio de los cuales se filtra algo de afuera de nosotros. Esos estados son la embriaguez, la depresión, la melancolía, el delirio. En ellos pasamos a otra condición, salimos fuera de sí, nos salimos de nosotros, para llegar a la naturaleza. El contacto entre naturaleza y el fuera de sí, cuando no somos nosotros, es lo que Nietzsche llama propiamente ser individuo o llegar a la forma hombre.

Llegar a esos estados de contacto con la naturaleza se constituye en los verdaderos fines de la formación y de la existencia, y en ese sentido, hacia ellos es a los que se dirigiría la pedagogía. La formación no busca que seamos hombres o mujeres, sino que dejemos de serlo para llegar a sentir la naturaleza. Traducido al lenguaje de Nietzsche, es formar el instinto, la fuerza, la voluntad de encontrarse con la fuerza, el instinto y la voluntad natural. La formación es la lucha entre dejar de ser y ser, lucha entre construir un instinto que reconozca los instintos. Estos instintos sólo se reconocen al despojarnos del velo hombre o mujer; si lo hacemos, reconoceríamos en dónde están los mejores instintos. Llegar a Grecia, reconocer la Reforma protestante, el Renacimiento, los hom-

bres más valiosos, el arte y la verdadera ciencia, sólo les es posible a los individuos formados en esos instintos.

Nietzsche supo traducir el poder de la naturaleza de otra forma que en Comenio. En éste, la naturaleza es una copia que servía para encontrar el camino de la razón. En Rousseau, la naturaleza era algo interior, que el hombre desarrollaba. Para Nietzsche la naturaleza es algo muy poderoso, un lugar que condensa toda la sabiduría y todos los enigmas. Es este saber sobre la naturaleza el que conduce a la formación; pero hay que saber leer el libro de la vida para poder llegar a él. La naturaleza no sólo son los bosques, el agua, la montaña; la naturaleza son las obras que producen los hombres, la ciencia, la técnica, el arte. Cuando los hombres en su condición de individuos logran, al escribir sus obras, expresar el sentido profundo de la naturaleza, esas obras pasan a otra condición, se vuelven anónimas, como si hubieran sido producidas por la humanidad y no por individuos particulares. La filosofía, nos dice Nietzsche, no debe quedarse en sólo construcciones filosóficas, pues esto la convertiría en un arte de la erudición: «[...] toda gran filosofía [...] nunca dice sino esto: esta es la imagen de toda vida y es a través de ella que se aprende el sentido de la vida y a la inversa: lee el libro de tu propia vida y comprende así los jeroglíficos de la vida general» (Nietzsche, 2001, 46).

Nietzsche se preocupó, siendo joven, de los efectos de la deformación que produce en la naturaleza y en los individuos una mala educación. En el libro *Sobre el porvenir de las escuelas* plantea que la máxima deformación de la formación se ha producido porque la naturaleza se ha entendido como producto de la razón humana. En lugar de dejar actuar la naturaleza (esto también lo pensó Rousseau), los hombres

han ocultado su poder y su fuerza y la han mistificado por medio de elucubraciones y sofismas de la razón. Una de las formas, nos dice Nietzsche, para impedir que esto ocurra, es estar en contacto con la naturaleza, dejar que ella se revele en las obras humanas. Leer las obras y oír la naturaleza. No estar prisioneros de la cultura humana promovida por el Estado, pero tampoco de las urgencias y necesidades de la época y del instante. En Nietzsche encontramos, como en Goethe, un viaje, un ascenso y una huida, sólo que, en él, ese ascenso es ético y estético, no como elevación, sino como un fuera de sí, un abandono de la condición de hombre, tal y como lo habíamos visto en la formación del pícaro o en la novela de formación. Ante el saber humano (leyes, obras, ciencia, argumentos), Nietzsche recomienda aguzar los sentidos en otra dirección, hacia lo natural, hacia ese ser único. No se viaja, se cambia de perspectiva. El lenguaje no se lee, se oyen otros signos. La música de las palabras debe permitir oír los bosques cercanos.

El reclamo de Nietzsche tiene la forma de una sentencia, pues desde la época cristiana, dice, no se ha oído a la naturaleza. Cuando don Quijote leía novelas de caballería no oía la naturaleza, oía libros. Cuando Rousseau habla de Emilio como hombre natural, se lo imaginó por medio del discurso de la razón. La formación del ser humano ha sido la formación del individuo tal y como se ha producido en esta ausencia de la naturaleza. La deducción de Nietzsche es clara: hay que huir de la subjetividad, de la forma hombre, de la forma individuo, y buscar la forma individuo en la naturaleza: «Sé tú mismo. Cuanto ahora haces, opinas, y deseas, nada tiene que ver contigo» (Nietzsche, 2001, 26). La formación se produce, entonces, al cambiar nuestros hábitos de conocimiento, por otros producidos por nosotros mismos.

Para guiar a un joven por el camino recto de la cultura auténtica, guardaos de turbar su actitud ingenua, llena de fe en la naturaleza: se trata casi de una relación personal inmediata. Deberán hablarle en sus diferentes lenguas, el bosque y la roca, la tempestad, el buitre, la flor aislada, la mariposa, el prado, los precipicios de los montes: en cierto modo deberá reconocerse en todo eso, en esas imágenes y en esos reflejos, dispersos e innumerables, en ese tumulto variopinto de apariencias mutables: sentirá entonces inconscientemente, a través del gran símbolo de la naturaleza, la unidad metafísica de todas las cosas, y al mismo tiempo se calmará, inspirado por la eterna permanencia y necesidad de la naturaleza (Nietzsche, 1977, 130).

Nuevos hábitos se requieren para formarnos a nosotros mismos: no contemplar los discursos, sino buscar «ese etéreo espacio de la contemplación no subjetiva» (128).

En conclusión: el joven Nietzsche nos define la formación de otro modo. Está en nosotros. Nadie, sino nosotros, podemos formarnos. La forma de la formación es la adquisición de cierta coherencia, unidad y armonía entre nuestros actos y nuestro saber, y el fin de la formación es desprendernos de nosotros, de nuestra subjetividad y adquirir la individualidad natural. La condición de una auténtica formación está en la búsqueda de la naturaleza y de todo aquello que nos haga desprendernos de nuestra subjetividad. Para lograrlo, por otros medios que no sea el contacto natural, contamos con ciertas experiencias que Nietzsche llama *auténticamente culturales* como son la filosofía, el arte y la cultura griega.

La formación después de Nietzsche, que a mi modo de ver puso uno de los puntos más altos en la forma de entenderla, tiene dos formas de representación: se acepta la formación del Estado como producción del hombre, ciudadano

e individuo, o se busca otra que necesariamente será una formación que resiste al Estado y la cultura que este propugna. Respecto de la educación, le queda la misma alternativa: ser una educación que busque los ideales del mercado, de las profesiones, de las necesidades o, por el contrario, es el proyecto de una liberación y una aventura de construcción de nuevas subjetividades.

Nietzsche se refirió a la pedagogía en varios libros: *Schopenhaur educador* (2001) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (1977) y en los *Fragments póstumos* (1992). En estos textos Nietzsche piensa la pedagogía como una educación, un estilo para educar que han producido las distintas sociedades. Admira la pedagogía griega, la renacentista y algunas experiencias de pedagogía alemana. Este estilo le parece notable cuando es semejante a la naturaleza, cuando produce los mismos efectos que produce la naturaleza. Esta, para Nietzsche, es opuesta a la cultura; si la cultura es representativa, la naturaleza no lo es, la piensa como una experiencia que produce efectos, pasiones y sensaciones por fuera de los discursos, del lenguaje y de las ideas. La naturaleza hace entrar al sujeto en contacto con experiencias que traspasan la cultura, en busca de otra cosa, un ser que no se puede representar, pero que existe. Un conjunto de fuerzas, de formas y de afectos, que entran en relación y producen los efectos más poderosos en los individuos. La naturaleza entendida como *la modificación* del ser del sujeto y la cultura como *la producción* del ser del sujeto.

La *paideia* griega fue capaz de comunicar esta forma de educación, lo mismo que la cultura renacentista. Goethe tuvo una idea muy parecida de la naturaleza y de la pedagogía; de allí que podamos usar estos ejemplos para plantear lo que

Nietzsche pensaba de la pedagogía. Werther, W. Meister y Fausto son personajes que enfrentaron esta polaridad entre ser educados por la cultura o por la naturaleza. Su educación nos muestra varias fases: en la primera los vemos que luchan contra la educación tradicional; en la segunda, encuentran sus destinos propios, y en la tercera vuelven a las formas tradicionales de la cultura. La gran enseñanza de Goethe es mostrar que el hombre distinguido, el aristócrata en Nietzsche nunca se acomoda a los ideales de la cultura y busca sus propios ideales, aunque sabe que va a fracasar y fracasa. Goethe nos enseña que el enemigo del hombre es su propia forma hombre. Quiere dejar de ser hombre, lo logra y vuelve a la forma hombre. Zaratustra aprende esto. Nos dice, en sus enseñanzas, que el hombre, la forma hombre, debe ser superada. Sus discursos sólo hablan de liberación y no proponen nada más. Llegar a proponer es volver a ser hombre, lo cual significa no salir del círculo vicioso. Werther, Meister y Fausto dejaron de ser hombres, se liberaron, pero volvieron a un grado superior de hombre, el hombre humano, que cree en la humanidad y en nuevos valores que hagan posible su redención. Zaratustra no cree que haya que crear nuevos valores; si el hombre cree en esas ideas, Zaratustra no; por eso enseña sólo a liberarse del hombre, porque es liberarse de la cultura, que es liberarse. En el lenguaje de Foucault, este proceso que vemos en Goethe y en Nietzsche se llama *liberarse del sujeto*.

Goethe nos dejó la misma idea del sabio Sileno, que podría expresarse del siguiente modo: para vivir y morir como Fausto, Meister o Werther es mejor no haber nacido. Nietzsche quería resolver de otro modo esta solución de Goethe. Zaratustra es para Nietzsche un personaje que critica la forma hombre, la conciencia, el ello y el superyo. Esta crítica la

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

hace Zaratustra y no Nietzsche; si él la hubiera hecho estaría involucrado en la nueva creación de valores. Zaratustra la puede hacer, pero situado en un lugar geográfico que no es el presente, a nombre de un nuevo mundo que no es este y desde otra forma de ver los valores.

Foucault, por su parte, nos presenta otra forma de resolver este problema muy distinta a las propuestas indicadas por Goethe y Nietzsche. Foucault no usa, como forma de liberación del sujeto, personajes de ficción o predicción, es decir, no usa un sabio, un enamorado, pero tampoco un persa, un profeta; en definitiva, no propone un liberador para hacer la crítica del sujeto. Foucault nos plantea la importancia de usar el discurso histórico, que problematice la educación del hombre, pero que no se haga a la idea de que quiere solucionar algo o corregirlo. Un discurso que al hablar del mundo antiguo dé la impresión de que habla de la verdad y del mundo actual. Un discurso que al hablar del sujeto antiguo se tradujera él mismo, se convirtiera él mismo en el discurso del sujeto actual. Un discurso que al hablar del sujeto en verdad hablara de la subjetividad.

Foucault diferencia no solo varios discursos sino varias posiciones. El discurso de Foucault es de liberación, como el de Goethe o Zaratustra, pero la forma de la liberación (el discurso ético) entra en un juego en donde hay que precisar quién puede hablar o no de liberación. Por ejemplo, las investigaciones históricas de Foucault no proponen ninguna forma de liberación porque no se dirigen a ningún sujeto sino que hablan de la forma como los objetos han aparecido. El profesor Foucault, por su parte, expresa otro discurso, pues ya no se trata de investigar y decir lo que dice la investigación sino de enseñar lo investigado. El conferencista Foucault, el

prologuista, el que introduce una obra, y el que es entrevistado, tiene otra posición frente a la liberación del sujeto, ante el cuidado de sí. Desde esta última posición se ve más claro qué es lo que pretende Foucault cuando investiga la verdad.

El saber pedagógico en Foucault

En Foucault nunca vamos a encontrar un saber pedagógico positivo, si entendemos por saber pedagógico el saber que normaliza, educa, hace progresar, construye un sujeto y un objeto. Para estar en este saber hay que proponerse educar, hay que inventar métodos, doctrinas y teorías que lleven a educar; hay que ser maestro, pedagogo, teórico de la pedagogía, experimentador o filósofo de la educación. Foucault no es nada de eso, no es ese su lugar, ni su objeto. Pero eso no quiere decir que no plantee el problema de la pedagogía. Si por pedagogía entendemos el enseñar, el educar, el conducir, Foucault no es pedagogo; pero si entendemos por pedagogía o lo que él llama *psicagogía*, como la “modificación del modo de ser de un sujeto” (Foucault, 1994, 101), sí es pedagogo, pues lo que busca es la transformación del sujeto.

La pedagogía ha sido considerada dentro del saber pedagógico como una disciplina, como un proceso de educación que se hace por medio de la conducción y la normatización, y aun de la reglamentación, y que se vale para lograr sus resultados de la intervención de un sujeto y una institución que disciplinan y conducen. Foucault piensa que la educación como cultivo, ilustración, cómo llegar a pensar, a investigar y a ser un intelectual específico, no puede pasar por esta forma de educación disciplinaria que forma al sujeto sujetado a la institución, al saber y al maestro. La educación

es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No producir el sujeto, sino llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad.

Foucault tiene de la educación y la pedagogía la misma actitud que tenían Goethe o Nietzsche. No pueden ser consideradas como experiencias de saber, de positividad, sino personales, directas, límites, experiencias de diferencias, de transformación (Kaminsky, 1996, 10). La experiencia es «ese punto de vista que se encuentra lo más cerca posible de la imposibilidad de vivir, en el límite, en el extremo [...] la experiencia tiene la función de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente “otro” de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación» (12). La educación y la pedagogía deben pensarse como experiencias de dessubjetivación, experiencias límite que desgarran al sujeto de sí.

La experiencia personal se opone a la experiencia de saber, así como se opone el sujeto que se produce en esta experiencia al sujeto de saber. Esta diferenciación es la que Foucault construyó en sus investigaciones históricas. Por una parte, desmontar el saber, el sujeto; y por otra, proponer la posibilidad de construcción de un nuevo sujeto, que ya no sería sujeto, sino procesos de subjetivización. En lugar de ser, dejar de ser y transformarse.

Foucault no busca producir el sujeto o crearlo, sino transformarlo. El sujeto se transforma cuando se encuentra con otras experiencias que lo lleven a establecer diferencias. Goethe, en *Fausto* (1956) ya nos indicaba este camino. La obra

comienza cuando Fausto está cansado, hastiado y loco de ser lo que todo el mundo perseguía: un hombre culto, sabio y científico. Es decir, un hombre que sabe. Desesperado, quiere abandonar esta condición de hombre, quiere buscar otra cosa. En esas aparece Mefistófeles, que le propone que él puede hacer posible que Fausto deje de ser hombre y encuentre otra cosa para su vida. Mefistófeles o el diablo no es otra cosa que una experiencia inaudita que aparece, un límite que se abre, la posibilidad de ser de otro modo. El sabio no puede llegar a ser otra cosa desde su propia conciencia o voluntad, no es desde su interior que se llega a otra cosa. Tiene que aparecer un acontecimiento, otro ser, un instante extraordinario en que se deja de ser. Como si se abriera un espacio en donde no era posible.

Nietzsche, en la *Gaya ciencia* (1985, 1085, aforismo 341 titulado "La carga más pesada"), nos habla de la misma situación fáustica. Nietzsche se pregunta: si una vez viniera un demonio a proponernos cambiar, ¿qué haríamos? La carga más pesada es que no queremos cambiar, queremos permanecer en el estado de lo mismo. El demonio representa en Nietzsche un instante en que dejamos de ser; esos instantes en la vida son pocos: el amor, una gran pasión, un deseo irrefrenable, una locura, el estado de la muerte, una experiencia extraña, una obra que como un viento nos lleve, una música poderosa.

Pues bien, Foucault pensó que la transformación del sujeto no debía dejarse como una experiencia que puede pasar o no. Foucault no la quiere dejar en manos del diablo, sino en manos de la filosofía, una filosofía que opere como una pedagogía, pues lo que debe buscar es transformar al sujeto que escribe, lee, tiene experiencias y busca el placer. Esa es su

definición de filosofía: «el ensayo de transformación de uno mismo» (1987, 12). Ello significa, en Foucault, modificar nuestra relación con el saber, pues es en esta relación en donde se concreta o construye el dejar de ser sujetos y se crea el sujeto.

El concepto pedagógico que más se acerca a lo que piensa Foucault del sujeto es el de *formación* (*Bildung*). La *Bildung* es una experiencia educativa que no se puede producir dentro de la educación, escuela, maestro o doctrina. En donde existe maestro, enseñanza e institución, se crea el sujeto. Precisamente la *Bildung* es una experiencia educativa para dejar de ser sujeto. La clásica consistía en buscar dejar de ser educado, cultivado, en dejar de representar el mundo desde el lugar del encierro, la autoridad y un ideal que no fuera el del propio sujeto. La *Bildung* busca construir un ser, un “quién soy” muy distinto al de la educación y de la pedagogía. En esta dirección podemos ubicar la obra de Foucault como una obra de *Bildung*, solo que en lugar de darle todo el peso de la liberación a la novela de formación (*Bildungsroman*), Foucault se lo otorga a la filosofía en su sentido ético.

La educación, al crear el sujeto desde sus ámbitos institucionales, lo que produce es una moral, pues esta busca crear el sujeto como individuo, el sujeto como identificado con la institución. La formación, al querer que el sujeto deje de ser y busque ser otra cosa fuera de la educación, persigue crear una ética. Se está en la ética cuando el sujeto se plantea el problema de su propio ser y considera que ser es el verdadero problema de la educación. La libertad es la sustancia de la ética, su objeto mayor, pues al buscar dejar de ser sujeto lo que se busca es la liberación de la educación que lleva a no dejar de ser. La libertad no es el respeto del espacio del otro, de sus dominios y de sus reglas de juego, sino que la libertad

se produce cuando el sujeto deja de estar sujetado a la moral y prefiere vérselas, enfrentarse consigo mismo, en lucha, en peligro, en confrontación. El individuo que busca dejar de ser sujeto es ético porque pretende la libertad, construir una experiencia, en donde deje de ser, deje de someterse a formas y fuerzas que no sean las que él mismo se impone. El sujeto moral es sujeto al adecuarse a las normas de saber, y el sujeto ético no es sujeto cuando transforma esas normas en propias: prefiere su propia conducción a que lo conduzcan.

Si Foucault es pedagogo es porque se encuadra dentro de la tradición de la *Bildung*. Esta es la educación que se obtiene por voluntad propia, experiencia personal, en lucha contra la educación producida por un maestro, un saber y una forma institucional moralizante. Un hombre educado en la *Bildung* no es sabio, no es instruido, es un hombre que no quiere ser hombre, sino otra cosa. ¿Qué cosa? Otra cosa. Foucault no usa esta expresión clásica; para identificar su postura pedagógica prefiere una más actual, que viene desde finales del siglo XIX, la del *intelectual*. El intelectual podría pensarse como el hombre formado, el hombre ético, el hombre educado en este preciso sentido del ideal de la *Bildung*; no educado en el sentido que conduzca a otro, o que produzca un saber, en el sentido de hacer producir un aprender, una capacidad o competencias. El intelectual no establece relaciones como la del profesor y el alumno o padre e hijo o adulto-niño. El intelectual es un estado, una experiencia, un estilo de vida que se preocupa de producir libertad, de luchar por la libertad, de crear libertades, no para otros, sino para sí mismo, para su propio ser como sujeto. Al producirse como sujeto, que es dejar de ser sujeto para ser otra cosa, el intelectual “enseña”, “educa”, “forma”, no al otro,

sino a deshacer la forma sujeto, la forma hombre, la forma relación, la forma saber.

El intelectual enseña a usar el saber para dejar de ser sabio, a usar el poder para abandonar las relaciones de poder, a usar la ética para dejar de ser moral. ¿Cómo lo hace? Experimentando sobre su propia existencia, creando otras experiencias, buscando otras formas de placer, conduciendo su vida. Cambiando las formas de acercamiento al saber, que ha tenido en la ciencia y en la retórica su forma más clara de ocultamiento de las relaciones de poder. Al iniciar una conferencia pública, Foucault se expresaba de este modo:

[...] "Había pensado que esta tarde tendríamos la ocasión de discutir así, unos pocos, alrededor de una mesa que se llama redonda –incluso cuando es cuadrada–, quiero decir, de una mesa que permita la relación de intercambios continuos y en igualdad. El gran número de participantes tiene el inconveniente de obligarme a adoptar el papel de profesor, una posición distanciada, y también me obliga a hablarles de una forma continua, aunque intente evitar el posible dogmatismo. De todas formas, no quisiera exponerles ni una teoría, ni una doctrina, ni siquiera el resultado de un trabajo de investigación, puesto que tengo el privilegio de que la mayoría de mis libros y mis artículos estén traducidos al japonés. Sería, por mi parte, indecente y poco educado, retomarlos y lanzárselos como un dogma. Prefiero explicarles en qué estoy ahora, qué tipo de problemas me preocupan, y someter a su consideración algunas hipótesis que permiten sustentar, en la actualidad, mi trabajo" (Foucault, 1999, 130).

He ahí el intelectual, el hombre formado en la *Bildung*, el pedagogo. No quiere educar al otro, dirigirle su conducta, insinuarle una verdad o plantearle una doctrina o método. El intelectual se pone en peligro y el otro verá si se pone también en peligro.

Referencias Bibliográficas

COLLI, Georgio (1996), *Filosofía de la expresión*, Madrid, Siruela.

DEBESSE y MIALARET (directores) (1971), *Tratado de las ciencias pedagógicas. Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Oikos-Tau.

DELEUZE, Gilles (1984), *Foucault*, Barcelona, Paidós.

FOUCAULT, M. (1968), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.

_____ (1978), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

_____ (1987), *Historia de la sexualidad, El uso de los placeres*, Madrid, Editorial Siglo XXI.

_____ (1994), *Hermenéutica del sujeto* (1994), Madrid, La Piqueta

_____ (1999), *Estética, ética y hermenéutica, Obras esenciales*, Vol. III, Barcelona, Paidós.

GLUCKSMAN, A. "El nihilismo de Michel Foucault", en *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa, 1990.

GOETHE, Johan W. (1956), *Obras completas*, Tomo II, Madrid, Aguilar.

KANT, I. (1983), *Pedagogía*, Madrid, Akal Editor.

KAMISNKY, G. (1996), *El yo minimalista, Conversaciones con Michel Foucault*, Buenos Aires, La Marca.

LARROSA, J. (1996), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.

FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

LOCKE, J. (1986), *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal.

MOREY, Miguel (ed.), "Introducción", en *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós-ICE-UAB.

NIETZSCHE, F. (1977), *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets.

_____ (1985), *La gaya ciencia*, Ediciones Teorema, Tomo II, Barcelona, Teorema, S. A.

_____ (1992), *Fragmentos póstumos*, Bogotá, Edit. Norma.

_____ (2001), *Schopenhauer como educador*, Madrid, Biblioteca Nueva.

DE LOS USOS DE FOUCAULT PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

UN SABER SOBRE POR QUÉ NO FUNCIONA LA ESCUELA

Óscar Saldarriaga Vélez*
Javier Sáenz Obregón**



«Vine para intentar explicar con mayor precisión, a algunas personas, qué tipo de trabajo estoy haciendo, descubrir qué tipo de trabajo están ellas haciendo, y establecer relaciones permanentes. No soy un escritor, ni un filósofo, ni tampoco una gran figura intelectual; soy un profesor. Existe un fenómeno social que me perturba mucho. Desde 1960 algunos profesores se están convirtiendo en hombres públicos, con las mismas obligaciones. No quiero ser un profeta y decir: “Por favor, siéntense, lo que tengo que decir es muy importante”. He venido para discutir un trabajo común». Michel Foucault¹

* Óscar Saldarriaga V., Historiador de la U. de Antioquia, Doctor de la Universidad de Lovaina, docente e investigador de la U. Javeriana, miembro fundador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

** Javier Sáenz O., Psicólogo, Doctor en Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, Universidad de Londres, miembro fundador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, asesor y consultor.

1. Foucault, Michel, “Verdad, individuo, y poder. Una entrevista con M. F., Vermont University, octubre 25 de 1982”, en *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 141.

La obra de Foucault no cesa de llevarnos hasta los límites paradójicos de lo que le ocupó toda su vida descifrar, lo que se podría denominar “las máquinas de la verdad de la sociedad occidental”.² Y si Foucault ha sido el constructor de la más potente máquina de verdad para aplicarla a la máquina de verdad desde la que (se) habla, la primera y fundamental paradoja es saber que nunca podremos hablar sin estar dentro de un régimen de verdad: pretender hablar desde fuera de un régimen de verdad nos puede conducir, o a los solipsismos de una estética privada, o a renunciar a aquello mismo que hizo posible el pensamiento del buen profesor Foucault: la Academia, la escuela moderna.

Por ello tal vez lo único que no pudo —¿o no quiso?— decir Foucault sobre la máquina escolar es que ella podía digerir toda verdad que se dijera sobre la misma, incluso la foucaultiana. Por ello nunca dejará de ser paradójico un proyecto foucaultiano de “reforma” —nunca podrá ser sino de reforma— de la escuela, incluso si se hace con un arma tan potente como este foucaultiano empoderamiento del maestro, atacando la raíz misma de su subalternidad intelectual: ese carácter de saber sometido, funcional, que ha sido asignado al saber pedagógico.

Las notas que acá se presentan nacen de una de esas paradójicas travesías y contactos entre investigadores foucaultianos de la pedagogía colombiana y algunos grupos de maestros. No voy a relatar acá los detalles anecdóticos de estos encuentros

2. Sabemos que en su lucha por escapar a una voluntad de verdad Foucault mismo dio más de una treintena de versiones sobre “el objeto” de sus trabajos. *Cfr.*, Chartier, Roger, *Escribir las prácticas...*

salvo el tema del diálogo—, sino que nos remontaremos de nuevo a una reflexión teórica —a la máquina de verdad— que tales encuentros han producido en nuestros análisis: habría que pensarlos como contraefectos del saber-vivido de estos maestros sobre un recodo del nuevo pensamiento pedagógico que quisiéramos construir entre todos —“expertos” y “maestros”—, corriendo los riesgos y contrasentidos de volver a jugar el rol del “experto” que enseña a los maestros lo que deberían hacer.

Pero hay una ínfima distancia que separa a un “experto foucaultiano” de otros expertos, y es que la verdad que aquel dice no es la de los contenidos que deberá difundir la escuela ni la de la mejor forma de enseñarlos, sino que dice “la verdad” sobre cómo la escuela produce la verdad, sobre cómo funciona esa máquina escolar de hacer sujetos por medio de la verdad: esa distancia es política. Pues es distinto describir la escuela como “un conjunto de factores dispuestos para la eficiencia y la calidad total” —para efectos de mejorarla—, que como un “aparato de reproducción de la ideología dominante” —para efectos de bloquearla—, como “una institución destinada a garantizar la integración de los sujetos a la sociedad” —para efectos de ponerla al servicio de una política social—, o como una “institución destinada a la enseñanza de la ciencia” —e insertarla en una política de desarrollo tecnológico de élites—, etc.: no hay ninguna ciencia que pueda garantizar que alguna de estas descripciones sea la verdadera —o la falsa—, pero cada una de ellas pretende agotar todo lo que puede decirse de la escuela.

Así que lo que el “experto foucaultiano” hace en la escuela es proporcionar, discutiéndolo, un saber —que en el caso de nuestro grupo de investigación es un saber de corte histórico-crítico— que permita a los propios maestros construir

otra(s) descripción(es) de la escuela, no “la(s) más verdadera(s)”, sino las que más puedan servirles a una política de empoderamiento de su saber pedagógico. Lo cual empieza por el empeño de que sean las maestras y maestros los productores de nuevas descripciones sobre la escuela, pero ello, dadas las condiciones de esta institución, sólo parece poder lograrse generando nuevos lenguajes de conexión entre su “interior” y su “exterior”.

Así que, en estas notas de trabajo, se tratará de poner en orden unos instrumentos de análisis que puedan servir para la elaboración de esas —u otras— descripciones. De las múltiples relaciones tensionales entre el saber, la institución, los sujetos y las estrategias que, a la luz del trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, aparecen como constitutivos de la escuela moderna y del oficio de maestro,³ hemos seleccionado cuatro “focos tensionales”, como respuesta a la problemática que surgió de discusiones con los maestros, cuando se trataron algunos temas que movilizaban sus preocupaciones en espacios institucionales de “capacitación docente”, en especial el de los “modelos pedagógicos”. En rasgos generales, queremos plantear una hipótesis de descripción que propone conectar cuatro conjuntos de elementos: las relaciones teoría/práctica; las tensiones entre organización escolar y modelos pedagógicos; las relaciones escuela/cultura, y finalmente, la cuestión del sujeto a formar.

3. Saldarriaga Vélez, Óscar, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Magisterio, Colección *Pedagogía e Historia*, 2003.

Los “modelos pedagógicos”: ¿tema intocable?

Lo que más me impactó en estos diálogos fue la idea, bastante arraigada, de que expresar los conflictos internos de la escuela pareciera ser muestra de debilidad, de “incoherencia” o de desorganización, en vez de ser muestra de realismo y madurez teórica, pedagógica y organizativa, tanto para cada maestro como para la institución.

Así, uno de los puntos más delicados que las evaluaciones institucionales suscitan es cuando se pide a cada institución que defina y explicita su modelo pedagógico y se evalúe si cada uno de los maestros lo conoce y lo aplica en sus clases.

Se toca un punto sensible cuando a los funcionarios superiores, a los directivos docentes y aun a muchos maestros se les mencionan los términos “conflicto” o “incoherencia” referidos a los modelos pedagógicos, pues mientras esos términos parecen ser aceptables cuando se habla del “sistema educativo” o de la “legislación educativa”, no se tolera que con ellos se trate de describir un “modelo pedagógico”.

Se argumentará que esto es apenas lógico, pues “el modelo” es la mínima unidad de coherencia que deben exigir, tanto los evaluadores del Ministerio de Educación, como los rectores y directivos docentes, y por supuesto, y tal vez en primera instancia, los propios maestros. En este nivel, no son sorprendentes las reacciones de rechazo o de extrañeza frente a esta propuesta de análisis: aunque muchas instituciones en la actualidad ya han incluido en los

análisis de su funcionamiento esas nociones de tensión y de conflicto, la escuela aún se resiste a hacerlo para pensar de modo más “realista” o complejo su práctica pedagógica.⁴

Debo hacer acá una reflexión preliminar sobre el énfasis puesto en los términos tensión y conflicto, uno de los puntos más polémicos y malentendidos cuando he expuesto este análisis. Dicho de forma breve, esta propuesta busca elaborar un instrumento de análisis que parta del reconocimiento del conflicto e incluso del desfase o la incoherencia entre los diversos componentes de la práctica pedagógica, justamente para hacer visibles esas mezclas y coexistencias —“conciliaciones ilusorias de incompatibles” las llamó Foucault a propósito de la clínica y sus saberes— que caracterizan la vida cotidiana de la escuela, y en mayor medida aun del sistema educativo. Visibles, eso sí, desde el punto de vista de los maestros y de su práctica, pues las “realidades escolares” vistas desde otras instancias parecen ser muy distintas.⁵

4. Nos remitimos acá a la noción que el libro *Pedagogía e historia* (1999), de Olga Lucía Zuluaga, ha lanzado como objeto de análisis, y que se hallará en otro de los trabajos aquí editados.

5. Las lógicas con que otras instancias analizan la vida escolar son las del insumo/producto, la oferta/demanda, la eficiencia-rentabilidad, la cobertura/calidad, aprendizaje/competencias, y así por el estilo. Sin que ellas sean “malas” en sí mismas, la crítica que acá se les hace es que borran, minimizan o matematizan lo propio de la práctica pedagógica, la experiencia acumulada del oficio de maestro y la significación histórica, cultural y social de cada institución y de sus sujetos, cuando traducen todo ello como *factores asociados*. “Cuando una comunidad ha cambiado su tradicional alcoholismo o machismo por efecto de acciones pedagógicas de las normales, eso no lo ven los índices oficiales...”, ha dicho lapidariamente una maestra.

Tras este malentendido —no criticamos la actitud personal de los maestros como profesionales, analizamos una tensión objetiva en la institución escolar—, hay que llegar al fondo de la inquietud que subsiste entre los maestros: ellos se resisten, por una parte, a que su actividad sea medida bajo el rasero de un único “modelo pedagógico”, y de otra, se cuestionan sobre cómo sería posible “aplicar” en su quehacer diario “el modelo” definido por los documentos institucionales. Afirman que hay tantos modelos pedagógicos como maestros, y en el fondo se sienten más bien incómodos cuando en una institución pública se busca unificar bajo un mismo rasero teórico lo que cada uno hace como búsqueda y ensayo cotidianos: el maestro sigue siendo el dueño de sus instrumentos y métodos de trabajo, y defiende de mil modos su autonomía.

Esta doble inquietud es la manifestación de una tensión constitutiva de la práctica pedagógica: si por una parte los maestros —y tras ellos las instituciones— se aferran a “su modelo pedagógico” como a la última tabla de salvación de la coherencia del sistema, por otra, cuando se toca el tema de los “modelos pedagógicos” toda discusión se hace casi imposible, pues, o bien se deriva poco a poco hacia un diálogo de sordos —cuando cada participante se ubica en alguna “teoría pedagógica” como tras una trinchera y termina pensando “yo sé lo mío”—, o bien se torna un juego de “todos estamos de acuerdo en todo” —en virtud del cual los desacuerdos se mimetizan en un lenguaje estereotipado donde nadie quiere oír hablar más del tema, con el consabido “ya sabemos qué nos van a decir y qué quieren oír”, u “¿otra vez hablar de modelos pedagógicos?”—...

El sentimiento general respecto a los “modelos pedagógicos”, es, en pocas palabras, que ni instituciones ni maestros aceptan que se les “entrometan en sus terrenos”, nadie quiere que le enseñen a hacer su propio trabajo. Pero al mismo tiempo casi todos los que tienen algo que ver con la educación quieren opinar y legislar sobre este punto que parece ser el corazón de todo el sistema educativo, el centro neurálgico por donde pasan tanto las políticas educativas como los permanentes esfuerzos de renovación pedagógica. Y si el Ministerio de Educación Nacional se atrevió a plantear que “los modelos pedagógicos son recursos analíticos y descriptivos que permiten explorar, analizar, comprender y proyectar, en forma práctica, las relaciones entre los conocimientos y la práctica pedagógica; [...] y la manera como se dan las relaciones de significación y de poder dentro de ella, y de ella con otros contextos como el social, económico y político, etc.”,⁶ ¿no es posible pensar que ya empiezan a darse poco a poco las condiciones para que los procesos de reflexión sobre su práctica que hoy viven los maestros, encuentren una forma de pensamiento y de escritura más acorde con la complejidad y la fluidez con que los “modelos pedagógicos” son efectivamente modificados, mezclados y adaptados en la vida escolar, según las particularidades regionales y socioculturales de cada institución formadora de docentes y las exigencias de sus comunidades y sus contextos?

6. Caens, Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores, *Formación de maestros. Elementos para el debate*, Bogotá, Asonen/MEN/Ascofade, 2000, pp. 26-28.

Leer los “modelos pedagógicos”

Así, lo que se pretende en este texto es someter a discusión una propuesta metodológica que cambia el punto de partida y los objetivos usuales en este tipo de análisis: en lugar de contrastar el “ideal” con “la realidad” —de lo cual la conclusión inevitable es que ninguna realidad alcanza al ideal, y de ahí a responsabilizar al maestro de tal déficit, el paso hace tiempo fue dado—, creo que puede ser de mayor interés estudiar lo que podría llamarse un “dispositivo formativo”,⁷ consecuente con esta tesis: si el término de “modelo pedagógico” nos hace pensar en un conjunto de saberes, teorías y conceptos que regirían el hacer del maestro dentro de una institución,⁸ la noción de “dispositivo formativo” remite más bien a un conjunto de relaciones tensionales entre teorías y prácticas tanto hacia dentro de la organización escolar como hacia su contexto externo, tensiones que son constitutivas tanto del saber-hacer del maestro como de la configuración de la institución escolar y de sus relaciones con su medio.

“Dispositivo formativo” o “sistema pedagógico” o como se quiera llamar, a fin de cuentas, no son tan importantes los términos como hacer inteligible la idea de que se trata de pensar los “modelos pedagógicos” de modo que se eviten tanto una visión reductora de sus componentes (a la mera

7. Este término ha sido propuesto para las normales de Antioquia por Alberto Echeverri y su equipo (grupo Aciforma): dispositivo formativo-comprensivo”.

8. Esta es otra definición tomada del documento de Caens ya citado, y que es, a todas luces, contradictoria con la primera.

teoría pedagógica) como una descripción estática de sus contenidos (ya sea *a priori* o *a posteriori*).⁹ Construir una mirada compleja y dinámica, analizando tipos de relaciones entre teorías, prácticas, sujetos, instituciones, saberes y comunidades, leyendo la movilidad permanente de unas tensiones estructurales o constitutivas entre todos esos elementos.

Se trata de no quedar atrapado de nuevo en la discusión sobre (las mejores o verdaderas) teorías, enfoques o escuelas de pensamiento pedagógico —allí donde nadie quiere que se entrometan con las propias convicciones—: la metodología propuesta deberá ser útil para maestros y directivos docentes, no para recomendar el “mejor modelo pedagógico”, ni menos formular alguno desde cualquier teoría, incluida esta, sino para que un colectivo de maestros dentro de una institución formadora de docentes pudiese disponer de unas herramientas conceptuales para

1) escoger qué elementos de la complejidad de la vida escolar quisiera hacer visibles y articulables como componentes de su modelo pedagógico;

2) poder representar esa diversidad y heterogeneidad de elementos que coexisten en la escuela, alrededor de pocos pero significativos ejes que sinteticen sus relaciones tensionales en parejas de opuestos complementarios, y sus cruces mutuos;

9. Al revisar los nombres que en los documentos institucionales de las escuelas se han dado a los “modelos pedagógicos” asumidos por cada una, puede verse que unos de estos nombres han surgido *a priori* —nombrando de antemano lo que se hará o se quiere hacer—, mientras que otros —los menos— han nacido *a posteriori*, tratando de recoger lo existente, lo ya hecho.

3) “leer la escuela”, no sólo en su interioridad y su cotidianidad, sino en sus relaciones político-culturales con su entorno social, sus comunidades de interlocución y las políticas educativas globales.

Las matrices estructurales

Como en el libro *del oficio de maestro* —que fue material de discusión con los maestros—, se ha utilizado una técnica “de análisis estructural de contenidos” que permite graficar de modo eficaz los ejes y polaridades tensionales que se quieren destacar; se propone a continuación una pequeña sistematización de ese método. El principio teórico viene de la lingüística, de la semántica estructural desarrollada por A. J. Greimas, quien sostiene que toda producción de sentido en el mundo humano se hace a partir de juegos de oposiciones: “la unidad elemental de significación es una pareja de opuestos complementarios, unidos por un vínculo (eje semántico) que les subyace y precisa su sentido”: por ejemplo, decir blanco implica necesariamente lo no blanco, su opuesto. Pero ese opuesto no es necesariamente negro: para saber de qué estamos hablando, hay que explicitar el plano: ¿razas, o colores, o días solares, o usos funerarios o estados morales, etc.,? Así, esas oposiciones no están fijadas de antemano, por el contrario, permiten describir sus relaciones siempre según el contexto y sus interacciones con los elementos que las circundan en el momento de su uso.

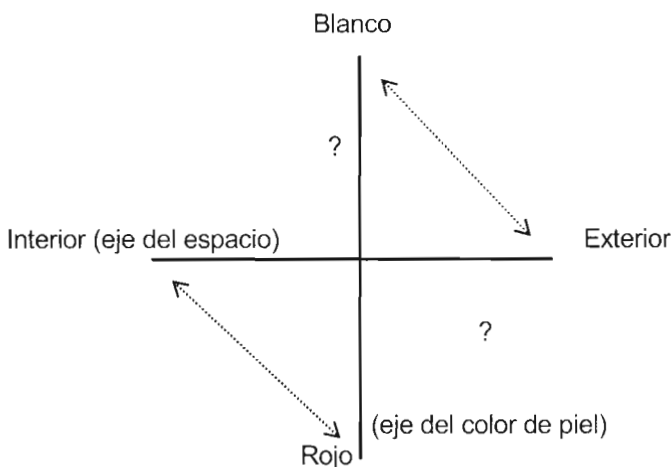
Por ejemplo, supongamos una oposición rojo/blanco: para saber qué se está queriendo decir, hay que desentrañar el “tema” u “objeto” del que se habla. Por el contexto, nos enteramos que en ese momento se está hablando de “razas

humanas". Ahora bien, si tengo la pareja de opuestos blanco/rojo en el eje de razas humanas, esto ya supone o implica que quienes usan esa oposición creen que el género humano puede clasificarse por razas, y segundo, que esas razas dependen del color... Pero ningún eje significativo viene solo, siempre se conecta o asocia con otros. Si tenemos el eje [razas humanas] —continúo con el ejemplo—, veré que la oposición "colores" aparece vinculada con una valoración moral, digamos bueno/malo. Es el eje [valoración moral] que viene a asociarse de forma que se asocia el blanco con malo y el rojo con bueno. (Aquí, el lector acaba de descubrir que se trata del mundo mirado desde la perspectiva de un indio pielroja). Y sucesivamente pueden combinarse con otros ejes semánticos: uno de espacio [interior/exterior], otro de conocimiento [sabio/ignorante], y así sucesivamente: el rojo es el hombre bueno, vive en el interior, y tiene conocimiento. El blanco, es malo, vive en el exterior y es ignorante...

Esto es lo que, por comodidad analítica, se ha representado en un gráfico en forma de cruz: los ejes forman los dos travesaños, y al cruzarlos, se pueden ver las alternativas de combinación entre los cuatro polos significativos (en el ejemplo, la clasificación de "tipos de hombres" para un indio pielroja)¹⁰ (ver Gráfico 1).

10. Claro, se pueden combinar tres y más ejes, pero como por simple combinatoria matemática ($2^2 + 2^3 + 2^4 + 2^n \dots$) la graficación en cruz se vuelve inmanejable, preferimos trabajar, en gracia y eficacia del análisis, con juegos de "matrices en cruz", combinando los ejes más significativos, y mostrando las posibilidades de inclusión y exclusión que los hacen posibles.

Gráfico 1



Si blanco se asocia a exterior y rojo a interior (y sabiendo que exterior y blanco son malo), queda excluido pensar en un rojo+exterior (un rojo que viva en el exterior no es rojo) y lo mismo un blanco que viva en el interior (no es un blanco). Ahora, es posible concebir un blanco o rojo que vivan en el interior o exterior respectivamente, y se crean otras dos categorías combinadas: un blanco viviendo en el interior es o un mal blanco o bien se asimila a rojo; un rojo viviendo en el exterior es o un mal rojo o se asimila a blanco. Así se detectan combinatorias, exclusiones o mezclas posibles según los ejes que se crucen. Con esta lógica binaria para graficar las oposiciones que van constituyendo un cierto universo de sentido —y a condición de saber identificar bien los ejes temáticos o significativos— podemos pasar a nuestro campo, la pedagogía (o eje de lo pedagógico).

Ejes constitutivos de un “modelo pedagógico” (I): epistemología/institución

Respecto a los ejes y polos que se han considerado pertinentes para analizar un modelo pedagógico (o como dije arriba, los componentes y las relaciones) la matriz propuesta partiría de considerar, en primer lugar, las relaciones entre los dos ejes primeros conjuntos de elementos constitutivos: las relaciones teoría/práctica —que se llamará el eje de lo epistemológico—, y las relaciones entre saber(es) pedagógico(s) y formas organizativas (disciplina, espacio, tiempo) de la institución escolar —que se llamará el eje de lo institucional—.

En el eje de lo epistemológico es donde se pueden definir o identificar los tipos de relación teoría/práctica que subyacen a las teorías, métodos y/o corrientes de pensamiento pedagógico que circulan en la escuela, y que como veremos, para toda la historia de la pedagogía moderna pueden reducirse básicamente a tres tipos de estructuras de relación.

En el eje de lo institucional es donde se puede reconocer una tensión constitutiva de la escuela moderna, que es poco visible pero del todo cotidiana: tensión entre la dinámica acelerada de los saberes pedagógicos, la “dinámica” de los conceptos y teorías sobre el niño, su aprendizaje, los métodos pertinentes y el tipo de sujeto a formar, más los contenidos curriculares, las ciencias y los métodos para su enseñanza, de un lado; y por el otro, la “estática” de las formas de la organización cotidiana de la escuela donde esos saberes circulan (tiempos, espacios, disciplina, número de alumnos por profesor, encierro de los salones, uniformes y trajes, autoridad jerárquica, etc.).

1. Respecto a los tipos de relaciones epistemológicas que han fundado el saber pedagógico (y sus métodos) desde su sistematización moderna a partir del siglo XVI, se pueden reconocer tres:

a) El estilo o tipo “racional” o “clásico”: es el fundamentado en la “ciencia clásica”, es decir, en las ciencias matemáticas. Allí, la teoría es concebida como un conjunto de axiomas o principios, y la práctica, como la deducción o aplicación de estos bajo la forma de conclusiones o corolarios. Usa como métodos la inducción y la deducción, el “análisis” y la “síntesis”. La pedagogía moderna, tal como fue sistematizada a partir del siglo XVI, nació de este estilo, y muchos de los postulados y procedimientos escolares actuales ponen en acción este mecanismo epistemológico: de allí provienen los “principios pedagógicos” de base de cualquier acción pedagógica: “ir de lo simple a lo complejo”, “de las partes al todo”, “de lo cercano a lo lejano”, de lo “conocido a lo desconocido”. Pero además, es aquí donde se origina la “culpabilización” del maestro como intelectual: la teoría es siempre verdadera, coherente y buena, la aplicación es la que siempre tiende a ser deficitaria. Y si en “la práctica” pasa algo que no estaba previsto en la teoría, es visto como una “disfunción” que hay que eliminar.

b) El estilo o tipo “experimental”, es el que se fundamenta en la “ciencia moderna”, las ciencias experimentales de la naturaleza y en especial las de los seres vivos. La teoría es concebida acá como un juego de hipótesis surgidas de la observación y la experimentación, y la práctica es asumida como el campo donde se analizan y ponen en juego tales hipótesis. A partir sobre todo, de la psicología experimental, la pedagogía añadió a sus métodos racionales los experimenta-

les, tanto sobre el psiquismo infantil como sobre los métodos de enseñanza, adiestramiento y disciplinamiento en la escuela. De acá procede la idea de “ver al niño”, “dejarlo actuar espontáneamente”, “analizar sus comportamientos naturales”; y “adaptar los métodos a la psicología infantil”. Una segunda “culpabilización” para el maestro nace de allí, pues se pretende que la escuela puede reproducir tal cual la forma experimental de hacer ciencia, pero la teoría no la produce el maestro, sino que termina siendo el “informador” para los expertos que están fuera (sociólogos, psicólogos, planificadores, etc.).

c) El estilo “comunicacional” o “lingüístico”, que se fundamenta en la epistemología de las “ciencias del lenguaje”, de “la comunicación” o de la “información”, postula que las relaciones entre las teorías y las prácticas no son transparentes ni directas, sino que son dos niveles de la realidad que no se “traducen” directamente el uno al otro, se hallan a la búsqueda de “puentes” o “lenguajes” para expresarse, comunicarse o sistematizarse mutuamente. Las epistemologías de las pedagogías contemporáneas están mucho más cerca de este tipo de modelo de ciencia que en las racionales o las experimentales, pero ello no quiere decir que las hayan desplazado o sustituido: en realidad, esta epistemología apenas inicia su camino para tratar de ocupar un lugar —a veces hegemónico— entre las otras. Cuando hoy en día se exige a los maestros que “sistematicen su práctica”, es este supuesto epistemológico el que está funcionando; aunque los teóricos de la pedagogía no lo hayan declarado tan explícitamente.

Hay que insistir en que estos estilos o modalidades epistemológicas no deben considerarse como excluyentes unas de otras ni valorizarse como unas mejores o peores. Aunque

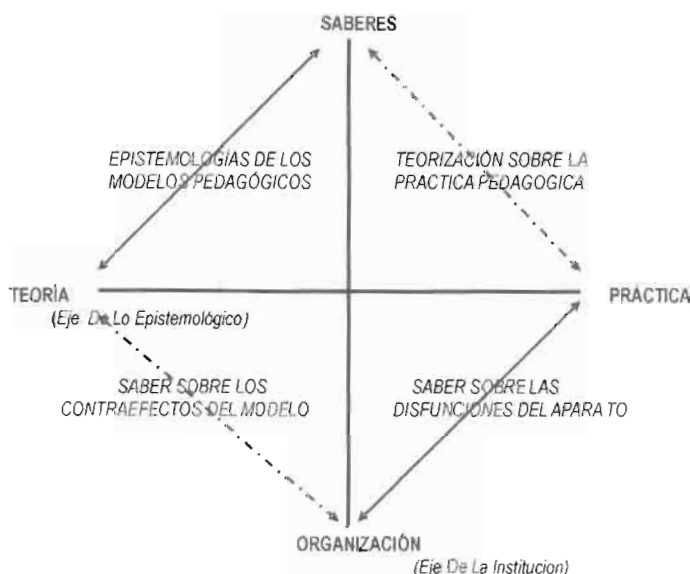
es cierto que históricamente cada uno de ellos ha tenido su época de hegemonía, son tres estilos epistemológicos que forman parte integrante de la pedagogía hasta hoy: en el quehacer cotidiano de la escuela, los maestros ponen en juego elementos de todos y cada uno de ellos, y esto, en ocasiones, independientemente de la escuela de pensamiento que se crea estar “aplicando”. Por ejemplo, los métodos “activos”, por principio opuestos a las pedagogías racionales o deductivas, deben acudir a ellas en ciertos momentos, pero sin ser conscientes de ello, sin decirlo o creyendo, de buena fe, ser totalmente ajenos a ellos. Este eje busca, por lo tanto, que se puedan identificar las prácticas epistemológicas efectivamente actuantes, y sus combinaciones e interacciones cotidianas, y que pueda disponer de un instrumento de análisis más complejo sobre las relaciones teoría-práctica para leer las interacciones pedagógicas efectivas. Por otro lado, esta epistemología de fundamento lingüístico es la que permite pensar la posibilidad de que el maestro sea el constructor de los lenguajes teórico-prácticos y narrativos para expresar la densidad vivida en la vida escolar (ver Gráfico 2).

2. En el eje de la institución, sigo la hipótesis que ve una tensión constitutiva de la práctica pedagógica entre las formas disciplinarias y los contenidos del saber pedagógico.¹¹ En resumen, es posible demostrar que existe un desfase de

11. SALDARRIAGA V, Óscar, “¿Del arte de castigar al poder de gobernar? Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX”, en *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Magisterio, 2003, Colección *Pedagogía e Historia*, pp. 129-185. Un análisis de “contraefectos” de un sistema pedagógico puede verse también en el citado capítulo 3, “Del oficio de maestro”.

Gráfico 2

'DISPOSITIVO PEDAGÓGICO'
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS (I)



EJE EPISTEMOLÓGICO: RELACIONES TEORÍA/PRÁCTICA

EJE PEDAGÓGICO: RELACIONES CONTENIDO/FORMA, CONCEPTOS/TÉCNICAS

tiempo y de naturaleza entre estos dos elementos del hacer del maestro: mientras los conceptos y teorías pedagógicas avanzan a alta velocidad hacia pretender mayores logros de autonomía personal y solidaridad colectiva, se insertan en formas y técnicas de organización disciplinaria cotidiana que no han evolucionado sino a velocidades muy lentas: los espacios de aula, las formas disciplinarias, los horarios, los muros escolares siguen siendo en el fondo aquellos que se diseñaron

desde el siglo XVII. Y el maestro, en cada clase está escindido, está tensionado entre el tiempo dedicado a “mantener la disciplina” y el aplicado a la enseñanza efectiva de los contenidos de saber.

Si se analiza esta tensión en conjunto, es posible ver cómo un “modelo” (entendido como teoría) funciona de modo “incoherente” o produce “contraefectos no previstos”, al encarnarse en unas prácticas disciplinarias que han nacido de “modelos” anteriores. Este proceso, el de “encarnación” de unos saberes, nociones y conceptos (y por esto considero tanto los métodos pedagógicos y los contenidos curriculares, como los saberes sobre el contexto y la comunidad...), en suma, de unos contenidos, en unas formas físicas, disciplinarias, espaciales, horarias, es una de las claves para entender las tensiones teoría-práctica de forma más compleja que el de la réplica de los métodos de “aplicación” o de “experimentación”. Y es por ello que la acepción de “modelo pedagógico” como dispositivo tiene una gran potencia para hacer visible que se trata más bien de un “sistema” que abarca teorías, prácticas, contextos, relaciones de poder, resistencias y contraefectos.

3. ¿Cuáles pueden ser los efectos analíticos de cruzar estos dos ejes de descripción? El campo que se forma entre el polo (epistemológico) de la “teoría” y el de los “saberes” (como contenidos pedagógicos) es donde se podrían fundamentar las descripciones de las epistemologías actuantes en los hoy llamados “modelos pedagógicos”, más allá de sus propósitos e intenciones declaradas.

Correlativamente, el campo que se forma entre el polo de la “práctica” y el de los “saberes” es donde se podría ubicar una descripción de los modos como los discursos peda-

gógicos traducen o hacen ver lo que se concibe como “lo práctico” en la escuela, pero a condición de ver en ello las “prácticas discursivas” del saber pedagógico: los métodos, los juegos de lenguaje, la traducción de conceptos a procedimientos; las prácticas de examen, los usos de la escritura, etc.

En el campo que se forma entre el polo de la “organización” y el de la “teoría”, aparece la posibilidad, realmente nueva, de disponer de una descripción, de un saber sobre lo material de la escuela en términos de su “aparato disciplinario”: si se reflexiona con detenimiento —y en ello el pensamiento de Foucault es potente— la escuela no produce un saber teórico sobre cómo funcionan su espacialidad y sus prácticas organizativas: es uno de sus “puntos ciegos”. Esta es tal vez la dimensión más interesante del uso del pensamiento foucaultiano: frente a los discursos sobre la escuela que buscan mejorar su eficiencia, Foucault hace posible producir un saber escolar sobre lo que no funciona en la escuela, en este caso, producir un saber sobre los “contraefectos” del “modelo pedagógico”, sobre sus tensiones constantes y los atascos de su mecanismo.

En el campo que se forma entre el polo de la “práctica” (recuérdese que se trata de su sentido epistemológico), y el polo de la “organización”, también ha habido otro punto ciego sobre lo que no funciona, las “disfunciones” del aparato disciplinario. Aquí se puede producir otro saber sobre las resistencias y las fugas al ritmo y a la cuadrícula, y sobre las contradicciones internas entre disciplina y fines de formación de “sujetos autónomos”.

Y atención, no se trata de unos saberes para hacer más funcional todo el sistema, sino más bien para conocer sus límites y proporcionar un modo menos delirante de gestionar

sus tensiones: para desculpabilizar a los maestros tanto como para descargar a la escuela de las funciones sociales y políticas que todos los poderes, ante el fracaso de otras instituciones, le cuelgan cada día más: a duras penas la escuela puede con las tensiones procedentes de su función propia, la enseñanza, la verdad para además echarse encima funciones de rehabilitación, de contención y de beneficencia.

Ejes constitutivos de un “modelo pedagógico” (II): ciencia/cultura; y formación de los sujetos

Al pensar en un segundo grupo de componentes del “modelo pedagógico”, del “dispositivo formativo”, el que remite a las relaciones con el “contexto” es el de la forma como la escuela se ha constituido como mediadora de eso que, con doscientas cincuenta definiciones distintas, se ha llamado “la cultura”. Aquí se propone un rápido esbozo del siguiente problema: podemos también, a título de herramienta esquemática de análisis, pensar en tres grandes acepciones de cultura en las que se ha inscrito la función de la escuela, y cuatro formas de su relación con “la ciencia”:

1) La escuela “clásica”, la del Renacimiento, allí donde quedó definida originariamente la función nuclear de la escuela moderna, hasta ahora, la de poner los sujetos en contacto con la ciencia (cuando la cultura era concebida como el patrimonio de conocimientos y valores estéticos de la “mejor parte de la sociedad”) y cuando esos valores estéticos no se enseñaban en la escuela sino que se heredaban desde la cuna. La función de este tipo de escuela es excluyente: la ciencia sólo puede ser patrimonio de una élite.

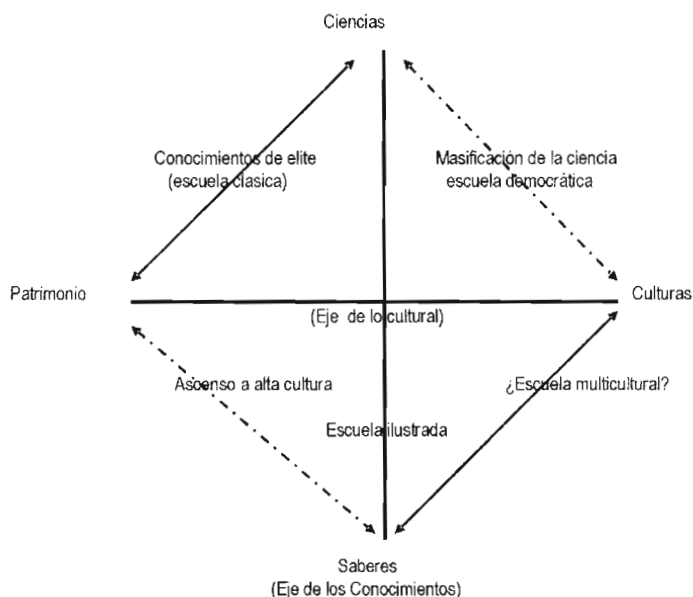
2) La escuela ilustrada amplió su idea de cultura (conservando su núcleo de ciencia) a la de una dualidad entre cultura alta y baja, haciendo de la escuela el instrumento de ascenso de lo bajo a lo alto, pero concibiendo aún la cultura como un patrimonio, Allí la alta cultura implica la socialización de valores ciudadanos, urbanidades, y patriotismos (ver Gráfico 3).

3) La escuela democrática-liberal, daría a todos la oportunidad de adquirir la cultura científica, aceptando la existencia de otros saberes (populares, no científicos) que pueden conducir a la ciencia, pero que son como su umbral un poco molestos, pues forman como "preconcepciones" vagas o ideológicas que estorban la difusión masiva de una mentalidad científica.

4) La escuela "comunicadora", la de la sociedad multicultural y *mass*-mediática, la de las "ciudades educadoras", recibe un fuerte impacto porque una nueva noción de cultura viene como a estrellarse contra su función clásica, incluso ya liberalizada: si la noción de cultura es ahora una noción antropológica (los códigos de saber, valoración y acción de cada comunidad humana específica), se busca abrir a la escuela para que medie entre la ciencia y las culturas, función para la que ella no estaba en absoluto preparada: esta escuela por ahora no aparece en absoluto clara, pues hoy en día las nociones de ciencia y de cultura se han vuelto dos campos de producción de verdad inconmensurables: la verdad de la ciencia ya no es la verdad de la cultura, y los sujetos deben ser respetados en la verdad de su "subjetividad" individual y comunitaria. Pero la noción de ciencia, a pesar de todo, no ha cambiado sustancialmente, y sigue generando la jerarquización social y la división creciente entre lo intelectual y lo manual.

Gráfico 3

Dispositivo Pedagógico
Elementos constitutivos (ii)



Eje epistemológico: tensiones ciencia /saberes

Eje cultural: tensiones cultura patrimonial /culturas comunarias-subjetividades

La escuela sigue siendo una paradójica máquina de verdad: es cada vez más disfuncional para sus propósitos explícitos a medida en que se le encargan más responsabilidades sociales, mientras sigue conservando su arquitectura y su organización disciplinar sustancialmente igual a la del siglo XVII, sin embargo, sigue capturando a los sujetos en el inagotable trabajo de la verdad. Solo que ahora, cuando la verdad se ha escindido entre la de la ciencia y las verdades de la cultura, ¿cómo se readaptará nuestra inmarcesible escuela?

LA ESCUELA PÚBLICA:
DEL SOCORRO DE LOS POBRES
A LA POLICÍA DE LOS NIÑOS

Alberto Martínez Boom¹



Asistimos en este evento al homenaje a un autor que tal vez fue uno de los pocos, que de manera irónica, nos llamó la atención sobre la muerte del autor, aquel que escribía para perder el rostro.

La noción de autor constituye el momento fuerte de individualización en la historia de las ideas, que se configuró como una unidad primaria y fundamental. ¿Cómo se individualizó el autor en nuestra cultura? ¿Cuál es el problema de la autenticidad y de la atribución y en qué sistema de valoración quedó atrapado? Foucault establece un parentesco extraño e incitante entre la escritura y la vida y entre la escritura y la muerte. Señala que ese lazo trastoca un tema milenario. Dice:

¹ Profesor investigador, Universidad Pedagógica Nacional. Esta ponencia contó con la colaboración de la asistente de investigación Diana Milena Peñuela C.

La narración o la epopeya de los griegos estaba destinada a perpetuar la inmortalidad del héroe, y si el héroe aceptaba morir joven era para que su vida, de este modo consagrada y magnificada por la muerte, pasara a la inmortalidad; la narración rescataba esta muerte aceptada de distinta manera, la narración árabe—Foucault piensa en *Las mil y una noches*— tenía también como motivación por tema y pretexto, el no morir: se hablaba, se contaba hasta el amanecer para apartar la muerte, para rechazar ese plazo que debía cerrar la boca del narrador. El relato de Scherezada es el reverso obstinado del asesinato. Es el esfuerzo de todas las noches para llegar a mantener la muerte fuera del círculo de la existencia. Nuestra cultura ha metamorfoseado este tema de la narración o de la escritura, hechas para conjurar la muerte; ahora la escritura está ligada al sacrificio, al sacrificio mismo de la vida, desaparición voluntaria que no tienen que ser representada en los libros, puesto que se cumple en la existencia misma de la escritura. La obra que tenía el deber de traer la inmortalidad recibe ahora el derecho de matar, de ser asesina de su autor.

Vean a Flaubert, a Proust, a Kafka. Pero hay algo más: esta relación de la escritura con la muerte se manifiesta también en la desaparición de los caracteres individuales del sujeto escritor; mediante todos los ardidés que establece entre él y lo que escribe, el sujeto escritor desvía todos los signos de su individualidad particular; la marca del escritor ya no es más que la singularidad de su ausencia; tiene que representar el papel del muerto en el juego de la escritura.

En este planteo, a lo que se recurre es a la vieja formulación de Beckett: “¡qué importa quién habla, dijo alguien, qué importa quién habla!”. En esta indiferencia tendremos que reconocer uno de los grandes principios de la escritura que la marca no tanto como resultado sino que la domina como práctica.

La escritura de hoy se ha liberado del tema de la expresión; vuelvo a Foucault: “sólo se refiere a sí misma y, sin em-

bargo, no está atrapada en la forma de la interioridad; se identifica su propia exterioridad desplegada (...) la escritura se despliega como un juego que infaliblemente va siempre más allá de sus reglas y de este modo, pasa al exterior". En ella no hay exaltación o manifestación del gesto del que escribe, no es fundamentalmente la sujeción de un sujeto a un lenguaje; es, por el contrario, la apertura de un espacio en donde el autor no deja de desaparecer, no consigue desaparecer del todo.

Por eso lo primero, como nos diría Deleuze, es un "se habla", murmullo anónimo, en el que se disponen emplazamientos para posibles sujetos. Fue en su momento el Movimiento Pedagógico un murmullo anónimo de muchos que hablamos y escribimos a propósito de la pedagogía, la escuela, el saber y la educación, de otra manera. Es en esta exterioridad en la que se ponen en juego enunciados desde donde hablamos y escribimos, desde donde surgieron muchos textos, y no como iluminación súbita sino como resultado construido y activado a través de este vital movimiento.

A partir de unas primeras y reveladoras discusiones académicas sobre una serie de problemas como el saber pedagógico, la cultura, el papel del maestro como intelectual orgánico, se empezaron también a abrir en Colombia horizontes completamente novedosos que nos posibilitan hoy abordar la reflexión sobre nuestra actualidad, sobre nuestra época y sobre nosotros mismos. En este circuito nos inscribimos. Y en este circuito se inscribe también otra autora: Olga Lucía Zuluaga, de la que he aprendido muchas cosas gracias a su generosidad intelectual.

En ese murmullo anónimo retomo hoy desde otra localización y con claves más genealógicas, un tema recurrente: la

escuela, su emergencia y todo lo que trae consigo. Lamento defraudar a muchos, pues lo que quiero es retomar viejas lecturas salpicadas de nuevos riesgos. Es más un recuento que me permite tomar distancia, para proponer nuevas conjeturas y si es posible llegar a otras reflexiones que me parecen aportan un nuevo horizonte de inteligibilidad a ese oscuro objeto de tantas disputas.

Mis primeros trabajos, en los años ochenta, avanzaban en una dirección contraria a lo que se había aceptado comúnmente con relación a que la escuela era un eterno continuo, sin historia ni contingencia, y que había nacido desde el mito de la caverna de Platón. Hoy trato de aportar una nueva mirada, para hacer inteligible un problema que aún nos interroga y con el cual seguimos trabajando.

Por supuesto, tanto en los años 80 como ahora el recurso a Foucault y a las elaboraciones de Olga Lucía están presentes, en unos casos más o en otros menos evidentes, y que son, por los presupuestos de los que nace algo más que un mero soporte retórico. Claro que de aquel momento a hoy se produce un leve desplazamiento que implica consecuencias de importancia. En principio diremos que ese desplazamiento se podría expresar así: La escuela no surge como un hecho educativo sino como un acontecimiento en el orden moral y político. Si lo ubicáramos en el orden educativo sería sólo a condición de entender lo educativo como un conjunto de pautas de comportamiento y disciplinamiento.

De acuerdo con esto, diremos que la emergencia y aparición de la escuela pública en Colombia es el cruce de líneas de fuerza que coexisten, se soslayan, se enfrentan y luchan por configurarla. Existen cuatro ejes que propongo como lí-

neas de fuerza. Me explico: *la pobreza* con su nueva valoración, que cumple además el papel de dinamizador y activador de *las prácticas de policía* como gobierno de la población; del *niño* como sujeto de sensibilidad y objeto de control; y, finalmente, del problema de *la utilidad pública* relacionada con la cuestión del gobierno del Estado. Se pone en evidencia un haz complejo de fuerzas que en su movimiento involucran poderes, instituciones, sujetos y discursos. No podemos desligar estas instancias que conforman un mismo proceso. Pero no ocupan todas el mismo lugar, ni tienen la misma importancia, pues lo que se evidencia, al menos en un primer momento, es la instauración de un conjunto de prácticas de policía más que de prácticas educativas, que se concretan en la escuela.

De aquí se desprenden las siguientes hipótesis: la escuela no es una constante histórica, es hija del azar más que de la necesidad. Se trata de una ruptura de las evidencias del saber, en una nueva función teórico-política.

En segundo lugar, la escuela nace para los pobres, en sus inicios, más que un lugar para ejercitar las bellas artes de leer y escribir, es un espacio de reclusión donde a los niños recogidos de la calle se les imprime máximas morales, a vivir en policía y aprender oficios que los hagan útiles a la república. En ese sentido el hospicio deviene en escuela.

Como consecuencia de lo anterior, la función primera de la escuela es más de orden político y moral que de enseñanza de conocimientos o lugar de educación, lo que en términos de la época se expresaba bajo la siguiente máxima: la escuela es el principal ramo de la policía.

En tercer lugar esas máximas morales, esas prácticas de policía, esas formas de vida en civilidad y la enseñanza en oficios, son los primeros objetos del saber de la escuela, y por tanto estamos hablando de un saber político y moral más que de un saber pedagógico propiamente como tal.

Por último diría que los niños pobres, y no la infancia en general, son objeto y centro de la escuela pública, en la medida en que se descubre que son más fáciles de gobernar y dirigir, y son ellos los que es preciso salvar.

Eventualización de la escuela pública: ¿azar o... necesidad?

La institucionalización de las prácticas de enseñanza en que se expresan los sistemas educativos modernos occidentales y que hoy conocemos como escuela, es un fenómeno tardío en las sociedades hispanoamericanas. En este sentido es necesario hacer unas consideraciones preliminares que parecen obvias pero en realidad no lo son: no siempre hubo escuela en nuestras sociedades y no siempre la educación se realizó en escuelas. De allí que se puedan hacer ciertas preguntas: ¿qué pasa cuando emerge la escuela?, ¿a qué nuevas condiciones responde?, ¿qué nuevas prácticas instituye?, y ¿cómo funciona la estrategia de poder que atraviesa las prácticas que aparecen como una regularidad y luego se institucionalizan?

La educación, antes de la aparición de la escuela como institución, se daba entre pares, y la lógica era "aprender haciendo". No existían relaciones ficticias ya que el contexto del aprendiz era la realidad del trabajo. Esta lógica se correspon-

día con diversos procesos sociales que influían: el vestido, el trabajo, etc. No existía dualidad entre la teoría y la práctica. Existía una educación diferente entre los distintos sectores de la sociedad, tratase de gentes principales, en cuyo caso *la buena educación* consistía en modelar el comportamiento o adquirir ciertas maneras o controlar las emociones, o para los artesanos el aprendizaje de oficios.

La evangelización que se instauró con la conquista era una práctica de enseñanza, pero no una práctica pedagógica institucionalizada; la educación clandestina, la doméstica y los estudios en la universidad tomística y en los colegios mayores estaban más en orden a una práctica eclesiástica que a una práctica pedagógica escolarizada como podríamos reconocerla hoy. En muchos casos se trataba más de una serie de prácticas eclesiásticas y familiares, que fueron tamizadas y recortadas con la aparición de la escuela.

Lo que aparece es la pobreza como el elemento dinamizador del surgimiento de la escuela. Más concretamente la pobreza, de manera azarosa, reorganiza, dispara y saca a flote la nueva problemática de la población en tanto fenómeno social que era necesario someter a régimen o hacerla gobernable mediante un conjunto de pautas de crianza e instrucción con los cuales se pudiera gobernar el alma y controlar el cuerpo.

La escuela inscrita en un juego de discontinuidad-continuidad. No es un hecho dado de antemano y como tal no es evidente, es un *acontecimiento*, por un cruce específico de fuerzas. De allí que más que preguntarnos por su origen, la pregunta se enfoca más hacia evidenciar cómo funciona este enunciado, cómo se usa y se convierte en prácticas que se repiten.

El problema a plantear es: ¿cómo la escuela se convierte en pieza central del gobierno de la población entre otras cosas?, pues si se analiza en términos de continuidad, se legitima una relación causa-efecto, la continuidad legitima, mientras que la *desmultiplicación causal*² permite analizar el evento según los múltiples factores que lo constituyen y no como un efecto ideológico.

Por eso, la *eventualización* aparece como el procedimiento más útil de análisis de la emergencia de la escuela, como una forma de ruptura con la evidencia. En este caso, con la eventualización es posible encontrar las conexiones, los encuentros, los apoyos, los bloques, las relaciones de fuerza, las estrategias, que en un determinado momento han formado lo que luego funcionará como evidencia, universalidad, necesidad”³.

La multiplicidad de fuerzas que intervienen en la aparición de la escuela pública permite complejizar su emergencia y evitar su inscripción en el natural devenir de las prácticas eclesíásticas y familiares.

En este sentido, la escuela no responde a un proceso evolutivo que arrancando en las prácticas educativas anteriores (eclesíásticas y familiares) adquiriría la forma que hoy tiene. Se trata de poner en suspenso su continuidad para “sacudir la quietud con la cual se le acepta”, mostrando que su aparición no es el resultado evolutivo que luego de manera natural se hubiera instalado en la escuela. Se busca “arrancar” dicha emergencia de su casi evidencia, para reconocer que no

2. FOUCAULT, Michel, (1982), “Mesa redonda del 20 de mayo de 1978”, en *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*, Barcelona, Ed. Anagrama, p. 61.

3. *Ibidem*.

es el lugar tranquilo a partir del cual se pueden plantear otras cuestiones como la aparición del maestro, el surgimiento del saber pedagógico, su estructura, sistematicidad y coherencia, entre otros aspectos.

En nuestra cultura la escuela aparece como acontecimiento único, producto del azar inicialmente, que luego adquiere unas ciertas conexiones estratégicas con el problema de la utilidad pública ligado al de la gubernamentalidad. De otra parte, la escuela no siempre fue evidente, no es una constante histórica, más bien hace surgir una *singularidad*.

Es decir que, en la escuela pública, lo que se procura es crear una ruptura de las evidencias del saber, encaminándola hacia una nueva función teórico-política. Así la ruptura de las evidencias trae consecuencias políticas y permite entender la escuela como instrumento de poder.

La antigüedad de la pobreza

La pobreza ha tenido quizá la más larga capacidad de supervivencia. Lo que ha cambiado es el discurso (es decir, el conjunto de nociones y prácticas) que se tiene de ella. Los pobres en el siglo XVI estaban unidos a una cierta experiencia religiosa que los santificaba.

Así pues, y siguiendo a Herráez, el cristianismo hizo de la caridad un precepto divino, “considerando al rico como depositario de los bienes del pobre, y obligándole a ocuparse del alivio de sus males corporales y espirituales. Él revistió la beneficencia del verdadero espíritu religioso, considerando la limosna como agradable a Dios, y ejerciendo la Caridad como un fin en sí misma”⁴. La caridad aparece entonces como

un sentimiento *natural* “que el frío cálculo no puede contrariar en el individuo, la más irreprochable de todas las formas de la beneficencia es la *caridad individual*, nacida del heroísmo, de la generosidad que considerando la humanidad como una sola familia, se interesa por cualquiera de sus miembros”.⁵

A finales del siglo XVI se propone por parte de la corona un plan de fundación de hospicios y hospitales para todas las Indias. En este plan se cobijan con la caridad “a rameras, peregrinos y pobres para que sean socorridos y remedios”.⁶ Así se manda:

“que en todas partes y lugares de las Indias a donde se erigiere Iglesia Catedral o parrochial, en el mismo lugar se erija, funde, construya y dotte hospital, mandamos se les de saber competente de lo realengo si lo hubiese, de manera que en el se pueda edificar altar y capilla a donde los pobres tengan oratorio y habiendo capilla puedan oír misa y se les puedan edificar competentes enfermerías y oficinas y habitaciones según la calidad del lugar y concurrencia que pareciere haber de pobres y que por tiempo pudiera haber”.⁷

El recogimiento articulaba en un mismo lugar caridad y religión: *el altar al lado del auxilio*.

Así, por Cédula Real de Julio de 1556 se ordena que se haga un hospital en Santa Fe “en que haya dos cuartos, uno para indios y otro para españoles”,⁸ y en el año de 1564 el

4. HERRÁEZ DE ESCARICHE, Julia, (1949), *Beneficencia de España en Indias*, Sevilla, Escuela de Estudios Hispánicoamericanos de Sevilla, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 10.

5. *Ibid.*, p. 11.

6. *Ibid.*, p. 54.

7. *Ibid.*, p. 54.

primer arzobispo de Santa Fe de Bogotá otorga “escritura pública ante el presidente don Andrés Díaz Venero de Leyva, dando unas casas de su propiedad, situadas en la calle de San Felipe, en una de las cuales habitaba, para que se destinara a un hospital que se llamó de San Pedro”,⁹ donde sean curados los pobres enfermos y se ejercite la caridad cristiana”.¹⁰

Este hospital tiene todas las características de un centro de reclusión para inválidos y enfermos, donde se pone a juego la caridad cristiana. Es un hospital episcopal surgido de la solicitud del arzobispo y gracias a la donación que hace de varias casas. Por sus características en su objeto y su funcionamiento, tanto el hospital de San Pedro en Santa Fe como el de San Lázaro en Cartagena y los que se fundan hasta la primera mitad del siglo XVIII, tienen relación con un propósito eclesiástico y espiritual, entroncado directamente con la caridad y cristiandad para que “los indios vivan en concierto no dejándose morir sin curar del alma y el cuerpo”.¹¹

De esta forma, dicho hospital se encuentra organizado con el fin de garantizar la salvación de las almas, *con ausencia del carácter médico atribuible a él*, en donde además, la enfermedad no es tratada como un problema especial. Es más bien un lugar de *hospicio*, en donde se aplica la asistencia y se practica la caridad. Hospital y hospicios están asociados a una acción caritativa y de beneficencia de la pobreza.

8. *Ibíd.*, p. 35.

9. SORIANO LLERAS, Andrés, (1964), *Crónica del Hospital de San Juan de Dios, 1564–1869*, Bogotá, Italggraf, p. 8.

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ Citado en HERRÁEZ, Julia, *op. cit.*, p. 56.

Es importante precisar que la ociosidad no siempre se encontró articulada a un problema de desempleo, al igual que la mendicidad no era exactamente proporcional a la carencia de ofertas de trabajo. Evidentemente en los períodos de epidemias, pestes y plagas, catástrofes económicas, las hambrunas se generalizaban y adquiriría mayor auge el fenómeno de miserables y vagabundos. No basta equipar una con otra, obedece más bien a una cierta experiencia religiosa que la santificaba. Inscrita en la concepción de la pobreza que tradicionalmente había sostenido la Iglesia, la miseria posee una especie de dignidad asociada a la presencia de Dios.

La pobreza: de la sensibilidad religiosa a la sensibilidad social

Los reformadores borbónicos que orientaron todo el proceso en España y la América colonial a fines del siglo XVIII y los primeros años del siglo XIX van a establecer una diferencia básica que consistió en darle a la miseria un *estatuto* absolutamente diferente. Los miserables y el mundo de la miseria en general no eran concebidos por ellos como asunto solamente religioso que tocara exclusivamente con la caridad cristiana, sino que se había convertido en un “asunto de policía” y como tal había que darle un nuevo tratamiento. Ahora va a destacarse al pobre sobre el fondo de un problema de *policía* concerniente al orden de los individuos en la ciudad.

De otro lado, se empieza a plantear que la miseria tiene su origen desde la ignorancia, la pereza y la ociosidad, por ello se propone como alternativa social el encierro en hospicios y hospitales que van a constituirse en lugares de trabajo y enseñanza.

A menudo en múltiples referencias aparece la denuncia de sujetos que “vagan por las calles maleándose de mil maneras”. En una memoria titulada “República que sufre mano ociosa está achacosa” se advierte sobre la gravedad de la ociosidad y la proliferación de mendigos en las calles de las ciudades cuyas consecuencias, a juicio de las autoridades, son funestas y afectan a la moral y tiene consecuencias políticas que derivan graves daños contra el Estado.

Don Manuel del Socorro Rodríguez expone en su periódico en 1791 la necesidad de pensar acciones que propiciaran la prosperidad y el florecimiento de la república. Para ello considera indispensable la creación de hospicios en las cabezas de provincia. Ellos debían ser presidios de la virtud, pues “...alejarían los vicios de las ciudades, acabándose los holgazanes, polilla destructora de la república, que se amparaban en el hábito de pobres; se evitaría la mala crianza y afeminación de los jóvenes, se favorecía la moral, fomentando las buenas costumbres”.¹²

El problema de la pobreza, que en los siglos XVI y XVII había estado controlado por la policía de las almas, con la colaboración indirecta del Estado español, evidente en la fundación de casas de expósitos y hospicios, la detención de vagos indigentes y su expulsión a sus pueblos de origen, adquiere a comienzos del siglo XVIII unas dimensiones insospechadas que superan el límite de lo previsto: las ciudades se convierten en el centro de adopción de pobres que emigran del campo- la pobreza se convierte en la base de la proble-

12, RODRÍGUEZ, Manuel del Socorro, *Papel Periódico de Santa Fe de Bogotá* (6, mayo, 1791), pp. 97-98 y (27 de enero 1792), p. 329.

mática social-. Los niños, jóvenes y familias pobres viven en las ciudades en medio de la mendicidad, la delincuencia, la ociosidad, la vagancia y la prostitución, situación que es considerada por las altas jerarquías sociales como producto de la falta de trabajo y educación. Ello adquiriría mayor significación si dicha masa de pobres estaba constituida por niños vagos, ociosos, ignorantes, propensos a la pereza, que en su conjunto constituía una *pandemia* para la utilidad pública y el ejercicio de la policía.

Se empieza a evidenciar la presencia de niños expósitos en las ciudades y comienzan a aumentar las solicitudes para la formación de casas con espacios para los párvulos. Esto nos lleva a pensar que el abandono de niños era una actividad frecuente dadas las condiciones de pobreza y miseria que se vivían en las ciudades.¹³

De esta forma los pobres dejan de ser considerados problema individual y se asume la pobreza como problema social de masas, que antes no era visible, ni problemático.

La aparición de esta nueva reacción frente a la miseria se manifiesta de manera bien compleja. Son múltiples los hilos que se entrecruzan en el entretejido social lo que posibilita que se evidencie esa reacción tan particular frente a la miseria.

1) Una primera característica la constituye la gravedad y magnitud del problema.

¹³ Entre 1641 y 1665 se fundan cerca de diez casas de expósitos en Santafé (AHGN, Fondo de Policía, Tomo 5, Orden No. 9, año 1791) y se crean varios hospicios porque la población joven de las ciudades iba en aumento.

2) La configuración de tal hecho como un acontecimiento típicamente urbano expresado en el rechazo que la ciudad opone a la miseria que se empezaba a albergar en ella, intentando asegurar su alejamiento.

3) La reorganización del programa social que genera la aparición de nuevos sectores sociales y la desfiguración de otros.

4) Los problemas económicos del desempleo y falta de trabajo, agravados por el surgimiento de calamidades sociales como pestes y epidemias.

5) Y, sobre todo, la aparición de una nueva "sensibilidad" social expresada en otra forma de asumir la caridad cristiana que empieza a manifestarse en términos de "asistencia" y filantropía.

Estos elementos en su entrecruce alcanzan a configurarse como un hecho político que genera una serie de posturas intentando asegurar el alejamiento, la erradicación o el confinamiento del desorden propuesto por la miseria.

Se multiplican un conjunto de tentativas estatales que intentan limitar el número de los pobres y separar la indiscriminación existente hasta entonces entre pobres y pícaros, entre "mendigos y limosneros capaces". Además de las medidas de orden práctico como los censos de mendigos y enfermos, su reclusión en hospitales, la fundación de casas de misericordia, casas de niños expósitos, licencias para mendigar o las penas de flagelación y expulsión para ociosos y mendigos disfrazados, aparecen también propuestas y planes de solución del pauperismo.

Al ser desacralizada la pobreza, es colocada a su vez en un orden práctico. Se trata ahora de erradicar la ociosidad y

tratar la mendicidad en unos casos encerrándola y en otros convirtiendo a pobres y mendigos en seres útiles para el trabajo, para los oficios. Se requiere uniformar un orden laboral y darle un nuevo estatuto social al trabajo. Pero se hace fundamental orientar la mente de los pobres por el camino de la utilidad social.

La pobreza se convierte así en un asunto público, el Estado protege pero sobre todo *controla* la pobreza, que se inscribe de manera general en el problema del gobierno de la población. La pobreza es una de las formas de expresión de la población como una regularidad nueva. No hay que acabar con la pobreza, ella sirve; hay es que *organizarla*. De este modo se empieza a perfilar la pobreza como el elemento y mecanismo más importante que garantiza el trabajo, como diría Marx. Si no hay pobres, ¿quién trabaja?

La existencia de los hospicios de recogimiento

Como ya se mencionó al hablar de la pobreza desde un enfoque inicialmente de caridad, que luego pasó a ser de control y utilidad pública, fueron creados los hospicios entre los siglos XV y XIX, como formas de policía sobre el abandono masivo de cierta parte de la población incluidos los niños, y de la disminución de las “comunes” prácticas del infanticidio.

En esta nueva reorganización el hospicio aparece en el Nuevo Reino de Granada como estrategia “para resolver principalmente el abandono de niños a mediados del siglo XVIII, auspiciados por las autoridades políticas y eclesiásticas (...) la institución recogía, criaba y cuidaba a los niños abandonados

por un tiempo, su destino posterior se definía de acuerdo a su posición social".¹⁴ Estos, que habían sido sitios privilegiados de la ociosidad, van ahora a proponerse como lugares de ocupación e instrucción en asuntos de policía muy ligados al problema de la pública utilidad.

Todo esto está acompañado de una crítica a la irracionalidad en la administración de los hospicios, debido a "los pocos beneficios que el Estado obtiene de la crianza de una población (los niños) que sólo excepcionalmente alcanza una edad en la que puede devolver los gastos que ha ocasionado: la ausencia de una *economía social*".¹⁵ Esta crítica se enmarcaba dentro de tres blancos privilegiados: la crianza de los niños con nodrizas, puesto que el problema "particular" de los niños abandonados se insertaba en el problema más general de la crianza, la educación artificial de los niños ricos y, por supuesto, los mismos hospicios.

Es pues, de suma importancia, puntualizar que aunque en el siglo XVIII se produzca una aparente revalorización de la tarea educativa ligada a un cambio de imagen respecto a la infancia, lo que se implanta en esa época, según Donzelot:

"es una reorganización de los comportamientos educativos en torno a dos polos bien distintos y con dos estrategias bien diferentes. El primero, orientado hacia la difusión de la medicina doméstica, es decir, un conjunto de conocimientos y técnicas que deben permitir a las clases burguesas sustraer a sus hijos de la influencia negativa de los domésticos, poner a éstos bajo la vigilancia de los

14. VARGAS, Julián y VERA, Guillermo, "Formas asistenciales y beneficencia en Santa Fe", Congreso Nacional de Historia, 1987.

15. DONZELOT, Jacques, *La policía de la familia*, Valencia, España, Pre-textos, 1979, p. 16.

padres. El segundo podría reagrupar, bajo la etiqueta de "economía social", todas las formas de dirección de la vida de los pobres con vistas a disminuir el coste social de su reproducción, a obtener un número deseable de trabajadores con un mínimo de gasto público, en resumen, lo que se ha convenido en llamar filantropía"¹⁶.

Las prácticas de policía y el control de la población

La noción de policía profundamente ligada al proceso de civilización europea nos remite al interés de los Estados-nación nacientes, de construir un conjunto de mecanismos que van a actuar sobre la vida cotidiana del individuo, sus hábitos y pautas, para actuar sobre el cuerpo, la higiene, sus condiciones de vida. Como planteaba Jacques Donzelot, la policía no tenía el sentido represivo que tiene hoy sino que correspondía a una noción más amplia que engloba tanto el desarrollo de la población en la ciudad como el poder central. "La policía tiene como misión asegurar el bienestar del Estado mediante la sabiduría de sus reglamentos y aumentar sus fuerzas tanto como sea capaz"¹⁷.

Las prácticas de policía apuntaban a controlar la ociosidad y todo lo que genera pobreza en términos de gobierno y educación de la población. Al hablar de funciones de policía se deben tener en cuenta todas aquellas actividades dirigidas a ejercer un control político sobre la sociedad, es decir, no solo ejercían ese tipo de funciones las autoridades emergidas

16. *Ibid.*, p. 20.

17. *Ibid.*, p. 10.

de la Real Audiencia (oidores, fiscales, escribanos, alcaldes de corte, procuradores, notarios y gobernadores) sino también, y principalmente, los alguaciles,¹⁸ corregidores, mayores de corte, subtenientes, ministros de vara,¹⁹ los alcaldes de las cárceles de corte, los pregoneros, los verdugos y los padres de menores.

En 1793 Francisco José de Caldas, Padre General de Menores de Popayán, cargo que existía desde algunos años atrás, presenta una propuesta al gobernador y comandante de la jurisdicción sobre el mejor modo de cumplir con los propósitos definidos para su cargo. Inicia Caldas su argumentación señalando que “No pudiendo el Padre General de Menores, sin gran dolor y sentimiento de su corazón ver tantos jóvenes de ambos sexos entregados a la ociosidad, madre verdadera y origen fecundo de todos los vicios, ya sea por indolencia o descuido de sus padres, o ya en fin por no tener una mano robusta que los dirija en sus primeros años, ha juzgado por muy útil a la Religión, al Estado y al cumplimiento de su oficio hacer presente a la paternal benignidad de Vuestra Señoría un medio seguro para ocurrir a estos inconvenientes y daños que experimentamos con dolor”.²⁰

18. El alguacil mayor de la corte tenía como función principal el cobro de deudas en dinero y en especie, lo mismo que la entrega de reos a prisión; era el encargado de la aplicación de la justicia representada en penas corporales e incluso la ejecución en la horca.

19. Se designaban como ministros de vara a los alguaciles, quienes entre otras funciones estaban encargados de la aprehensión de esclavos fugitivos, la recogida de vagos y desocupados y de muchachos que se dedicaban a los juegos de azar y que no sobrepasaban los diez años.

Analiza seguidamente Caldas la situación de su ciudad y describe con preocupación que sólo existen dos monasterios, uno de los cuales “ha cerrado sus puertas a toda joven que no entre a profesar la vida religiosa”, y el otro no puede acoger al “crecido número de niñas que se hallan sin oficio y destino”; que no hay casas de recogida y que hasta ahora se inicia la obra del hospicio. Paralela a esta situación, señala con dolor que los gremios y talleres permanecen desiertos, mientras “las calles, trucos, garitas, etc., permanecen pobladas de jóvenes lozanos, cuyos brazos ociosos podrían ser de mucha utilidad a la República”.²¹ Ante esta situación sólo ve un medio capaz de “impedir los tristes progresos que hace cada día la pereza”²² y este medio consiste en “...entregar a aquellos jóvenes y niños que todavía se hallan en su minoridad... a los maestros y artesanos honrados, escriturados de tal modo que éstos se constituyen en verdaderos padres de sus discípulos y aprendices, teniendo el cuidado de su educación, de su vestido y alimentos”.²³

Para este momento, el recogimiento y el encierro ya no son alternativas ante el problema de la ociosidad; sólo la enseñanza podrá transformar “los brazos ociosos” en cuerpos útiles a la república. Pero para alcanzar este objetivo hay que vencer algunos obstáculos, siendo para Caldas el principal de ellos la poca rigurosidad que manifiestan las madres en la

20. Francisco José de Caldas, “Educación de Menores”, periódico *La Información*, Popayán, julio de 1910, p. 1.

21. *Ibid.*, p. 14.

22. *Ibidem.*

23. *Ibid.*, p. 15.

educación de sus hijos: asegura Caldas que “las madres son la verdadera causa de la ociosidad y la perdición de sus hijos, pues si éstas se mostraran y castigaran con rigor la falta del hijo al oficio, éstos se aplicarían y no se abandonarían a la pereza”.²⁴

Sin embargo, es tan importante la enseñanza de los niños por su posterior utilidad, que es necesaria la intervención del Estado para asegurarle a toda costa: considera aquí que “para que pueda subsistir la educación del joven contra los esfuerzos de las madres y pasiones de los hijos... es necesario que en ésta se niegue toda protección, separarlos del todo de las madres, parientes y deudos para impedir de este modo los disgustos que se podrán ocasionar a los maestros”.²⁵

Las diferencias de este novedoso discurso con las que le antecedieron son múltiples, pero todas giran en torno a un mismo eje: las mismas prácticas, los mismos individuos, las mismas instituciones, pero ahora funcionando en un nuevo ordenamiento. La limosna como práctica continúa pero ahora centralizada en manos del Estado para orientarla hacia unos fines precisos con una utilidad determinada; los curas, obispos, nobles, artesanos, mendigos, permanecen como tales pero ahora organizados y funcionando en otros contextos y para un objetivo común: un “reino industrioso”; el hospicio, el hospital como instituciones anteriores pero ahora articulados a la vida productiva o a la utilidad mediante el destierro de la holgazanería y el exterminio de “las malas costumbres y

24. *Ibidem*.

25. *Ibid.*, p. 16.

resabios” contrarios a los preceptos de la religión y a la pública felicidad del reino. La nueva estrategia coloca al trabajo como la mejor manera de honrar a Dios.

Del hospicio a la escuela pública

Se trataba entonces de conjugar disciplinamiento y trabajo. No era en ese momento suficiente el recogimiento limosnero al encierro de mendigos y vagabundos o la apertura de nuevos hospicios; este como lugar de sólo recogimiento ya no cumplía cabalmente una función social, era ahora necesario darle una utilidad al encierro, ya fuera como escuela a secas, donde se enseñaran las primeras letras, o como taller-escuela que vinculara y agrupara el trabajo con enseñanza.

Cuando los pobres son encerrados, y sobre todo los niños pobres, aparecen nuevas formas de tratamiento que van a colocar al niño como centro y objeto no tanto de saber como de disciplina y encauzamiento. La enseñanza entonces va a centrarse en la religión, en los oficios y en la vida en policía con un fin de utilidad pública, en tanto lo público va a ser rescatado fundamentalmente por el Estado: de esta experiencia comienzan a surgir las primeras formas de lo que después se conocerá como la escuela pública.

Así, la escuela tiende a generalizarse para los sectores pobres de la población a los que había que someter a policía, la escuela no era en sus comienzos un lugar fundamental para la educación o para el conocimiento e ilustración, sino un sitio de amoldamiento.

Lo que planteo es que el hospicio deviene en forma de escuela a través de los mecanismos de disciplinamiento del cuerpo y temporalización del espacio escolar, en un cruce continuo de fuerzas, con la instauración de saberes específicos y la creación de un nuevo sujeto que es más sujeto de virtudes que de saber. En este caso la educación como un objeto público crea un campo de intervención que se refiere a un conjunto de prácticas dirigidas, al sometimiento de los pobres, muy distintas de lo que hoy reconocemos como educación o instrucción. En ese sentido la educación era un objeto único de beneficio social y necesaria para el gobierno de las naciones”,²⁶ o para “la mejora de las costumbres, la prosperidad pública y el bien y la gloria de Dios y el Rey”.²⁷

Pero la escuela no solo va a ser instrumento de control de los pobres sino también de contención y prevención para enfrentar los levantamientos de las gentes del común que expresaban el repudio general, frente a medidas económicas y políticas adoptadas por la corona española. No es coincidencia que hoy sepamos que el 90% de los planes de escuela fueron escritos por los curas que se encontraban en poblaciones donde se había originado la revuelta comunera, es el caso de Socorro, Lenguazaque y Girón, en Santander.

Así tenemos que aquello que surge inicialmente con el nombre de “escuela” para hijos de pobres tiene un sentido de reclusión de la miseria. Muy a menudo esas casas de recogimiento de niños pobres empiezan a transformar su sentido y

²⁶ MARTÍNEZ BOOM, Alberto, *Escuela, maestro y método en la sociedad Colonial*, Universidad Pedagógica Nacional, 1983.

²⁷ Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro G-7 (sin foliación).

sus fines sociales. Se trata de darle un sentido más útil al encierro a través de vincularlos con la enseñanza del trabajo, de la religión y de la policía.

En el Plan de escuela propuesto por Don Felipe de Salgar, cura de San Juan de Girón, sobre el establecimiento de una escuela de Primeras Letras, expone: "sería cosa ociosa manifestar aquí la necesidad de una escuela pública de primeras letras, en los lugares cabezas de provincia y de una población regular. Todo el mudo conoce su utilidad y es uno de los preceptos más recomendables de nuestras leyes patrias".²⁸

Vagos, ociosos... y ahora útiles

Existe un testimonio de 1775 remitido por el ayuntamiento de la Villa de Honda, sobre la fundación del Hospital de San Juan de Dios.²⁹ Encontramos también otro testimonio del Fiscal Protector de Indias de la Audiencia de Santa Fe, Francisco Antonio Moreno y Escandón, en que da cuenta de que habiéndose establecido un hospicio de pobres y casa de recogidas, informa la creación de estatutos y ordenaciones para el régimen y gobierno de los pobres expósitos y desamparados recogidos en los hospicios de la ciudad de Santafé³⁰. Tanto en uno como en otro, los argumentos dados para justificar su fundación son similares a aquellos utilizados para la fundación de escuelas, y sus consecuencias parecen orientarse en la misma dirección:

²⁸ AHNB, *Fondo Colegios*, Tomo II, f. 948v.

²⁹ Legajo 692. El señor secretario en Madrid del 8 de enero de 1777 al Despacho Universal de Indias.

³⁰ Legajo 693, Santafé, *Cartas y expedientes*, 1777, tira 1.

1) Que la fundación se dirige al servicio de Dios y la causa pública.

2) Mediante la urgente y extrema necesidad que se padece en esta villa por los pobres de ella y de otras muchas partes y de todo el Reino para la curación de todas las enfermedades a causa de la falta de hospital, determina conceder y librar las más eficaces providencias para que tenga efecto el erigir dicho hospital u hospicio.

3) Utilización de las temporalidades jesuíticas.

4) Lugar de beneficio público donde se esconde y se reclusa la pobreza.

5) Las donaciones que existen y se piden adicionalmente para ello.

En esa misma dirección aparecen propuestas que son presentadas por las figuras más representativas del Consejo Extraordinario, que era sin duda el órgano de Estado más importante en el reinado de Carlos III. El conde de Floridablanca, Jovellanos, y otros como Queipo del Llano, son precisamente quienes asumen el problema de la miseria como elemento que altera el orden social y político y serían algo así como “la hez de la república”.

La pobreza, y sobre todo los pobres en la calle, expresan un cierto malestar social que necesita ser puesto en orden y al mismo tiempo requiere darle una función. Es decir, sólo adquiere realidad y valor de problema en esta dimensión social en el seno de una cultura que la reconoce como tal, donde se “reconoce el valor de la útil instrucción de un muy crecido número de niños (...) que criándose desvalidos y ociosos se pierden y pierden a otros de la corrección y aplicación de los

mendigos válidos que son peste de los pueblos y finalmente de varios objetos de la mayor utilidad y necesidad del Estado".³¹

La población se asume como fin último del gobierno, sujeto de necesidad y objeto de intervención, creándose la necesidad de su protección y otras que deben ser suministradas por el Estado. Para controlar la población surgen, entonces, instituciones intermediarias como la escuela, que permitan su adecuado gobierno, y se combinan y entrecruzan las instancias de control y gobierno. Así la familia gobierna a los hijos en la casa y la escuela a los que no la tienen por desintegración, descomposición o desajuste. De este modo, se empiezan a establecer estas relaciones entre la familia, el Estado, la Iglesia y la escuela, tratando diferenciadamente a la población, según sean vagos, expósitos o revoltosos.

La nueva valoración que posee la miseria la empieza a despojar de cualquier solución sentimental y la ubica en un terreno enteramente práctico con efectos económicos y sociales; estableciendo otras relaciones entre la familia, el Estado, la Iglesia y la población.

La escuela no es fundamentalmente un lugar para ilustrar sino para corregir

Si bien es cierto que la escuela neogranadina tomó prestados algunos rasgos de la escuela europea, su cristalización se dio entre nosotros de un modo muy singular. Los planteamientos de Julia Varela sobre el surgimiento de la escuela

³¹ DE MURCIA, Pedro Joaquín, *Discurso político sobre la importancia y necesidad de los hospicios, casas de expósitos y hospitales*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Ibarra, 1978, p. 1.

como el paso de las armas a las letras serían válidos para España y otros países europeos, pero tendrían en el caso del Nuevo Reino de Granada otras formas de apropiación.³² El tránsito entre las armas y las letras no se da entre nosotros. La escuela neogranadina pone su acento en la enseñanza religiosa y en la civilidad y el disciplinamiento de la población a través de las prácticas de policía o en la enseñanza de oficios a pesar de que la escuela es ya una institución en el orden del Estado y no de la religión.

Con la escuela pública lo que aparece es una nueva regularidad en donde se dibuja con trazos cada vez más firmes una política de carácter totalizador para el recogimiento de niños pobres encerrando sus vidas en ocupaciones y ejercicios con los cuales se pretende desterrar sus “libres costumbres”, corregirlos para acostumbrarlos a vivir en policía. Esta regularidad no elimina ni sustituye las otras prácticas y formas educativas.

Como la escuela se constituye en un problema de gobierno, lo que le compete en realidad no es educar, a menos que “educar” sea modelar el cuerpo y el alma (prácticas comúnmente denominadas de policía, disciplinamiento). Es decir, la escuela tiene poco que ver con el conocimiento. Crea unas formas de regulación del tiempo y el espacio que afecta las prácticas (el tipo de ejercicios como la repetición, lo consuetudinario... los horarios), con lo cual la escuela no tiene en sus comienzos como función fundamental la educación o el

32. VARELA, Julia, “De las armas a las letras”, Capítulo 1, en *Modos de Educación en la España de la Contrarreforma*, primera edición, Ediciones La Piqueta, 1983, pp. 26-27.

conocimiento e ilustración de los individuos, sino una tarea mucho más pedreste de amoldamiento de los pobres y especialmente de los niños pobres, proceso que con el tiempo tiende a generalizarse a vastos sectores de la población.

La escuela regula las prácticas para crear hábitos en los individuos dentro de los cuales “unos saberes” pudieron haber sido utilizados no por su finalidad de conocimiento sino por el ejercicio del disciplinamiento (ejemplo: la plana). En principio, no se piensa como saber en sí mismo, aunque ese es el germen del saber pedagógico. Las prácticas de policía se convirtieron en el saber pedagógico. Es en este marco donde se puede comprender el surgimiento de un saber que tiene que ver fundamentalmente con la instauración de prácticas de policía que luego devinieron en enseñanza de primeras letras.

Precisamente, los planes de escuela constituyen la primera y la más importante figura distintiva de la escuela como realidad tangible, y es además, aunque precario en sus principios, si no el único por lo menos el registro más importante donde es posible reconocer las prácticas y los saberes que circulaban en las primeras escuelas.

Entre 1774 y 1821 se presentaron 20 planes de escuela, entre ellos algunos expedientes que por sus características merecen esta denominación. A lo largo de todos estos años se va elaborando y estructurando un conjunto de pautas para el disciplinamiento y formación moral de los individuos. Los planes que aparecen en el siglo XVIII pueden ser categorizados de la siguiente manera: una primera categoría de planes se puede articular en torno a la *distribución del espacio y el tiempo*, que corresponde a aquellos en los cuales las tareas escolares son

distribuidas en el tiempo y a cada actividad dentro de la escuela, donde se les asigna a los niños un horario determinado: se fija una hora para iniciar labores, otra para rezar, una hora para realizar ejercicios espirituales. Entre estos Planes se encuentran: El plan de la Escuela de Cristo, que fue de la Compañía de Jesús en Popayán 1781.

Otro conjunto de planes se pueden agrupar en la categoría de *reglamentos o métodos*, entendidos como disciplinamiento interno de los saberes, que constituyen los primeros intentos por normatizar las actividades escolares en general. Plan de fundación de la escuela en Lenguazaque, formulado por su cura, Don Domingo Duquesne de la Madrid, 1785; Plan y Método de la Escuela Pública de Ubaté; autos sobre el establecimiento de escuela de primeras letras en la Villa de Santa Cruz y San Gil, y fundación de cátedra de gramática, 1785; y expediente sobre la aprobación de una escuela de primeras letras para la enseñanza de los pardos en la ciudad de Caracas.

Aparecen también los planes de *Escuelas femeninas*, donde las niñas eran educadas para aprender el arte de bordar, de los oficios, y obviamente en las virtudes, que tenían su propia organización, distribuían autónomamente el tiempo y definían sus propias actividades, los contenidos y las formas de enseñanza. Corresponden a esta clasificación: Expediente sobre la fundación del convento y Colegio de la Enseñanza de Bogotá, 1783, y las Ordenanzas para la dirección y gobierno de la escuela fundada por Don Pedro de Ugarte en Santa Fe.

Finalmente, encontramos los planes que tratan sobre la fundación de *Escuelas de lengua castellana*, creadas para ense-

ñar la lengua castellana a los indígenas de algunas regiones y erradicar las lenguas aborígenes. Los planes de Lloró y Quibdó, 1806, son los más distintivos de esta categoría.

El niño: sujeto de necesidad y objeto de intervención

¿Cuándo y a partir de qué cuestiones se descubre el papel de los niños en la sociedad y en la escuela?

Hay un momento en que se descubre la primera edad como la más propicia para instruir y ejercitar a los niños en la memoria, la obediencia, el buen comportamiento, y en general, en la virtud y gobierno. Para conocer las razones explícitas que inauguran el interés por el niño y sobre todo por la manera como se debe gobernar, puede servirnos de introducción por su representatividad y expresividad un texto del clérigo Juan Bonifacio: “los niños son muy fáciles de gobernar. Yo no sé cómo hay quien diga lo contrario. Por lo mismo que son tan impresionables, se puede hacer de ellos lo que se quiera (...)”.³³

En esa misma línea, Mr. Locke, autor de gran reconocimiento en el siglo XVIII, señala “Apenas se encontrará un hombre, tan de cortas luces, que no esté perfectamente convencido de la necesidad que tenemos de dar una educación a los niños, para ayudarlos a salir del estado de incapacidad y torpeza en que la debilidad de la infancia los tiene largo tiempo sumergidos (...) Las menores y más sensibles impresiones

33. F.G. OLMEDO, *Juan Bonifacio (1538-1606) y la cultura literaria del Siglo de Oro*, segunda edición, Madrid, 1939, pp. 102 y ss.

que recibimos en nuestra tierna infancia son de una consecuencia importantísima y de una larga duración”.³⁴

Una vez conocidas las poderosas razones “naturales”, morales y políticas que fundan la importancia y la necesidad de comenzar la acción de adoctrinamiento y adiestramiento desde los primeros años, ¿a quién corresponde su ejecución? Este “descubrimiento” y verificación de su importancia y por tanto, necesidad de *intervención*, tiene diversas corrientes que aparecen con cierta semejanza y a propósito de diversas cuestiones: en el orden moral (gobierno del alma), en el orden psicológico (control de las emociones), en el orden del gobierno (como sujeto civil), en el orden religioso (sujeto piadoso y virtuoso). Se trata de un ataque al niño desde diferentes fuentes, que lo usan de diversas maneras.

Así, en el *orden psicológico*, los discursos de Huarte de San Juan sobre los cuatro estados de la mente y la relación entre el ingenio para las ciencias con la infancia donde proponía: “(...) por lo cual había de haber diputados en las Repúblicas, hombres de gran prudencia y saber, que en la tierna edad descubriesen a cada uno su ingenio, haciéndole estudiar por fuerza la ciencia que le convenía y no dejarlo a su elección”.³⁵ Con relación a la *virtud*, el discurso de Vives se inscribió en una serie de valoraciones y experiencias sobre la imagen del niño, pero fue a partir del discurso de Rousseau que se transformaron las prácticas de crianza y también las de educación con respecto a la niñez.

³⁴ Mr. LOKE, *Educación de los niños*, T. I, Madrid, Imprenta de Manuel Álvarez, Prefacio, 1767, p. xxvii.

³⁵ HUARTE de San Juan, *Examen de ingenios para las ciencias*, Editorial Nacional, Madrid, 1977, p. 61.

Con referencia a las *emociones*, Mr. Locke dice que: "Si los niños obran bien o mal en lo sucesivo, si sus acciones merecen elogio o vituperio, siempre será un efecto de la educación que hayan tenido. Toda falta que cometan se atribuirá con mucho fundamento a la primera enseñanza que tuvieron (...) la base de todas las virtudes consiste en estar capaces y dispuestos para vencer todos sus deseos y reprimir todas las pasiones, siguiendo puramente lo que la razón proponga, aunque estos apetitos inclinen a otra cosa".³⁶

Se hace necesario, entonces, determinar las prácticas de intervención y de moldeamiento sobre el niño (crianza, protección, instrucción, educación, adoctrinamiento) diferenciando desde dónde (la familia, la escuela, la Iglesia), qué sujetos las ejercían (padre, maestro y cura) y empleando qué instrumentos. De esta forma, los padres pondrían acento en la crianza y cuidado del cuerpo, los maestros en la obediencia y rutinización de las prácticas, los curas en la constitución de un sujeto moral y religioso. Y las intervenciones se realizarían con diversos instrumentos y mecanismos: vida de pastores, cartillas, ejercicios, catecismos, entre otros.

De aquí se desprenden otras formas de reconocimiento de distinto tipo de infancia y formas diversas (en algunos casos combinadas) de intervención y dirección, lo que Varela denomina: *infancia diferenciada*; para el caso del Nuevo Reino de Granada, el niño pobre se asocia con la aparición de los hospicios que luego devienen en escuelas públicas, el hijo de benemérito y principal contaba con la educación ofrecida en unos casos a través de ayos, de pupilos, o preceptores particulares.

36. Mr. LOCKE, Capítulo II, "Del cuidado que debe tenerse del alma de los niños", *op. cit.*, pp. 68-69.

Este saber se refiere a ejercicios, prácticas que pueden encuadrarse, homogeneizarse, con el fin último de volverlos útiles al Estado. El fenómeno de unificación de la población, y bajo una misma manera concreta, única y singular, inaugura una nueva temporalidad, especialidad y nuevas formas de organización. Pues los saberes fueron seleccionados y organizados en diferentes niveles. Estas prácticas de *intervención* dan inicio a un saber que de forma sistemática convoca y autoriza las diversas formas de intervención, protección y moldeamiento del niño, saber que luego recibirá el nombre de saber pedagógico. Que se podría entender como el conjunto de métodos e industrias para guiar, dirigir y controlar al niño “desde su más tierna edad”.

Esta ponencia si acaso adquiere algún sentido y valor, se debe a que hoy todavía la escuela sigue vigente y aún enseñamos en ella, matriculamos a nuestros hijos, así la educación esté dispersa en diversos espacios sociales (la ciudad, los medios). Pero cuidado; la escuela no permanece intacta, se le combate de un lado y se le defiende del otro. Hoy puede ser la trinchera para los maestros o el lugar donde se concentran todos los males de la educación, según los analistas simbólicos.

El hecho de que en su surgimiento la escuela se encuentre despojada de toda pompa muy ligada al poder como lo muestra este examen, ello no quiere decir que haya permanecido intacta o que no pueda tomar otro sentido como plantea Deleuze a propósito del valor y el sentido en Nietzsche: “(...) la historia de una cosa es la sucesión de las fuerzas que se apoderan de ella, y la coexistencia de las fuerzas que luchan por conseguirlas”.³⁷

³⁷ DELEUZE, Gilles, *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1986, p. 10.

Determinar el surgimiento y aparición de la escuela desde este lugar nos permite despojarla de toda pompa y solemnidad de la cual ha sido revestida, para encontrarla en su verdadera desnudez. Hoy que la escuela se ha generalizado 200 años después. Todavía las voces hablan de la educación y la escuela como (salidas) respuestas a la pobreza.

Historiar los avatares de la escuela desde su aparición, sin hacer de la historia un objeto progresivamente mejor conocido, entraña negarse a la complicidad de una historia hecha sobre el registro del progreso; historia que enmascara los horrores como errores; que finge aprender cada día más, en dirección hacia el mejor de los mundos posibles; que achaca a la equivocación o algún tipo de carencia lo que hoy podríamos llamar formas positivas de conciencia y comportamiento.

“SUS HÁBITOS MEDIO CIVILIZADOS”:¹
ENSEÑANZA, DISCIPLINAS Y DISCIPLINAMIENTO EN
AMÉRICA LATINA

Marcelo Caruso
Universidad Humboldt (Berlín)



La intervención de Michel Foucault en la conformación de una historia de nuestro presente constituye una de las referencias teóricas centrales en diversas disciplinas sociales de las últimas décadas. La profusión de su propia obra, sus giros temáticos y epistémicos, amén de sus aproximaciones poco convencionales a problemas hasta entonces difusos en la percepción general, han abierto el panorama a una serie tan numerosa de comentaristas, exégetas, biógrafos y cartógrafos de su obra, que se ha llegado a hablar de la producción de una verdadera hagiografía de “San Foucault”.² La propia política editorial de sus herederos per-

1. SARMIENTO, Domingo Faustino, *Recuerdos de provincia*, Buenos Aires, Emecé, 1998, p. 117.

2. HALPERIN, David M., et al., *Saint Foucault. Towards a Gay Hagiography*, Nueva York, Oxford University Press, 1997.

sonales e intelectuales y la serie de ediciones sobre sus cursos en el Collège de France en la década de 1970, han complejizado más aún este panorama. Por ejemplo, el cuarto tomo de la *Historia de la sexualidad*, prácticamente concluido pero cuya publicación fue interdicta por el propio Foucault poco antes de morir, genera la sensación de que aún estamos ante una obra incompleta, una obra en trance de ser catalogada para después ser periodizada, clasificada, interpretada y discutida.³

La irrupción de las perspectivas foucaultianas alrededor de la ética, de las técnicas del yo, la reconsideración de sus estudios literarios y pictóricos, la publicación conjunta de sus escritos de actualidad y políticos, el crecimiento de los estudios sobre la gubernamentalidad, la argumentación viva de las lecciones de la década de 1970 y las misceláneas que en diversas lenguas y en diversos formatos sorprenden al lector interesado, no merman la certeza de que uno de los temas y perspectivas inaugurados por Foucault que han de permanecer en los archivos discursivos de una serie de saberes sistemáticos sobre la modernidad será la cuestión de las disciplinas y el disciplinamiento.⁴ No sólo por las características específicas de un campo de estudios educativos que ha visto en la grilla disciplinaria tanto una forma concreta de ordenamiento que posiciona los diversísimos elementos de la insti-

3. Entre las últimas publicaciones se destacan, Michel FOUCAULT, *In Verteidigung der Gesellschaft* (Frankfurt/M., Suhrkamp, 1999); Michel FOUCAULT, *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, FCE, 2002; Michel Foucault, *Los anormales*, traducido por Horacio PONS, Buenos Aires, FCE, 2000. Asimismo, véase la edición de sus escritos menores en varios tomos publicados en francés bajo el nombre *Dits et écrits*.

4. En el campo de los estudios educativos, esta perspectiva sigue teniendo una gran presencia; véase por ejemplo Stephen J. BALL, (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (Madrid, Morata, 1997); Mariano NARODOWSKI,

tución escolar como un modelo de amplias repercusiones, estableciendo así una interdiscursividad de las prácticas institucionales, sino también por la relevancia social de las instituciones implicadas en el análisis disciplinario –fábricas, hospitales, escuelas, prisiones–, la cuestión de las disciplinas y el disciplinamiento sigue constituyendo en las comunidades académicas una especie de núcleo imaginario, un centro gravitatorio, de la obra de Michel Foucault.⁵

En este sentido, las luchas interpretativas por la rigurosidad, relevancia y potencial heurístico de las categorías vinculadas con la producción de órdenes sociales calificados como disciplinarios, han sido el espacio central de discusión y polémica de su obra.⁶ Ante la reciente aparición de estudios vinculados a la potencialidad de la obra foucaultiana para analizar los pasados y los presentes de las realidades educativas latinoamericanas, el presente trabajo intenta mostrar algunas

Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires: Santillana, 1995; Anne QUERRIEN, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta, 1979; Julia VARELA, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, vol. 9; *Genealogía del poder*, Madrid, La Piqueta, 1983; Julia VARELA y Fernando ÁLVAREZ-URÍA, *Arqueología de la escuela*, vol. 12; *Genealogía del poder*, Madrid, La Piqueta, 1991).

5. Wolfgang DREßEN, et al., *Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preußen/Deutschland* (Frankfurt/M. et al.: Ullstein, 1982); Willem FRIJHOFF, "Foucault Reformed by Certeau: Historical Strategies of Discipline and Everyday Tactics of Appropriation", en *Cultural History after Foucault*, comp. por John NEUBAUER, Nueva York, Gruyter, 1999, pp. 83-100.

6. Véase particularmente la crítica central de Jürgen HABERMAS, quien diferencia precisamente la riqueza de "Las palabras y las cosas" del mundo hermético y del sujeto condicionado que le atribuye a Foucault en *Vigilar y castigar*, en Jürgen HABERMAS, *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Zwölf Vorlesungen Frankfurt/M., Suhrkamp, 1985, pp. 273-343.

posibilidades y límites de estas elaboraciones teórico-históricas.⁷ En efecto, como teoría nacida en la Europa de posguerra —probablemente con la impronta de los autoritarismos cotidianos en Francia, Alemania y Suecia a cuestas, donde Foucault vivió y trabajó en los años anteriores a los movimientos de 1968—, la pregunta acerca de la validez de tales esquemas para el análisis de las instituciones de otros espacios civilizatorios y de realidades extraeuropeas, ha sido desde el comienzo una pregunta legítima y plausible: ¿puede hablarse de un proyecto disciplinario para estas sociedades latinoamericanas, las cuales parecieran resistirse a formas de ordenamiento racionalizadas?, ¿puede hablarse de una experiencia social y escolar disciplinaria en condiciones de una débil penetración de los Estados y de las instituciones implicadas?, ¿es legítimo hablar de una sociedad disciplinada tal como se ha hecho para la caracterización de las sombras de la modernidad europea?

Tales preguntas implican la apertura de una teoría en función de su contraste con diversas condiciones de producción, circulación, sanción y recepción. Por ello, la cuestión de la pertinencia de categorías foucaultianas vinculadas a las disciplinas, sus instituciones y su proceso social, implica una pregunta por la mundialización de proyectos de orden, de formas culturales de producción de sujetos, de prácticas e instituciones de origen específico. Se trata, en suma, de vislum-

7. Miguel Ángel CENTENO, "The Disciplinary Society in Latin America", en *The Other Mirror. Grand Theory through the Lens of Latin America*, compilado por Fernando LÓPEZ-ALVES y Miguel Ángel CENTENO, Princeton & Londres, Princeton University Press, 2001, pp. 289-308; Benigno TRICO, (comp.), *Foucault and Latin America. Appropriations and Deployments of Discursive Analysis*, Nueva York & Londres, Routledge, 2002.

brar si la recepción de tales programas en contextos diversos no posee una capacidad reestructuradora de las categorías mismas, en función de las propias tradiciones culturales, de sus capacidades operativas y de su articulación con imágenes y símbolos específicos del orden preexistentes. Por ello, en este trabajo se persigue algo más que diagnosticar la mera “aplicabilidad” de estas categorías a otros contextos –en este caso, el latinoamericano– para discutir las capacidades diversificadoras de la dimensión espacial de la vida social.

Para ello, seguiremos el siguiente recorrido. Presentaremos en un ejemplo reciente la tendencia “aplicacionista”, esto es, la vinculación de un “paradigma” y un “territorio” en términos de mera aplicación y operacionalización. Ante las aporías de este ejemplo, intentaremos presentar algunas especificidades, alcances y límites de las disciplinas en la configuración de las modernidades latinoamericanas, básicamente en base a los hallazgos vinculados con la institución escolar. Por último, presentaremos algunas tesis acerca de las posibilidades analíticas abiertas por Foucault para el análisis de la historia y del presente de nuestra región bajo perspectivas no “aplicacionistas”.

El paradigma de la aplicación: un ejemplo

En una obra colectiva reciente acerca de la pertinencia y del poder explicativo de las diversas “grandes teorías” vistas desde el trabajo de historiadores latinoamericanos, Miguel Ángel Centeno, uno de los dos compiladores de esa obra, presenta una aproximación de sumo interés al tema del valor de la obra foucaultiana en general y del foco sobre disciplinas y sociedad disciplinaria en particular para la investigación de la historia latinoamericana. Sugestivamente titulado *The*

disciplinary society in Latin America,⁸ este ensayo de aplicación y de discusión de la teoría nos servirá tanto para puntualizar algunos problemas con respecto a la lectura hecha de las propias categorías, como para poner en evidencia una serie de problemas de tipo historiográfico y teórico.

El trabajo de Centeno es de un gran nivel de explicitación: la potencialidad heurística de los conceptos provienen para él de la "claridad conceptual" y del "vigor empírico", criterios ante los cuales las pocas páginas de Max Weber sobre disciplina en su monumental obra *Economía y sociedad*, parecen capitular.⁹ Foucault es visto como un autor de afirmaciones "aún más defectuosas".¹⁰ A pesar de ello, el peso que tanto desde la Escuela de Frankfurt como desde la obra de Elías se ha dado al tópico de la disciplina en los procesos de modernización invita a lidiar con sus "afirmaciones enigmáticas".¹¹ Su abordaje de la cuestión se articula alrededor de tres preguntas básicas: "¿cómo ha sido definida la disciplina en los trabajos clásicos ligados a la "gran transformación"?, ¿cuáles son sus bases institucionales?, ¿cómo podemos comenzar a medir la disciplina con el fin de realizar estudios comparativos?". Esta agenda de discusión será desarrollada por él en un esfuerzo consecuente.

8. CENTENO, *Disciplinary Society*.

9. MAX WEBER, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen, Cotta Verlag, 1972. Existe traducción al español bajo el título *Economía y sociedad*.

10. CENTENO, *Disciplinary Society*, p. 290.

11. *Ibid.*

A partir de su propio criterio de claridad y vigor, Centeno se queja de la polisemia del propio concepto de disciplina. Inclinado a ver las polisemias no tanto como una posibilidad, un enriquecimiento de los objetos teóricos que abren nuevas perspectivas interdiscursivas, sino más bien como un obstáculo para una historia de vigor empírico, Centeno se apresura a clausurar las inespecificidades. Afirma que “disciplina implica, obviamente, obediencia”.¹² Recurriendo a las figuras de corte militar utilizadas por Max Weber para describir la disciplina, Centeno plantea que debe haber una obediencia uniforme, ritualizada, lejos del éxtasis heroico o de la devoción personal que estarían, por ejemplo, perjudicando el accionar de un ejército, más que favorecerlo. “Para Foucault –agrega Centeno– la nueva forma de obediencia está caracterizada por una respuesta automática que esencialmente desactiva el estadio de la comprensión”.¹³ Este tipo de obediencia estaría favoreciendo la creación de una sociedad vigilada, una sociedad menos punitiva y más ligada a la producción de sujetos normales. Así, “la versión moderna de la disciplina descansa más bien en el yo que en un otro externo”,¹⁴ en tanto los mecanismos institucionales retiran su instrumentario coercitivo e interpelan a los sujetos en función de elementos persuasivos. En función de este complejo, Centeno determina las propiedades especiales de las disciplinas: “(1) es una obediencia automática que (2) se mantiene por una vigilancia omnipresente, (3) monitoreada por mecanismos psicológicos internos, (4) que requiere una serie de

12. *Ibid.*, p. 292.

13. *Ibid.*

14. *Ibid.*

actos positivos y no meramente restricciones, (5) que está justificada por un sistema de creencias hegemónico y (6) que comprende los privilegios de la igualdad en conjunto con la responsabilidad".¹⁵

Este desarrollo teórico, en el cual se acude más a diversos autores críticos, a Elías y a Weber que al propio Foucault, muestra la persistencia de narrativas de interpretación sumamente totalizantes. En efecto, la queja acerca del carácter difuso y plurisémico de la cuestión de las disciplinas y el disciplinamiento puede entenderse en tanto las consecuencias de la difusión de las disciplinas son de carácter múltiple. Sin embargo, una mirada a *Vigilar y castigar* ahorra al investigador interesado una serie de dolores de cabeza. Foucault es particularmente concreto a la hora de "definir" las disciplinas, tan "concreto" como luego "enigmático" a la hora de presentar su estatuto y consecuencias: "a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de las fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las *disciplinas*".¹⁶ Si la extensión, consolidación y penetración de las diversas disciplinas en el cuerpo social lograron conformar una "sociedad disciplinaria", es un tema de más amplias consecuencias. En ese sentido, el énfasis elegido por Centeno para su análisis de las vinculaciones entre la obra de Foucault y la historia latinoamericana implica ignorar los mecanismos concretos de la disciplina y su funcionamiento

15. *Ibid.*, p. 294.

16. Michel FOUCAULT, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, traducido por Aurelio GARZÓN DEL CAMINO, México, Siglo XXI, 1988, p. 141.

de tipo inductivo para preferir el punto de vista de una “gran teoría”¹⁷ sobre la “sociedad disciplinaria” que en sucesivos pasos deductivos será operacionalizada por el historiador.

Este tipo de dificultades provienen de una mirada específica. Tal como lo ha señalado acertadamente Michael Donnelly, en la obra foucaultiana existen dos estilos de argumentación en tensión. Por un lado, se trata de la mirada genealógica, centrada en la conformación de una serie de mecanismos diferenciados de producción de disciplinas, biopolítica, normalización y demás. Por otro lado, Foucault tiende a asociar con estos análisis un estilo de argumentación “epocal”, en donde el análisis de estos mecanismos y operaciones retrocede ante la descripción de efectos a largo plazo que estarían fundando verdaderas “épocas”. Mientras la mirada sobre los mecanismos de las instituciones particulares –entre ellas la escuela– estaría asociada a la argumentación estrictamente genealógica, Donnelly plantea que afirmaciones vinculadas a la “sociedad carcelaria” o a la “sociedad normalizada” se vuelven problemáticas para el historiador. Estas “épocas” son las que otorgan al análisis foucaultiano el barniz de hipótesis tan abarcadoras e inclusivas, la imagen de un mundo tan suturado por redes de gobierno, que ha producido los ataques de numerosos filósofos y científicos sociales contra una imagen de lo social de sumo hermetismo. Sin embargo, Donnelly puntualiza que ambas argumentaciones están disponibles y sugiere a los historiadores una mirada atenta al acercamiento genealógico,

17. Sobre el concepto de “gran teoría” y la inclusión de Foucault en el mismo, véase Mark PHILP, “Michel Foucault,” en *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, compilado por Skinner QUENTIN *et al.*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp. 65-82.

microfísico de las disciplinas, de la biopolítica y de la normalización y menos a las grandes hipótesis epocales vinculadas, por ejemplo, con la "sociedad disciplinaria".¹⁸

Para Centeno, atrapado en su aproximación centrada en la "época" disciplinaria, sólo se puede tener acceso a las disciplinas concretas "operacionalizando" su propia definición híbrida de los desarrollos de Foucault, Weber y Elías. Para ello, se centra en cuatro instituciones que son frecuentemente asociadas al proyecto disciplinario: prisiones, milicias, fábricas y escuelas. Consecuente con su lógica deductiva, Centeno plantea que el mayor problema con el concepto de disciplina en este punto es el de encontrar "alguna medida común que permita análisis comparados".¹⁹ Por ello, intenta imponer "rigor cuantitativo" al concepto, tal como "es requerido en las disciplinas académicas (norte)americanas". Para ello, ha intentado construir un "index disciplinario" que pueda ser la base para algún estudio acerca de las relaciones entre disciplina y desarrollo. Ante las dificultades de este proyecto basado en "inferencias causales", plantea que lo único que se podría medir son "los resultados de las prácticas institucionales que tienen poco que ver con el tipo de desarrollo social y psicológico descritos anteriormente".²⁰ Esta conclusión es producto de su propia construcción del problema a estudiar. Mientras que Foucault define claramente las instituciones y no "la sociedad" o la *psique* como lugar de des-

18. Michael DONNELLY, "On Foucault's Uses of the Notion 'Biopower'", en *Michel Foucault, Philosopher*, comp. por Timothy ARMSTRONG, Nueva York, Harvester Wheatsheaf, 1992, pp. 199-203.

19. CENTENO, *Disciplinary Society*, p. 295.

20. *Ibid.*, 298.

pliegue de las disciplinas, Centeno, atrapado en su concepción de “sociedad disciplinaria” con todas sus consecuencias, no puede valorar la evidencia institucional misma, claramente presente en los análisis de *Vigilar y castigar*. Este vano intento cuantificador fracasa ante la poca significatividad de las correlaciones que dice haber encontrado, ya que las mismas no están presentadas en el texto.

Ante esta situación, Centeno intenta plantear el peso de los procesos institucionales en la implantación de un proyecto disciplinario. Para ello, presenta resultados de investigaciones acerca de las prisiones, milicias, fábricas y escuelas en América Latina en una brevedad que, al menos para el caso de las escuelas, no está justificada. Centeno explica que tanto en el campo de las prisiones, como en el de las milicias y en el de las fábricas, nos enfrentamos a aparatos institucionales de relativa presencia en nuestros países. A pesar de los intentos de reforma, la mayoría de los prisioneros sufrían un régimen de encierro predisciplinario. A pesar de las largas guerras civiles y de la conflictividad social, las cifras de inclusión de la población masculina en los ejércitos parece haber sido menor que en el caso europeo. Por último, los niveles bajos de industrialización estarían descartando a las fábricas como marcos institucionales de aprendizaje de la disciplina y, más aún, las fábricas dieron nacimiento a algunos de los movimientos políticos más radicales del continente.²¹ No importa que en su principal referencia acerca de las penitenciarías en América Latina se utilice de manera muy productiva el análisis de Foucault del proceso de constitución de la prisión moderna y que sus autores hablen de una difusión parcial, desplazada

21. *Ibid.*, pp. 302-303.

en sus sentidos reformadores y naturalistas, pero presente como modelos de modernización, Centeno se centra en las limitaciones y no en las posibilidades de estos conceptos.²²

El caso de la educación y de la forma escolar es aún más grave. Ante la profusión de la producción en historia de la educación de las últimas dos décadas, Centeno continúa hablando de la poca atención dada a este tema. Esta selectividad de la percepción no sólo excluye a la casi totalidad de la producción académica del propio campo educativo, sino que incluso la mayoría de los trabajos recientes de sus colegas historiadores no son mencionados a la hora de cotejar la capacidad de la institución escolar de vehiculizar estas prácticas llamadas disciplinas.

Las disciplinas en las escuelas: una perspectiva analítico-institucional

La experiencia escolar es, sin duda, un campo de fuerzas encontradas, de producción de hábitos de cierto nivel de mecanización, de apertura a mundos no presentes en el resto de la vida cotidiana, de ceñimiento a pautas de dirección y conducción, de generación de rupturas y legitimaciones. En este sentido, los efectos de la experiencia escolar no son deducibles simplemente de las estrategias más o menos explícitas y de diverso nivel de centralización que componen la

22. Ricardo D. SALVATORE y Carlos AGUIRRE, "The Birth of Penitentiary in Latin America: Toward an Interpretive Social History of Prisons", en *The Birth of the Penitentiary in Latin America. Essays on Criminology, Prison Reform, and Social Control, 1830-1940*, comp. por Carlos AGUIRRE y Ricardo D. SALVATORE, Austin, Texas, University of Texas Press, 1996, pp. 1-43.

política escolar. Sin embargo, en el transcurso de su vida escolar, los sujetos están obligados a vincularse con ese orden, aunque esa vinculación pueda derivar en una serie de posiciones de sujeto diferentes. Se puede rechazar la propia experiencia escolar, se la puede mitificar, se la puede criticar parcialmente, etc. Pero los sujetos que transcurren una gran parte de sus años formativos en este tipo de instituciones no pueden ignorar esta experiencia.²³

En este sentido, es necesario, por un lado, tener presente la observación de Michel de Certeau de que a las estrategias disciplinarias –centralizadas, calculadas, de alto nivel de estructuración–, hay que confrontarlas con las tácticas cotidianas de su apropiación locales, ligadas a racionalidades de tipo popular y de menor nivel de articulación.²⁴ Esta idea, que ha sido procesada por algunos historiadores con cierto entusiasmo al habilitar un acceso a la complejidad del material histórico de mayor flexibilidad,²⁵ no implica la impugnación de la existencia y rol de las disciplinas en el proceso de configuración de nuestras modernidades. Si de Certeau vier-

23. Sobre las relaciones entre sujeto, experiencia y poder, véase Marcelo CARUSO e Inés DUSSEL, *De Sarmiento a los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Colección Triángulos Pedagógicos, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

24. Michel de CERTEAU, *Kunst des Handelns*, traducido por Ronald VOULLIÉ, vol. 140, *Internationaler Merve Diskurs*, Berlín, Merve, 1988, pp. 85-92. Existe versión en español bajo el título *La invención de lo cotidiano*.

25. Para la historia de la educación, es de especial interés Frijhoff, "Foucault Reformed". Un caso de adopción de este marco en el campo de la historia de la literatura puede encontrarse en Peter TELTSCHER, *Hombres con hombres. Männlichkeit im Spannungsfeld zwischen Macho und Marica in der argentinischen Erzählliteratur (1839-1999)*, vol. 8, Gender Studies Romanistik, Berlín, Tranvía, 2002.

te la idea del carácter contradictorio de lo social y cultural en la categoría de tácticas populares, éstas se constituyen en tácticas sólo en tensión con las estrategias de dominación y de producción de orden. Al puntualizar los límites de la indagación de las estrategias disciplinarias escolares en general, estamos trazando al mismo tiempo los alcances analíticos de las próximas páginas, esto es, la mirada sobre la cotidianeidad escolar como un dispositivo de impronta disciplinaria, en tanto las disciplinas se definen a través de la visibilidad de los cuerpos, sus actividades y sus efectos de docilidad y utilidad. Esta aproximación no da cuenta de la totalidad de la experiencia escolar, pero da a las disciplinas como técnicas de producción de orden institucional y de subjetividad un rol insoslayable en la producción de la modernidad híbrida latinoamericana.

En ese mundo del detalle y de su organización que es la esfera disciplinaria, se reconoce como primera operación la del “arte de las distribuciones” de los individuos –es decir, de sus cuerpos– en el espacio. Para ello, se organizan una serie de funciones vinculadas a este espacio, en otras palabras, se organiza una tabla (*tableaux*). En primer lugar, se procede a erigir espacios institucionales de relativa clausura. Más aún, en ese espacio delimitado se anulan “los efectos de las distribuciones indecisas” designando “a cada individuo un lugar y en cada emplazamiento un individuo”.²⁶ En tercer lugar, se intenta imponer una economía del espacio vinculada a los emplazamientos funcionales. Para ello, “se fijan unos lugares determinados para responder no sólo a la necesidad de vigilar, de romper las

26. Michel, FOUCAULT, *Vigilar y castigar*, p. 146.

comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil".²⁷ Por último, se organizan los espacios institucionales a través de una distribución de rangos, lo cual implica la adopción de unos sistemas de clasificación que abarcan la totalidad de los cuerpos en cuestión.

Este primer complejo de operaciones de ordenamiento espacial se refuerzan con el control de la actividad. Las disciplinas reactivan la vieja herencia del empleo calculado del tiempo en tanto dictan ritmos, prescriben repeticiones y obligan a los sujetos a ceñirse a ciertas ocupaciones. Este empleo del tiempo necesita de una "elaboración temporal del acto", de una mirada analítica que descompone las acciones en sus partes para recomponerla de una forma ordenada y no casual.²⁸ En esta reelaboración analítica de las acciones, se producen dos tipos de articulaciones. La primera es la de la correlación del cuerpo y el gesto, la segunda es la de la vinculación cuerpo y objeto. La suma de estas correlaciones es lo que en el vocabulario militar –pero no sólo en él– es denominado "la maniobra" (*manoeuvre*).

Tablas de distribución y maniobras detalladas en función del control del tiempo posibilitan la "organización de las génesis". Las actividades son planeadas a largo plazo, pero a la vez, con un alto grado de especificación. La génesis implica aquí la organización de los ejercicios. Sea en la escuela o en el ejército, el planeamiento de segmentos previamente identificados y luego compuestos será una de las bases de la pro-

27. *Ibid.*, p. 147.

28. *Ibid.*, p. 155.

ducción de orden institucional, un orden diferente al de las vidas cotidianas (*exercice*).

Por último, Foucault plantea que las técnicas de docilización a través de operaciones sobre el cuerpo se logra a través de una composición de fuerzas, la combinación de los cuerpos en torno a funciones. Básicamente, esta composición de fuerzas sólo es posible bajo un sistema preciso de mando, se tratan relaciones de "señalización"²⁹ que movilizan los cuerpos individuales de manera coordinada. La formación de un sistema de señales será una de las formas más económicas de concretización del mando y de composición de los individuos (*tactique*).

Como puede verse, la cantidad de operaciones disciplinarias específicas dentro de las instituciones no es marginal. El concepto mismo de las disciplinas fue formulado por Foucault con estas características precisas. Solo el énfasis en el concepto de "sociedad disciplinaria" –esto es, en el momento totalizador– justifica que Centeno termine y no que comience con las instituciones. En cambio, el concepto mismo de las disciplinas se configura al interior de las historias y devenires institucionales, su operacionalización se ajusta, en primer lugar, a la especificidad de cada institución en particular –la escuela, el ejército, el hospital, la fábrica, el asilo– y, en este punto abandonamos la letra foucaultiana, a la especificidad de las historias vividas por las sociedades que "aplican" estas disciplinas y a las significaciones que diversas culturas otorgan a las diversas herramientas disciplinarias.

29. *Ibid.*, pp. 170-71.

Centrándonos en la institución escolar, intentaremos mostrar el avance de técnicas disciplinarias a través de transformaciones de la enseñanza. En otro lugar hemos argumentado que el abandono de la vieja escena de enseñanza “individual” puede utilizarse como “indicador” de un avance de diversas propuestas disciplinarias en el campo escolar.³⁰ En efecto, la vieja aula de la escuela elemental organizaba su cotidianeidad alrededor de interrogatorios individuales por parte del maestro. El aula no tenía una estructura lineal y los alumnos que no eran interrogados, por demás numerosos, tenían una serie de ejercicios para realizar aunque el docente no tuviera garantía de ello. Sólo el próximo interrogatorio del docente podría proporcionarle a éste alguna información sobre lo que el alumno había hecho mientras él interrogaba a los otros escolares. Este “método”, denominado individual porque no había escenas de enseñanza directa grupal, parece haber sido característico de las escuelas de la modernidad temprana, tanto en Europa como en América Latina.³¹ Esta escena, donde los alumnos pasaban gran parte de la jornada escolar librados a sus propias ganas de realizar los ejercicios,

30. Inés DUSSEL y Marcelo CARUSO, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

31. El escrito programático de COMENIO, *La Didáctica Magna*, de 1629, que introduce sistemáticamente la idea de una enseñanza global o simultánea, es un signo de la presencia y del peso de la estructura individual en la instrucción y constituye a la vez su primera impugnación. Sin embargo, su programa tardaría siglos en realizarse a gran escala. Véase Gerhard PETRAT, *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland von 1750 bis 1850*, Munich, Ehrenwirth, 1979; Michael SAUER, *Vom ‘Schulehalten’ zum Unterricht: Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert*, vol. 69, *Studien und Dokumentation zur deutschen Bildungsgeschichte*, Colonia/Weimar/Viena: Böhlau, 1998. Sobre América Latina, véase el caso colombiano en Olga Lucía ZULUAGA GARCÉS, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia (1821-1848)*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984.

fue reemplazada entre mediados del siglo XVIII y mediados del siglo XIX –esto es, en el período en el que las disciplinas locales se institucionalizan y en el que su emblema más puro, la cárcel, es adoptado en Europa y, en mucha menor medida, en América Latina– por las enseñanzas simultánea y mutua como nuevas formas de control, punición y corrección.

La enseñanza global o simultánea y el sistema de enseñanza mutua (también conocida como sistema “Lancaster” por el nombre de uno de sus fundadores) marcan el declive definitivo de la estructura didáctica individual practicada durante centurias. Si bien, la enseñanza individual había sido desafiada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Francia y por diversas sectas protestantes, es hacia el final del siglo XVIII cuando se consolidan alternativas de corte disciplinario a la vieja forma de instrucción. En este proceso, la enseñanza simultánea y la enseñanza mutua perfeccionan algunos elementos disciplinarios presentes en la instrucción e introducen otros completamente nuevos.

En primer lugar, ambas necesitan definitivamente de una composición del lugar que ya no puede ser satisfecha por una simple habitación grande en la casa del maestro.³² La cantidad de bancos, su alineamiento en filas, la producción de un lugar “central” o “frente” –en la enseñanza simultánea el maestro mismo, en la mutua los centros vinculados a los monitores de enseñanza– no son compatibles con la vieja asi-

32. Por ello, éste es el momento histórico de aparición de una verdadera arquitectura escolar; véase Antonio VIÑAO FRAGO, “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”, en *Historia de la educación* 12-13 (1993/94), pp. 17-74, y Thomas A. MARKUS, “Early Nineteenth Century School Space and Ideology”, en *Paedagogica Historica*, Vol. XXXII, No. 1, 1996, pp. 9-50.

milación entre casa del maestro y aula o, incluso, entre Iglesia y escuela. Estos requerimientos separan al espacio escolar de otros espacios sociales y, ante la necesidad de coordinación de un grupo, se genera una clausura de ese espacio a través de un horario escolar. Asimismo, ese espacio de clausuras intermitentes es poblado por clasificaciones cambiantes: se suceden a partir de 1750 los sistemas clasificatorios de alumnos, sea en clases por edad, sea en clases por el tipo de texto utilizado o en clases diferentes según los niveles de logro en cada contenido (mutuo).

Más allá de las especificidades de estos sistemas de clasificación, el espacio escolar deja de estar poblado por “distribuciones indecisas” para asignar a cada individuo un lugar. En el caso de las escuelas mutuas, esta distribución se ve exacerbada por la constante visibilidad producida por la lógica monitorial. El monitor sobresale del grupo, pero el ordenamiento del grupo mismo en el espacio –por ejemplo, ante los “círculos de lectura”– se ve influenciado por las respuestas correctas de cada niño, el grupo bajo la conducción del monitor no es homogéneo, sino que es una suma de grados de logro.³³ Asimismo, los diversos monitores de orden, posicionados en lugares de mayor visibilidad, representan la

33. Para una descripción de la enseñanza mutua, es necesario consultar las obras seminales de Andrew BELL y Joseph LANCASTER: Andrew Bell, *An Experiment in Education, Made at the Male Asylum of Madras. Suggesting a System by Which a School or Family Teach Itself under the Superintendence of the Master or Parent* (Edinburgh: Cadell & Davies, 1797); Joseph LANCASTER, “Improvements in Education,” in *Seven Pamphlets*, ed. Joseph Lancaster (Bristol/Taipei: Thoemmes Press, 1995, pp. 1-112). Para una de sus adaptaciones latinoamericanas, consultar: Anónimo, *Manual del sistema de enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños* (Bogotá, S. Fox, 1826); José María TRIANA, *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras* (Bogotá, J. A. Cualla, 1845).

lógica de que los espacios estén asociados con funciones. En el sistema simultáneo, la elevación para el lugar del maestro, la separación de los sexos, las tácticas de distribución de los alumnos, serán variadas y no se dejará el espacio y su ocupación a los avatares del azar. Esta evolución se verá coronada a nivel de la institución escolar por la escuela graduada por edades, criterio que se impuso con posterioridad. Sin embargo, la cuestión de los rangos, sea por edades, por logros o por cualidades morales, pasa a ser uno de los operadores fundamentales a la hora de disponer los cuerpos en el espacio. Asimismo, la centralidad del cuerpo del maestro da lugar a una visibilidad que será objeto de otros discursos científicos y pedagógicos para su formación. Con ello, el cuerpo del docente mismo será codificado a través de los manuales de pedagogía y de las doctrinas del buen comportamiento hasta en sus gestos.³⁴ En suma, la distribución calculada de los cuerpos en el espacio es una de las grandes innovaciones disciplinarias.³⁵

En segundo lugar, la “elaboración temporal del acto” será uno de los focos centrales a la hora de regular la cotidianidad institucional. Se tratará tanto de establecer evoluciones lineales que van de la pizarra al cuaderno, del lápiz a la tinta, de la cartilla al libro, como de la codificación del cuerpo en cada uno de estos actos. El disciplinamiento de las manos será, sin

34. DUSSEL y CARUSO, *Invencción*.

35. Como una forma específica de las operaciones de clausura del espacio escolar y sus marcas en las prácticas corporales, puede verse la cuestión de los uniformes escolares en Inés DUSSEL, “School Uniforms and the Disciplining of the Appearances: Towards a Comparative History of the Regulation of Bodies in Early Modern France, Argentina, and the United States”, PhD, University of Wisconsin, 2001.

duda, uno de los puntos más tematizados a la hora de coordinar objeto y cuerpo. Sin embargo, esta visibilidad de una mano que toma un lápiz o de unos dedos que dan vuelta a una página³⁶ son sólo posibles a partir de una condición casi invisible para estas elaboraciones temporales: en las escuelas seriadas, en las escuelas donde se conforma un centro y un campo de visibilidad tanto para los docentes como para los alumnos, esta serialidad sólo se logra en tanto se logre tener sentados a los niños. La historia del banco escolar es así no sólo la historia de un mueble que produce nostalgias, sino la historia de una sedentarización de la infancia que posibilita las operaciones de enseñanza. Esto es, si en el aspecto de la distribución del espacio, el elemento central era la asignación de lugares, para la elaboración temporal del acto escolar es central que se constituya un campo de sedentarización previo a las operaciones didácticas. Sin sedentarización de la infancia, no es posible la “actividad” reglada, la actividad escolar.³⁷ Amén de estas operaciones, la escuela de la enseñanza simultánea o mutua fue convirtiéndose

36. Véase la imagen de la lectura propugnada por el normalismo argentino y comentada por Rubén CUCUZZA como la escena normalista de lectura en CUCUZZA, “Norma, transgresión y anomia: tres momentos en la historia de la lectura en Argentina”, ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, 2003.

37. Sobre el tema de la sedentarización de la infancia, véase la obra de EICKHOFF sobre la sedentarización en la modernidad, Hajo EICKHOFF, *Himmelsthron und Schaukelstuhl. Die Geschichte des Sitzens* (Munich y Viena: Carl Hanser Verlag, 1993). Acerca de este proceso en las escuelas elementales de Zürich, véase Franz KOST, *Volksschule und Disziplin. Die Disziplinierung des Inner- und Ausserschulischen Lebens durch die Volksschule, am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930*, Zürich, Limmat Verlag, 1985. Asimismo hemos reconstruido aspectos de esta transformación en el reino de Baviera, Marcelo CARUSO, *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in bayerischen Volksschulen, 1869-1918*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 2003, pp. 306-317.

en un espacio de codificación de cuerpos y objetos tanto en el momento de saludar a la bandera, como en las formas diversas de marchas escolares, de modos de entrada y salida a la escuela y al aula, etc. La escuela, en suma, es un lugar donde se practican los actos codificados denominados “maniobras”.

Este espacio analítico y las maniobras que lo pueblan hacen posible la “organización de las génesis”. La consolidación de un espacio denominado currículum y las didácticas son los instrumentos centrales de esta organización. Los currículos planifican las génesis a varios años y, a la vez, en todo detalle en su progresión. Las didácticas van un paso más hacia adelante e intentan traducir esa organización en escenas cotidianas de enseñanza y aprendizaje. En las mismas, contando con una infancia escolar sedentarizada y con una minimización de los estímulos exteriores gracias a la clausura y al ordenamiento, se hace posible una serie de operaciones sumamente artificiales y una comunicación específica denominada didáctica. Esta comunicación descompone los grandes segmentos de contenido de las “asignaturas” para darle una secuenciación y un orden en su ejercicio. Amén de las críticas pedagógicas exteriores, estas herramientas han producido un reino de la ejercitación, de las repeticiones y de las consolidaciones insoslayable a la hora

38. Un buen ejemplo de las capacidades selectivas del currículum y de su potencial para la organización de las génesis puede consultarse en Thomas S. POPKEWITZ, *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*, Nueva York, The Falmer Press, 1987. En el campo de la didáctica, la organización de las génesis como programa de gobierno puede verse en los diferentes artículos en Hans RAUSCHENBERGER, comp., *Unterricht als Zivilisationsform. Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik*, Viena, Athenäum, 1985 y Marcelo CARUSO, “Políticas didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza”, *Propuesta educativa*, Vol. 11, No. 24, 2001, pp. 3-10.

de analizar la experiencia escolar.³⁸ Tanto el sistema simultáneo como el mutuo posibilitaban esta organización de las génesis no sólo en cada institución, sino también a gran escala.³⁹

Por último, con la caracterización de “composición de fuerzas”, el concepto de disciplina adquiere una dimensión supraindividual eminente. Esta composición de fuerzas hace hincapié en el carácter colectivo de estas técnicas, en la necesidad de coordinación de las mismas y en la economía que esta colectividad implica. En efecto, la economía de una enseñanza simultánea o mutua con respecto a la tediosa interrogación de alumnos individuales fue una certeza para los reformadores escolares de finales del siglo XVIII y principios del XIX. En este sentido, estos sistemas de enseñanza no sólo han creado la composición de fuerzas del aula, vinculadas a la articulación de los individuos alrededor de uno (simultáneo) o varios (mutuo) centros, sino que han producido instituciones de mayor escala –las escuelas con múltiples grados segregados– donde se componen las fuerzas individuales del “cuerpo docente”. Por otra parte, se ha generado toda una serie de mecanismos y sistemas de señales para la composición de los elementos, de los cuales el sistema de señales de las escuelas mutuas o lancasterianas es a la vez el más abarcativo y el más famoso.⁴⁰ De cierta simplicidad pero no de menor fuerza compositiva es la clásica forma de levantar la mano para pe-

39. Sobre el sistema mutuo como posibilitador de una verdadera política escolar, véase para el caso de Buenos Aires, Mariano NARODOWSKI, “Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad”, *Propuesta educativa*, Vol. 8, No. 17, 1997, pp. 51-55.

40. Véanse algunos de éstos en el libro semioficial para el método mutuo en Colombia, Anónimo, *Manual*, pp. 79-83.

dir la palabra en las aulas. Esto es, la comunicación didáctica, pero también la comunicación institucional en las escuelas, muestra la presencia de estas estrategias de composición para su funcionamiento.

En este sentido, si tanto la enseñanza simultánea como la enseñanza mutua transportan una nueva mirada sobre los procesos del aula que puede caracterizarse en sus rasgos más sobresalientes como disciplinaria, la pregunta a realizarse en función de la presencia de disciplinas en América Latina se vincula con la penetración de tales modelos de cotidianeidad escolar enfrentándose, fundamentalmente, con formas de enseñanza informales o con las viejas formas de la instrucción individual. De esta manera, preguntarse por esta transformación de la institución escolar en América Latina es una posible perspectiva para evaluar la presencia de las disciplinas en nuestro contexto y para producir un panorama acerca de la presencia de una “estrategia” disciplinaria en la región con la cual los sujetos tuvieron que vincularse más allá de los resultados de esta vinculación.

La enseñanza disciplinaria en América Latina: alcances, límites y rearticulaciones

La aguda conciencia de muchos “revolucionarios” e independentistas latinoamericanos de estar fundando un orden nuevo es una de las características fundamentales del optimismo transformador de la década de 1820. En esta empresa, definida en contraposición con el reino de la ignorancia y el atraso que, para muchos pero no para todos, representaba España, el ministro del Interior de la Gran Colombia,

José María Restrepo, encontraba palabras inequívocas refiriéndose a las tareas educativas: había que “olvidar la mayor parte de lo aprendido” en la educación colonial y “estudiar de nuevo”.⁴¹

Restrepo no se refería solamente a los estudios de latín y superiores, tampoco a la reforma de las viejas universidades coloniales, Restrepo se refería específicamente a la necesaria multiplicación de escuelas elementales, una multiplicación de un signo diferente a la de las instituciones coloniales. En efecto, tanto él como el presidente Francisco de Paula Santander, siguiendo a Bolívar mismo, eran grandes entusiastas de las promesas de virtud del sistema de enseñanza mutua o lancasteriano.⁴² Ellos no hacían otra cosa que proseguir la admiración de Bolívar por este sistema,⁴³ quien había conocido a uno de sus fundadores, Joseph Lancaster en Londres, y al que años después convocaría para instalarse en Caracas. Todos ellos no solo propiciaban la expansión de una escuela elemental a un costo bajo, dado que el sistema de enseñanza mutua prometía la educación de grandes grupos de escolares, sino que veían esta incorporación como un paso hacia el orden nuevo,

41. ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, *Saber pedagógico*, p. 21.

42. Véanse las notas biográficas elogiosas sobre Santander, también por su compromiso con la expansión del método mutuo, en “Noticia biográfica de D. Francisco de Paula Santander,” *Correo literario y político de Londres*, 1 de julio de 1826, pp. 189-200.

43. Darío GUEVARA, “Bolívar y Lancaster”, en *Boletín de la Academia Nacional de Historia de Venezuela* IC, No. 201 (1968), pp. 81-90; Gregorio WEINBERG, “Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez”, en *Anuario de Historia de la Educación* 1 (1997), pp. 203-220.

hacia la reforma de los individuos y como una máquina de producción del orden republicano basado en las leyes y su obediencia.⁴⁴ El antiguo y “vicioso” método no garantizaba las formas disciplinarias y la cotidianeidad ordenada que la imagen de una escuela mutua ofrecía. Aún más, este frente contra el viejo método heredado de la Colonia fue ampliado por la incorporación de la enseñanza simultánea como posibilidad de reforma de las escuelas elementales. Si entre 1822 y 1844 la enseñanza mutua había sido una especie de método oficial en Colombia –por intervalos verdaderamente oficial–,⁴⁵ a partir de 1844 la lucha contra el método antiguo recomendaba también la enseñanza simultánea como segunda forma aceptable de remoción de las viejas estructuras didácticas.⁴⁶ Más allá de las sinuosidades, el camino era claro: se trataba de que la cotidianeidad escolar se reestructurara dentro de pautas espaciales, temporales, corporales y de actividad que ofrecieran una imagen disciplinaria del orden escolar. Este optimismo, sin

44. Eugenia ROLDÁN VERA, “The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico”, en *Paedagogica Historica* 35, No. 2, 1999, pp. 297-331.

45. Sobre la suerte del la enseñanza mutua en Colombia, Myriam BÁEZ OSORIO, “La escuela lancasteriana en Colombia”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, No. 155, 1993, pp. 381-397; Jesús Alberto ECHEVERRI SÁNCHEZ, *Santander y la instrucción pública, 1819-1840*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia/Universidad de Antioquia, 1986; Olga Lucía ZULUAGA GARCÉS, *Saber pedagógico*; Olga Lucía ZULUAGA GARCÉS, “Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868,” ponencia presentada a la ISCHE XXII, Alcalá de Henares, 2000.

46. Hemos desarrollado esta argumentación en Marcelo CARUSO, “La oficialización del método lancasteriano. América Latina en el contexto del movimiento mundial por la educación mutua”, ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis de Potosí, 2003.

embargo, debía medirse con las fuerzas de inercia de la realidad social. Por un lado, la expansión educativa fue poco significativa. Incluso, en períodos conservadores, se verifica el cierre de escuelas y una disminución global de la matrícula. Por otro lado, el reemplazo del viejo método por el nuevo, más allá de una serie de problemas edilicios, de disponibilidad de materiales y demás, hacía que su avance no fuera igualmente intensivo en todas las regiones. Más allá de los reparos puestos a la enseñanza mutua, la lenta adopción de la enseñanza simultánea a partir de mitad de siglo se consolidó con el crecimiento de la formación docente en escuelas normales.⁴⁷ Hacia finales del siglo XIX, las escuelas elementales colombianas habían adoptado alguna de las formas disciplinarias para la vida cotidiana en las escuelas, con una fuerte tendencia a consagrar la enseñanza simultánea como configuración privilegiada.

Lo interesante de este movimiento es que se verifica con diversa intensidad en todos los países de América Latina. Una búsqueda bibliográfica reciente ha constatado la presencia de escuelas mutuas en todos los países latinoamericanos con excepción de Paraguay.⁴⁸ Sea a través de misionarios, como en

47. Este proceso de transición puede verse ampliamente documentado en Olga Lucía ZULUAGA GARCÉS, *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*, Bogotá, IDEP/ Universidad de Antioquía, 1999.

48. Jürgen SCHRIEWER y Marcelo CARUSO, "Nationalerziehung und Universalmethode: Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneignungsformen der Bell-Lancaster-Methode im 19. Jahrhundert" (Berlín: Informe de investigación, 2003). Para la excepcionalidad del caso paraguayo, que a mediados de siglo comenzó a reformar sus instituciones escolares en función de la enseñanza simultánea, consultar Jerry W. COONEY, "Repression to Reform: Education in the Republic of Paraguay, 1811-1850", en *History of Education Quarterly* 23, 1983, pp. 413-428.

el caso destacado de James Thomson,⁴⁹ de emigrados españoles, como en el caso del matrimonio José Joaquín y Estefanía de Mora,⁵⁰ o de misiones pedagógicas enviadas por los gobiernos americanos a Londres o a París,⁵¹ la promesa lancasteriana, y con ella una forma eminentemente disciplinaria de organización de la cotidianeidad institucional, se extendía por toda la región. Con diversa suerte, esta propuesta se transformó en un modelo de reforma de las escuelas existentes. En el caso de la Provincia de Buenos Aires,⁵² fue impulsada tanto para escuelas de niños como de niñas y se intentó aplicarla al nivel secundario, algo no previsto por Lancaster o Bell, sus fundadores ingleses. En otras provincias de las Provincias Unidas del Río de la Plata, el método fue introducido por extranjeros y encontró una protección oficial variable.⁵³

49. Webster E. BROWNING, "Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancasterian System of Mutual Instruction, with Special Reference to Hispanic America", en *The Hispanic American Historical Review* 4 (1921), pp. 49-98; Mariano NARODOWSKI y Claudina LÓPEZ, "El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano Siglo XIX", en *A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo*, comp. por Maria Helena CAMARA BASTOS y Luciano MENDES DE FARIA, Filho Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, 1999, pp. 45-72.

50. Eugenia ROLDÁN VERA, "Variaciones latinoamericanas del lancasterianismo", ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis de Potosí, 2003.

51. Para el caso de Brasil, véase Maria Helena CAMARA BASTOS, "O ensino mútuo no Brasil, 1827-1854", ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis de Potosí, 2003.

52. Carlos NEWLAND, *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860*, Buenos Aires, GEL, 1992.

53. ANTONINO SALVADORES, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941.

Si bien la expansión de la enseñanza mutua no ha sido estudiada en toda su variedad y riqueza, su influencia en los primeros intentos de producir instituciones escolares disciplinares es innegable. El caso brasileño es notable por el rápido ascenso del método como forma oficial de reorganización de las instituciones escolares elementales en ese territorio de gran extensión. La ley de educación de 1827 establecía explícitamente el método mutuo como la forma oficial de enseñanza, para ello fueron fundadas escuelas normales, se tradujeron manuales de enseñanza y se intentó reconfigurar las instituciones existentes.⁵⁴ Cuando el método cayó en descrédito en la década de 1850, su reemplazo fue igualmente de sesgo disciplinario: la instrucción simultánea.⁵⁵ Con historias muy diversas, la escuela mutua se expandió a Chile,⁵⁶ Perú,⁵⁷ Guatemala,⁵⁸ Uruguay,⁵⁹ Bolivia,⁶⁰ e incluso, a la Cuba aún bajo dominio colonial.⁶¹

54. Véanse los numerosos trabajos sobre el tema, que incluyen tanto reconstrucciones de las tramas institucionales como estudios regionales y la crucial cuestión de la formación docente, en Maria Helena Camara Bastos y Luciano Mendes de Faria Filho, comps., *A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo*, Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, 1999.

55. Camara BASTOS, "Ensino mútuo".

56. Consultar el muy completo estudio de Domingo AMUNÁTEGUI SOLER, *El sistema de Lancaster en Chile y otros países Sud-Americanos*, Santiago, Chile, Imprenta Cervantes, 1895.

57. Rosa del Carmen BRUNO-JOFRE, "La introducción del sistema lancasteriano en Perú: liberalismo, masonería y libertad religiosa", en *Protestantes, liberales y francmasones. Sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX*, comp. por Jean-Pierre BASTIAN, México, Fondo de Cultura Económica, 1990, pp. 84-96.

58. María Isabel CORTS GINER y María Consolación CALDERÓN ESPAÑA, "El método de enseñanza mutua. Su difusión en la América colonial española", en *Historia de la educación*, Vols. XIV-XV (1995/96), pp. 279-300.

Sin embargo, el caso más particular de expansión de la enseñanza mutua se dio en México. La Sociedad Lancasteriana de la ciudad de México desarrolló una actividad inusitada, convocó a las élites de la ciudad más allá de algunas caracterizaciones ideológicas e incluso, entre 1842 a 1845, pasó a administrar la totalidad de la educación. Asimismo, el mutuo había sido el método elegido en las reformas educativas de Gómez Farías para la capital y territorios de 1833.⁶² Las huellas de escuelas lancasterianas en territorio mexicano son innumerables. Desde Campeche a Durango, las escuelas lancasterianas se extendieron y consolidaron en una serie de ciudades de diverso tamaño e, incluso, en áreas rurales.⁶³ La persistencia de escuelas mutuas en México hasta aproximadamente 1890 es un hecho casi único en la historia de este movimiento de expansión internacional por los cinco continentes.

59. JESUALDO, *La escuela lancasteriana*, Montevideo, O.A., 1954.

60. Heather THIESSEN-REILY, "Puertas tan altas para gente tan baja", Manuel Isidoro Belzu and the Foundations of the Bolivian Nation, 1848-1855", PhD, Tulane University, 2002.

61. Ángel HUERTA MARTÍNEZ, *La enseñanza primaria en Cuba en el siglo XIX (1812-1868)*, Sevilla, Expo, 1992.

62. ROLDÁN VERA, "Monitorial System", Dorothy Tanck de Estrada, *La educación ilustrada (1777-1836)*, México, El Colegio de México, 1999; Dorothy TANCK DE ESTRADA, "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842", en *Historia Mexicana*, No. 88, 1973, pp. 494-513.

63. Véanse como ejemplos, Angela T. THOMPSON, "Children and Schooling in Guanajuato, Mexico, 1790-1840", en *Molding the Hears and Minds. Education, Communications, and Social Change in Latin America*, comp. por John A. BRITTON (Wilmington (Delaware), Scholarly Resources, 1994, pp. 19-36; Mary Kay VAUGHAN, "Primary Schooling in the City of Puebla, 1821-1860", en *Hispanic American Historical Review*, No. 67, No. 1, 1987, pp. 39-62; y Cristina CÁRDENAS CASTILLO, "La enseñanza mutua en Jalisco durante la primera época federal", en *La educación en México. Historia Regional*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana, 1990, pp. 47-63.

Sin embargo, la historia de la enseñanza mutua coincide con la etapa de gran inestabilidad en la construcción de los Estados nacionales, de las repetidas guerras civiles, de la expansión de la violencia en la sociedad y de los difíciles balances entre Estados federales y nacionales. Los resultados de la expansión lancasteriana, mucho más magros que las pomposas manifestaciones de optimismo nos sugieren, encontró en efecto los límites de los Estados en su propio proceso de constitución, amén de la oposición de la Iglesia católica –particularmente en el caso chileno– como de los viejos maestros y de padres que no veían el sentido de que unos niños enseñaran a otros.

En este sentido, la enseñanza simultánea como la segunda posibilidad de reformulación disciplinaria de las instituciones fue cada vez más aceptada, en consonancia con su fulminante victoria en aquellos Estados europeos que habían servido como modelo para la expansión de la enseñanza mutua. La enseñanza simultánea parecía ofrecer una serie de técnicas vinculadas a los cuerpos que garantizaban tanto el orden espacial, la distribución temporal, la producción de ejercicios, la elaboración de génesis y la composición de fuerzas. Como hemos visto, en el caso colombiano, se considera a la enseñanza mutua y a la simultánea como dos posibilidades de lucha contra la instrucción individual colonial. Sin embargo, esta equivalencia no duraría demasiado. Con las noticias que llegaban de Europa y de Estados Unidos, con las deficiencias vistas en la práctica de la enseñanza mutua y con la consolidación de Estados nacionales con planes ambiciosos, la enseñanza simultánea prometía un orden disciplinario sustentable y acorde a las modernidades más complejas de fines del siglo XIX.

Ya en su célebre viaje a Europa, Domingo F. Sarmiento no menciona la enseñanza mutua y percibe un continente que, con el modelo de Prusia festejado entre otros por Víctor Cousin, se vuelca definitivamente a la alternativa disciplinaria ofrecida por la enseñanza simultánea.⁶⁴ En el caso argentino, por ejemplo, la introducción de la misma, junto con las innovaciones pestalozzianas y froebelianas, se debe a Juana Manso, quien por encargo de Sarmiento fundó escuelas modelo en la ciudad de Buenos Aires. Las mismas, aunque generaron polémica y tuvieron una vida limitada, se transformaron con el tiempo y con los elementos positivistas en boga, en el modelo institucional-pedagógico para la consolidación del sistema escolar argentino.⁶⁵ Argentina se convirtió definitivamente con la Ley 1884 en un modelo regional para los sistemas escolares, como lo muestra la ley de educación mexicana de 1888.⁶⁶ Esto implicaba la creación de grandes cuerpos de inspección y de garantías de que el nuevo orden cotidiano escolar debía cumplirse.

La introducción del método simultáneo en América Latina no ha sido estudiada a nivel regional. En la producción histórico-educativa, se ha consignado la caída del método lancasteriano –a partir de informaciones muy fragmentarias, dada la tendencia de la historiografía educati-

64. Domingo FAUSTINO SARMIENTO, *Viajes por Europa, África y América, 1845-1847 y diarios de gastos*, Buenos Aires, FCE, 1993.

65. Sobre la personalidad de Juana Manso, véase Lidia F. LEW-COWICZ, *Juana Paula Manso (1819-1875). Una mujer del siglo XIX*, Buenos Aires, Corregidor, 2000.

66. Mary KAY VAUGHAN, *The State, Education, and Social Class in México, 1880-1928*, DeKalb, Illinois, Northern Illinois University Press, 1982, pp. 9-39.

va a producir narraciones de progreso y no narraciones de fracaso— y se da por hecho que la estructura didáctica hasta hoy dominante se impuso por algún tipo de fenómeno casi natural. Más allá de esta falta de estudios específicos, es posible considerar que la enseñanza simultánea es impuesta junto con mecanismos de formación docente en escuelas normales, en tanto en estas mismas escuelas normales se utilizó la enseñanza simultánea para la organización cotidiana de las instituciones. Esto se constata a nivel oficial en Colombia en 1844.⁶⁷ Asimismo, la iniciación de movimientos normalistas alcanzó tanto México⁶⁸ como Argentina.⁶⁹ Hacia comienzos del siglo XX, todos los países latinoamericanos habían adoptado el sistema de escuelas normales para la formación de sus docentes, impulsando así definitivamente la hegemonía de la enseñanza simultánea.⁷⁰

La consolidación de la enseñanza simultánea fue acompañada de elementos positivistas, científicistas y ampliaciones curriculares. Adriana Puiggrós ha mostrado este proceso para la fase de consolidación del sistema educativo argentino y ha mostrado los procesos de disciplinamiento propuestos por pedagogos, intelectuales y funcionarios

67. Olga Lucía ZULUAGA GARCÉS, *Saber pedagógico*, Zuluaga Garcés, *Educación pública*.

68. VAUGHAN, *State*.

69. Inés DUSSEL, *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, Flacso/CBC-UBA, 1997; Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1986.

70. Eve-Marie FELL, “La formación de las escuelas normales de maestros en los países andinos: Perú y Ecuador”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, No. 155, 1993, pp. 374-379.

sumamente activos en el sistema escolar.⁷¹ Este tipo de estrategias se encuentran también en las políticas educativas provinciales, a pesar de sus limitaciones.⁷² El esquema simultáneo se impuso asimismo en México, a pesar de la larga tradición lancasteriana.⁷³ La imposición de este método para las aulas fue una transformación tan evidente del orden escolar, particularmente en sus efectos de sedentarización, que se introdujeron en muchos casos excursiones escolares como variación del orden disciplinario.⁷⁴ Un caso interesante es la introducción de la gimnasia en el currículo escolar, particularmente en escuelas urbanas. Acompañada de representaciones higienistas, la didáctica de la gimnasia parecía copiar la estructura de la enseñanza simultánea y activaba el cuerpo de una forma diferenciada que el paseo escolar. Asimismo, las imágenes regeneracionistas de los liberalismos y conservadurismos de argumentación racista explicitaban tendencias

71. Adriana PUIGGROS, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990. En el caso brasileño, la penetración del positivismo parece haber dejado huellas hasta en los mismos discursos escolanovistas. Una muestra de ello, es la preferencia de Lourenço Filho por los laboratorios y las experimentaciones alineados al saber positivo. Sobre la cuestión de pedagogía, cientifización y disciplinamiento, consultar María Marta CHAGAS DE CARVAHO, "Pedagogía moderna, Pedagogia da escola nova e práticas disciplinares: ortopedia e moldagen", en *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 2, 1998/99, pp. 122-136.

72. Para el caso de la provincia de Buenos Aires, consultar Pablo PINEAU, *La escolarización en la Provincia de Buenos Aires (1875-1930)*, Buenos Aires, Flacso/CBC-UBA, 1997.

73. Al respecto, Milada BAZANT, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, Mexico, El Colegio de México, 2002, capítulo 2.

74. Lucía MARTÍNEZ MOCTEZUMA, "Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el Porfiriato", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, No. 15, 2002, pp. 279-302.

a la introducción de disciplinas en el mundo indígena y popular, como en el caso de la introducción de la gimnasia sueca en Bolivia.⁷⁵ El método simultáneo para la configuración de la cotidianeidad escolar aparecía también en los intentos de introducción de trabajos manuales en las escuelas y en las cruzadas por la incorporación de los últimos indios a los Estados nacionales.⁷⁶

En fin, si los sistemas de enseñanza mutuo y simultáneo pueden ser considerados como configuraciones disciplinarias en el sentido descrito anteriormente, existe una gran cantidad de literatura disponible que permite hablar de una estrategia disciplinaria patrocinada por las élites gubernativas y por los proyectos civilizatorios en todo el continente. Ciertamente, la capacidad de penetración de estos proyectos no sólo es limitada en toda la región, sino también desigual en cada uno de los contextos nacionales y regionales. Entre los casos argentino, uruguayo o costarricense, y el boliviano o guatemalteco, existe toda una serie de determinantes socioétnicos que matizan la capacidad de penetración de las disciplinas como dispositivos institucionales a la hora de producir sujetos con hábitos civilizados. En efecto, los sujetos que Domingo Faustino Sarmiento tenía ante sus ojos, y que

75. Françoise MARTÍNEZ, "¡Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas", en *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, vol. 28, No. 3, 1999, pp. 361-386.

76. Lorena GODOY C., "Armas ansiosas de triunfo: dedal, agujas, tijeras... La educación profesional femenina en Chile, 1888-1912", en *Disciplina y desacato: construcción de identidad en Chile, Siglos XIX y XX*, comp. por Lorena GODOY et al., Santiago de Chile, Ediciones Sur/Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, 1995, pp. 71-110; Sol SERRANO, "De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX", en *Historia*, No. 29, 1995/96, pp. 423-474.

no eran indígenas, poseían hábitos “medio civilizados”. La impresión del viajero Amadeo Jacques en la provincia de Santiago del Estero (Argentina) era similar. Progresista, exiliado, filósofo, participante del movimiento parisino de 1848, Jacques muestra en sus diarios de viaje su extrañeza ante poblaciones cuyo *hábitus* corporal no es identificable al de aquellos sujetos disciplinados y organizados –¡aun en las barricadas parisinas!– de 1848. Ante esta extrañeza, no le será difícil participar de las reformas de la enseñanza secundaria argentina bajo un gobierno no precisamente “progresista” como el de Bartolomé Mitre.⁷⁷ En la empresa de pasar de esos hábitos “medio civilizados” a los completamente civilizados, las disciplinas, esas técnicas institucionales que concurren a la conformación de la subjetividad, fueron desplegadas como técnicas de producción de orden a lo largo y a lo ancho de América Latina. En el orden escolar, hemos intentado representar esta expansión a través del cambio de las matrices de comunicación cotidiana en las aulas. Otros caminos, como la producción de un cuerpo de inspectores, la formación de un sistema de certificaciones, la evolución de los sistemas de premios y castigos o las relaciones entre familia y escuela, podrían mostrarnos perspectivas diferenciadas acerca de la expansión de las disciplinas como estrategia.

Este movimiento hacia la fundación de instituciones disciplinarias o hacia la reconfiguración disciplinaria de las instituciones existentes arroja, sin embargo, una serie de interrogantes. En primer lugar, en consonancia con las preocupaciones cuantitativistas de Miguel Ángel Centeno, se trata de ver la penetración real de estas instituciones y la estimación de su alcan-

77. Marcelo CARUSO e Inés DUSSEL, “Sobre viajes, exilios y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, No. 1, 1996/97, pp. 37-58.

ce en los inmensos parajes latinoamericanos. Probablemente, la consideración de estos problemas dé lugar a una cronología específica de la densidad institucional de nuestras sociedades y a una mirada centrada en el mundo urbano. El segundo problema es el de integrar la perspectiva del uso de estas instituciones en este proceso. En efecto, volviendo a la contraposición entre estrategias disciplinarias y tácticas populares propuesta por Michel de Certeau, se trataría de ver los modos de apropiación de estas estrategias, sea a través de procesos de subjetivación, rechazo, relativización y resignificación. La perspectiva de los estudios subalternos, a la búsqueda de otras voces en sus propios canales o en los intersticios de los documentos oficiales, podría ser una perspectiva fructífera de integrar la presencia de las estrategias disciplinarias a la dinámica de las luchas cotidianas, políticas, sociales y culturales.⁷⁸

El tercer problema está vinculado a los procesos de recepción. Tanto Foucault mismo como sus seguidores e impugnadores tratan de ver en las disciplinas un cuerpo muy compacto de técnicas de creación de orden cuya expansión sería luego una mera cuestión de confirmación. En el campo de la educación comparada, de la historia de los procesos de internacionalización y en los estudios de recepción, se insiste en cambio en los efectos dislocadores que la recepción local produce en la importación de instituciones, prácticas, representaciones e ideologías. Tanto por el contexto específico de su recepción, como por las condiciones sociales y culturales de la misma, la copia de un modelo –en este caso, las instituciones disciplinarias europeas– es en el mismo acto de copiado una variación. Un desafío interesante, en este sentido, es

78. Para una introducción, Ileana RODRÍGUEZ, *The Latin American Subaltern Studies Reader*, Durham et al., Duke University Press, 2001.

el de indagar la emergencia una “cultura de las disciplinas” de corte latinoamericano, nacional o regional. La variación, intensividad, resignificación y reformulación de las disciplinas en el proceso de su recepción constituye así un enfoque profundamente atento a la historicidad y especificidad del proceso de expansión disciplinaria para la región.

Estos tres interrogantes, empero, presuponen un primer acto de desvinculación: el de reconocer el estatuto categorial de las disciplinas –aun como base de una hipotética sociedad disciplinaria– más allá de las asociaciones espontáneas y cotidianas que la palabra evoca. La producción de una historia del cuerpo, del cuerpo institucionalizado y de sus efectos subjetivantes, es de importancia estratégica. En tanto la categoría de las disciplinas sea vista en el sentido de la “disciplina escolar” y no en el sentido de técnicas fijadas al cuerpo, de carácter histórico, aplicadas en instituciones y de efectos subjetivantes, su estatuto será confundido con el de la totalidad del orden social. Al contrario, la discusión acerca del estatuto y del lugar de las disciplinas en la modernidad, no sólo implica una amplia gama de respuestas, sino también el reconocimiento de que más allá de la adjetivación posible de una sociedad “disciplinaria” una serie de técnicas productoras de sentidos de orden se han expandido en el cuerpo político y social y por vía de una serie de instituciones. A pesar de las muchas peculiaridades del proceso de expansión de las disciplinas y de su configuración singular en la región, América Latina participó de este movimiento de inclusión de sujetos en instituciones procesadas bajo la mirada de la estrategia disciplinaria. De otro modo, tendríamos en la negación de la presencia de las disciplinas en la región un nuevo tipo de exotismo, el de la América Latina siempre rebelde, inestable, siempre deficitaria en tanto participante de los procesos sociales y culturales de la modernidad occidental.

FOUCAULT : LA REVALORACIÓN DEL MAESTRO COMO CONDICIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA Y COMO MODELO DE FORMACIÓN

UNA MIRADA PEDAGÓGICA A LA *HERMENÉUTICA DEL SUJETO*

Andrés Klaus Runge Peña*



No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto.

Michel Foucault (1994, 49)

¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que “el aprender”. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por “aprender” se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles.

Martin Heidegger (1978, 20)

* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Desde hace ya bastantes años, en el ámbito pedagógico colombiano se viene trabajando sobre todo al Foucault de los aportes epistemológicos. Al Foucault que llegó a considerar sus investigaciones, no como una “gran teoría”, sino como una *caja de herramientas* para ser utilizada y operacionalizada en otros campos disciplinarios. Un Foucault que, para referirme a nuestro caso específico, gracias a sus planteamientos e instrumentos de análisis, le permitió a los historiadores de la pedagogía y de la educación comenzar a sentar las bases metodológicas y conceptuales para hacer una nueva epistemología histórica de la pedagogía y para historiar, desde estos nuevos parámetros, los saberes y las prácticas pedagógicas en Colombia (Cf. Zuluaga, 1987). Hablo entonces del Foucault arqueólogo de las ciencias humanas y del saber, que con sus trabajos demostró cómo la praxis y los discursos científicos y disciplinares siempre se encuentran determinados por reglas de producción, formación y transformación, y por “estructuras” subyacentes —ligadas a formas de poder/saber—, las cuales permiten o no la emergencia de las disciplinas como tales, con sus respectivos regímenes de enunciabilidad, intelegibilidad, verdad y visibilidad (objetos, conceptos, proposiciones, enunciados, conocimientos, principios, categorías, campos de experimentación, etc.).

Pero además de este Foucault que «mata al sujeto» (Kamper y Wulf, 1994) universal, abstracto, moderno y europeo, con su crítica radical a las ciencias humanas y con las conclusiones de su *analítica de la finitud*, existe otro Foucault: el investigador genealógico, que entró a ocuparse de las diferentes prácticas y formas de *assujétissement* (sujetivación) en Occidente. Este segundo Foucault,

geneólogo del sujeto, cuyas preocupaciones durante los últimos años de vida también lo acercaron al problema de lo ético y de la gobernabilidad, le dio nuevos matices a las apreciaciones que ya tenía sobre el sujeto y que había conseguido con sus trabajos arqueológicos. Lo que marca de un modo tajante este momento es que ahora Foucault ya no sólo concibe al sujeto como el simple efecto de una serie de prácticas discursivas y de un poder externos (subjetivación “desde arriba”), sino que lo ve, además, como el producto también de una serie de prácticas y técnicas subjetivantes encarnadas (incorporadas) y reguladoras de la vida (subjetivación “desde abajo”). Desde esta nueva perspectiva, ya no se trata únicamente de subsumir los procesos de formación —subjetivación, socialización, individuación, aculturación— dentro de una lógica, en cierta medida, behaviourista con referencia al poder, entendidos aquéllos como una serie de permanentes condicionamientos —micropoderes penetrando el cuerpo—, sino de prestarle atención también a las formas de agenciamiento (*agency*) de los sujetos. Es decir que, bajo esta otra óptica, la genealogía del sujeto ético se abre a un tercer dominio: el de las relaciones del sujeto consigo mismo. Incluso se puede hablar por ello de un tercer Foucault: el del estudio de la conducta moral real de los individuos. En lo que sigue, como objeto de atención, van a ser los aportes, en términos de contenido, de este último Foucault. Del Foucault que matiza su visión del poder, al diferenciar ahora entre *relaciones de poder* y *relaciones de dominación*, y que comienza a darle así una mayor importancia a las prácticas y tecnologías del sí mismo, en tanto procedimientos mediante los cuales los individuos se forman a sí mismos como sujetos morales de sus propias acciones.

Se trata, a mi modo de ver, de un Foucault ya más pedagogo (teórico de la formación y de la subjetivación)¹ —si así se me permite denominarlo— que debe ser visto, en palabras de Hoskins, como un *criptoteórico de la educación*, pues con el tiempo dejó ver, y cada vez con mayor claridad, los nexos y preferencias, aunque sutiles, que remitían sus ideas y cuestionamientos al campo pedagógico y educacional.

El presente trabajo busca darle entonces una mirada pedagógica al libro *Hermenéutica del sujeto*, de Michel Foucault, en el que se recogen los resúmenes de un curso dictado durante 1981 y 1982. La pretensión general del escrito es mostrar que esas conferencias no solo son de gran valor para la pedagogía, es decir, no solo son susceptibles de ser leídas en clave pedagógica, sino que, vistas con una lupa aguda, se pueden considerar incluso como un gran aporte a la problemática de la formación desde la perspectiva de una pedagogía histórica, en la medida en que mucho de lo investigado allí de un modo genealógico se encuentra organizado en torno a un complejo temático que se puede considerar como característico —más no exclusivo— de dicha disciplina: *el gobierno de sí mismo*, hablando en los términos de Foucault. Para ser más específicos: el gobierno de sí mismo, que se refiere a

1. Foucault tiene aspectos bastante comunes con algunos de los teóricos actuales de la formación, en lo que se refiere al rol subordinado de la identidad con respecto al proceso de formación en general. Esto permite asociarlo también con algunos de los teóricos clásicos de la formación (Cf. Klafki, 1987) y, especialmente, con la tradición neohumanista alemana, pues, desde entonces, el individuo pasó a ser visto como *iniciador* de su propio proceso de formación. Humboldt, por ejemplo, critica la formación que se orienta sólo hacia la profesión y que se restringe únicamente a los efectos del Estado, y habla de la formación como un proceso en el que lo general sufre un proceso de incorporación y reelaboración en lo individual-particular. (Cf. Humboldt, 1995).

la moral en el sentido planteado por Foucault, tiene que ver con dos problemas fundamentales que han sido típicos dentro de la pedagogía o ciencia de la educación, a saber: el de la formación humana y el de la relación pedagógica que se da entre maestro y discípulo.²

Mi tesis por desarrollar en ese sentido es que, de acuerdo con la visión de maestro que se va insinuando en las mencionadas conferencias, aquél (la posición de maestro) aparece como el principio que le da piso y movimiento a la relación pedagógica, y como el modelo que le da sentido a la formación humana. Y lo que resulta todavía más interesante de todo esto, a mi modo de ver, es que con este gesto no solo se pone de manifiesto una actitud crítica frente a lo que en el ámbito pedagógico se ha denominado *hegemonía del paidocentrismo*, sino que se reivindica, además y por ende, el papel del maestro (maestro-investigador, maestro-filósofo, maestro-consejero) en tanto ejemplo vivo de una praxis autoformativa y, con ello, se le abren nuevas perspectivas a las actuales teorías de la formación y a los planteamientos, hoy tan en boga, sobre la formación de maestros.

2. Quien tenga un conocimiento general de las teorías clásicas de la formación (Cf. Klafki, 1987) y de los planteamientos de la pedagogía de las ciencias del espíritu (Cf. Wulf, 1999) desarrollados en el ámbito alemán a comienzos del siglo pasado, estará de acuerdo conmigo en no considerar descabellado el anterior etiquetado que hago del libro de Foucault. Es más, respetando la terminología y el punto donde se sitúa Foucault (genealogía), uno podría decir que los últimos trabajos de este autor que se refieren a los procesos —prácticas y técnicas— de subjetivación se pueden ver, ante todo, como grandes aportes a una teoría general de la formación tal y como se la entiende y desarrolla en el mundo alemán desde el Romanticismo. En otras palabras: soy de la opinión de que estas últimas investigaciones de Foucault —respetando sus matices— encuentran un mejor acomodo dentro de lo que en el ámbito de discusión y de trabajo alemán se ha considerado como cuestiones relativas a las teorías de la formación y de la subjetividad.

El gesto pedagógico de Foucault como punto de partida

Soy de la opinión de que la vida y obra (Cf. Dauk, 1989) —teoría y práctica— de Foucault se tienen que interpretar, ante todo, como un gran gesto (Cf. Gebauer y Wulf, 1998). Este gesto es precisamente lo que manifiesta una posición consecuente —en teoría y práctica— con respecto a la adopción de una ética personal en tanto estética de la existencia. En ese sentido, Foucault encarna, de cierta manera, el modelo socrático, y los interlocutores deben estar en capacidad de percatarse de ello por el gesto insinuado: Foucault nos muestra, pero su pretensión no es salvar ni prescribir —su puesto no es el de Jesucristo, ni el del cura, ni el del intelectual universal, ni el del maestro tradicional—. Este gesto, es entonces, la expresión de un estilo de vida, de investigación y de trabajo de escritura que no pretende decir: «esta es la verdad, esta es la única verdad». Es por eso que para él «lo más importante en la vida y en el trabajo [era] llegar a ser algo que al principio no se era» (Foucault, en Martin y otros, 1993, 15). Es sabido que Foucault en sus trabajos y entrevistas (se) muestra, (se) insinúa, (se) hace visible, interpela, pero no obliga, no actúa como el imperativo categórico de la ética kantiana y tampoco prescribe, encamina o enjuicia, como en el caso del código moral cristiano. En cierto sentido, Foucault busca ser —nos incita a verlo como— la encarnación del modelo helenístico del cuidado de sí. Al tratar de cuidarse y preocuparse por sí mismo, Foucault nos “incita” a preocuparnos de nosotros mismos y a que nos identifiquemos miméticamente con él. Tal gesto es pedagógico-formativo, en la medida en que, según la teoría de la formación de Benner (1996, 104), se encuentra basado en el principio de la «incitación a la

autoactividad». Así pues, todas esas pistas concuerdan con ese gran gesto del que hablo y permiten suponer una postura positiva con respecto a los griegos como “lo mejor” frente al modelo cristiano y al moderno. ¡He ahí, me parece, su propuesta pedagógica, su gesto pedagógico!

La ética como estudio del cuidado y preocupación por uno mismo

El libro *Hermenéutica del sujeto* es un estudio sobre el tipo de relaciones que el individuo establece consigo mismo (*rappor à soi*) y que Foucault denominó *ética*. Básicamente se trata de una investigación sobre la preocupación y cuidado de uno mismo (*épiméleia heautou, cura sui, souci de soi, Sorge um sich*) en Occidente. Con esta expresión se designa el conjunto de prácticas y tecnologías con base en las cuales los individuos, desde los griegos, construían, formaban y perfeccionaban su mismidad. En términos generales, este concepto abarca todo aquello que le permite «al individuo efectuar, por propia fuerza o con la ayuda de otros, una serie de operaciones sobre su cuerpo, su alma, su pensamiento, su comportamiento o su modo de existencia, con el propósito de cambiarse de tal modo que consiga un cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad» (Foucault, en Martin y otros, 1993, 26).

De acuerdo con lo anterior, Foucault parte de que el conocimiento de uno mismo era, para la tradición griega, tan solo una forma particular y aplicada de lo que sería la preocupación por uno mismo —como técnica de sí— mucho más compleja (Cf. Foucault, 1994, 33 y ss.). Foucault muestra que, en Grecia, el cuidado de uno mismo y el conocimiento

de uno mismo se encontraban íntimamente ligados, eso sí, a partir de una relación de subordinación. Las conferencias mencionadas son entonces el producto de una serie de investigaciones en donde se analizan las condiciones que se dieron para que ese vínculo cambiara de connotaciones, es decir, para que el cuidado de uno mismo terminara por convertirse en un simple conocimiento de sí y para que lo que un primer momento se consideraba como un movimiento de formación autofinalista (formación de sí, autoformación, *Selbst-Bildung*) en el que uno, además, reconocía al otro y se reconocía en él, llegara a convertirse con el tiempo en un proyecto humano teleológico y "fatalista" (Herbart) basado en la negación y en la renuncia (*imago dei*, formación normativo-teleológica conforme a un ideal de formación); proyecto este que comienza precisamente con el acto de renegar de uno mismo para así poder introyectar un código moral, prescriptivo e impuesto, y acceder, de este modo, a un determinado estado de cultura y de perfeccionamiento.

Al referirse a las causas que desencadenaron ese proceso de cambio en el sentido y en la importancia de las relaciones *á soi*, Foucault hace alusión a una serie de *representaciones morales* (Cf. Foucault, en Martin y otros, 1993, 31) que llevaron a que la preocupación y el cuidado por uno mismo aparecieran cargados de connotaciones in-morales; ésto precisamente al tomar fuerza un código moral impuesto que se sustentaba en una moral rigurosa orientada hacia la prohibición y que sirvió como referente ético. Dicha moralización del cuidado y preocupación por uno mismo llevó entonces a que se le diera prioridad a las prácticas de renuncia, a un ascetismo moral de corte religioso. Así mismo, con dicha renuncia, posteriormente entendida ante todo como autodominio y autocontrol racionales, se le dio también una gran importancia, en conse-

cuencia, al conocimiento de sí, sobre todo desde una perspectiva filosófica basada en las teorías del conocimiento volcadas sobre el sujeto mismo.

Los tres modelos que dan cuenta del cuidado y la preocupación por uno mismo

Con su reconstrucción histórica, Foucault consigue entonces identificar y caracterizar tres grandes modelos en Occidente, en los que fue tematizado —y practicado— de un modo particular el cuidado y la preocupación por uno mismo, a saber: el modelo helenístico de la autofinalidad —que dejaré para la parte final del escrito—, el modelo platónico de la reminiscencia, y el modelo cristiano de la exégesis (Cf. Foucault, 1994, 90).

El modelo platónico

El modelo platónico, al igual que el cristiano, se superpuso al helenístico anterior e impuso, gracias al establecimiento de una nueva forma de relación frente al conocimiento, un nuevo sentido del cuidado de uno mismo que sirvió para darle parámetros diferentes a los modos —prácticas y tecnologías— de subjetivación de los individuos. En esencia, lo que caracteriza al modelo platónico es la articulación del conocimiento de uno mismo y del conocimiento de lo verdadero, en un mismo movimiento del alma hacia la verdad. La *paideia* aparece acá como la posibilitadora de una orientación libre hacia las ideas, hacia la verdad. Debido a ello, la preocupación por uno mismo (*épiméleia*) —el saber útil— pierde importancia, ya que, como lo señala Foucault, con este modelo se le pasa a dar un privilegio al conocimiento y, a diferencia

de éste, aquél no puede fundar positivamente una moral. Ahora el conocimiento no solo es el garante casi exclusivo de la verdad —verdad del alma y del ser—, sino que también es el que se encuentra en las mejores condiciones para darle fundamentación a una moral positiva (36).

La consigna «ocúpate de ti mismo», que hacía parte de la “espiritualidad” (Foucault) en tanto espacio de reflexión, indagación, preocupación y acción más amplio (38 y ss.), se transforma y sufre un proceso de reducción que queda expresado con la máxima délfica: «conócete a ti mismo». A partir de entonces, este lema entra a servir de base para el desarrollo de un modo de filosofar —y para una forma de vida— que se radicaliza en la modernidad con la certeza de razón establecida por Descartes (*cogito ergo sum*). En síntesis, acá el proceso de «ocuparse de» se reduce a un acto de conocimiento en donde “de sí” significa ahora la posibilidad de establecer una relación instrumental y objetivante —diferente de la *chresis* platónica— con un “sí mismo” que ya no puede ser visto como un “sujeto-alma” (Foucault) en su irreductibilidad, sino como una mismidad —transparente consigo misma e ideal— con carácter de objeto de conocimiento. Es así como, con el modelo platónico, el conocimiento deviene entonces en un *acto peligroso* (Foucault) de supresión de lo Otro (319).

El modelo cristiano

A partir de los siglos III y IV toma forma el modelo cristiano de la exégesis. En él se mantiene el esquema de cuidado de uno mismo como conocimiento de uno mismo, vinculado, de igual modo, a la verdad. Lo que lo tipifica es, según Foucault, tres características como puntos de articulación, a saber: la circularidad entre la verdad del texto y el conoci-

miento de uno mismo, la exégesis como procedimiento para conocerse uno mismo, y la renuncia a sí mismo como condición y objetivo para ese conocimiento de sí (Cf. Foucault, 1994, 90).

Un punto para tener en cuenta de este modelo, sobre todo por las repercusiones pedagógicas que de allí resultan, es que se establece sobre el trasfondo de la prohibición, el miedo, el error y la vergüenza. Eso significa que las técnicas del cuidado de uno mismo que acá se ponen en ejecución ya no buscan que la ignorancia que se ignora a sí misma (Cf. Foucault, 1994, 54) vaya, a partir de un movimiento autoformativo motivado por el deseo propio, hacia un estado de mayor luminosidad como estado de verdad, felicidad y equilibrio consigo misma, sino que ahora estas entran en funcionamiento privilegiando un exterior impuesto y, teniéndolo como referencia moral-normativa, se encaminan hacia la corrección y dirección tanto del alma como del cuerpo. De allí que, con este nuevo sentido que adquieren las prácticas discursivas, la *rapport á soi* empieza a ser influida y subordinada a un discurso terapéutico-religioso que busca, por un lado, curar (medicina, dietética) el cuerpo y, por el otro, dirigir (prescripciones religiosas, educar) la conciencia.

Hacer parte de este modelo cristiano significa que hay que avergonzarse de la condición de pecador (tener conciencia moral o lo que en alemán se denomina *Gewissen*) y, por eso, se debe controlar y superar dicho estado. En esa misma lógica, el error, como aquello que no se debe hacer, resulta ser también un estado de depravación vergonzoso y atemorizante. El errar es revestido por el sentimiento de miedo y de culpa. El sujeto entra en contradicción consigo mismo, con su otredad. Por ello se oculta ante los otros hom-

bres, aunque no frente a Dios —de allí la conciencia moral como el ojo omnividente de Dios en el hombre—. Ahora, esta «conversión es por tanto un movimiento que se dirige hacia el yo, que no deja de vigilarlo, que lo fija de una vez por todas como objetivo, y que lo alcanza allí donde él regresa» (Foucault, 1994, 76). La ignorancia deja de ser así una ignorancia inocente y pasa a entenderse, más bien, como un estado perverso que hay rechazar, ocultar y, por ende, superar. Se establece un dispositivo de contención como forma de canalización de lo perverso y lo viciado en uno.

Salir del estado de pecado e ignorancia con el propósito de salvarse, de hallar la luz, significa entonces orientarse por un ideal de formación (por un deber ser, por un modelo de perfección) que no se es y que, paradójicamente, no se puede alcanzar nunca, pero que, de todas maneras, funciona como parámetro de enderezamiento y encausamiento de los sujetos. «De este modo salvarse a uno mismo significará librarse de una coacción que le está amenazando y volver a gozar de los derechos propios, es decir, reencontrar la propia libertad e identidad. Salvarse significa mantenerse en un estado continuo que nada puede alterar cualesquiera que sean los sucesos que acontezcan en torno a uno» (Foucault, 1994, 70-71). El camino a la salvación, como proceso constituido de pequeñas salvaciones, como paso de éxito en éxito, como estado continuo de autenticidad y transparencia con uno mismo, en el que el fracaso, la duda y el error no tienen cabida, es una ficción, un autoengaño y un proceso de autodomínio racionalizado.

Bajo esa perspectiva, la salvación se convierte en el pretexto para justificar las prácticas de conversión, entendidas como «liberación de todo aquello de lo que dependemos, de aquello

que no controlamos» (75). Como se dijo, con la conversión cristiana (*metanoia*) se introduce el aspecto de la renuncia a uno mismo. En consecuencia, el cuidado y la preocupación por uno se convierten en técnicas de autocontrol y autodisciplinamiento que se rigen por un código moral establecido. Con estos procesos de autocontrol de sí, el conocimiento de sí se vuelve prioritario y pasa a convertirse en la manera más apropiada para mirarse a sí mismo —autoengaño racionalizado y racionalizante como autocontrol y autodominio de sí—.

Mirarse a sí mismo y mirar el mundo se tornan en procedimientos similares. A través de ellos, el hombre racional se reconoce en Dios (*imago dei*). La mismidad y el mundo, en tanto objetos de conocimiento, son vistos como libros de Dios. De allí que ya no haya repliegue sobre sí como preocupación por uno mismo, sino una exégesis de sí como posibilidad de ver a Dios reflejado en uno y en el mundo. Se trata, pues, de un movimiento en el que uno se conoce y se reconoce al conocer lo divino y al reconocer lo divino en uno.

Este proceso ficcional, en tanto deviene en la aspiración a un ideal de formación, se puede entender como la búsqueda de lo «impresentable» (Lyotard, 1985, 91 y ss.). En todo ello Dios ha de aparecer en el hombre como lo otro del hombre y como la otredad en el hombre. La gran paradoja de la doctrina de la *imago dei* que cobra vida con el modelo cristiano es que el hombre aparece como un ser hecho a imagen y semejanza de Dios, pero, al mismo tiempo, le es prohibido hacerse una imagen de Dios. Esta condición de prohibición desencadena la curiosidad peligrosa y el mal productivo del hombre. Curiosidad que «mata a Dios» (Nietzsche) y después «mata al hombre» (Foucault).

Mirada en este sentido e influida por esa *imago dei* por alcanzar, la educación moderna se basa en la idea de un sujeto que hay que corregir, habituar y liberar del “peso de la carne”, para así llevarlo o acercarlo a un ideal de sí —ideal de formación (*Bildungsideal*)— que precisamente se ha creado como negación al modo de ser particular de cada sujeto. Con dicho ideal de formación se legitima la intervención sobre el hombre en su estado actual, en tanto estado en el que no se ha llegado a ser lo que se debe ser. La vida presente —en tanto estado de incompletud y de temor a Dios— se sacrifica en favor de un más allá insoslayable, de otro mundo (inmortalidad), —una concepción nueva que no tenía cabida dentro del modelo griego del cuidado y la preocupación por uno mismo.

El sujeto por educar, el niño y el hombre concretos, se sacrifican a un discurso externo que dice su verdad, que determina su ley “natural” y que le precisa a cada individuo el tipo de hombre que tiene que ser. Hablamos del modelo general cristiano de la confesión. «Al integrarla a un proyecto de discurso científico, el siglo XIX desplazó a la confesión; esta tiende a no versar ya sobre lo que el sujeto desearía esconder, sino sobre lo que está escondido para él mismo y que no puede salir a la luz sino poco a poco y merced al trabajo de una confesión en la cual, cada uno por su lado, participan el interrogador y el interrogado» (Foucault, 1985, 83). Así pues, con el modelo cristiano aparece la *imago dei* como principio regulador y, con base en ella, entran en funcionamiento las sagradas escrituras: como una guía práctica para la salvación. Precisamente en ese contexto tuvieron su origen las metáforas de la formación (*Bildung*, *Bildungsideal*) y de la educación que después se decantaron como conceptos y pasaron a convertirse así en las nociones básicas —objetos/tema— de la pedagogía.

El modelo helenístico

El modelo helenístico del cuidado y la preocupación por uno mismo está articulado en torno a la autofinalidad de sí. En este caso, la idea de conversión, a diferencia del modelo cristiano-ascético, tiene que ver con un proceso de autoformación como «desplazamiento del sujeto hacia sí mismo y retorno de uno a sí mismo» (Foucault, 1994, 87), en el que el cuidado y preocupación por uno mismo goza de autonomía y no se reduce al conocimiento de sí. Cabe destacar que acá esta autofinalidad de sí no es de ningún modo un movimiento inmanente, solipsista y egocéntrico, como en el caso del modelo cristiano, en donde la preocupación y cuidado de uno mismo deviene en un fin que se basta a sí mismo, y se desconoce la preocupación por los otros como fin y como marco de referencia para revalorar permanentemente la relación con uno mismo. He ahí precisamente el punto que Foucault destaca del modelo helenístico: «Es necesario por tanto que la preocupación por uno mismo sea de tal naturaleza que al mismo tiempo procure el arte, la *techné*, el saber hacer que me permitirá gobernar a los demás. Es preciso proporcionar de uno mismo, y de la preocupación por uno mismo, una definición tal que de ella se pueda derivar el saber necesario para gobernar a los demás» (46). En otras palabras: en el modelo griego, la preocupación y el cuidado por uno mismo suponían que quien no estuviera en capacidad de cuidar de sí, tampoco podía cuidar de los otros (gobernar). Para tratar a los otros era necesario saber tratarse a uno mismo. Para estar en sociedad había que estar primero con uno mismo.

Es por ello que, en el modelo helenístico del cuidado y la preocupación por uno mismo, teoría y praxis se encuentran ligadas. Tampoco puede haber en este modelo una visión del desarrollo del conocimiento independiente del desarrollo del sujeto. Sujeto y conocimiento se encuentran en una relación íntima: aquél actúa sobre la verdad y esta actúa sobre él. La búsqueda de la verdad no puede ser vista entonces como un acto de conocimiento aislado, sino como un movimiento de transformación de sí, de la propia vida. En palabras de Foucault, esto significa alcanzar un «estatuto de sujeto que en ningún momento de su existencia ha llegado a conocer» (Foucault, 1994, 58). Buscar la luz, la verdad, significa transformarse a través de dicho proceso. El conocimiento tiene acá un carácter y un valor formativos. En ese sentido, como lo dice Foucault siguiendo el *Alcibiades* de Platón: «no se puede alcanzar la verdad sin una cierta práctica o sin un cierto conjunto de prácticas totalmente específicas que transformen el modo de ser del sujeto, que lo cualifiquen transformándolo» (45). Es por eso que la verdad —el acceso a la verdad—, vista dentro de este contexto, debe formar. Formarse es la posibilidad de llegar a ser otro a través de la búsqueda de la verdad. Sin embargo, salir de la ignorancia no significa dirigirse al saber *per se* como aquello que va subsanar dicho estado; se trata, más bien, de emprender un movimiento de autoformación en el que está incluido el saber —no es entonces el conocimiento por el conocimiento, ni la ciencia por la ciencia—.

La idea de autoformación desde una perspectiva del cuidado de sí presupone entonces el devenir algo; abarca, por tanto, técnicas de autocambio y momentos de “deformación” (Zirfas, 1999), de dejar de ser. Con lo anterior se pone de manifiesto una visión del hombre en donde este

es visto como un ser que no puede llegar a un estado de plenitud como momento de identidad consigo mismo.³ Según el modelo helenístico, el hombre no es, ni permanece siendo el mismo. El ser humano se encuentra inmerso en el juego permanente de pérdida y ganancia de identidad, y esto es precisamente lo que el mismo Foucault trató de reflejar con su trabajo, lo que insinúa precisamente su postura positiva frente a los griegos y lo que lo vuelve importante desde la pedagogía, específicamente, desde una teoría general de la formación.

El otro necesario o de la incursión del maestro

Foucault parte entonces de que, como la ignorancia no es capaz de salir de sí, la práctica sobre uno mismo requiere de un otro mediador. Para que se pueda establecer la relación de uno consigo mismo y alcanzar así un estatuto de sujeto, se necesita de la intervención del otro. El maestro como otro-mediador entra a jugar acá un papel determinante. Este debe ayudar para que el querer libre de la voluntad que se busca a sí misma salga de la *stultia*. El mismo Foucault lo

3. Esto ya lo había planteado de un modo similar Meister Eckhart, quien empleó por primera vez el término *Bildung*. Lo interesante de su postura y que resulta de valor en la actualidad, es que no parte de una *conformitas* con Cristo, sino de la búsqueda de Dios en tanto *otro* que se refleja en el hombre como otredad en él. En el proceso de formación, el hombre debe superar todas las imágenes que se hace de sí (yo como ficción) para de este modo poder acceder a la experiencia radical y límite de lo *sin-imagen*. Formarse significa en ese sentido liberarse de todas las imágenes que se posee y buscarse a sí mismo en tanto yo sin imagen. En otras palabras, formarse quiere decir *de-formarse* constantemente, un permanente dejar de ser para devenir otro.

reconoce: «A partir de aquí el maestro es un operador en la reforma del individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto» (Foucault, 1994, 58). De todas maneras, la figura del maestro mediador, a la que Foucault se refiere acá y a la que con su gesto trata de remitir, no está representada por el maestro tradicional. Se trata, más bien, del maestro-filósofo, del maestro-investigador, del maestro-consejero que se preocupa de sí mismo por medio de la filosofía, de la investigación, de la inquietud frente a la existencia; no es, entonces, «ni un educador ni un maestro de la memoria» (61).

Si se sigue la propuesta ético-formativa de Foucault, queda claro que el maestro no se puede limitar a la búsqueda de la verdad como conocimiento. Ser investigador, ser docente, ser maestro no pueden concebirse como actos “descorporalizados” y “aformativos”. Por el contrario, ellos implican una praxis que debe ser autoformativa y que permita que el “ser de sujeto” (Foucault) se altere, se transforme. Formación, investigación, escritura y praxis pedagógica deben estar entonces articuladas entre sí como una práctica del cuidado de sí del maestro. Formación como autoformación y como condición necesaria para poder asumir el puesto de maestro.

Con el modelo helenístico del maestro no se propone un ideal de formación como algo hecho, ni se incita a la formación mediante el ejercicio de un poder coaccionante. Sócrates aparece como el ejemplo fehaciente de ello: de él queda sólo una imagen (modelo) dada por otros —por ejemplo, por Platón—. Él pervive no como el hombre, sino como el efecto Sócrates. No fundó escuela alguna, ni señaló el camino a la verdad. A pesar de su influencia, sus discípulos siguieron su

propio camino y se dedicaron a buscar la verdad por cuenta propia. En síntesis, el maestro y su forma de cuidado de sí aparecen como algo ejemplar, como un modelo por imitar que debe despertar el deseo mimético del alumno para llevarlo, incitarlo de esta manera hacia su propia autoformación. Se trata de incitar a una inquietud productiva mediante el ejemplo de la propia inquietud, *souci de soi*, cosa que el mismo Foucault trató de poner en práctica.

La *paresia* pedagógica: entre pedagogía y psicagogía

Después de pasar por el otro como mediador, por el carácter *ethopoietico* (transformar la manera de ser) del saber y por la *ascesis* como modo de lograr algo (como actividad y actitud de autoformación), Foucault desemboca en el problema de la *paresia*, en lo que yo llamaría el momento ético-pedagógico de todo el asunto. En palabras de Foucault, la *paresia*

se refiere a la vez [...] a la cualidad moral (la actitud, el ethos) y al procedimiento técnico indispensable para transmitir el discurso verdadero a aquel que tiene necesidad de él para constituirse en soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto a sí mismo. Para que el discípulo pueda efectivamente recibir el discurso verdadero como es necesario, cuando es necesario, en las condiciones oportunas, es preciso que este discurso sea pronunciado por el maestro en la forma general de paresia (Foucault, 1994, 98).

Lo anterior guarda relación con un dominio de la ética mencionado por Foucault en sus últimos trabajos que se enfoca hacia los modos de sujeción, es decir, hacia la manera en que se incita o influye sobre los individuos para que estos

reconozcan sus obligaciones morales. Precisamente en una exposición realizada en el Colegio de Francia en enero de 1978, Foucault sostenía ya que el problema del gobierno en general (la política) hacía parte de una continuidad ascendente de formas de gobierno que comenzaba por el gobierno de sí mismo y que remitía, por tanto, al ámbito de la moral. «Ascendente en el sentido en que aquél que quiere poder gobernar el Estado debe primero saber gobernarse a sí mismo [...] Es por tanto *la pedagogía* [...] la que asegurará esta continuidad ascendente [...] de las formas de gobierno» (Foucault, en Foucault y otros, 1991, 14; el resaltado es mío). Mi hipótesis en ese sentido es que, en su última lección, Foucault no llega de un modo casual y desinteresado al problema de la praxis de la *paresia* (Cf. Pearson, 1983) —al problema de *franc parler* (*del hablar franco*)—. Por eso, más que en un problema teórico, en Foucault la *paresia* y el gobierno de uno mismo se tornan en un problema pedagógico, referido básicamente a las condiciones y al modo en que se establece la relación pedagógica. De allí que, ya al final de sus lecciones, Foucault establezca también una diferencia, harto llamativa dentro de todos sus planteamientos, entre *pedagogía* y *psicagogía*. Según este autor, la pedagogía⁴ —entendida acá sobre todo como el arte de educar— se caracteriza, ante todo, por transmitir la ver-

4. En el contexto francés la noción de *pedagogía* mantiene unos lazos de sentido muy estrechos con "el educar". Ella enfatiza, ante todo, en un *saber hacer*, es decir, en el aspecto técnico (*techné*) y artesanal de ese quehacer. En ese sentido, más que una ciencia sobre o referida al saber hacer es entendida como una ciencia *ars del* saber hacer. Con esta concepción se reduce notablemente el sentido y carácter científico o disciplinario de la pedagogía o ciencia de la educación, y su ámbito queda así circunscrito y casi que se identifica con el "arte de educar". En consecuencia, pedagogo resulta ser entonces aquel que «enseña bien», que posee "pedagogía" (tacto,

dad a través del influjo y su propósito es el de dotar al sujeto de actitudes, capacidades, saberes. Al igual que esta, la psicagogía busca también transmitir la verdad, pero incitando al alumno para que este modifique su modo de ser. Se puede decir entonces que la praxis de la *paresia* es lo que determina si en la relación pedagógica el maestro hace “pedagogía” o “psicagogía”. En otras palabras: el *ethos* pedagógico del maestro determina si la relación pedagógica que establece con sus discípulos es pedagógica o psicagogica. Pero hay que ir más allá si queremos hacerle justicia al mismo Foucault.

La *paresia* pedagógica y el nuevo *ethos* del maestro: más allá de las pedagogías y las psicagogías confesionales

La *paresia* pedagógica requiere de un *ethos* característico por parte del maestro. No se trata de imponer la verdad, ni de hacer que brote como se quiere. Por eso, la *paresia* pedagógica, en tanto modo de decir la verdad y de incitar así al gobierno de sí mismo, tiene que ver con tres aspectos claves: primero, las formas de decir la verdad, o lo que este autor ve como “problemas éticos de la comunicación”. Foucault sostiene que este *franc parler* no solo tiene que ver con decirlo

competencia y saber *paresia* pedagógicos); en otras palabras, pedagogo es el maestro bueno, el práctico competente. Por eso mismo tampoco puede haber científicos de la educación en un sentido estricto, ni una ciencia, disciplina o campo a la que ellos sirven y que los aglutine. Sólo puede haber “ciencias de la educación” que influyen sobre la pedagogía —sobre el arte de educar—. Extrapolando un poco: es como si dentro del mundo del arte sólo tuviera cabida el artista y no el teórico del arte, el historiador del arte o el filósofo del arte; como si el mundo del arte se restringiera únicamente a la actividad artística.

todo y de un modo franco, sino que también debe existir un vínculo personal, un compromiso con lo dicho. Esto significa que el maestro no solo despierta el entusiasmo en sus discípulos, sino que él mismo representa un vivo ejemplo de ese entusiasmo frente a la verdad.

En segundo lugar está el problema del ejercicio del poder (governabilidad, relaciones de poder y de dominación). Como Foucault lo ha expuesto, la libertad es una condición necesaria para que haya relaciones de poder. La relación pedagógica que se reivindica con el modelo helenístico es una relación de poder —un juego estratégico-social—, mas no de dominación; en esa medida, ventila siempre la posibilidad de resistencia. Como se vio con la alusión a Sócrates, el *ethos* pedagógico no admite que quien ocupa el lugar del maestro establezca su propia verdad como la única alternativa. La relación pedagógica, vista desde esta perspectiva, no puede admitir *états de domination*, porque estaría en contradicción con la práctica del cuidado y preocupación de sí que le da sustento. La gubernamentalidad, que tiene que ver acá con el modo de establecer la relación pedagógica, debe ser entendida entonces sobre la base de la libertad y de la relación con uno mismo, e implica, por tanto, el reconocimiento del otro en su “irreductibilidad”. La gubernamentalidad como acción sobre una libertad implica, entonces, el establecimiento de una relación de *soi a soi* sin pasar por alto la previa y permanente relación de uno consigo mismo.

Y en tercer lugar está el problema de la formación de la moral (modos de sujeción y de constitución del sujeto). Como se sabe por el psicoanálisis, la forma básica de afiliación (*attachment*) al otro es afectiva y pasional. Acá hay que seguir a Nietzsche cuando plantea que el sujeto se forma por medio

de una voluntad de poder y de vida que retorna sobre sí misma (Nietzsche, 1981, Libro Tercero, III, 352 y ss.). Esta voluntad que retorna sobre sí misma es la que en el *eros* pedagógico se pone en movimiento por el deseo mimético. El maestro como modelo de autoformación produce un efecto identificante sobre el alumno a partir de su propio modo de ser. Así pues, Foucault nos lleva de nuevo a Comenio cuando, hablando de las escuelas de la vida, hacía alusión a la vida adulta como un estado en donde se formaba al otro al formarse uno mismo. A partir de Foucault la fórmula que se infiere es que el maestro forma en la medida en que con su vida se vuelve ejemplo de una ética de la existencia como obra de arte, obra que cada quién puede también realizar a su modo. Ética del distanciamiento frente a sí mismo, de una sensibilidad por los cambios y por los otros, en tanto seres en las mismas condiciones.

Le corresponde entonces al maestro el que la pedagogía y la psicagogía no queden subsumidas dentro del esquema confesional. Como principio y modelo en la relación pedagógica, este debe procurar, mediante su propio cuidado de sí, que sus discípulos lleguen a tener ellos su cuidado de sí. En ese sentido y finalizando con Nohl:

El efecto pedagógico no parte de un sistema de valores válidos, sino siempre sólo de un yo originario, de un hombre real con una firme voluntad, que está dirigida también a un hombre real [...] Este es el primado de la personalidad y de la comunidad personal en la educación frente a las meras ideas, una formación por el espíritu objetivo y la fuerza de las cosas [...] Mi disposición me conduce a la cosa, pero la relación educativa forma también la disposición, y la forma no por la cosa, sino por las energías personales [...] El fundamento de la educación es, pues, la relación afectiva de un hombre maduro con un hombre en desarrollo por él mismo, para que este llegue a su vida y a su forma (1968, pp. 44-46).

Referencias Bibliográficas

BENNER, Dietrich (1996), *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim und München, Juventa Verlag.

DAUK, Elke (1989), *Foucault. Denken als Ethos und Methode*, Berlin, Dietrich Reimer Verlag.

FOUCAULT, Michel (1985), *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Tomo 1, España, Siglo XXI.

_____ (1991), "La gubernamentalidad", en FOUCAULT, M., CASTEL, R., DONZELOT, J. y OTROS, *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1994), *Dits et écrits, 1954-1988*, Paris, Editions Gallimard.

GEBAUER, G. y WULF, Ch. (1998), *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, Reinbek, Rowohlt.

HEIDEGGER, Martin (1978), *¿Qué significa pensar?*, Buenos Aires, Ed. Nova.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1995), *Werke 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Darmstadt, Klett-Cotta Verlag.

KAMPER, Dietmar y WULF, Christoph (eds.) (1994), *Anthropologie nach dem Tode des Menschen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

KLAFKI, Wolfgang, (1987), "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy", en *Educación*, Vol. 36 [original en alemán: "Die

Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässes Konzept allgemeiner Bildung", en *Z. für Päd.*, No. 4, 1886].

LYOTARD, Jean-François (1985), *Vorstellung, Darstellung, Undarstellbares*, En: LYOTARD, Jean-François y otros, *Immaterialität und Postmoderne*, Berlin, Merve Verlag.

MARTIN, L. H.; GUTMAN, H. y HUTTON, P. H. (eds.) (1993), *Technologien des Selbst*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag.

NIETZSCHE, Friedrich (1981), *La voluntad de poderío*, Madrid, Edaf.

NOHL, Hermann (1968), *Teoría de la educación*, Buenos Aires, Losada.

PEARSON, Joseph (1985), *Michel Foucault. Discourse and Truth. The Problematization of parrhesia*, Notes to the Seminar Given by Foucault at the University of California at Berkley, 1983, Northwestern University Evanston.

WULF, Christoph (1999), *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*, Medellín, Ed. Asonen.

ZIRFAS, Jörg (1999), *Bildung als Entbildung*, en SCHÄFER, Gerd y WULF, Christoph (eds.), *Bild — Bilder — Bildung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

ZULUAGA, Olga Lucía (1987), *Historia y pedagogía*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Bibliografía

BALL, Stephen, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1994.

COUZENS HOY, David (ed.), *Foucault*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.

DREYFUS, H. L. y RABINOW, P. *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Meinheim, Beltz Verlag, 1994.

ERDMANN, E.; FORST, R. y HONNETH, A. (eds.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt am Main, New York, Campus Verlag, 1990.

EWALD, François y WALDENFELS, Bernhard (eds.), *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1991.

FOUCAULT, Michel, "Die Maschen der Macht", en *Freibeuter*, (63), 1995 [Conferencia dictada en la Universidad de Bahia, Brasil, 1979].

_____ "Die politische Technologie der Individuen", en MARTIN, L.H.; GUTMAN, H. y HUTTON, P. H. (eds.), *Technologien des Selbst*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 1993.

_____ *Dispositive der Macht*, Berlin, Merve Verlag, 1978.

_____, *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*, Tomo 3, España, Siglo XXI, 1987.

_____ *Histoire de la Sexualité. L'usage des Plaisirs*, Tomo 2, Paris, Editions Gallimard, 1984.

_____ *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1991.

_____ *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, España, Planeta Agostini, 1984.

_____ *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1978.

_____ "Technologien des Selbst", en MARTIN, L. H.; GUTMAN, H. y HUTTON, P. H. (eds.), *Technologien des Selbst*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 1993.

_____ *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI, 1986.

_____ *Von der Subversion des Wissens*, München, Carl Hanser Verlag, 1996.

_____ "Was ist Aufklärung?", en ERDMANN, E.; FORST, R. HONNETH, A. (eds.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt am Main, New York, Campus Verlag, 1990.

GEBAUER, G. y WULF, Ch. *Mimesis. Kultur - Kunst - Gesellschaft*, Reinbek, Rowohlt, 1992.

HACKING, Ian, "La arqueología de Foucault", en COUZENS HOY, David (ed.), *Foucault*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.

HOSKINS, Keith, "Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado", en BALL, Stephen, *Foucault y la educación, disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1994.

KAMPER, Dietmar, "Die Auflösung der Ich-Identität. Über einige Konsequenzen des Strukturalismus für die Anthropologie", en KITTLER, Friedrich (ed.), *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften*, Paderborn, Schöningh, 1980.

KITTLER, Friedrich (ed.), *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften*, Paderborn, Schöningh, 1980.

PIGNATELLI, Frank, "What can I do? Foucault on Freedom and the Question of Teacher Agency", en *Educational Theory*, Vol. 43, No. 4, 1993.

SCHMID, Wilhelm, *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2000.

VISKER, Rudi, *Michel Foucault. "Genealogie als Kritik"*, München, Wilhelm Fink Verlag, 1991.

WULF, Chr, "Mimesis und Performatives Handeln. G. Gebauers und Chr. Wulfs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt", en WULF, Chr.; GÖHLICH, M. y ZIRFAS, J. (eds.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*, Weinheim und München, Juventa Verlag, 2001.

_____ (ed.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim und Basel, Beltz, 1997.

WULF, Chr. y KAMPER, D. y GUMBRECHT, U. (eds.), *Ethik der Ästhetik*, Berlin, Akademie Verlag, 1994.

Referencia:

El presente artículo fue publicado con el mismo título en la *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, No. 37 (septiembre-diciembre), 2003.

LA ACTUALIDAD DE FOUCAULT PARA LA EDUCACIÓN*

Alfredo Veiga-Neto**

Lo nuevo no está en lo que es dicho
sino en el acontecimiento de su retorno.

Foucault (*El orden del discurso*)



Foucault como una práctica de pensar de otra manera

Un pensamiento invertido:
provocación, desfamiliarización,
desnaturalización

Sobre este aspecto me gustaría evocar a Pierre Bourdieu, para quien “la obra de Foucault es una larga exploración de la transgresión, de sobrepasar el límite social que se liga indisolublemente al saber y al poder” (Bourdieu, 1984).

* Traducción de Martha Cecilia Herrera, profesora Universidad Pedagógica Nacional.

** Alfredo Veiga-Neto es profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Luterana del Brasil (Canoas) y profesor invitado del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (Porto Alegre). alfredoveiganeto@uol.com.br <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo> tel-fax: 55-51-32334420.

Lo importante es averiguar si las herramientas de la *arqueología* y de la *genealogía*, y las *tecnologías del yo* —que Foucault tomó de Nietzsche y desarrolló en sus propias investigaciones— son de hecho adecuadas y útiles para aquello que pretendemos hacer en nuestras investigaciones y cuestionamientos.

Un pensamiento analítico: la especificidad, la problematización, la no prescriptividad

En rigor, no existe ningún método foucaultiano, a menos que se tome la palabra “método” en el sentido más libre que le da el pensamiento moderno, principalmente a partir de Ramus y Descartes. Si entendemos “método” como “una cierta forma de interrogación y un conjunto de estrategias analíticas de descripción” (Larrosa, 1994, p. 37), podemos decir que la arqueología y la genealogía son métodos que, como veremos más adelante, Foucault tomó prestados de Nietzsche para desarrollar sus análisis históricos. Aquí sugiero que se tome el sentido de método más próximo al que le daba la escolástica medieval: como un conjunto de preocupaciones con reglas prácticas aplicables a problemas técnicos, concretos. Sea como sea, se puede comprender que el método de Foucault también tiene el sentido de “determinadas formas de análisis muy específicas” (Davidson, 1992, p. 221), algo que funciona siempre como una vigilancia epistemológica que tiene, en el fondo, una teorización subyacente.

Si, en rigor, no existe un método foucaultiano ni tampoco existe una “teoría foucaultiana”, si entendemos “teoría” como un conjunto de proposiciones lógicamente encadenadas que quieren ser abarcadoras, amplias y unificar tanto determinadas visiones del mundo, como maneras de operar

en él y modificarlo. También en este punto el filósofo se identifica con el pensamiento posmoderno, en donde se debilitaron las tentativas de totalización en la medida en que se abandonó la propia noción de totalidad. Ha sido común caracterizar la posmodernidad en una perspectiva de negación, es decir, por lo que ella no es, por aquello que no quiere hacer. Así, el pensamiento posmoderno opera un cambio, una reversión, con relación a las condiciones propias de la modernidad, tomada esta en el plano histórico como casi sinónimo de iluminismo.¹ Es por esto que Robin Usher y Richard Edwards dicen que “tal vez todo lo que podamos decir con algún grado de seguridad o de certeza es qué no es lo posmoderno. Ciertamente no es un término que designa una teoría sistemática o una filosofía comprensiva. Se refiere a un sistema de ideas o conceptos en el sentido convencional; no es una palabra que denota un movimiento social o cultural unificado. Todo lo que podemos decir es que es complejo y multiforme y que se resiste a una explicación reduccionista y simplista” (Usher & Edwards, 1994, p. 7).

Un pensamiento asistemático: la imposible *vulgata*, el imposible manual

“Los grandes filósofos sistemáticos son constructivos y ofrecen argumentos. Los grandes filósofos edificantes son reactivos y ofrecen sátiras, parodias, aforismos. Ellos son *intencionalmente* periféricos. Los grandes filósofos sistemáticos, como los grandes científicos, construyen para la eterni-

1. Para una discusión resumida —sin embargo pertinente—, sobre los conceptos del iluminismo, ver el célebre texto kantiano *Was ist Aufklärung*, Kiziltan *et al.* (1993).

dad. Los grandes filósofos edificantes destruyen para el bien de su propia generación. Los filósofos sistemáticos quieren colocar su tema en el camino seguro de una ciencia. Los filósofos edificantes quieren mantener el espacio abierto hacia la sensación de admiración que los poetas pueden a veces causar —admiración por haber algo nuevo bajo el Sol—, algo que no es una representación exacta de lo que ya estaba allí, algo que (por lo menos en el momento) no puede ser explicado y que apenas puede ser descrito” (Rorty, 1988, p. 286).

“Nada es más peligroso que reducir una filosofía, principalmente tan sutil, compleja y perversa, a una fórmula de manual” (Bourdieu, 1984).

Un pensamiento profano: la fidelidad infiel

Adoptar las herramientas que el filósofo coloca a nuestra disposición —o adoptar su perspectiva analítica— no implica atribuir el rótulo de foucaultianos a nosotros y a nuestras investigaciones. Es preciso tener cuidado para no incurrir en esto como consecuencia de alguna supuesta exigencia iniciática o porque sea necesario obtener algún registro o licencia académica —además, estos procedimientos tampoco son infrecuentes respecto de otros autores y otras perspectivas—. No hay certificaciones, diplomas ni carnés de foucaultiano. El problema es otro, al mismo tiempo, más simple y más complejo.

Al querer ser tomado como “fuegos artificiales a ser carbonizados después de su uso”, Foucault apunta hacia la falta de sentido que es el que alguien se declare foucaultiano, pues seguir a Foucault significa, necesariamente, intentar usarlo y superarlo, dejándolo atrás. Así, ser fiel a su filosofía signi-

fica, al mismo tiempo, serle infiel, sin que exista necesariamente una contradicción. Se trata, entonces, de una fidelidad negativa.

Un pensamiento no disciplinar: el *out-sider*, la libertad

Foucault a veces es desconcertante² y hasta incluso parece un enigma.³ Esto es así en parte porque él no se alinea con la inmensa mayoría de los filósofos modernos sino, al contrario, se coloca fuera de la tradición platónica y de espaldas al pensamiento moderno. Al dar la espalda al pensamiento moderno, Foucault no asume las metanarrativas que marcaron profundamente nuestra tradición occidental, principalmente a lo largo de los últimos tres o cuatro siglos. En contravía de la corriente, él no quiere crear un sistema o una teoría filosófica, sino que quiere dar libertad a su filosofía (Rajchman, 1987).

Intentar encuadrar a Foucault dentro de alguna escuela o tendencia o crear un rótulo para su filosofía será siempre problemático. Más que pensar que esto es difícil —y esto es difícil con cualquier autor que sea—, es necesario comprender cómo para el pensamiento posmoderno no tiene ningún sentido dedicarse a tales ejercicios de clasificación. Así, tal vez sea más prudente, más correcto, entender el pensamiento foucaultiano como una perspectiva; y, si quisiéramos com-

2. Taylor (1992, p. 69) comienza un artículo sobre Foucault con dos palabras: "Foucault desconcierta".

3. Es con una misma frase que dos especialistas británicos inician en dos textos sobre el filósofo: "Michel Foucault es un enigma" (Ball, 1990; Marshall, 1990).

prenderla mejor, sería útil marcar su posición por aproximaciones y distanciamientos, describirla y estudiarla por contraste con otros pensamientos y otras perspectivas.

Decir que Foucault da la espalda al pensamiento moderno no significa que descarta todo lo que la modernidad o el iluminismo construyeron, y esto no significa que vaya en *contra* del pensamiento moderno. Veamos, por ejemplo, el caso de la razón. Rajchman demuestra que “Foucault es un kantiano sumamente paradójico —que consiguió adquirir notoriedad como un irracionalista”— (Rajchman, 1987, p. 89). Esta calificación (¿o descalificación?) de irracionalidad —que, además, Rajchman no asume— deviene, en parte, del hecho de Foucault trabajar sobre una perspectiva que amplía el concepto moderno de razón, al tiempo que lo pulveriza. Él hace esto no para destruir o abandonar la razón, sino para distribuirla en múltiples “lugares”, para mostrar su carácter contingente, histórico, construido y, de este modo, para poder “aplicarla” en múltiples situaciones, deducirla de diferentes circunstancias.

Aunque la preocupación de Foucault sea mantener la libertad de la filosofía, en escasas ocasiones usa la palabra libertad (Vaz, 1992). Al contrario de la tradición de la filosofía política, la ética y la sociología, Foucault siempre trata la libertad de modo velado, indirecto. Él nos habla sólo de aquella libertad abstracta (en cuanto soñada), propia de nuestra naturaleza (noción que rechaza), que sería alcanzada por la revolución y caracterizaría nuestra mayoría de edad, en los términos kantianos (concepción que también rechaza). Si Foucault quiere alguna libertad no es, como quería Kant, para “purificarse de los errores y avanzar más en el camino del esclarecimiento” (Kant, s.d. p. 108).

Foucault nos habla de una libertad que llamó homeopática, concreta, cotidiana y alcanzable, de las pequeñas revueltas cotidianas, cuando podemos pensar y criticar nuestro mundo. Así, él quiere sernos útil:

“Mi papel —pero eso es un término muy pretencioso— es mostrar a las personas que son mucho más libres de lo que piensan ser; que ellas tienen por verdaderos y evidentes algunos temas que fueron elaborados en un momento particular de la historia, y que esa supuesta evidencia puede ser criticada y destruida” (Foucault, 1994a, p. 778).

Es de la combinación entre la actitud límite y el desanclaje de la crítica que resulta un nuevo concepto de libertad. Levantadas las restricciones que una razón trascendental imponía, todo se vuelve posible. Así, la libertad deja de ser tanto un ideal de vida a ser vivida en un tiempo de mayoría de edad y en un *locus* utópico y privilegiado —la supuesta vida a la que se llegaría por el camino de la buena racionalidad—, como un estado de vida presente en un conjunto de “obligaciones mutuas de agentes racionales [que hace como que todos obedezcan] leyes morales universales” (Rajchman, 1987, p. 90).

En la perspectiva foucaultiana la libertad pasa a ser la posibilidad de ejercitar la actitud como camino hacia la crítica y al cambio, es decir, la libertad pasa a ser entendida como “nuestra capacidad real de cambiar las prácticas en que somos constituidos o nos constituimos como sujetos morales” (Rajchman, 1987, p. 90).

Un pensamiento crítico: la crítica desanclada, la sospecha radical

La crítica foucaultiana a la racionalidad moderna no quiere desechar la propia racionalidad, sino colocar en jaque la idea iluminista, unificadora y totalitaria, de razón —exactamente porque la entiende sólo como una idea, es decir, como una construcción idealista—. Sea como fuera, es importante considerar que el kantismo foucaultiano se revela por los nexos intransigentes y permanentes a la reflexión crítica racional. No obstante, es necesario tener dos precauciones:

La primera precaución: como el propio Foucault explica, no se trata de una crítica trascendental, bien sea que se encuentre anclada en otro mundo o enganchada en el cielo; se trata de una crítica arqueológica y genealógica. En las palabras del propio Foucault: “arqueológica —y no trascendental— en el sentido de que no busca deducir las estructuras universales de cualquier acontecimiento o de cualquier acción moral posible, sino que intenta dar cuenta de los discursos que articulan lo que pensamos, decimos o hacemos, así como los acontecimientos históricos. Y esa crítica será genealógica en el sentido de que ella no hará deducciones de la forma de lo que somos, de lo que para nosotros es imposible hacer o conocer, sino que deducirá de la contingencia que nos hizo ser lo que somos, la posibilidad de no ser más, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos” (Foucault, 2000, p. 348).

La crítica foucaultiana es una *crítica de la crítica* que está siempre lista a volver contra sí misma para preguntar sobre las condiciones de posibilidad de su existencia, sobre las condiciones de su propia racionalidad. En este sentido, es una

crítica ética e incómoda: ella pregunta más —incluso sobre sí misma— de lo que explica. Ella se tuerce y retuerce sobre sí misma, revisándose y reconstruyéndose en forma permanente. En otras palabras, “en lugar de tomar la forma de una explicación de por qué motivos debemos rehusar los límites de nuestro presente, esta crítica es un análisis de nuestros propios límites” (Simons, 1995, p. 23). Por esto, acostumbro llamarla de *hipercrítica* (Veiga-Neto, 1995).

En la perspectiva hipercrítica, lo social no es tomado como escenario donde sucede la historia y donde se dan procesos epistemológicos que de cierta manera lo trascenderían y/o precederían. En otras palabras, lo social no es el escenario donde los sujetos construyen y articulan conocimientos gracias a una racionalidad intrínseca, fruto de una capacidad genética innata y puesta en acción a partir de un interaccionismo inscrito en una supuesta condición humana y humanizante (Walkerdine, 1988).

No se trata, además, de entender lo social como substrato que moldea y es moldeado por la acción humana. La hipercrítica está siempre en movimiento, no en busca de un punto de fuga que sería el núcleo de la verdad y a partir del cual fuese posible trazar la perspectiva de las perspectivas, sino que simplemente se desplaza sin descanso sobre nosotros y sobre ella misma. En ese sentido, acostumbro decir que esa es una crítica desanclada de cualquier entidad subjetiva *a priori* —llamémosla— Espíritu, Dios, Razón, Uno, Ideas, Conciencias, etc. (Veiga-Neto, 1997).

Es en nuestro mundo concreto —el de las prácticas discursivas y no-discursivas— que esa crítica va a buscar los orígenes de las mismas prácticas y a analizar las transforma-

ciones que sufren. Y, siendo así, se entiende mejor lo que significa decir que esa crítica se apoya, siempre provisionalmente, en el acontecimiento. Y, dado que no hay un fondo estable, único, dónde colocar el ancla, tal vez la metáfora más apropiada sería decir, en este caso, que la crítica foucaultiana no se amarra sino en soportes provisorios, siempre en la superficie de la historia; son soportes contingentes, mutables, como es la propia historia.

El desanclaje de la crítica foucaultiana —como el resto de la crítica postestructuralista— nos ayuda a comprender lo que se quiere decir cuando se habla de cómo su trabajo es desterritorializar, desfamiliarizar, llevar al extrañamiento. En la ausencia de un puerto único, de un fondo firme, de un gancho en el cielo, todos los puertos son puertos de paso. Por esto, Foucault dice: “¿pero, qué es filosofar hoy en día —quiero decir, la actividad filosófica— sino el trabajo crítico del pensamiento sobre el propio pensamiento?” (Foucault, 1994, p. 13). Huidiza, como una potencia del pensamiento que nos faculta a filosofar y problematizar de manera infinita e indefinida, esa crítica tiene siempre presente que ninguna pregunta tiene respuesta definida, definitiva y acabada, y que, forzar las respuestas, no es tampoco el mejor camino.

Por esto, la crítica foucaultiana no tiene aquel carácter salvacionista y mesiánico que es tan común en los discursos pedagógicos: “esto está errado y yo tengo la solución; quien me siga hará lo correcto”. La crítica implica una analítica que no acusa ni lastima, pues esto significaría presuponer, de antemano, una verdad, un mundo mejor, en relación al cual y a lo cual se daría el análisis. Si queremos un mundo mejor tendremos que inventarlo sabiendo cómo, en la medida en que nos vamos desplazando hacia él, va cambiando de lugar. A

medida que nos movemos hacia el horizonte, van surgiendo nuevos horizontes en un proceso infinito. Pero, en lugar de esto desanimarnos es justamente lo que nos tiene que llevar, sin arrogancia y lo antes posible, de vuelta al camino.

La segunda precaución: en el caso de Foucault, *lo racional no es un a priori*. La crítica racional foucaultiana no es tomada, como querría Kant, como camino hacia la dignidad y para una supuesta mayoría de edad, sino que es considerada como un *ethos*, “como una actitud filosófica y cotidiana que necesita de “permanente reactivación” (Kiziltan, Bain & Cañizares, 1993, p. 219). Este *ethos* lleva a una actitud de permanente reflexión y trasgresión que Foucault llamó de *actitud límite*, es decir, una actitud no de simple negación, sino de colocarse siempre en las fronteras para intentar ultrapasarlas, ir adelante de los límites que ellas parecen imponernos. El *ethos* queda bien claro cuando el propio filósofo dice que el pensamiento crítico implica “una verificación constante” (Foucault, 1995, p. 232).

Los usos de Foucault en la educación

La entrada de Foucault: el dominio del ser-poder, la disciplina como denominador común, la escuela como la bisagra que articula poder y saber

Fue principalmente en *Vigilar y castigar* y en los cursos que dio en el Collège de France, en los años setenta, que Foucault mostró cómo surgieron a partir del siglo XVII las nuevas técnicas de poder que, centradas en el cuerpo de los individuos, implicaron resultados profundos y duraderos inclusive en el ámbito macropolítico. Tales técni-

cas toman el cuerpo de cada uno en su existencia espacial y temporal, buscando ordenarlo en términos de división, distribución, alineamiento, series (en el espacio), movimiento y secuenciación (en el tiempo), todo esto sometido a una vigilancia constante. Foucault está hablando ahí de prácticas disciplinares y de vigilancia como una acción que instituye y mantiene tales prácticas; está hablando de disciplinamiento y panoptismo.

En términos del *corpus* de análisis, en este segundo campo Foucault estudia las transformaciones de ciertas prácticas institucionales, transformaciones que ocurrieron en el paso del Antiguo hacia el Nuevo Régimen.⁴ De manera muy detallada, nos muestra cómo en el ámbito de algunas instituciones —que llama *instituciones de secuestro*, como la prisión, la escuela, el hospital, el cuartel, el asilo— se pasa de los suplicios, como castigos y violencias corporales, hacia el disciplinamiento que crea cuerpos dóciles. Pero su estudio no es de naturaleza criminológica, legal, pedagógica, sanitaria, estratégica o moral; y no es hecho para simplemente relatar una historia de los castigos. A pesar de que se valga de relatos y prescripciones legales y morales,

4. Foucault designa de *Antiguo Régimen* o *Época Clásica* el período histórico que va del final del Renacimiento hasta la época de la Revolución Francesa (1789), y de *Nuevo Régimen* —y, a veces, de *modernidad*— el período que le sucede. Pero es preciso entender que, para Foucault, *modernidad* designa menos un período de la historia y más una actitud, es decir, “un modo de relación que concierne a la actualidad; una elección voluntaria que es hecha por algunos; es decir, una manera de pensar y de sentir, una manera también de actuar y de conducirse que, todo al mismo tiempo, marca una pertinencia y se presenta como una tarea” (Foucault, 2000, pp. 341-342). Al no preocuparse con una periodización estricta el filósofo acabó desagradando a buena parte de los historiadores contemporáneos.

el objetivo de Foucault es trazar una genealogía de las relaciones entre el poder y el saber, para mapear la ontología del presente en términos del *ser-poder*.

Además de esto, él muestra también cómo la docilización del cuerpo es mucho más económica de lo que es el terror. Este lleva a la aniquilación del cuerpo; aquella moviliza el cuerpo y desplaza la fuerza hacia el trabajo. Así, si el terror destruye, la disciplina produce. Tenemos aquí un buen ejemplo del carácter positivo de la analítica foucaultiana: ella no está hecha para lastimar o acusar un objeto analizado —en este caso la disciplina—, sino para comprenderlo en su posibilidad, es decir, como aquello que es capaz de producir, en términos de efectos.

Las precauciones metodológicas: los dos equívocos: la aplicación mecánica, la aplicación impertinente.

El primer equívoco es no comprender que las teorizaciones foucaultianas no son “material para cualquier edificación”. En el pensamiento de Foucault no hay lugar para metanarrativas y para expresiones del tipo “la naturaleza humana” y “la historia de la humanidad”, ni para ciertas palabras como “todos” y “siempre”. En raras ocasiones tales expresiones y palabras aparecen, ellas se refieren a períodos históricos y espacios geográficos bien delimitados. Tampoco hay lugar para preguntas del tipo “¿qué es esto?”, pues, como demostró Ludwig Wittgenstein, tal pregunta revela que en el fondo tenemos una falta de claridad (el “incómodo mental”). Pero, si el problema es filosófico o incluso apenas conceptual, esa falta de claridad no es de naturaleza empírica —caso en que podría tener sentido una pregunta de este tipo—. Al formular preguntas del tipo “¿qué es esto?” so-

bre asuntos de orden filosófico, se generan malentendidos a los cuales denominamos problemas filosóficos.⁵

Así, si quisiéramos adoptar una perspectiva foucaultiana, no debemos partir de conceptos, ni debemos preocuparnos en llegar a conceptos estables y seguros en nuestras investigaciones, pues creer que ellos tienen tales propiedades es creer que el propio lenguaje pueda ser estable y seguro —un supuesto que no tiene el más mínimo sentido en esta perspectiva—. Mucho más interesante y productivo es preguntarnos y examinarnos sobre cómo funcionan y suceden las cosas y ensayar alternativas para que funcionen y sucedan de otras maneras.

El segundo equívoco es pensar que los problemas de investigación están ahí, sueltos en el mundo, en espera de cualquier teoría para ser resueltos. Este es un equívoco bastante común y no se restringe al pensamiento de Foucault. Él se desprende de un malentendido de las relaciones entre teoría y práctica, entre lenguaje y mundo. Tal equívoco significa no comprender que es preciso una teorización —o, por lo menos, una visión del mundo—⁶ en la cual, o a partir de la cual, se establece aquello que llamamos problemas a ser investigados o resueltos.

5. En este contexto, es concebida la pregunta de san Agustín, *Las Confesiones* (XI/14): "*Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat scio; si quaerenti explicare velim, nescio*". (¿Qué es, por consiguiente, el tiempo? Si nadie me pregunta, yo sé; si quisiera explicar a quien me hiciera la pregunta, ya no sé) (Wittgenstein, 1979, § 89, p. 49).

6. Una visión del mundo ya es o implica, de cierta manera, una forma de teorización sobre él.

Si los enunciados y las palabras que constituyen una teoría “sólo tienen significado en la corriente del pensamiento y de la vida” (Wittgenstein, citado por Spaniol, 1989, p. 141), no hay cómo separar teoría y práctica. La propia teoría es indisoluble de la práctica, o tal vez sea mejor decir: la teoría ya es una práctica. Al mismo tiempo, no hay práctica —o, por lo menos, práctica que tenga sentido, que sea percibida como tal— sin una teoría dentro de la cual esta tenga sentido. Tal comprensión retira la posibilidad de cualquier pensamiento como producto de una actividad “puramente” racional, sino al contrario, asume la inmanencia radical entre las palabras y las cosas.

La inadecuación. El problema de la moda

La conducta intelectual que adjetivo de *inadecuada* consiste en querer valerse de la perspectiva foucaultiana porque Foucault está de moda. Esto es tan desastroso como lo contrario: rechazar un autor, una teoría o una perspectiva simplemente porque están de moda, o porque se supone que han salido de moda. Esto equivale, respectivamente, a una afirmación abstracta y a una negación abstracta. Ambas revelan incompetencia e incapacidad intelectual; nos llevan a tomar decisiones irracionales. Es claro que en el juego de los intercambios simbólicos que se operan en el mundo académico, no se puede olvidar que unos autores son monedas fuertes, mientras otros son infames; y, no es raro, que los papeles se inviertan. Pero, entrar de plano en este juego, colocando las fichas sólo en las variables prestigio, moda, exhibicionismo, vanidad y afectación, depende de lo que cada uno quiere o es capaz de ser y hacer.

Las presencias

Los dos registros: el registro del *ethos* (una presencia de fondo), el registro instrumental (implica el *ethos*).

Los tres acentos en el dominio del ser-saber

En términos pedagógicos y de investigación educativa muchos autores se valieron y se valen de la arqueología para estudiar principalmente las prácticas discursivas que se engendraron para hacer de la pedagogía lo que ella es y representa como campo de saberes. Así, por ejemplo, en una parte del interesante libro *Infancia y poder: conformación de la pedagogía moderna* (Narodowski, 2001), el autor desarrolla una lectura arqueológica de varios textos de educadores modernos para demostrar que la infancia y los saberes pedagógicos no mantienen entre sí relación de causalidad o precedencia, sino por el contrario, se desarrollaron articuladamente, reforzándose mutuamente a lo largo de los últimos tres o cuatro siglos. En este sentido, desarrolla aquello que Foucault había explicado en su quinta conferencia, dictada en Río de Janeiro en 1973: “la pedagogía se formó a partir de las propias adaptaciones de la infancia a las tareas escolares, adaptaciones observadas y extraídas de su comportamiento para volverse, a continuación, leyes de funcionamiento de las instituciones y forma de poder ejercido sobre la infancia” (Foucault, 1996b, p. 122).

Tenemos, en *Arqueología de la escuela*, otro ejemplo importante de las posibilidades que la arqueología presenta para la educación (Varela & Álvarez-Uría, 1991). En esta obra, Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría desarrollan una minuciosa historia arqueológica (y también genealógica) de la escuela moderna, mostrando, entre otras cosas, la íntima relación entre

los saberes pedagógicos, el estatuto de la infancia, la emergencia de un espacio cerrado destinado a la educación, el surgimiento de los especialistas de este campo de saberes, la destrucción de otras formas de educación y, por fin, la difusión y obligatoriedad de la educación escolar en la modernidad. Además de esto, los autores describen y problematizan todo un conjunto de verdades sobre la educación escolar, mostrando su carácter construido y arbitrario —y, por tanto, no natural—. Entre tales verdades se destacan el carácter humanitario de las escuelas profesionalizantes populares, el niño como el buen salvaje, la escuela como camino para la mayoría de edad, la necesidad de la escuela de ejercer la tutela moral sobre las futuras generaciones, etc.

En el campo de los estudios del currículo, tenemos un buen ejemplo de análisis arqueológico en las tesis del doctorado de Mariano Palamidessi *El orden y detalle de las cosas enseñables: un análisis de los planes, programas y currículos para la escuela primaria* (Palamidessi, 2000). Analizando las transformaciones por las que pasaron los currículos oficiales en Argentina, este autor muestra cómo las discontinuidades ocurridas a lo largo de los últimos cien años no guardan estricta correspondencia con los cambios macropolíticos que sucedieron en aquel país, sino que siguen una lógica discursiva propia.

En Brasil merece ser resaltado el libro *Infancia y maquinarias* (Bujes, 2003). En este libro María Isabel Bujes hace un uso poco ortodoxo de la arqueología, sin que esto signifique un tratamiento menos riguroso del abundante material analizado. A partir de la revista *Niño* y deteniéndose principalmente en el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil, del Ministerio de Educación, la autora muestra cómo

se establece una red de discursos sobre la infancia y, en especial, sobre el niño pequeño, con el doble objetivo de capturarlo productivamente para el Estado y consolidar determinados tipos de saberes pedagógicos que no solo instituyen un cierto tipo de niño contemporáneo, sino que nos enseñan cómo debemos manejarlo.

Como un ejemplo más vale la pena referir el estudio de Mauro Grün *La producción discursiva sobre la educación ambiental* (Grün, 1995). Haciendo uso tanto de una lectura arqueológica como genealógica, este autor se ocupó de examinar el conjunto de discursos que funcionó como condición de posibilidades para el surgimiento de la educación ambiental en el escenario pedagógico contemporáneo. Junto con este, los estudios que se incluyen en esta misma compilación (Veiga-Neto, 1995) podrían ser útiles para quien quisiera conocer algunas de las posibilidades de la arqueología “aplicada” a la investigación educativa. A estos, agrego el estudio hecho por Luis Enrique Santos —*La biología tiene una historia que no es natural* (Santos, 2000), en el que el autor analiza algunas articulaciones entre conocimiento biológico e investigación educativa. Esto es hecho para mostrar el carácter construido de buena parte de los enunciados que componen la compleja —y tenida como natural— malla discursiva en el campo de los saberes biológicos.

En el dominio del ser-poder

Algunos estudios se detienen en el examen genealógico a nivel microscópico, examinando los rituales de la sala de aula, los documentos y registros escolares, las prácticas de evaluación, etc.⁷ Otros estudios son hechos en un ámbito más

amplio, examinando los procesos por los cuales las prácticas escolares y los discursos pedagógicos o sobre educación están comprometidos con el fortalecimiento tanto del carácter disciplinar de las sociedades modernas, como de la biopolítica y la forma de gobierno en estas sociedades.⁸ Otros, talvez en menor número, son más exploratorios y prospectivos y analizan las transformaciones que se están dando en todos esos procesos, en articulación con la (así llamada) crisis de la modernidad, en donde el énfasis parece desplazarse de la disciplina hacia el control.⁹ En lo que se refiere a la norma y a las preguntas relacionadas con el Gobierno, las discusiones teóricas han contribuido sobremanera a comprender el papel regulador de la educación escolar.¹⁰ Es a partir de tales estudios que se entiende todo el alcance de la conocida frase de Foucault: “el iluminismo, las ‘luces’ que descubrió las libertades, inventó también las disciplinas” (Foucault, 1989, p. 195).

Además de todo esto, están surgiendo varias y prometedoras investigaciones que, en articulación con el campo de los estudios culturales, examinan (también genealógicamente)

7. Varela y Álvarez-Uria (1992), Rocha (2000), Ropelato (2003), Souza (2002), Xavier (2003, Ratto (2002).

8. Sobre formas de clasificación escolar ver Dahlke (2001). Sobre formación de profesores ver Santos (2001). Sobre educación ambiental, ver Maldonado (2002). Sobre informática y Educación, ver Sommer (2003). Sobre el niño moderno y la infancia, ver Corazza (2000). Sobre las relaciones entre la familia y la escuela ver Santos (2003). Ver además: Dazzi (2002), Hüning (2003), Bujes (2000) y Klaus (2003).

9. Rocha (2002); Veiga-Neto (2000a, 2001, 2002, 2002a); Coutinho (2002, 2003); Benites (2003).

10. Rose (1989); Silva (1998); Veiga-Neto (1996, 2000a, 2001a).

representaciones, prácticas y artefactos que se encuentran involucradas en las pedagogías culturales, en sus aplicaciones disciplinares, biopolíticas y de gobernabilidad.¹¹ Tales investigaciones parecen traer nuevo vigor al legado de Foucault y eso es muchas veces hecho de manera bastante libre. En estos casos, al valerse de él, de cierta manera, lo ultrapasan, hacen aquello que el mismo Foucault quería que se hiciera con su obra, colocando en práctica lo que acostumbro llamar de “fidelidad infiel” al pensamiento del filósofo.

En el dominio del ser-consigo

En términos pedagógicos, el tercer dominio es de gran interés. Pero, aquí se coloca una dificultad: al contrario de lo que ocurrió con el dominio del ser-poder, Foucault no llegó a desarrollar en el dominio del ser-consigo, consideraciones específicas sobre la escuela y las tecnologías del yo que esta pone en movimiento. Pienso que esa falta es muchas veces compensada por producciones de otros autores que están desarrollando las discusiones en torno de este tercer dominio, directa o indirectamente relacionadas con la educación.¹²

11. Fabris (1999, 2000); Santos (2002); Costa (2000, 2000a, 2000b, 2002); Costa & Silveira (1998); Schmidt (1999); Schwantes (2002); Straub (2001); Lopes (2002); Rocha (2000a); Thoma (2002); Bergmann (2003); Dal-Farra (2003); Amaral (2003); Kindel (2003). Para una discusión detallada sobre algunas articulaciones posibles entre Michel Foucault, *Estudios culturales y educaciones*, ver Veiga-Neto (2000b) y Bratich (2003).

12. Entre otros, ver Ortega (1999), Birman (2000) y las compilaciones organizadas por Abraham (2003), Moss (1998), Bernauer & Rasmussen (1991), Portocarrero & Castelo Branco (2000), Rago, Orlandi & Veiga-Neto (2002).

En lo que se relaciona especialmente con las prácticas pedagógicas, tenemos, por ejemplo, el excelente texto de Jorge Larrosa —*Tecnologías del yo y educación* (Larrosa, 1994)— una exploración detallada de un conjunto de estrategias de descripción y de interrogación que están constantemente funcionando en la escuela moderna. A partir de ejemplos concretos, Larrosa describe y analiza varios dispositivos pedagógicos —como el ver-se, el expresar-se, el narrar-se, el jugar-se y el dominar-se—, al tiempo que discute la transmisión y la adquisición de la experiencia de sí en tres estudios de caso. Textos como este muestran que la pedagogía no debe ser entendida como un conjunto de saberes que, sistematizando determinadas prácticas (pedagógicas), funcionarían como “un espacio neutro o no problemático de desarrollo de mediación, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo o el mejoramiento del autoconocimiento, de la autoestima, de la autonomía, de la autoconfianza, del autocontrol, de la autorregulación, etc., sino como la producción de formas de experiencia de sí en las cuales los individuos pueden volverse sujetos de una manera particular” (Larrosa, 1994, p. 57). En una entrevista que Larrosa me concedió en 1995, titulada *Literatura, experiencia y formación*, continúa moviéndose en el tercer dominio foucaultiano y discute detenidamente el papel formativo de la lectura (Larrosa, 2002).

Al proponer distinciones radicales entre las diferentes maneras de leer, así como las diferentes funciones de la lectura, Larrosa muestra la posibilidad de hacer de las prácticas de la lectura, en la escuela o fuera de ella, un rico proceso de subjetivación, en pro de la libertad y de la capacidad de autogobierno, de nosotros mismos y de nuestros alumnos.

Concluyendo

Por todo lo que está sucediendo aquí y en estos días, por todos los esfuerzos y nuestra dedicación para entrar en sintonía con Foucault, espero que estas discusiones contribuyan a mantener activas nuestras indagaciones, nuestras indignaciones y nuestra crítica permanente. En síntesis, para mantener activa la pregunta nietzschiana: “¿qué estamos haciendo y qué están haciendo los otros de nosotros mismos?”. Parfraseando lo que dice Blandine Barret-Kriegel con motivo de los diez años de la muerte de Michel Foucault, no estamos aquí para conmemorar ni somos guardianes del templo, pues aquí no hay religión y, por lo tanto, no hay templo. Lo que espero es que este encuentro nuestro —en la amistad y en el rigor académico— funcione como una actividad de nuestra voluntad de saber y de nuestra voluntad de libertad.

A SU DISPOSICIÓN:

René Schérer¹



Esta es la ventaja de las expresiones polisémicas. Se puede variar su uso y plegarlas al del momento. Se me propone (Georges Lapassade —y también Deleuze— ¿no hablaban del “esplendor del ser”?) tratar del “dispositivo”. Se me supone dispuesto a hacerlo y a la disposición del contratante. Sea. Juego sobre la palabra. No rechazo tal disposición, apta para poner en marcha. ¿Todo trabajo, todo pensamiento no son, de una forma u otra, por encargo? Encargo que rompe la marcha libre y el equilibrio de la rutina, que dispone de otro modo el humor y las ideas. ¿Cómo vienen las ideas a la mente? No ciertamente escarbando en el propio cerebro, ya creo haberlo dicho en una ocasión precedente, sino volviendo los ojos a todos lados, o removiéndose,

1. Filósofo, Profesor Emerito de la Universidad de París VIII, Vincennes Á Saint Denis. Versión al castellano: Óscar Saldarriaga Vélez.

o marchando. La marcha, gran provocadora de las ideas — es, salvo error, Valéry quien lo ha afirmado a propósito del *Cementerio marino*—. Las ideas vienen caminando. Como durmiendo, por lo demás. Cambio de disposición o de dispositivo, manera de volverse dispuesto.

Haciendo esto, soy consciente de mantenerme a cuatrocientas leguas de lo que se me pide, y que es mucho más austero. Porque se trata de definiciones filosóficas, incluso científicas (de ciencias humanas, por supuesto), al uso en un *corpus*, en un contexto que sirve de referencia. En lo cual, sobre la materia, Michel Foucault ha sido, sin lugar a dudas, el maestro del juego. Pues ha sido él quien ha dado a la noción, hasta entonces flotante, el rigor de un concepto y de un método, construyendo, a partir y alrededor de él, del dispositivo (de poder), una nueva visión de la razón, de la historia y del pensamiento mismo.

El dispositivo es lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso, lo que indica, para el pensamiento, orientaciones de investigación. Comprender un período de la historia, y antes de todo, delimitarlo, recortarla, es ver de qué manera, en ella, las cosas y los seres se disponen, se ponen “a disposición”; y por ello mismo, de qué medios de ver y decir disponen en ella los individuos. Formular un problema es, así mismo, partir en busca de tal o cual disposición y que, lejos de ser la obra y la proyección de un sujeto reflexivo, integra a este dentro de la disposición misma del todo, a tal o cual lugar en el dispositivo de conjunto. Por definición y por principio, un dispositivo es anónimo, lo que no significa que no sea un instrumento de constreñimiento y de dominación, y, además y al mismo tiempo, de producción y de contenta-

miento intenso para aquel o aquellos que hacen parte de él; objeto de deseo, su paradoja. El dispositivo, una vez hallado, satisface el espíritu y lo tranquiliza.

Se comprende también que, comentando a Foucault y muy cerca suyo, Deleuze haya podido concebir el dispositivo como trazado de líneas, establecimiento de mapas sobre el plano del pensamiento que es el de la experiencia en general.

Querría agregar que, procurando una concepción, una visión esencialmente espacial del pensamiento, el dispositivo, cuyo uso más común y corriente es pictórico, escénico —o militar—, no es estático como lo es generalmente aquello que se denomina estructura. En su artículo, que puede servir aquí de referencia, Mathieu Potte-Bonneville lo ha mostrado bien. Es dinámico, variable, adaptable a situaciones siempre cambiantes. Se piensa con él, por cierto, más bien en el espacio que en el tiempo; pero si, a justo título, lo situamos del lado de la gran espacialización del pensamiento contemporáneo (que Gérard Genette, en particular, ha definido de modo notable), no se podría olvidar esta pertenencia al tiempo y a la historia; ligando, como en física, los dos tiempos.

¿Habrá que hablar entonces, a propósito del dispositivo, de espacio-tiempo? ¿Qué es un dispositivo? Es aquello que guía el ejercicio del pensamiento en busca de una realidad accesible solamente cuando ella se halla atrapada y revelada en las mallas de su red.

En este sentido, el dispositivo viene a ocupar el lugar de lo que el análisis filosófico clásico —pienso acá en Kant— trataba como “categorías” constitutivas de la experiencia. Foucault, de resto, invita a ello implícitamente al utilizar, en relación a él, términos como “analítica del poder”, o hablan-

do de “condiciones *a priori*”. Pero, con infinitamente más maleabilidad, finura, e historicidad que en Kant y en sus herederos. Ya que las categorías kantianas, llamadas también “conceptos puros del entendimiento”, son los instrumentos de una “facultad” considerada como inmutable en el hombre, una razón judicativa. Ellas remiten a una subjetividad tratada como constituyente de la objetividad del mundo, su cara a cara. Aquellos, los dispositivos, objetivos y subjetivos a la vez, expresan procesos no subjetivos, pre-individuales, según los cuales las cosas devienen y los individuos se subjetivizan. Ellos dirigen el doble movimiento de la realidad dicha exterior tanto como el de las conciencias. O, para emplear términos más cercanos a los de Deleuze o a los del mismo Foucault: ellos soportan lo “visible” y lo “decible”, bien sea asociándolos o calcándolos el uno sobre el otro —como por ejemplo, cuando se cree en una perfecta coincidencia entre el mundo y su representación—, o bien cuando los distinguen estableciendo entre ellos un hiato, una divergencia —como cuando el hombre se halla envuelto, aplastado por sus propias producciones, invadido por los flujos del lenguaje o por los de la producción y el intercambio de bienes económicos—.

Ciertamente esquematizo, deformato; y allí incluso, dispongo un poco a mi amaño esos pensamientos que, en muchos sentidos, han revolucionado nuestra manera de ver y de juzgar nuestra relación con el mundo, y que, de modo muy preciso, han procedido a una verdadera rehechura de la razón, sustituyendo una “razón juzgante” con una “razón vidente”.

El dispositivo es lo que permite ver y decir; es lo que introduce, en una “materia” previamente caótica y opaca, una comprensión y una racionalidad, esta vez no eterna, fijada de una vez por todas, sino móvil, en devenir, en “progreso” (no-

ción dudosa). Con el dispositivo, no se puede ya hablar más de una racionalidad, sino de racionalidades. Digamos mejor, de procesos de racionalización.

Si se adopta esta acepción del dispositivo, creo que hacemos reunir asimismo dos sentidos importantes, si no mayores, dentro de su polisemia: el de dispositivo como modo de organización o establecimiento de una “cartografía”, y el dispositivo en tanto que “puesta a la disposición de”; acercamiento que, de entrada, podría relevarnos del juego de palabras. Puesto que estos dos bloques de inteligibilidad, estas “líneas de luz” que diría Deleuze,² ¿no son, justamente, lo que puede poner “a disposición” de cada uno, tanto la formulación de un problema, como la percepción, la “videncia” (o “visualización”, O. S.) de problemas hasta entonces desapercibidos?

Creo sinceramente que podemos poner en la cuenta de Foucault, de su pensamiento y de su método “en dispositivos”, la revelación de problemas formulados según los dispositivos como el del encierro, de la prisión con su “panóptico” de vigilancia, o el del lugar del sujeto de la representación como espectador de un cuadro (al comienzo de *Las palabras y las cosas*, con el dispositivo pictórico de *Las meninas* de Velázquez), y también el del corte entre locura y razón, o el de la organización de todo el pensamiento contemporáneo alrededor de la sexualidad, y de la profunda imbricación, hasta ahora negada por los filósofos, entre las cuestiones del “sujeto”, de la “verdad” y del “sexo”. Todo ello se le debe, sin lugar a dudas, al nuevo recorte establecido según el modo

2. El artículo «Qu'est-ce qu'un dispositif?», *Deux régimes de fous*, París, éd. de Minuit, 2003, pp. 316-326, constituye una referencia esencial.

de pensar por dispositivos. Método abierto, por demás, y del cual entrevemos sus vastos campos de aplicación.

Temiendo ser, empero, abusivamente abstracto, y para dar una figura menos exangüe y más seductora a mi planteamiento, voy a tomar como ilustración un tipo de dispositivo al cual Foucault ha dado un especial relieve: precisamente, el de la sexualidad. Lo escojo tanto más expresamente cuanto que es, desde que lo descubrí, con la aparición de *La voluntad de saber*, un útil a mi disposición; el cual he hecho mío de cierta forma, integrado a lo que, retomando la expresión de Ortega y Gasset, me gusta llamar mi "filosofía de bolsillo". (Manteniendo, entre paréntesis, y contrariamente a algunos demasiado a caballo sobre una quimérica dignidad, que esta calificación, esta "disposición" no tiene nada de peyorativo para la filosofía. Al contrario, dado que aquella le asegura a esta un uso tan constante como familiar).

Este "dispositivo de sexualidad" forma el título de la parte IV de la obra que acabo de mencionar. Recordaré su tenor, a rasgos generales.

Foucault se opone en ella, a la concepción pulsión/represión de la sexualidad y de su régimen histórico y contemporáneo. No es necesario pensar la sexualidad como una energía natural sometida a los constreñimientos de las reglamentaciones y de la ley; ella es, bajo diversas formas visibles y enunciables, históricamente "producida". Si ella es bien sumisa a los poderes, estos son inmanentes a lo que condiciona, a tal o cual época, para un período dado (Grecia y Antigüedad, cristiandad, Edad Clásica o Moderna), su emergencia y su aparición bajo formas prescritas. La sexualidad debe abor-

darse según esas “condiciones de posibilidad” que constituyen una “analítica del poder” tanto como una “rejilla de desciframiento” en el dominio del saber.

En ello consiste el dispositivo de sexualidad correspondiente a una “estrategia”. Dispositivo que tiene que comprenderse, finalmente, en un sentido político y guerrero, pero asimismo productivo, creativo. Él hace surgir cosas, objetos, modela los cuerpos, las conductas, las mentalidades.

De modo más preciso, y para volver a mi propósito —que es el útil de mi pequeña filosofía de bolsillo—, esta idea de dispositivo esclarece de una manera nueva e intensa el marco donde se constituye y se agita la sexualidad contemporánea, aquel donde prolifera esta plétora, esta inflación de “discursos” o mejor, de parloteos sobre la sexualidad que han invadido la escena privada y pública desde el siglo XIX. Ella lo ilumina estableciendo su dispositivo, orientándolo en cuatro direcciones principales de interés “estratégico”:

— el sexo de la mujer, cuyo cuerpo deviene integralmente sexualizado, objeto de preferencia sexual y cuyos comportamientos todos son interpretados sexualmente (su histerización);

— el sexo de la infancia, cuyo cuerpo está sometido a una visibilidad y a una pedagogización integral;

— la puesta a cargo de los nacimientos por parte de lo público;

— la detección y la psiquiatrización de los perversos.

Cuatro grandes puntos estratégicos constituyen, pues, este dispositivo; puntos a partir de los cuales podrían desarrollarse tácticas diversificadas y otras formas de dispositivos secundarios a los que se llama más generalmente instituciones: la familia, la escuela, el hospital, etc. Lo esencial es ver bien y comprender que estas instituciones particulares adquieren sentido en el marco del dispositivo de conjunto en donde ellas intervienen y que tienen por finalidad el dibujar y mantener un tipo de sexualidad, de someter este a una norma y a un control permanente.

Entre estas cuatro direcciones del dispositivo de sexualidad, la que me ha interesado y guiado más, es el segundo título, el que concierne a la pedagogización del sexo del niño. Comenzando por lo que dice Foucault, que a la vez se atribuye a ese niño —hasta entonces considerado como asexual, o al menos cuyas actividades sexuales importaban poco para la marcha general de la sociedad—, una sexualidad activa, y de la cual se descubre, como corolario, su peligro, para poder reglamentarla de forma bastante precisa.

Lo cual, lo repito, no ha sido siempre el caso: no se prestaba casi atención a la sexualidad del niño antes de los escritos pedagógicos del siglo XVIII (Tissot, Jean-Jacques Rousseau); o al menos, no se le otorgaba casi interés ni importancia. No es sino después de la gran prohibición de la masturbación, que data de aquel siglo (Tissot), que nos hemos puesto a prestar atención a lo que pudiese hacer el niño en lo más íntimo de su soledad, a vaticinar sobre los peligros del onanismo, no solamente para él, sino para su futuro, para el devenir de su Estado a la edad adulta, para el de la raza entera. “El niño” viene a ocupar el centro de esta famosa “sexualidad” de la que se le había privado; es él quien, muy pronto, va a poseer

su secreto y su resorte. Es que, a través del niño, se ponía en su lugar un dispositivo de poder, una estrategia de pedagogización integral, no sólo de sí mismo y de su sexo, sino de la sociedad por entero.

Por mi parte, yo ya había presentado, en 1973-1974, en *El Emilio pervertido*, que no había que tratar al niño o a la infancia, como un hecho existente en sí, fiado de una vez por todas, sino como un “efecto” producido en el imaginario colectivo, o aún más, como una institución. Y que esto se expresaba a través de una condición general a la cual la infancia moderna y contemporánea se hallaba progresiva y universalmente sometida, correspondiente a un verdadero “principio de visibilidad”. Yo decía que el niño servía de “observatorio social”, y que se había construido, al respecto suyo, un sistema comparable a aquel inventado por Jeremy Bentham con su panóptico. Y que la escuela, convertida en el prototipo mismo del panóptico moderno, tenía sobretodo por sentido y fin, no el de enseñarle cualquier cosa, sino de impedirle masturbarse (por supuesto, con la veta de humor requerida para hacer pasar estas verdades esenciales). No diré más sobre el asunto, aunque estas ideas críticas respecto a la escuela, el sexo infantil, la erótica pueril, parecen más incongruentes y alejadas de nosotros —con lo que pasa y se dice como afirmaciones perentorias o de sandeces sobre la infancia—, que el diluvio universal.

Lo yo quiero decir solamente acá, es que con la palabra y el concepto de dispositivo, Foucault ha venido de pronto a ponernos al tanto y a permitirme precisar ideas que vivían antes en estado disperso, cuando no confuso. El dispositivo en torno a la pedagogización del sexo del niño me ha permitido recomponer mi propia visión, de ampliarla a todo aque-

llo que debía componer un sistema donde el niño venía a ocupar el centro. Y cada vez más, este sistema, el dispositivo de la sexualidad, se recompone y se aprieta a su alrededor. La evolución reciente de la legislación y de las mentalidades, las aberraciones de numerosos “*affaires de costumbres*”, la puesta al día de “centenas de *Outreau*” son su ilustración y su prueba.³ Sólo a partir del dispositivo de sexualidad, bajo su luz, es como se puede comprenderlas.

Pero lo que Foucault muestra por encima de todo, y de lo que yo no me había dado suficiente cuenta, lo que yo no había sabido formular con exactitud, es que el dispositivo tiene menos por finalidad una represión de lo sexual que el ser un elemento dentro de una estrategia de poder. Y esta estrategia utiliza evidentemente, en la actualidad y más que nunca, al niño, con los fines de reforzar y de extender a todo el cuerpo social un control de todos los espacios y de todos los instantes. Dando por sentado que, si se trata todavía, como en el siglo XIX, de “moralizar” a las clases trabajadoras, proletariado o subproletariado, esta pretensión de la clase burguesa dominante ha sido políticamente tomada muy rápido a cargo por el conjunto de los partidos, en un notable consenso. Y hallando en las ideas de “desarrollo natural” o de “estructuración del sujeto”, las mejores y las más irrecusables legitimaciones autodenominadas racionales.

Mas, esta razón-juez, identificada con una posibilidad única, con una única manera de vivir, tanto en cuanto concierne a los infantes, como a sus *socius*, no existe. Las multi-

3. Ver *Libération*, le 24 mai 2004 : «La justice malade de dizaines d’*Outreau*», un Rebond de Florence Rault, p. 40.

plicidades son irreductibles en todo dominio, invencibles ante las pretensiones de lo “Uno”. La experiencia viene siempre e incesantemente, a hacérselo recordar. Así como a hacernos tomar conciencia, según una fórmula de Nietzsche, de que allí donde creíamos dogmática o ingenuamente poder afirmar “esto es”, debía leerse “esto significa”. Y para nuestra intención, de modo eminente: ¿qué significa toda esta palabrería, toda esta psicosis alrededor de la infancia, este pánico frente al sexo del niño en libertad?

Saber reducir las motivaciones psicológicas y morales —por seductoras y justificadas que pareciesen de entrada—, a su verdadera finalidad estratégica de dominación, insertarlas en la comprensión de un dispositivo de sexualidad con su puesta en perspectiva histórica, es para nosotros hoy, lo creo, contra la puesta en cintura, contra la universal puesta a disposición de una sociedad de vigilancia y de control —como en vida de Foucault—, un prioritario y verdadero acto de resistencia.

Complemento:

Todo dispositivo es un arma estratégica (lenguaje de Foucault) o una máquina de guerra (lenguaje deleuziano), instrumento de poder o de resistencia.

Habiéndose interesado Lapassade por la aplicación del dispositivo a la pedagogía, y por la idea de un “dispositivo de pedagogización” que pudiera sustituir las críticas al uso hacia la institución escolar con las pedagogías en curso [tanto las directivas como las permisivas, conflicto al que se limita generalmente el debate escolar], me siento obligado a aportar un complemento a lo que acabo de decir; sobre todo para precisar ciertas ambigüedades.

a) La primera tiene que ver con el uso que hago de la palabra "pedagogía", en un cierto contexto, lo cual no significa que sea de un alcance general.

He dirigido, en efecto, vivas críticas a la pedagogía, separándome de esta para oponerle una noción más neutra de "educación". En dos palabras, si está fuera de duda que la infancia debe ser educada, no es necesario ni universalizable que ella deba ser sometida a una pedagogía, a un "dispositivo pedagógico".

Yo daba así una definición precisa y restrictiva de la pedagogía: una educación bajo la conducción de un adulto que dirige al niño (pedagogo). Hay que señalar, por demás, que esta palabra, en su uso clásico y contemporáneo no tiene el mismo sentido que en la Antigüedad griega, donde el pedagogo era el esclavo o el liberto que se contentaba con acompañar al niño a los lugares de educación, gimnasio o escuela, vigilándolo en su camino, con el fin, esencialmente, de que no se viera sometido a las sollicitaciones de enamorados importunos.

De la noción de pedagogía, yo retenía la noción de vigilancia; asociada, enseguida, a la de funciones específicamente educativas, y de métodos apropiados para llevar el alumno a aprender de buena gana, a "capturarlo" o a "captarlo", a seducirlo.

La seducción espiritual indirecta del saber ha sustituido a aquella otra, sensual y directa, del amante potencial o putativo.

Pero, en uno u otro caso, se trata del mismo género de dispositivo. Solo que invertido.

He aquí por qué he llegado a responder a los análisis muy justos y muy finos de Lapassade en relación la “educación negativa” de Rousseau, tanto como con —notablemente apuntado por él— esta conversión platónica que hace de la abolición del interés sensual o sexual la condición misma de toda pedagogía (como su paradigma, el rechazo opuesto por Sócrates a los avances provocadores de Alcibíades)—, he llegado, pues, a responder a ello con una crítica de principio a toda pedagogía, cualquiera que ella sea. Afirmando que, ya sea ella positiva o negativa, el mismo dispositivo está allí en obra: aquel de la vigilancia y de la dirección por parte del adulto.

A título de ejemplo, es fácil demostrar y darse cuenta que, cuando Rousseau pretende dejar a Emilio a su libre desarrollo de infante, lo coloca bajo su mirada y lo rodea de una cantidad de barreras de protección; comenzando por el afán de hacerlo criar en el campo, lejos de las seducciones y las corrupciones de la ciudad.

He allí un encadenamiento de dispositivos pedagógicos bastante sutiles que —me permito remitir aquí a numerosos textos que he escrito— me he complacido en desmenuzar y analizar en mi crítica de eso que he denominado la ilusión pedagógica, ese Proteo de los tiempos modernos.

b) Esto en cuanto a un punto. Pero, ¿qué oponerle en frente? ¿Es el recurso o el retorno a métodos antiguos, calificados de “antipedagógicos”, o a una pedagogía retrógrada? Así lo vemos en la actualidad, donde se alardea el regreso a la “buena y vieja escuela primaria de Jules Ferry”. Con un dispositivo, pedagógico igualmente, por cierto, pero muy directivo, donde la función magistral es abiertamente visible.

Con seguridad, no. Mi idea siempre ha sido —tal vez erróneamente— sustituir el “dispositivo pedagógico” entendido como ingerencia del “maestro”⁴ o del adulto en la vida del infante, por sus propios “agenciamientos de deseo”. O sus atracciones apasionadas.

Estas expresiones, lo sabemos, son de Fourier; y la atención crítica que he comenzado a prestar a la pedagogía, directiva o no, ha sido sugerida ante todo, y caza de forma exclusiva, por la lectura de Fourier. Porque en su obra se ve un “sistema” (palabra imperfecta, pero no hallo otra por el momento) que se pone a funcionar por fuera de toda “pedagogía”, comprendida esta en los diversos sentidos que se le han otorgado desde el siglo XIX.

Sé que, en la misma línea, en los comienzos de la Unión Soviética, o con Célestin Freinet, se ha hablado de “pedagogía fourierista”, y que se han integrado elementos fourieristas en la pedagogía corriente, pero, en mi sentir, distorsionando la idea directriz de Fourier mismo, que es fundamentalmente antipedagógica, una crítica radical de todas las concepciones de la educación y de la infancia que han circulado en “civilización” (la sociedad mercantil o capitalista, y luego, la socialista soviética también)...

Su principio es el más simple y el más inevitable posible: es que no hay escuela, que el niño no recibe su educación de los especialistas de la educación, es decir, de los adultos encargados de la educación, sino de la sociedad misma.

4. Juego de palabras del autor: *maître* puede significar a la vez “maestro” y “amo”, “dueño”, “señor”

Idea simple, compartida, por lo demás, a comienzos del siglo XIX, por un cierto número de socialistas, empezando por Marx, pero completamente caída en desuso hoy en día, y sacada de nuestras costumbres, tratada incluso como monstruosa y hasta criminal.

Mas si no se admite esta idea: educación en y por la sociedad y del niño por sus pares, educación colectiva, pasional y atractriz,⁵ haciéndose únicamente en los grupos y en las series de grupos, todo Fourier cae. No se retienen sino algunas briznas, valiosas por cierto, que pueden ser integradas en dispositivos pedagógicos: sólo que se ha perdido su visión de conjunto y su idea transformadora de una sociedad salida de la Civilización, de un Nuevo Mundo, que sea "industrial" o "amoroso", y, en ambos casos, "societario".

Me importaba precisar esto, para que no se haga de mi crítica de la pedagogía un asunto puramente verbal, pues esta crítica recubre un problema de fondo. El de la educación social del niño, de su participación o no en el funcionamiento de la sociedad en su conjunto, o su confinamiento dentro de reservas específicas, haciendo de él, de una forma u otra, un excluido de la sociedad, como Artaud hablaba de van Gogh refiriéndose a él como al "suicidio de la sociedad".

Pero habiendo dicho esto, y como no pretendo cambiar el orden existente, sino proponer algunas ideas utópicas útiles para lanzar alguna inquietud sobre nuestras convicciones más arraigadas, no me niego a considerar los dispositivos pedagógicos según una cierta jerarquía de importancia y de valor para la educación del infante.

5. Juego de palabras entre la acepción física del término (fuerzas de atracción) y su acepción estética (atractivo) [nota del traductor].

c) Dado que Georges Lapassade ha insistido en que yo marque mejor la distinción entre “dispositivo” e “institución”, y evitando pronunciarme sobre todo lo que ha podido y podrá ser adelantado a este respecto, precisaré mi propio punto de vista, apoyándome en Foucault —y en Deleuze a propósito de Foucault—, para lo cual este ha escrito en 1988 un esclarecedor artículo: “¿Qué es un dispositivo?”, publicado en la reciente compilación **Dos regímenes de locos** (pp. 316 y ss). Y aunque, a mi conocimiento, ninguno de los dos haya pensado en una aplicación particular al dispositivo pedagógico, no está vedado proceder por acercamientos, extrapolaciones, lo cual haré, usando de modo muy libre todas estas referencias.

1. Un primer problema, si no contencioso, al menos delicado, es el de establecer una distinción entre dos términos de acepción cercana: dispositivo e institución. Ya he dicho o dejado entender, que podría haber un acercamiento e incluso identidad entre los dos. En efecto, una institución implica siempre uno o varios dispositivos. ¿Es, ella misma, uno de ellos? La institución escolar, entre otras, que es bastante comúnmente considerada como una institución, cuando no como “la institución” por excelencia, ¿es un dispositivo?

No veo ningún problema para considerarla como tal, tanto como a las diversas “instituciones” de segundo orden que dependen de ella: las de los profesores, de los vigilantes, de los auxiliares de educación y otras, y así mismo, los alumnos, los internos y los externos, etc., etc... En dos palabras, las diversas estratificaciones que la institución comprende a todos los niveles. Decir, en ese caso, “institución” o “dispositivo”, me parece un asunto de vocabulario o de preferencia. Pero, para no dejarse aherrojar o encerrar en una distinción puramente nominal, creo que hay que encarar otra cosa, que

no una un asunto de tamaño ni de implicación, ni siquiera de funcionamiento, sino de dinamismo y de trazado.

Hay que concebir —es lo que dice Deleuze a propósito de Foucault— los dispositivos como *líneas*, como vectores que van a suscitar y a poner en su lugar, cada vez y según cada problema, a instituciones particulares. Sin ser, sin embargo, más generales que estas últimas; porque es posible, al contrario, que las instituciones encierren, a su vez, una variedad de dispositivos. Estas líneas no trazan contornos bien definidos; no circunscriben ni delimitan, sino que recorren, atraviesan y reúnen lo que estaba organizado de otra manera o subsistía en estado de dispersión. Ellas hacen aparecer una nueva *configuración*. Por ejemplo, en la institución escolar que responde, en primer lugar, a las exigencias de un dispositivo de educación de la infancia, unos dispositivos de segundo grado organizan las relaciones entre maestros y alumnos, o de los alumnos entre ellos, o las relaciones con el conocimiento, las formas de aprendizaje.

Para utilizar una imagen: el dispositivo responde a una *cartografía* secundaria, dibuja unos mapas, pero que no están localizados por una geometría proyectiva como “el mapa escolar”, sino que responden mas bien a una *topología* de las proximidades que circunscribe y relaciona “regiones” heterogéneas, el conocimiento, la disciplina, la afectividad, las relaciones de control, etc.

Con el fin de dar mejor cuenta de él, siempre es necesario, cuando se habla de dispositivo, tener en mente esas grandes regiones o instancias que este tiene por función organizar y regir: “regiones” o “instancias” que son: *saber, poder, subjetivación*; y cuyos contornos no están fijados de antemano

una vez por todas, sino que varían con la historia, la de las instituciones, justamente, y la de la infancia. A este respecto, la infancia misma puede aparecer como una “institución” que rige unos dispositivos. De los cuales el más importante es, sin duda, y ya lo he dicho antes, el de la *sexualidad*. La institución escolar, habiendo podido presentarse como la única capaz de responder a las exigencias de ese dispositivo que prescribe “la pedagogización integral del sexo del infante”, y que integra, bajo la forma de dispositivos parciales, disposiciones —de uso del tiempo, de arquitectura, de vestimenta, de higiene, etc.—, destinadas a este fin.

2. Retomando las distinciones establecidas por Foucault, y retomadas (e interpretadas) por Deleuze, y simplificándolas en aras de la claridad, seleccionaré, de las líneas que forman el dispositivo y son constitutivas de su objeto, aquellas que corresponden a las grandes instancias *saber, poder, subjetivación*, que producen: los *enunciados*, las *visibilidades*, y los sujetos o *subjetivaciones*, en curso.

Se puede dar cuenta fácilmente de las múltiples aplicaciones de esta cartografía a la comprensión del emplazamiento y del funcionamiento de los dispositivos de pedagogización que distribuyen, según los casos y las épocas, tal tipo de saber, de acuerdo a las “líneas de fuerza” de tal poder, y que proceden a unas “producciones de subjetividad” o procesos de subjetivación, tanto del adulto, como, por demás, del infante.

Las líneas de estos procesos son, tomando otra expresión de Deleuze en su obra sobre Foucault, “pliegues de subjetivación”, o en otros términos, el replegamiento de fuerzas externas hacia “el interior” (en cuanto concierne, en parti-

cular, a los procesos disciplinarios, los del gobierno de sí, del “cuidado de sí”, primero impuestos y luego interiorizados). No redundaré sobre esto, que es lo más conocido y que yo he expuesto en muchas ocasiones. Tampoco me detendré en las líneas, variedades del principio de vigilancia que dan lugar al dispositivo, a la vez espiritual y material del “panóptico”.

Prefiero pasar al otro aspecto del dispositivo de pedagogización, en lo que este puede tener de *positivamente productivo*, desarrollando las fuerzas activas del niño, y alejándose de la relación pedagógica unilateral, vertical, según una única línea de poder: adulto-niño, sobre la cual nuestras instituciones pedagógicas han permanecido hipnotizadas con exclusividad.

d) Retomando: los dispositivos son las *líneas de fuerza* (o *fuerzas*) de las instituciones. Pero, otra vez, todo esto es un asunto de “lectura”, de dinamismo insuflado, no de estricta aplicación literal (alguno podrá “poner” en la institución o en el dispositivo sentidos opuestos a los que otro les otorgue, lo esencial es mantener la distinción entre la inmovilización y el movimiento).

Es este último el que es, en el dispositivo, productivo de sentido; y yo tendería a decir incluso, productivo de sentido y *de ser*; pues está siempre produciendo “objetos” nuevos.

De modo eminente, este “objeto” es el niño, quien está lejos —lo hemos imaginado siempre, pero sin atrevernos a reconocerlo— de ser inmutable, de ser un ya dado, uno y el mismo en todo tiempo y lugar. El niño ha sido “instituido”, producto variable, a la vez interior y exteriormente, del o de los dispositivos que lo rodean y lo penetran.

Pero no es en absoluto cierto, y más bien todo lo contrario, que la única relación pedagógica concebible sea aquella que ejercen uno o varios adultos en relación con un niño. Ni tampoco, sobre todo, que esta relación esté confinada a la familia o a la escuela, ordinariamente tratadas ambas, sin embargo, como “el medio natural del infante”. Este está sometido, de entrada, a muy otras fuerzas, más inmediatas y más atractivas, que forman centros de energía y se “repliegan” en él según unos “pliegues de subjetivación que lo modelan y lo cargan con su propia energía”.

Es en esta dirección, y poco más o menos en estos términos, como se puede comprender lo que he llamado: la educación *extrapedagógica* en Fourier, la que no busca recurrir sino a las fuerzas *atractivas*, en el niño y fuera de él, y lo considera dentro del medio formado por sus pares (los otros grupos de niños), y no según el prisma deformante que constituye la mirada adulta lanzada sobre él, tanto como el dominio que ejercen sobre él las instituciones de infancia, familia y escuela.

e) Entre nuestros contemporáneos, creo que ha sido Pasolini el único que ha podido ver y expresar lo que es el verdadero proceso de pedagogización de la infancia, el cual es, al mismo tiempo, un proceso de subjetivación, e indicación de una eventual posibilidad de reversión del poder. Dicho de otro modo, de una revolución pedagógica que permita al niño conquistar esa autonomía que, sin solución de continuidad, le es prometida y siempre negada.

Autonomizar al niño es otorgarle en la sociedad, en su funcionamiento global, un lugar y una función productivas. No otorgándole unos pretendidos “derechos” que no son sino la restricción de los de los adultos a su respecto, sino permi-

tiéndole ejercer sus funciones vivas, en el dominio de la creación, de la afectividad, de las cuales la sexualidad es, evidentemente, parte integrante; en el ámbito de una “política” que los niños están perfectamente en condición de entender y de poner en práctica, en cuanto que ella les atañe.

Aquí, remito a ese conjunto de cartas destinadas a un adolescente llamado Gennariello, ficticio, pero típico de la generación actual, aparecido en 1975 bajo el título de *Cartas luteranas*. Cartas por supuesto heréticas, como todos los escritos pasolinianos, en relación con la ortodoxia al uso.

El proyecto de este libro, verdadero “tratadito pedagógico”, me parece absolutamente notable. Su interés primario —me atengo acá a los primeros capítulos—, es que no hay que ir a buscar la pedagogía en la escuela, o en la familia, sino *por fuera* de ellas —escuela y familia—, y al nivel del mundo que rodea al niño y lo forma; para “bien” o para “mal”, en tanto que objeto y punto de aplicación de sus primeras experiencias.

Vale la pena citar, para que se comprenda bien este cambio de perspectiva, algunas de sus líneas más significativas:

Las que se refieren a lo que Pasolini llama “las fuentes pedagógicas más inmediatas”, o “el lenguaje de las cosas”;

Las que atañen a “los verdaderos educadores”, o los camaradas del joven niño. Cito:

“Vas a pensar enseguida en tu padre, en tu madre, en la escuela y en la televisión. No se trata de eso. Tus fuentes pedagógicas más inmediatas son mudas, materiales, objetuales, inertes, puramente presentes. Sin embargo, ellas te hablan. Ellas tienen un lenguaje propio, que tú y tus camaradas saben descii-

frar bien. Quisiera hablar de los objetos, las cosas, las realidades físicas que te rodean”.

La primera fuente pedagógica es, sin que haya necesidad de intervención humana, y, en este caso, adulta: “el lenguaje de las cosas” (*op. cit.*, p. 39). Y si el humano interviene, no son, en todo caso, aquellos a quienes se acostumbre considerar como los educadores obligados y “natos”, encargados en derecho, por así decirlo.

No —cito de nuevo a Pasolini—, los primeros educadores no son ni los padres ni los maestros, sino los infantes mismos:

“Consagraré una larga sección del libro a hablarte de tus camaradas, que son —es necesario que quede claro— tus verdaderos educadores. Ellos son los portadores inconscientes, y tanto más imperiosos, de valores tan absolutamente nuevos que sólo tú y ellos los viven. Nosotros, vuestros padres, estamos excluidos de ello. Incluso, yo diría más: que esos valores son intraducibles en nuestro lenguaje”.

La lección de Pasolini no se detiene allí, sin duda, porque él no olvida pasar revista también a aquello que ha hecho a un lado desde un principio: padres, maestros, periódicos, radio, televisión, es decir, esos sujetos de la pedagogía tal como se les entiende comúnmente. Pero el hecho de hacerlos aparecer en un segundo lugar, modifica el dispositivo. Pasolini lo somete a una especie de rotación de 180 grados, haciendo venir en primera fila al niño con su universo propio, que ha pasado irremediablemente a un segundo plano de las preocupaciones tanto tradicionales como actuales, incluso aún cuando se las admite de labios para afuera.

Demasiados obstáculos se oponen a que, dentro del dispositivo pedagógico, se trate al “alumno” como *pivote directo*, en el sentido de Fourier. No decimos como “sujeto”, porque en *sujeto* es, precisamente, en lo que más se desea que se convierta. Sujeto en el sentido de “sujetado”, o de “ser interiormente estructurado”, como lo entiende el psicoanálisis (“allí donde estuvo el *ello*, debe advenir el *yo*”). Es más bien lo contrario lo que implica este proceso de pedagogización por las cosas o por los iguales (“ellos son los portadores inconscientes...”). No se trata de la acesión a un yo acorazado tanto desde el interior como desde el exterior (W. Reich hablaba de una “coraza caracterial”), sino de un individuo que sea esencialmente “ser en relación”, que desarrolle todas sus fuerzas, sus potencialidades o *potencias* tanto internas como externas.

En un proceso así entendido, y, como creo leerlo en Pasolini como en Fourier, es donde el fin del dispositivo de pedagogización a partir de las cosas y del *socius* no podría consistir sino en un *acreecer en cada uno la potencia de actuar*.

Una versión de la *Ética* de Spinoza, de alguna manera.

Coda: —He aquí las líneas generales de mi esbozo de un dispositivo de pedagogización en sentido afirmativo, y ya no más privativo o restrictivo. Quedarían por llenar los vacíos de los espacios que ellas procuran, en los ámbitos que Pasolini, gracias a su ojeada a la situación, ha dibujado también. Hay que precisar bien que se trata, no de un teoría abstracta, *a priori*, sino de una nueva *pragmática* para oponerla a todas las doctrinas sobre la enseñanza —mudas, por demás, la mayor parte del tiempo, singularmente “neutras” sobre estos puntos: “Se tratará, en primer lugar, del sexo, en segundo lugar

del comportamiento, en tercer lugar de la religión, en cuarto de la política, en quinto lugar del arte” —.

Todo un programa cuyo solo enunciado ya muestra el abismo que lo separa de las prescripciones oficiales y las tímidas veleidades del cuerpo enseñante.

LOCALIZACIONES FOUCAULTIANAS EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS POSTESTRUCTURALISTAS CRÍTICO-FEMINISTAS

Montserrat Rifà Valls *



El postestructuralismo feminista (...) es un modo de producción de conocimiento que usa las teorías postestructuralistas del lenguaje, la subjetividad, los procesos sociales y las instituciones para comprender la existencia de las relaciones de poder e identificar áreas y estrategias para el cambio.

(Weedon, 1997: 40).

Introducción

En esta ponencia quiero presentar las confluencias entre la teoría foucaultiana y el postestructuralismo crítico-feminista, con la finalidad de detectar herramientas para la investigación educativa, paralelamente a la identificación de algunos de los trabajos que se han realizado

* Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona.
Dirección electrónica: Montserrat.Rifa@uab.es

desde esta perspectiva.¹ De esta forma, abordaré las localizaciones foucaultianas de las académicas que se posicionan en los discursos de las pedagogías postestructuralistas crítico-feministas, para inferir de sus estudios aquellos modos de investigación que han contribuido a formar mi mirada como investigadora en el campo de la educación y que considero que pueden ayudar a crear un marco teórico y metodológico para pensar la educación en Iberoamérica.² En un artículo que escribí anteriormente para la revista *Educación y Pedagogía*,³ hice referencia a un texto de Veiga-Neto (1997b) que analizaba las contribuciones de Foucault al campo de la educación para la construcción de un discurso postestructural y que me ha servido de punto de partida para esta ponencia. Veiga-Neto (1997b) apuntaba entonces un mapa de las investigaciones educativas inspiradas en la

1. Este texto surge de mi trabajo de investigación para tesis doctoral que lleva por título *Discurso, poder y subjetividad en el currículum*, dirigida por el doctor Fernando Hernández, y que presenté en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en julio de 2003.

2. Soy consciente de que muchas de las referencias que utilizaré en esta ponencia provienen de contextos anglosajones; sin embargo, a veces las identificaciones con los modos de investigación no dependen solamente de localizaciones geográficas sino de cómo nos movemos en/a través de posiciones sociales, académicas, personales, de edad, políticas, de género, trabajo, etc. Por otra parte, deseo que la inscripción de mi subjetividad a lo largo de la ponencia pueda servir a la finalidad que compartimos de crear una agenda de investigación desde las herramientas foucaultianas para Iberoamérica, huyendo de importaciones teóricas descontextualizadas.

3. En realidad, lo que aquí se presenta es una ampliación de la segunda parte del artículo que lleva por título "Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico-feminista en la investigación educativa", que se publicó en la revista *Educación y Pedagogía*, XV (37).

teoría foucaultiana a partir de tematizar el trabajo de distintos académicos,⁴ por ejemplo, destacando: las relaciones entre el postestructuralismo y la teoría crítica de la educación (Thomas S. Popkewitz, Tomaz Tadeus da Silva); la emergencia de la escolarización moderna (Varela y Álvarez-Uría, Jones y Williamson); y, la experiencia del sí mismo y del autogobierno en las prácticas escolares (Jorge Larrosa). En aquella tematización se incluía también: las versiones feministas de crítica al sujeto “liberador” de las teorías críticas (Jennifer Gore); y, la problematización de los aprendizajes y la crítica a las pedagogías constructivistas (Valerie Walkerdine).⁵ De alguna forma, en esta ponencia me dedicaré a narrar los modos de investigación que emergen de estos dos focos y de otras aporta-

4. El texto de Veiga-Neto (1997b) recorre la obra de Foucault, a partir de identificar los conceptos y herramientas relevantes para el análisis de la escolarización moderna, desde la perspectiva de la regulación social de los saberes escolares hasta los procesos de disciplinamiento y normalización de los sujetos, e incluye la definición de las diversas formas del poder foucaultianas. En el artículo anterior también destacué las aportaciones de Cleo H. Cherryholmes como otro de los autores principales de la crítica postestructural en la investigación educativa, en concreto a partir de la publicación de *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, ya que como Lather indica: “ejemplifica cómo el postestructuralismo supone un movimiento importante para desenmascarar las políticas de la vida intelectual; un punto destacado en el trabajo abiertamente basado en el valor del discurso neomarxista, feminista y de la minoría, que progresa desde hace bastante tiempo en educación” (1992, 17).

5. Este estudioso de Foucault concluye en su texto que estas posibilidades analíticas nos permiten comprender en profundidad diversos temas desde una perspectiva de investigación postestructural en la escuela: la imposibilidad de la interdisciplinariedad; la diferenciación de las relaciones de poder; la productividad de la alfabetización universal y la fragmentación social. En este volumen, además del capítulo de Veiga-Neto, se incluyen diversas investigaciones entre las que quiero destacar las de Gelsa Knijnik, Norma Marzola, Sonia M., Ogiba, Sandra Mara Corazza y Tomaz Tadeus da Silva.

ciones que han efectuado las pedagogas postestructuralistas crítico-feministas que dialogan con Foucault.

En esta introducción también quiero recordar otra consideración que realicé en el artículo mencionado en el párrafo anterior, cuando señalé que la proliferación de estudios en el campo de la educación desde una perspectiva de género, debemos situarla en las décadas de los setenta y los ochenta, como consecuencia de la perturbación que el feminismo como movimiento social había generado en la década de los sesenta y de su inserción en los contextos académicos. Según Pinar *et al.* (1995), las pioneras en establecer vínculos entre el feminismo, un análisis de género y el currículo, fueron Bárbara Mitrano (1981), Sandra Wallestein (1979), Janet L. Miller (1980, 1982 y 1990), Madeleine R. Grumet (1981 y 1988) y Jo Anne Pagano (1988 y 1990). Pinar *et al.* (1995) sostienen que la historia del currículo como texto de género está vinculada al movimiento reconceptualista, y que por tanto, en las publicaciones de estas autoras la incorporación de la categoría de género está relacionada con la visión del currículo como texto autobiográfico y fenomenológico o con el discurso crítico del currículo basado en el análisis político, social y racial.⁶ De este grupo inicial de académicas, destaca el trabajo de Miller, Grumet y Pagano, quienes han continuado relacionando los estudios de género y los del currículo, y han propiciado el

6. Según da Silva (2001), en la construcción de un discurso crítico del currículo, la utilización del concepto de género siguió una trayectoria similar al uso de concepto de clase social y la lucha por combatir las desigualdades. El énfasis se puso inicialmente en una teoría de la reproducción que cuestionara la masculinidad dominante, de forma que en una primera fase centrada en la diferencia sexual, los textos feministas de la educación focalizaron en el análisis el acceso de las mujeres a las instituciones y en la crítica a las formas de conocimiento del patriarcado (en términos, de escolarización, recursos,

desarrollo de las investigaciones de las académicas que, posteriormente, a lo largo de los noventa, se han situado en este terreno desde una perspectiva postestructuralista feminista.⁷ La investigación del currículo como texto de género supone un reto al androcentrismo, al patriarcalismo y al falocentrismo de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de romper con el análisis de los discursos centrados en la clase social, ya que desde el punto de vista de estas feministas “necesitamos estar seguras de no convertirnos en las ‘esposas buenas’ de un patriarcado marxista” (Lather, 1987:33). El análisis de la educación y el currículo en términos de género hace tambalear las relaciones de poder del capitalismo y las formas del patriarcalismo (en los libros de texto, los contenidos, el aula), no solo para evidenciar los mecanismos de selección excluyentes (en los términos de considerar la masculinidad dominante) sino también para defender que la epistemología nunca es neutral, sino que siempre recoge la experiencia de quien conoce. Algunas de las aportaciones que abordaré a continuación cobran sentido

profesionalización). En una segunda fase, de análisis de los estereotipos, no sólo se pretendía garantizar este acceso sino transformar radicalmente el contenido del currículo, por ejemplo, para reflejar los intereses y las experiencias de las mujeres desde sus visiones del mundo. Por otra parte, a lo largo de los ochenta, Apple desplazó su trabajo, que giraba en torno a las teorías de la reproducción y la resistencia, hacia un análisis relacional de la educación en términos de género, raza y clase. Según Bonal (1998), las investigadoras del género se fueron desplazando desde las teorías de la reproducción hacia las de la resistencia; es el caso de Arnot, Acker, Weiler y McRobbie, entre otras.

7. Como ya he dicho en otras ocasiones, no todos los discursos que vinculan género y educación son postestructuralistas, por tanto no abordaré aquí otras visiones radicales, liberales o socialistas, sino las investigaciones que posibilitan el análisis (y desarrollo) de prácticas pedagógicas desde una lectura postestructuralista crítico-feminista.

a partir de la teoría feminista que ha dialogado con las herramientas foucaultianas, reinterpretándolas.⁸

Modos de investigación de las prácticas pedagógicas desde la teoría postestructuralista feminista

La formación de una identidad investigadora como “intelectual específica” desde la localización de diferentes posicionalidades subjetivas

Una de las constantes del trabajo de Foucault que mediará en las investigaciones de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva postestructuralista feminista es la sustitución de la concepción esencialista de la identidad, por una visión de la subjetividad que está producida históricamente, donde los sujetos se construyen a sí mismos mediante técnicas y se desplazan a través de infinitas y múltiples posicionalidades que les sujetan. Como indica Weedon (1997) —en una publicación clave de la cual procede la cita que abre esta ponencia—, la práctica feminista y la teoría postestructuralista mantienen en común su interés por la subjetividad y el desafío a las visiones humanistas del sujeto. En esta línea, Orner (1999), entre otras,⁹ con-

8. Como textos fundamentales que desde el feminismo han cuestionado en términos de género la obra de Foucault, contribuyendo a la relectura crítica de este autor, véanse Butler (2001); Diamond y Quinby (1988); Fraser (1989); de Lauretis (2000); Martin *et al.* (1988); McNay (1992); Ramazanoglu (1993); y Sawicki (1991), entre otras.

frontó los discursos de la subjetividad en la pedagogía crítica con la de las postestructuralistas feministas, cuestionando la definición de una subjetividad emancipadora, liberal y racional en la teoría crítica de la educación, que se basa en el ideal de un individuo autónomo, centrado y unitario. Las perspectivas postestructuralistas feministas han desafiado los discursos de emancipación, a partir del descentramiento del sujeto que choca con los presupuestos de una identidad fija, unificada y homogénea que se encuentran en algunos escritos feministas, y en muchos escritos críticos y trabajos sobre la voz “auténtica” de los/as estudiantes (Orner, 1999: 120). Desde una perspectiva postestructuralista feminista, Orner reivindicó que los conceptos de subjetividad, identidad, lenguaje, contexto y poder tienen mucho que ofrecer al campo de la enseñanza para confrontarlos con la noción de “voz”. Según Orner (1999) también la utilización del término “sujeto” es preferible a la noción más extendida de “individuo”, que se refiere a cosas distintas y que está ligada a una visión moderna del hombre autónomo, libre, racional y consciente. Frente a la noción de “individuo”, el término “sujeto” nos permite “pensar en nosotros y noso-

9. La deconstrucción crítica del sujeto, al que se dirigen las pedagogías radicales, la inició Ellsworth en 1989 con la publicación de “Why Doesn’t This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy” (véase Ellsworth, 1999), que abrió el camino a otros textos que problematizan los discursos de la voz y la experiencia en las prácticas emancipadoras de la teoría crítica (Kraner-Dahl, 1999; Lather, 1998 y 1999; Orner, 1999). Las versiones feministas de crítica al sujeto “liberador” de las teorías críticas, ponen de relieve, como indican Luke y Gore (1999), que las teorías del sujeto que sostiene un educador median en el desarrollo de las prácticas pedagógicas con su alumnado —ya que al fin y al cabo son prácticas políticas y éticas—. Por lo tanto, estamos involucrados en los procesos de negación/recuperación de los discursos que han estado y están siendo reprimidos o subyugados.

tras, y en nuestras realidades como construcciones: producto de actividades con significado o sentido culturalmente específicos y por lo general inconscientes" (Orner, 1999: 122). El punto de partida de la crítica a las pedagogías radicales que claman en favor de recuperar la voz de los estudiantes, se sustenta también en la idea que es necesario poner en entredicho la noción de un yo "totalmente consciente", en definitiva, se fundamenta en el siguiente posicionamiento:

Los términos *sujeto* y *subjetividad* son centrales para la teoría postestructuralista y marcan una ruptura crucial con las concepciones humanistas del individuo que aún son centrales en la filosofía occidental y en la organización política y social. "Subjetividad" se usa para referirse a los pensamientos y emociones conscientes e inconscientes del individuo, su sentido de sí mismo y sus formas de comprender sus relaciones con el mundo. Los discursos humanistas presuponen una esencia en el corazón del individuo que es único, fijado y coherente y que la hace lo que ella es. (...) Contra esta esencia humanista irreductible de la subjetividad, el postestructuralismo propone una subjetividad que es precaria, contradictoria y en proceso, que está siendo constantemente reconstituida en el discurso cada vez que pensamos o hablamos (Weedon, 1997: 32).¹⁰

Desde la teoría feminista además se trata de un sujeto "generizado", que se constituye a partir de la localización de múltiples posiciones subjetivas que se interrelacionan y que

10. En el artículo publicado en revista *Educación y Pedagogía*, ya destacué que las teorías postestructuralistas feministas ofrecen poderosas herramientas para el análisis local de los mecanismos del poder y la redefinición de la subjetividad (el sentido del sí mismo y la experiencia de ser) que se presenta, siguiendo a Weedon (1997), como múltiple, precaria,

son removibles. Según Teresa de Lauretis, la teoría feminista se plantea “la rearticulación del sujeto, concebido ahora como móvil o múltiple, lo que significa que se organiza en torno a coordenadas variables de diferencia” (2000b: 112); y, promueve una visión desde los márgenes políticos, epistemológicos y personales, basada en la desidentificación y en un autodesplazamiento (sociogeográfico, afectivo, lingüístico, epistemológico) hacia un lugar desconocido que nos permita constituirnos como sujetos excéntricos. Así, para Orner (1999), la posicionalidad accidental —de origen— dentro de un grupo puede privilegiar y marginar, y por encima de todo puede ser alterada, ya que se trata de un juego de representación y autorrepresentación conformado por categorías (de clase social, raza, género, sexualidad, etnia, etc.). Estas categorías no son ni estables ni universales, sino que son renegociadas constantemente por los grupos que les otorgan significaciones en contextos sociales e históricos específicos. A partir del reconocimiento de esta situación, tal como afirma Orner (1999), las postestructuralistas feministas trabajan precisamente en pos del descentramiento del sujeto y contribuyen a problematizarlo al considerar “que la imposibilidad de fijar nuestras identidades y de poder conocernos a través de ellas en forma definitiva es una herramienta poderosa mediante la cual podemos ‘desnaturalizarnos’ e involucrarnos en el cambio social” (Orner, 1999: 117-118).

Por esta razón, una de las cuestiones que me he formulado a lo largo del proceso de investigación para mi tesis doctoral y que sigue vigente es: ¿qué tipo de sujeto investigador soy y quiero/

cambiante, contradictoria, deseosa, inacabada y en construcción. Este empeño quedaba recogido entonces en la siguiente cuestión planteada por Orner: “¿Cómo podemos presentar y explorar la identidad y la diferencia, no como instrumentos de división sino como fuerzas unificadoras, pero sin crear una ficción de unidad represiva?” (1999: 129).

puedo ser? En primer lugar, la respuesta a esta pregunta desde una perspectiva postestructuralista está relacionada con la definición foucaultiana-feminista de estar múltiplemente localizada, que tiene que ver con la ocupación/producción de posicionalidades subjetivas específicas en nuestros tránsitos dentro de los contextos culturales específicos, donde interseccionan las relaciones de identidad y diferencia, por ejemplo, en la universidad y en la escuela. En nuestro papel como investigadoras estamos inmersas en un entramado de relaciones de poder y somos el producto relacional de posiciones subjetivas situadas en términos históricos, sociales, raciales, de edad, de género, etc. que están mediadas por la relación que establecemos con las otras, ya que con nuestro trabajo contribuimos a producir relaciones sociales de poder históricamente localizadas. En segundo lugar, también está relacionada con la reconceptualización del papel de la investigadora y la educadora como intelectual específica en el ámbito de las pedagogías postestructuralistas crítico-feministas. En este sentido, a lo largo de la investigación para mi tesis doctoral me fui desplazando desde una identidad fija como investigadora universitaria-académica-etnógrafa-naturalista hacia una postura como postestructuralista feminista que asumía una responsabilidad como intelectual “específica”, en la versión foucaultiana, que se contrapone al papel del intelectual “universal”:¹¹

Un nuevo modo de “ligazón entre la teoría y la práctica” se ha constituido. Los intelectuales se han habituado a trabajar no lo “universal”, lo “ejemplar”, lo “justo-y-verdadero-

11. En mi país, la construcción de una identidad profesional como intelectual puede ser interpretada como signo de pedantería, desde la representación modernista del “intelectual universal”, o como algo inadecuado, por parte de los que creen que la práctica debe mantenerse alejada de la teoría.

para todos", sino sectores específicos, puntos precisos en los que los situaban sus condiciones de trabajo, o sus condiciones de vida (la vivienda, el hospital, el manicomio, el laboratorio, la universidad, las relaciones familiares o sexuales). Han adquirido así una conciencia mucho más inmediata y concreta de las luchas. Y han encontrado problemas que eran determinados, "no universales", diferentes con frecuencia de los del proletariado y de las masas. Y entre tanto se han acercado realmente, creo, por dos razones: porque se trata de luchas reales, materiales, cotidianas, y porque encontraban con frecuencia, pero bajo una forma distinta, al mismo adversario que el proletariado, el campesinado o las masas (las multinacionales, el aparato judicial y policial, la especulación inmobiliaria, etc.); es lo que llamaré intelectual "específico" por oposición al intelectual "universal" (Foucault, 1992: 194).

Para Foucault, la definición del trabajo del intelectual específico tiene que ver con la "economía política" de la verdad y la producción de regímenes discursivos.¹² Aunque existen múltiples trabajos que ilustran las estrategias de investigación educativa desde la perspectiva del intelectual comprometido que llevan a repensar las relaciones con los sujetos

12. Foucault resituía la función del intelectual al detectar el espacio potencial de lucha que se encuentra entre las tareas locales o específicas del intelectual y el contexto social. En este intersticio, la posición del investigador es pensada de nuevo: "Funciona o lucha a nivel general de este régimen de verdad tan esencial a las estructuras y al funcionamiento de nuestra sociedad. Existe un combate 'por la verdad', o al menos 'en torno a la verdad' (...). Hay que pensar los problemas políticos de los intelectuales no en términos de 'ciencia/ ideología' sino en términos de 'verdad/poder'" (Foucault, 1992: 199).

investigados como participantes (Blacker, 2000; Knijnik, 1997), lo que quiero narrar tiene más que ver con mi biografía profesional.¹³ Al finalizar mi trabajo de tesis doctoral y después de otros tránsitos realizados —desde mi papel como formadora de profesores de secundaria a mi actual empleo como formadora de educadoras de escuela infantil y primaria—, aprendí que mi identificación como intelectual específica dotaba de significado a mi tarea como investigadora y como formadora, que antes percibía como identidades profesionales separadas. Esta doble localización ha beneficiado a mi trabajo, ya que me ha permitido: reconceptualizar las relaciones entre teoría, conocimiento y práctica; y llevar a cabo un tipo de investigación-formación activista que se significa con las luchas de las educadoras en los contextos y situacio-

13. Las estrategias de investigación que Blacker (2000) identifica en el contexto de generación de una ética foucaultiana para los intelectuales comprometidos con la “producción de la verdad”, para construir una reflexión sobre el proceso de investigación, son: (1) la sustancia ética del investigador entendida como toma de conciencia y revisión de los procesos de vigilancia que las investigaciones provocan en su dimensión social; (2) el autoexamen en la fabricación de conocimiento como verdad, empezando por el cuestionamiento de las relaciones de poder-saber más inmediatas que constituyen el sí mismo del investigador y sus intereses (lejos de la falacia que crea la voluntad de salvación de “otros oprimidos”); (3) la ética del trabajo del investigador como autopráctica en el desarrollo de una competencia específica, honestidad y atención; y, (4) por último, el *telos* entendido como autosuperación, ya que si bien con nuestras investigaciones no podemos trascender las relaciones de poder, podemos repensarnos en relación a nuestros propósitos y a las consecuencias de nuestras acciones. Quiero citar también el trabajo de Knijnik (1997), que revisa los planteamientos de Gramsci, Foucault y Popkewitz sobre el investigador social como intelectual. Esta investigadora formula una extensa reflexión sobre las relaciones de poder entre ella como académica y los sujetos de su estudio en un curso de una escuela vinculada a los movimientos sociales en Brasil, abordando las interrelaciones entre saber académico y saber popular en una investigación empírica.

nes de la vida cotidiana.¹⁴ Actualmente, trato de desarrollar mi tarea como investigadora—formadora a partir de inscribir mi subjetividad en los términos de las posicionalidades subjetivas que ocupo o deseo ocupar en relación a la clase social, el género, la raza, la edad, etc. Una visión contingente, relacional y contextual de la subjetividad, que invita a la producción de narrativas autobiográficas apoyándose en la idea de que nuestras teorías, por suerte, contienen nuestros deseos, cuerpos y vivencias (siguiendo a Walkerdine, 1998).¹⁵ Para mí, como investigadora y como formadora, tiene mucho valor la localización de Elizabeth Ellsworth en *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y poder de la direccionalidad* cuando afirma: “deseo dar forma a mi propia práctica a través de cuestiones y modos de direccionalidad que sean movilizadores y emotivos” (Ellsworth, 2004: 22).

14. Existen otros ejemplos autobiográficos de reflexión en torno a las implicaciones de investigadoras y formadoras en la producción de conocimiento, relaciones de poder e identidades en el proceso de construcción de los discursos de las pedagogías feministas y en el marco de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, como se puede ver en Britzman (1989 y 1991); Lather (1991 y 1999); Luke (1996 y 1999); Luke y Gore (1992); Orner, Miller y Ellsworth (1996); y Orner (2000).

15. Recientemente también leí el texto de Aurora Levins Morales que lleva por título “Intelectual orgánica certificada”, donde esta investigadora se inscribe—al estilo de Rossi Braidotti en *Sujetos Nomades*—en una narrativa histórica a partir del relato autobiográfico, la ironía y la trasgresión: “las tradiciones intelectuales de las que provengo fabrican la teoría a partir de las vidas compartidas en lugar de encargarla por correo” (2004: 64). En ella se entretienen la propia experiencia y la de otras intelectuales orgánicas, con las dos culturas de resistencia en las que se localiza, el análisis del papel de la intelectual-activista crítica en el medio rural, el mercado y el feminismo académico, y los problemas relacionados con las migraciones y los tránsitos personales, intelectuales y profesionales.

El radicalismo de las “nuevas” epistemologías críticas y feministas: el conocimiento local y situado en la cotidianidad

En *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*, influida por las aportaciones de Michel Foucault sobre la productividad de las relaciones entre saber y poder, Patti Lather (1991) incorporó aspectos del feminismo, el neomarxismo y el postestructuralismo para investigar el periodo postmoderno que estamos viviendo, caracterizado por “una tecnología de regulación y vigilancia”, con la finalidad de “tomar ventaja de la cadena de puntos móviles transitorios de resistencia inherentes a las redes de trabajo de las relaciones de poder” (Lather citada en Pinar *et al.*, 1995: 504). Patti Lather, que participa de una particular visión de contar las historias que median en las investigaciones y en las epistemologías que contribuimos a legitimar —incluso cuando éstas se presentan como emancipadoras y críticas—, sostiene que es necesario analizar las formas del discurso que son producidas e inventadas por los investigadores.¹⁶ Desde una perspectiva postmodernista de la investigación, Lather sostiene que: (1) la investigación es fruto de interpretaciones múltiples, y por tanto, no busca generar una realidad

¹⁶ En un artículo publicado en *Revista de Educación*, se pueden ver algunos de los argumentos de Patti Lather (1992) que conectan con lo que se ha abordado en el apartado anterior. Allí plantea los dos temas principales que surgen de la intersección entre el feminismo, el neomarxismo y el postestructuralismo en el marco de los estudios culturales. Por un lado, problematiza las contradicciones existentes en el trabajo del intelectual comprometido con la justicia social, en un contexto de disolución de las grandes narrativas y de los límites del saber, en este sentido argumenta que “el postmodernismo debería explicarse como una concienciación académica en alza, puesto que puede encaminarse

fundacional; (2) cada historia nos permite problematizar la siguiente, es decir, los sujetos de las investigaciones, así como los investigadores, se encuentran dispersos en el texto y ninguna voz “lo resume todo”; (3) la variedad de discursos (los discursos feministas de los estudios de mujeres, los discursos neomarxistas y feministas de la crítica, el discurso postestructuralista de la deconstrucción, los discursos autobiográficos de la reflexión, etc.) revelan sus particulares ambigüedades y se complican los unos a los otros; (4) es una propuesta para comprender más efectivamente cómo se crean los discursos contrahegemónicos; y, (5) en el reconocimiento de las múltiples formas en los que estamos constituidos como sociedad, se busca afirmar las diferencias sin oposición (Pinar *et al.*, 1995: 506-507). En cierto modo, Lather nos plantea a través de estos puntos que las finalidades y las formas de las epistemologías críticas y feministas en las investigaciones educativas postestructuralistas se construyen de manera distinta a las investigaciones educativas que se desarrollan desde otros paradigmas —en los que se incluyen tanto la investigación positivista como las formas naturalistas de la etnografía educativa en la investigación de tipo cualitativo.

Desde este punto de vista, reconocer los saberes y poderes que contribuimos a legimitar mediante nuestras investigaciones es un ejercicio arqueogenealógico necesario para la

hacia una autocomprensión más perfilada de la ambigüedad de nuestra posición como ‘intelectuales comprometidos’ (Rajchman, 1985), preocupados por la utilización de nuestro saber y con fuertes compromisos” (Lather, 1992: 12). En segundo lugar, constata la ausencia de una “adecuada teoría postestructuralista del sujeto”, debido a que no somos los autores de las formas en que comprendemos nuestra vida ya que “estamos sometidos a regímenes de significado”, lo que nos implica en la autoproducción del discurso.

reconstrucción histórico-social y la deconstrucción crítica de los discursos en los que participamos.¹⁷ Así, de la misma forma que Popkewitz (1994) ha realizado este trabajo de análisis de la formación de los discursos públicos en las reformas educativas y la formación del profesorado, Jennifer M. Gore ha analizado la producción discursiva de la pedagogía radical crítica y feminista a través de la mirada que le proporciona la noción foucaultiana de "régimen de verdad". Los temas principales que esta investigadora plantea en su estudio sobre las pedagogías radicales son: (a) la fragmentación de estos discursos; (b) las limitaciones pedagógicas que se derivan de su constitución histórica como discursos de regulación social y su posición institucional en el seno de los mismos; y, (c) la necesidad de reflexionar para contrastar los peligros de la "voluntad de verdad" (Gore, 1996). En su revisión de la pedagogía feminista estadounidense, Gore reconstruye esta historia a partir de los grupos de estudios de la mujer, más vinculados al nivel de enseñanza universitaria, y de los departamentos de educación, que han provocado un desplazamiento hacia un trabajo postestructuralista feminista en su vinculación con la teoría social. Gore evidencia que no hay interrelaciones fuertes entre las pedagogías críticas y las pedagogías feministas, como tampoco las hay en el interior de estos discursos, y detecta también las especificidades de los discursos feministas:

17. Los ejercicios de autocrítica y análisis de la formación de los discursos en los que participamos suelen ser infrecuentes incluso en las comunidades que se localizan en la teoría crítica y feminista, ya que a menudo nuestros planteamientos acaban presentándose desde formulaciones totalizadoras con el fin de que no puedan ser rebatidas, algo que sucede a menudo en la academia pero también en los movimientos sociales.

Aun en los discursos que piden que el feminismo se ocupe de la opresión de “las mujeres y de las minorías” y en los postestructuralistas que nombran “formaciones opresoras múltiples que se intersectan”, el género constituye la categoría fundamental, y al destacar el feminismo, estos discursos académicos se conectan con determinadas formas de práctica y de política. Lo personal *es* político. Por tanto, vemos que la pedagogía feminista está impulsada por una política más característica y centrada que la pedagogía crítica, que tiende a reivindicar como objeto suyo una idea universalizada de humanidad (...), el fuerte sentido de solidaridad e identidad feministas (a menudo, en oposición a los hombres, en cuanto patriarcas), integrado en la política feminista, puede explicar la falta de atención histórica al campo de la educación del grupo de estudios sobre la mujer (Gore, 1996: 68).

Por otra parte, el giro que los discursos críticos y feministas dan hacia el discurso postestructuralista en las comunidades académicas anglosajonas (que es más visible en el grupo de educación que en el de estudios de la mujer), según Gore, está relacionado con tres fenómenos: (1) en primer lugar, tiene que ver con que “la producción del discurso académico se encuentra cada vez más en condiciones semióticas y postindustriales (Wexler, 1987) y para poder mantener o conseguir posiciones de ‘poder’ en el marco académico, se exige prestar atención a los ‘nuevos’ discursos teóricos” (Gore, 1996: 70); (2) además, la oposición de los discursos radicales a los discursos dominantes de la pedagogía se ha realizado a través de relatos reales de situaciones, pero su aplicación ha sido selectiva. Por otro lado, los discursos feminista, marxista y crítico no han alcanzado sus objetivos políticos al caer en la trampa de una identidad fijada por categorías (como clase social, género, etnia) que les impide percibir las diferencias

en y entre sus sujetos; y, (3) por último, desde el punto de vista de Gore, es importante destacar que el saber explicativo de las experiencias de aula de profesores y alumnos se mueve a un nivel personal e íntimo, algo que escapa a la política abarcante del estructuralismo. El postestructuralismo presta atención a lo local, parcial y múltiple, y puede contribuir a generar comprensiones de las dinámicas contradictorias de la vida de profesores y alumnos, que empiezan por la revisión misma de las vidas de los/as académicos/as postestructuralistas. En este punto, es importante recurrir a Luke y Gore (1999), que analizan las dificultades con las que los discursos pedagógicos feministas se encuentran en la academia (sexismo, patriarcado y falocentrismo) en los términos de una producción de conocimiento que tenga en cuenta las experiencias de las mujeres.

Realizar una cartografía de las prácticas discursivas de las pedagogías postestructuralistas feministas como “régimenes de verdad” en Iberoamérica, a partir de analizar la producción de los grupos de estudios de la mujer y de la educación mediante sus publicaciones, investigaciones, cursos, participaciones en congresos, etc., podría ser una de las tareas más inmediatas a realizar.¹⁸ Por ejemplo, sería in-

18. La idea de historizar las epistemologías críticas y feministas en el contexto de las universidades catalanas, que desafían las formas patriarcales de investigación educativas y la formación, nos llevaría a revisar el contenido de los programas de tercer ciclo (en los estudios de grado, las asignaturas relacionadas con estudios de género, feminismos o mujeres, siguen siendo escasas, a menudo optativas), los proyectos de investigación y las tesis doctorales publicadas. La dificultad no radica en encontrar evidencias sino en la constatación de que, en general, la tarea de reconocimiento del trabajo de las mujeres y sus modos de investigar

interesante revisar cómo se forman los enunciados que legitiman el género como categoría de análisis que se incorporó en los ochenta en la investigación de las ciencias sociales y humanas, a pesar de que el posfeminismo ha revelado que surgió a principios del siglo XX como un dispositivo de la medicina y la psiquiatría. De hecho, deberíamos cuestionarnos de qué modo las investigaciones que se localizan en la pedagogía crítica y feminista contribuyen a (re-)producir “nuevas” o “viejas” epistemologías. La teoría feminista de los contextos académicos, lejos de desarrollar herramientas para transformar los modos del conocimiento y las identidades, está demasiado ocupada por no dejarse aplastar por una dinámica institucional que reproduce el patriarcado y el capitalismo. Además, este feminismo institucional ha contribuido a reproducir con su discurso otro tipo de desigualdades mediante un feminismo blanco, que no asume la crítica que se le hace de obviar en sus prácticas contradiscursivas las referencias ligadas a la clase social y la raza (Hooks, 2004). A primera vista, escasean los trabajos que, en la línea de lo sugerido por Lather, nos inviten a desmontar las narrativas maestras y a invertir las relaciones de poder entre investigadores, profesores y alumnado, autorizando el saber que ambos construyen mediante la autocomprensión y promoviendo la negociación, la colabora-

continúa siendo una de las finalidades principales compartidas públicamente tanto en los espacios abiertos por el feminismo de la igualdad como en el feminismo de la diferencia. Por otro lado, en las facultades de ciencias de la educación predomina un cierto didactismo disfrazado de innovación, fruto de un discurso híbrido que ha integrado el lenguaje tecnificador de los procesos de reforma y la herencia que queda del desencanto de las pedagogías renovadoras. Los discursos postestructuralistas en la universidad se han incorporado más rápidamente en estudios y grupos de investigación relacionados con la psicología social, la antropología y la teoría y crítica literaria.

ción y la reciprocidad en la aulas de las escuelas y las universidades (Slattery, 1995).¹⁹

En otro lugar, donde he explicado las dimensiones de un currículum de formación inicial que considere los saberes de la vida cotidiana de las educadoras (Rifà, 2004), también he destacado que teóricas feministas como Haraway (1995) sostienen la noción de conocimiento situado como la herramienta principal para un objetivismo alternativo al paradigma de las ciencias y los saberes tradicionales. En ese artículo conectaba la teoría del conocimiento situado de Haraway con la propuesta de Elliott (2003) sobre la necesidad de una teoría de la situación para comprender la práctica educativa e intervenir sobre ella transformándola a partir de la investigación-acción. Lo que implica que la producción de conocimiento se orienta hacia la construcción de teoría sobre una situación práctica o de la vida cotidiana, y que por, tanto, según Elliott —siguiendo a Macmurray— se trata de un tipo de conocimiento, que lejos de ser instrumental y estar separado de la acción, es lo que le da sentido (Elliott, 2003). Haraway nos invita a crear conocimientos y aprendizajes corporalizados para comprender los conocimientos como locales y parciales, que están marcados por posiciones de clase, raza, género y edad. Desde su punto de vista es necesario tener en cuenta los procesos de construcción del género y los procesos racializadores y socializadores de las subjetividades, en oposición a aquellos saberes —de las investigaciones o de los currícula escolares o universitarios— donde predomina la neutralización y

19. Lejos de localizarse en el postestructuralismo, las investigaciones institucionales y las tesis doctorales realizadas desde la teoría feminista que he consultado se centran en el análisis de los roles de género en el trabajo de las maestras y en programas de formación del profesorado.

disolución de la subjetividades, a favor de la invisibilización de las “marcas” subjetivas dominantes. Haraway expresa esta opción de la teoría feminista por las epistemologías de la localización, la posición y la situación, frente a la universalización y el cientificismo patriarcal de las epistemologías hegemónicas, de la siguiente forma:

“Lucho a favor de políticas y epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza (...). El feminismo trata una visión crítica consecuente con un posicionamiento crítico en el espacio social generizado no homogéneo. La traducción es siempre interpretativa, crítica y parcial. He aquí un terreno para la conversación, para la racionalidad y la objetividad, que es una conversación sensible al poder, no pluralista” (Haraway, 1995: 335-337).

Contestar las tecnologías del poder, del sí mismo y del género en la investigación educativa: análisis del discurso, etnografías, narratividad e investigación-acción participativa

Otra de las consideraciones del postestructuralismo crítico-feminista para la investigación educativa desde una localización foucaultiana, es que una no puede estar ubicada fuera del poder, dado que las relaciones de poder son intrínsecas a todas las prácticas y que, por tanto, el poder está inserto en las prácticas pedagógicas, constituyéndolas. Sin embargo,

si bien no podemos escapar de la acción del poder, si lo estudiamos podremos desafiar las redes específicas de regulación social (Shutkin, 2000). Según Gore —que interpreta las palabras del director del Centre Michel Foucault en París—, al estudiar los mecanismos del poder se contrae un compromiso con respecto a la forma de ejercer el poder: “Documentar las técnicas de poder perfiladas (...), identificar qué parece esencial para la empresa pedagógica y qué se puede alterar, constituye mi propia contribución al pensamiento acerca de cómo los educadores pueden ejercer el poder de un modo diferente” (Gore, 2000: 246). Quizás por esta razón, esta investigadora se ha dedicado a revisar las herramientas que nos permiten repensar a Foucault atendiendo al análisis de las relaciones de poder y la producción de la subjetividad en las prácticas pedagógicas y de investigación.

Así, en una de sus investigaciones, mantuvo como objetivo principal “emplear las lentes teóricas que proporciona el informe del poder de Foucault para investigar el funcionamiento del poder en diversos lugares pedagógicos” (Gore, 1995: 100).²⁰ Partiendo de *Vigilar y castigar*, Gore (1995 y 2000) analizó el despliegue del poder y su productividad en las prácticas pedagógicas cotidianas mediante la transcripción de secuencias que relacionó con alguna de estas ocho técnicas del poder: vigilancia, normalización,

20. Gore realizó su investigación en cuatro entornos de formación institucionalizados y no institucionalizados, que se diferenciaban además por desarrollar prácticas pedagógicas tradicionales y críticas: un grupo de educación física en la escuela superior, un grupo de alumnos de primer curso de formación del profesorado, un grupo feminista de lectura y un grupo de discusión de mujeres.

exclusión, clasificación, distribución, individualización, totalización y regulación. Desde mi punto de vista, esta investigación es relevante porque analiza las tecnologías del poder disciplinar (los micropoderes) y las tecnologías del yo a partir de la codificación de situaciones de clases obtenidas mediante observaciones durante un periodo de seis meses, y mediante entrevistas.²¹ Gore (1995) se percató entonces de que Foucault no especificaba las indicaciones para examinar detalladamente las relaciones de poder en las prácticas pedagógicas y que en cierta forma había tenido que inventarse una metodología de estudio. Este uso inventivo o heurístico de las herramientas de Foucault (Vázquez, 2000) en las investigaciones educativas, desde una perspectiva postestructuralista crítico-feminista, ne-

21. De esta forma, a pesar de que las técnicas de poder son inherentes a los procesos de enseñanza, Gore distinguió entre aquellas “formas específicas de vigilancia, normalización, etcétera, necesarias para la enseñanza, y aquellas otras que puedan ser periféricas, como por ejemplo regular la vestimenta y los hábitos de comida de los alumnos en las clases” (2000: 243). Es importante añadir que mediante esta investigación Gore descubrió que la individualización y la totalización eran las estrategias más frecuentemente empleadas y que fue en el grupo de formación del profesorado donde aparecía más intensamente el desarrollo de “una racionalidad caracterizada por la integración de los individuos en una comunidad o totalidad que resulta de una correlación constante entre el incremento de la individualización y el reforzamiento de la totalidad” (Gore, 2000: 244). Según esta investigadora, el uso de una regulación “explícita” y de la vigilancia fue sustancialmente menor que las otras técnicas del poder, lo que “es coherente con la elaboración de Foucault sobre la creciente invisibilidad de gubernamentalidad en la sociedad moderna” (Gore, 2000: 244). Finalmente, además de estudiar la invisibilidad de determinadas técnicas del poder, esta investigadora apunta que habría que tener en cuenta la circulación del poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje (la capilaridad) y los efectos del poder en cada uno de los participantes de las situaciones analizadas.

cesariamente tiene que ir acompañado de un proceso de deconstrucción de las propias herramientas de la investigación que construimos.²²

En segundo lugar, quiero destacar otro artículo de Gore donde analiza el papel de la “ética foucaultiana” (entendida como “nuestra relación con nosotros mismos”) en los discursos de las pedagogías feministas de los departamentos universitarios de estudios de la mujer y de educación (Gore, 1992). En esta ocasión, además de analizar la producción y visibilización de las tecnologías del sí mismo en el desarrollo de las actividades académicas de estos dos grupos, Gore (1992) formuló un programa de investigación basado en las preguntas de la ontología del presente para el análisis de las prácticas pedagógicas feministas desde la perspectiva de las relaciones de poder y la disciplinación del yo. Este propósito de deconstruir las tecnologías del poder y del yo que median en las investigaciones que realizamos, y el diagnóstico de Lather de que el periodo posmoderno se caracteriza por “una tecnología de regulación y vigilancia” —cita que introduce al principio del apartado anterior—, refuerzan la necesidad de preguntarnos qué clase de conocimiento como verdad, dispositivos de poder y modelos de subjetividad contribuimos a

22. En los informes de investigación, Gore incorporaba transcripciones de situaciones pedagógicas. La selección de los múltiples episodios transcritos se realizó al azar a partir de “abrir un archivo de segmentos de información para cada categoría, codificados con esa técnica de poder concreta” (Gore, 2000: 247). Este proceso y el hecho de que se trata de secuencias en las que cualquier profesor o alumno puede verse reconocido, ponía de relieve la inexistencia de prácticas pedagógicas que se sitúen al margen del poder. Pero lo que Gore no ponía al descubierto era la mediación de las tecnologías del poder y del sí mismo en la investigación, es decir, las formas de regulación que se produjeron a través del proceso de vaciado de recogida, categorización, transcripción y vaciado de los datos.

producir mediante los trabajos de investigación educativa en los que participamos. En esta misma dirección, como sugiere de Lauretis, podríamos analizar las tecnologías del género que intervienen en los procesos y redes de investigación educativa, superando la definición de género de los ochenta:²³

Se podría empezar a pensar el género tomando como punto de partida a Michel Foucault y su teoría de la sexualidad como “tecnología del sexo”, para proponer que también el género, ya sea como representación o autorrepresentación, sea considerado como el producto de varias tecnologías sociales, como el cine, y de los discursos institucionales, epistemologías y prácticas críticas, además de prácticas de la vida cotidiana. Podríamos así decir que el género, como la sexualidad, no es una propiedad de los cuerpos o algo que existe originariamente en los seres humanos, sino que es “el conjunto de los efectos producidos en cuerpos, comportamientos y relaciones sociales como dice Foucault, debido al despliegue de “una compleja tecnología política” (2000a: 35).

La búsqueda de modos de investigación de las prácticas pedagógicas en el aula y en la universidad que integren la formación de la subjetividad —y del género— como tema de estudio, constituye el punto de encuentro de los distintos investigadores que constituimos el grupo FINT.²⁴ Con la finalidad de explorar el papel de la subjetividad en la escuela primaria, estamos desarrollando un trabajo similar al que Fendler

23. Me refiero a la conceptualización del género como construcción cultural frente al sexo como determinismo natural, que ha sido superada por los posfeminismos, véase Butler (2001).

24. Grupo interuniversitario de investigación consolidado en Cataluña: “Formación, innovación y nuevas tecnologías”.

propone al abordar la visión del sujeto “educado” en el constructivismo y a la tarea llevada a cabo por Walkerdine (1995 y 2000), en torno a las prácticas normalizadoras del sujeto en la psicología del desarrollo y la pedagogía centrada en el niño, como ciencias que contribuyen a producir una verdad sobre él.²⁵ Desde mi papel como investigadora-formadora, considero que es preciso contextualizar las transformaciones en la visión de la subjetividad del alumno/a a partir de las reformas educativas, estudiando las técnicas del sí mismo y los modos de sujeción en el desarrollo de las prácticas escolares.²⁶ Como sugiere Fendler, el discurso sobre la subjetividad que introduce las reformas educativas está relacionado con los modelos pastorales del poder disciplinario: “El alumno construido (es decir, el sujeto educado en buena parte de la psicología educativa), personifica el deseo de identificarse con el currículo educativo (...). El sujeto educado ya no es el que

25. Véan también Varela (2000) y da Silva (2000) para analizar el sujeto del constructivismo y las teorías psicológicas del desarrollo. En la línea de estas investigaciones genealógicas que reconstruyen históricamente la constitución de la subjetividad moderna inscrita en las relaciones de poder (el sujeto “escolar”, la infancia, la educación de las mujeres) para comprender el presente, también se encuentra la investigación de Baker sobre “La ‘infancia’ en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses”, y el trabajo de Rabak Wagener sobre “La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual”, ambos incluidos en Popkewitz y Brennan (2000); y, la compilación de Meredith y Tyler titulada *Child and Citizen: Genealogies of Schooling and Subjectivity*, publicada en 1993.

26. Algo que abordé inicialmente en mi trabajo de tesis doctoral. No olvidemos que los cambios en la formación de la subjetividad en la escuela primaria están relacionados con las posiciones que los discursos públicos nos ofrecen en términos de clase social, etnia, raza, edad, género, etc., y los que se generan a lo largo de los procesos escolares en las prácticas locales específicas.

ha aprendido, o el que aprende, sino que ahora es el que desea aprender" (Fendler, 2000: 75). En la investigación del FINT, estudiar el sentido de sí, implica analizar las prácticas de constitución del sí mismo en la escuela (Larrosa, 1995b), los mecanismos que informan a los sujetos sobre cómo son y cómo deben actuar, las autopercepciones en su aprendizaje como personas, las regulaciones y las vigilancias a través de los procesos de formación de identidad y diferencia que acontecen en los contextos escolares políticamente cargados, y las resistencias que generan los sujetos.

Pero lo más destacable de este proyecto del grupo FINT, —que abarca desde el análisis de la representación de la subjetividad en los discursos oficiales, el estudio de autorrepresentación de los sujetos de la escuela (maestras/os, madres y padres, alumnado) a través de grupos de discusión, hasta el desarrollo de diversos estudios de caso en la escuela primaria entendidos como etnografía dialógica—, es su planteamiento como investigación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000). A diferencia de los modos de investigación dominantes en la academia, tenemos como desafío analizar la producción de las subjetividades en la escuela de forma compleja y relacional atendiendo al flujo de las relaciones de poder y al encadenamiento de posicionalidades subjetivas que se suceden también a lo largo de la investigación. En este tipo de proceso, la investigadora ya no acude al campo sola para recoger datos que después va a interpretar, sino que la investigación se inicia con una autointerrogación acerca de las expectativas que se tienen sobre el sujeto escolar y las teorías de la subjetividad que lo avalan, y la relación con los sujetos investigados en la escuela se basa en la colaboración y la co-participación en el análisis de los temas que se van a tratar, previamente acordados. Especialmente, se da mucha importancia a los procesos

colectivos, a la conversación y la deliberación que puedan tener lugar en los foros que la investigación propone, tanto en las reuniones de trabajo de los investigadores como en el entorno de la escuela. Aunque en este proyecto existen diversas versiones investigadoras en torno a la conceptualización de la subjetividad, se dan algunas conexiones con los modos de investigación feminista, como el que propone Naples (2003), que integra: análisis del discurso, etnografía feminista e investigación activista participativa. En definitiva, las herramientas de investigación desde una perspectiva postestructuralista feminista deben contestar las tecnologías del poder, del yo y del género de los discursos académicos dominantes, ya que si bien no podemos escapar de los procesos de producción de estas tecnologías, sí podemos generar modos de investigación que en su propuesta de cambio social articulen un método que potencie las formas de escritura y reescritura de las subjetividades y las comunidades.²⁷

27. De una forma similar, el trabajo de Visweswaran ilustra los modos de investigación de la etnografía feminista, así como Roman y Apple (1991) reconceptualizan la subjetividad en las etnografías educativas realizadas desde una lectura materialista feminista. En los modos de investigación narrativa también se incluyen los trabajos realizados desde una perspectiva de historia oral feminista, como es el caso de Berger Gluck y Patai (1991). En todos estos casos se explicitan las herramientas que conducen a nuevos modos de investigación que tienen en cuenta a los otros y que tienen relación.

Inscribirse reflexivamente en los “textos” de las investigaciones educativas a través de las *otras* para desrelocalizarnos

Al hilo de la investigación del FINT que busca experimentar con los modos de investigación narrativa, quiero referirme al proceso de construcción de un texto investigador, por ejemplo, en las etnografías educativas.²⁸ A menudo, este proceso empieza con la escritura de las notas en el campo, con la descripción de situaciones y encuentros que después son reelaborados en la academia, en una dinámica que implica la “invención” de un autor “generalizado”.²⁹ La deslocalización y relocalización de las escenas e interacciones de los participantes en la construcción de este tipo de texto etnográfico, tal como sostiene Clifford (2001), desde las formas de la autoridad etnográfica basadas en la experiencia y la interpretación, conlleva la creación de una ficción donde estos participantes se representan como “sujetos totales” en el proceso de producción de un “retrato integrado” y holístico de la sociedad estudiada, que se fundamenta en las evidencias obtenidas durante el trabajo de campo. Sin embargo, la etnografía discursiva reconoce la mediación de las relaciones de poder en la investigación, en la que los sujetos están autorizados de forma distinta a participar, dando pie a desarrollar un trabajo de etnografía dialógica o de

28. En este apartado voy a abordar solamente el papel de la reflexividad en la etnografía educativa, aunque esta estrategia pueda utilizarse también en otras formas de investigación narrativa y colaborativa.

29. Clifford cita como ejemplo “los balineses” de las narraciones de Geertz, y en nuestro caso a menudo nos referimos a “los alumnos” y “los profesores” en muchas etnografías educativas.

etnografía como polifonía. Al compartir con los participantes la construcción de la narrativa investigadora, los etnógrafos buscan “representar la experiencia de la investigación de manera que dejan al descubierto la textura textualizada del otro y también la del sujeto que interpreta” (Clifford, 2001: 63).³⁰ La etnografía discursiva enfatiza las dimensiones intersubjetivas, comunicativas y reflexivas en el proceso de estudio y nos lleva de regreso al debate sobre los temas de representación del conocimiento en la investigación y a la autobiografía. Por ejemplo, en el terreno de la pedagogía postestructuralista feminista, Dudgeon, Oxenham y Grogan (1999), que comparten su trabajo en el Centro de Estudios Aborígenes de una universidad australiana, reconstruyen sus trayectorias personales y profesionales a partir de un texto dialógico mediante el cual trazan relaciones con su infancia, con las *otras* y con los distintos contextos e historias a través de los cuales se han constituido como sujetos de la diferencia en las investigaciones.

Por otro lado, los discursos poscríticos de la investigación educativa y del currículo representan formas de poder-saber que son invenciones sobre la subjetividad de investigadoras e investigadas, contribuyendo a localizarlas en un mapa de definiciones, categorizaciones y clasificaciones. Los proyectos de investigación educativa y el lenguaje que empleamos en su desarrollo, constituyen lo que se dice y lo que está permitido decir en el marco de los discursos y las prácticas académicas en torno a la escuela. La única manera que tene-

30. Esto hace emerger la siguiente pregunta: ¿Cómo se produce el control sobre el diálogo en el proceso de la investigación y durante la redacción del informe etnográfico?

mos de no esquivar la responsabilidad de nuestra participación en estos procesos, consiste en generar estrategias de escritura autorreflexiva como una alternativa a las narrativas de la investigación científica-objetivista que niegan esta implicación:

«No podemos evitar el estar inmersos en las categorías de nuestra época, pero la autorreflexión nos enseña que nuestro discurso constituye la significación de nuestro anhelo. La forma de hablar y de escribir dice más sobre nosotros mismos que el “objeto” de nuestras contemplaciones. El *quid* está en descubrir la voluntad de poder en nuestra obra con la misma claridad con la que vemos el deseo de verdad, en deconstruir el trabajo propio» (Lather, 1992: 16).³¹

En el terreno de la educación, Lather (1999) ha construido un texto metarreflexivo sobre los procesos de investigación académica, para analizar la relación con los datos mantenida a lo largo de tres años en un trabajo de investigación. Esta autora, narra cómo un grupo de estudiantes de doctorado se enfrentó al análisis de los “datos” de una investigación que tenía como finalidad estudiar la resistencia estudiantil a un currículo liberador en un curso introductorio sobre estudios de la mujer como crítica a las pedagogías “emancipadoras” —o “desempoderantes”—,

31. Partiendo de la idea de Derrida (1978) de “escribir bajo borradura”, Lather explica que para ella “escribir en posmoderno” significa “usar y cuestionar, simultáneamente, un discurso para retar a inscribir a los sistemas de significado dominantes de manera que nuestras categorías y nuestros esquemas se configuren como contingentes parciales y decantándose por una posición” (Lather, 1992: 9). Desde este punto de vista, una de las finalidades que debe perseguir una etnografía discursiva feminista consiste en potenciar la reflexión en torno a la producción de narrativas investigadoras inmersas en la trama del poder-saber y la subjetividad, a través de nuestras actividades académicas, proyectos, publicaciones, etc.

como las considera esta autora. Desde una perspectiva postestructuralista feminista, Lather quería visibilizar cómo actuamos frente a los datos y cómo el conocimiento que genera la investigación produce relaciones de poder y representaciones de identidad y diferencia:

«Me ha ido intrigando cada vez más todo lo que se dice sobre “la crisis de la representación” y las “estrategias posmodernas de escritura”, como la “multisonoridad” y los textos que se interrumpen y ponen en primer plano su propia constructividad. Los datos están ahí, “irregulares, difusos, indefinidos y diversos” (Lofland, citado en van Maanen, 1998: 24), aparentemente estables, a la espera de que yo decida cómo usarlos, de que decida cuáles son mis intenciones en todo esto. (...) Quiero en cambio prestar atención a las operaciones textuales de mi propia producción y organización de significado, escribir de manera que se ponga en primer plano la performatividad de la lengua. Sobre todo, quiero prestar atención a la producción textual de cierta apariencia de transparencia en la que se asume un mundo fundamentado, comunicable, con un estilo “claro” en el que no hay intrusión del lenguaje ni de un investigador/a personificado/a. (...) en vez de la borradura bajo la que el/la “investigador/a” opera típicamente, me asumo como un sujeto social en relación con otros» (Lather, 1999: 90).

Los datos que los estudiantes de doctorado de Lather analizaron procedían de los diarios de clase de diversos alumnos del curso de estudios de la mujer y de algunas entrevistas. A partir de esta experiencia, Lather construyó cuatro narrativas distintas, basándose en van Maanen (1988): (1) un relato realista, que identifica con las historias que “dan por sentado un mundo fundamentado, un mundo empírico que

se puede conocer a través del método y la teoría adecuados”; (2) un relato crítico, donde analiza cómo el poder estructura el mundo social a través de los datos y cómo hace visibles los sistemas de significado dominantes como desafío; (3) un relato deconstructivista, que pone en primer término “lo no dicho en nuestro decir”, y revela el carácter construido de la historia (una especie de metahistoria); y, (4) un relato autorreflexivo, que devuelve a “el/la contador/a del cuento a la narración, encarnado/a, deseante, investido/a en una variedad de privilegios y de luchas a menudo contradictorias” (1999: 94). Según esta investigadora, es posible desarrollar mecanismos que nos permitan huir de las formas de autoridad etnográfica experiencial y descriptiva, de la omniscencia interpretativa, del papel del investigador como testimonio y del método objetivo del naturalismo, mediante el despliegue de ejercicios de autorreflexión, autocrítica, respeto y contextualización de las citas directas e indirectas en los informes para construir narrativas investigadoras desde la forma de autoridad dialógica.

Desde una perspectiva deconstructiva-crítica, la relación que mantenemos con los datos en una investigación puede generar una multiplicidad de lecturas, nos invita a problematizar las conceptualizaciones que utilizamos y a analizar las posiciones que ocupamos y que están disponibles para nosotras-las otras en los textos que producimos.³² Por

32. Desde esta perspectiva, un cuento deconstructivo nos permite pensar en las diversas posicionalidades subjetivas que ocupamos y que están disponibles en un texto, esto quiere decir que: “el planteamiento deconstructivo vincula nuestra ‘lectura’ con nosotras/os mismas/os como espectadores socialmente situados. Llama la atención sobre la variedad de lecturas, sobre la parcialidad de cualquier punto de vista y nuestras implicaciones en las relaciones sociales históricas. Esto funciona en contra

último, un relato autorreflexivo implica la construcción de una narrativa, no de una racionalidad argumentativa (donde se proyectan juicios de valor o donde hay vencedores y vencidos), aquí no hay demostración, ya que la sucesión de representaciones alternativas, conflictivas, yuxtapuestas, diferentes, etc., da a entender que incluso en el proceso de análisis de datos median las relaciones de poder y que lo que está en juego es la producción de significado y de verdad mediante la investigación.³³ Lather sugiere que, a diferencia de los cuentos realista y crítico —donde prevalecen las convenciones y las respuestas condicionadas—, es preciso subvertir estos códigos y explicitar la política en la que operan. Siguiendo a Hutcheon, afirma que la “inscripción y subversión simultánea de los códigos mediante los que fabricamos sentido crea la narrativa de código doble que caracteriza la textualidad postestructural” (Lather, 1999: 111).

Por último, quiero poner el énfasis en la necesidad de hacer visible el proceso de toma de decisiones en una investigación educativa como herramienta foucaultiana-feminista. Explicitar el proceso del trabajo de campo y de escritura de un informe etnográfico en relación con las posiciones subjetivas accidentales —y modificadas—, permite reconocer la contingencia y parcialidad de los datos y de las

de la naturalización y la esencialización y pone en primer plano las posiciones. La pedagogía deconstructiva alienta la multiplicidad de lecturas demostrando cómo no podemos agotar el significado del texto, cómo un texto puede participar en múltiples significados sin ser reducidos a cualquiera de ellos, y cómo nuestras diferentes posiciones afectan nuestra lectura de él” (Lather, 1999: 107-108).

33. Naples (2003) también dedica un capítulo entero a explicar por qué es importante incorporar la práctica reflexiva en la investigación feminista, sus posibilidades y límites.

interpretaciones que están atravesadas por una red de relaciones de poder-saber. Lather nos invita a perturbar y deconstruir en nuestras investigaciones lo que viene dado, haciendo visible el proceso de construcción de las narrativas investigadoras, revelando (y no ocultando) los dispositivos de representación en la escritura.³⁴ Incorporar la reflexividad como herramienta implica aprender a narrar la construcción social del conocimiento, las relaciones de poder y las posicionalidades subjetivas de los participantes en una investigación educativa. En definitiva, si hay algo que mantienen en común los modos de producción de la narrativa foucaultiana y de las investigadoras postestructuralistas crítico-feministas de la educación, es la visibilidad abrumadora que adquieren los procesos de inscripción reflexiva del sí mismo, que es tan importante como los “textos” de la investigación que tejemos, porque de hecho, los constituyen.

34. Siguiendo a van Maanen, insta a desenmascarar “el trabajo de campo rompiendo silencios metodológicos e inventando formas de autoconciencia textual (...). Aunque nada que no sea la plena colaboración pueda evitar cierto grado de objetivización y de hablar por otras/os, podemos apuntar hacia un equilibrio introspección/objetivización. La autorreflexión metodológica engendrada por esas formas experimentales de construcción textual se basa en la realización de que los llamados hechos que uno ‘descubre’ son ya el producto de muchos niveles de interpretación. Como comenta Hutcheon, ‘los hechos son acontecimientos a los que hemos dado sentido’ (1989: 57)” (Lather, 1999: 111-112).

Bibliografía

BAKER, B. (2000), "La 'infancia' en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.), *El desafío de Foucault, discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.

BELAUSTEGUIGOITIA, M. y MINGO, A. (eds.) (1999), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, UNAM-Paidós.

BERGER GLUCK, Sh. y PATAI, D. (1991), *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*, Nueva York y Londres, Routledge.

BLACKER, D. (2000), "Intelectuales en el trabajo y en el poder: hacia una ética de la investigación foucaultiana", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.).

BONAL, X. (1998), *Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós, Papeles de Pedagogía.

BRAIDOTTI, R. (2000), *Sujetos Nómades*, Barcelona y Buenos Aires, Paidós.

BRITZMAN, D. (1989), "The Terrible Problem of 'Knowing Thyself': Toward a Poststructuralist Account of Teacher Education", trabajo presentado en el Etnography and Educational Research Forum, Universidad de Pennsylvania (febrero).

_____ (1991), *Practice makes Practice: a Critical Study of Learning to Teach*, Albany, State University of New York Press.

BUTLER, J. (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona y México, Paidós/UNAM.

CLANDININ, D.J. y CONNELLY, M. (2000), *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

CLIFFORD, J. (2001b), "Sobre la autoridad etnográfica", en *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Barcelona, Gedisa.

CHERRYHOLMES, C.H. (1999), *Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor [edición original, 1988].

DE LAURETIS, T. (2000), *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, Cuadernos Inacabados, 35, Madrid, horas y Horas.

_____ (2000a), "La tecnología del género", en T. de Lauretis (2000) [Texto publicado en 1987 como capítulo introductorio de *Technologies of Gender. Essays in Theory, Film and Fiction*, Bloomington, Indiana University Press].

_____ (2000b), "Sujetos excéntricos", en T. de Lauretis (2000).

DIAMOND, I. y QUINBY, L. (eds.) (1988), *Feminism and Foucault. Reflections on Resistance*, Boston, Northeastern University Press.

DUDGEON, P.; OXENHAM, D. y GROGAN, G. (1999), "El aprendizaje de las identidades y las diferencias", en C. Luke (Comp.)

ELLIOTT, J. (2003), "The Struggle to redefine the Relationships between Knowledge and Action in the Academy: Some reflections on Action Research", Bellaterra, UAB [texto del discurso de investidura del doctor *honoris causa* John Elliott].

ELLSWORTH, E. (1999), "¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica", en M. Belasteguigoitia y A. Mingo (Eds.) [Publicación original 1989, en *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-324].

_____ (2004) (en prensa), *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, Madrid, Akal.

FENDLER, L. (2000), "¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado", En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).

FOUCAULT, M. (1992), "Verdad y poder", En *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta

FRASER, N. (1989), *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*, Cambridge, Polity Press.

GORE, J. M. (1992), "La ética foucaultiana y la pedagogía feminista", *Revista de Educación*, 297, 155-178.

_____ (1995), "Foucault's Poststructuralism and Observational Education Research: A Study of Power Relations", en SMITH, R. y WEXLER, Ph. (eds.), *After Postmodernism. Education, Politics and Identity*, Londres, The Falmer Press.

_____ (1996), *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*, Madrid, Morata.

_____ (2000), "Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía", en Th.S. Popkewitz y M. Brennan (eds.).

GRUMET, M.R. (1981), "Conceptions, Contradiction and Curriculum", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (1), 287-298.

_____ (1988), *Bitter Milk, Women and Teaching*, Amherst, University of Massachusetts Press.

HARAWAY, D. (1995), "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Valencia, Ediciones Cátedra, Feminismos.

HOOKS, B.; BRAH, A.; SANDOVAL, Ch.; ANZALDÚA, G. *et al.* (2004), *Otras inapropiables*, Madrid, Traficantes de sueños, mapas, 6.

HOOKS, B. (2004), "Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista", en B. Hooks, A. Brah, Ch. Sandoval, G. Anzaldúa, *et. al.*

KRANER-DAHL, A. (1999), "La reconsideración de las ideas de 'voz' y 'experiencia' de la pedagogía crítica", en C. Luke (comp.).

KNIJNIK, G. (1997), "Intelectuales, movimientos sociales y educación", en A.J. Veiga-Neto (ed).

LARROSA, J. (ed.) (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1995b), "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí", en J. Larrosa (ed.).

LATHER, P. (1987), "Patriarchy, Capitalism and the Nature of Teacher Work", en *Teacher Education Quaterly*, Vol. 14, No. 2, pp. 25-88.

_____ (1991), *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*, Londres, Routledge.

_____ (1992), "El posmodernismo y las políticas de ilustración", en *Revista de Educación*, No. 297, pp. 7-24.

_____ (1998), "Critical Pedagogy and its Complicities: A Praxis of Stuck Places", en *Educational Theory*, 48 (4), 487-497.

_____ (1999), "¿Seguir la estupidez? Resistencia estudiantil al currículo liberador", en M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.) [traducción del capítulo 7 de P. Lather (1991)].

LEVINS MORALES, A. (2004), "Intelectual orgánica certificada", en B. Hooks, A. Brah, Ch. Sandoval, G. Anzaldúa et. al.

LUKE, C. (1996), "Feminist Pedagogy Theory: Reflections on Power and Authority", en *Educational Theory*, 46 (3), 283-302.

_____ (comp.) (1999), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata,

_____ (1999), "Mujeres en el medio académico. Estrategias, lucha y supervivencia", en M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.) [publicado originalmente en C. Luke y J. Gore (comps.) (1992)].

LUKE, C. y GORE, J. (comps.) (1992), *Feminism and Critical Pedagogy*, New York y Londres, Routledge.

McNAY, L. (1992), *Foucault and Feminism. Power, Gender and the Self*, Cambridge y Oxford: Polity Press y Blackwell Publishers.

MARTÍN, L.; GUTMAN, H. y HUTTON, O. (eds.) (1988), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, Londres, Tavistock.

MEREDYTH, D. y TYLER, D. (eds.) (1993), *Child and Citizen: Genealogies of Schooling and Subjectivity*, Griffith, Institute for Cultural Policy Studies, Griffith University.

MILLER, J.L. (1980), "Women: The Evolving Educational Concioussness", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 2 (1), 238-247.

_____ (1982), "The Sound of Silence Breaking: Feminist Pedagogy and Curriculum Theory", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 4 (1), 5-11.

_____ (1990), *Creating Spaces and Finding Voices: Teachers Collaborating for Empowerment*, Albany, State University of New York Press.

MITRANO, B. (1981), "Feminism and Curriculum Theory: Implications for Teacher Education", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (2), 5-85.

NAPLES, N.A. (2003), *Feminism and Method. Ethnography, Discourse Analysis, and Activist Research*, Nueva York y Londres, Routledge.

ORNER, M. (1999), "Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación 'liberadora'. Una perspectiva postestructuralista feminista", en M. Belausteguioitia y A. Mingo (1999) (eds.) [traducción del capítulo de la autora en C. Luke y J.M. Gore (1992) (comps.)].

_____ (2000), "Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.).

ORNER, M.; MILLER, J. y ELLSWORTH, E. (1996), "Excessive Moments and Educational Discourses that Try to Contain Them", en *Educational Theory*, 46 (1), 71-91.

PAGANO, J.A. (1988), "The Claim of Philia", en W. Pinar (ed.). *Contemporary Curriculum Discourses*, Scottsdale, Gorsuch Scarisbrick.

_____ (1990), *Exiles and Communities: Teaching in the Patriarchal Wilderness*, Albany, State University of New York Press.

PINAR, W.F.; REYNOLDS, W.; SLATTERY, P. y TAUBMAN, P. (1995), *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical Curriculum Discourses*, New York, Peter Lang.

POPKEWITZ, Th. S. (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata [edición original, 1991].

POPKEWITZ, Th. S. y BRENNAN, M. (eds.) (2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.

RABAK WAGENER, J. (2000), "La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.).

RAMAZANOGLU, C. (Ed.) (1993), *Up Against Foucault. Explorations of Some Tensions Between Foucault and Feminism*, Londres/Nueva York, Routledge.

RIFÀ VALLS, M. (2003), "Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa", en revista *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, XV (37) (septiembre-diciembre).

_____ (2004), "Processos i estratègies d'un currículum dialògic en la formació inicial de les mestres d'educació artística: interaccions entre coneixements i subjectivitats docents", texto de la comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Girona (julio).

ROMAN, L.G. y APPLE, M.W. (1991), "¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica," en *Educación y Sociedad*, 9, 59-90.

SAWICKI, J. (1991), *Disciplining Foucault: Feminism, Power and the Body*, Londres, Routledge.

SILVA, T.T. da (coord.) (2000), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, Sevilla, MCEP.

_____ (2000), "Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales", en T.T. da Silva (coord.).

_____ (2001), *Espacios de identidad. Nuevas visiones del currículum*, Barcelona, Octaedro [edición original, 1999].

SLATTERY, P. (1995), *Curriculum Development in the Postmodern Era*, Londres y Nueva York, Garland Publishing.

SHUTKIN, D. (2000), "El despliegue de la tecnología de la información en el campo de la educación y el incremento de la capacidad del niño", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.).

VAN MAANEN, J. (1988), *Tales of the Field. On Writing Ethnography*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.

VARELA, J. (2000), "El triunfo de las pedagogías psicológicas", en T.T. da Silva (coord.) [publicado anteriormente en 1991 en *Cuadernos de Pedagogía*, 198].

VÁZQUEZ GARCÍA, F.J. (2000), "Cómo hacer cosas con Foucault", en *Revista de Filosofía*, 28, 71-83.

VEIGA-NETO, A.J. (comp.) (1997a), *Crítica postestructuralista y educación*, Barcelona, Laertes.

VEIGA-NETO, A.J. (1997b), "Michel Foucault y la educación: ¿hay algo nuevo bajo el Sol?", en A. J. Veiga-Neto (comp.).

VISWESWARAN, K. (1994), *Fictions of Feminist Ethnography*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

WALKERDINE, V. (1995), "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana", en J. Larrosa (ed).

_____ (1998), "Sujeto a cambio sin previo aviso", A A, James Curran, David Morley, Valerie Walkerdine (comps.), en *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo de las políticas de identidad y el posmodernismo*, Barcelona, Paidós, 153-161.

_____ (2000), "La infancia en el mundo post-moderno: la psicología de desarrollo y la preparación de futuros ciudadanos", en T.T. da Silva (coord.).

WALLESTEIN, S. (1979), "Notes Toward a Feminist Curriculum Theory", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 1 (1), 186-190.

WEXLER, Ph. (1987), *Social Analysis of Education: After the New Sociology*, Boston, Routledge y Kegan Paul.

WEEDON, C. (1997), *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Oxford, Blackwell Publishers [edición original, 1987].

FOUCAULT, EL AYATOLLAH, LOS INTELLECTUALES Y LA POLÍTICA

Mariano Narodowski*



Resumen

El *affaire* Foucault en relación con su apoyo inicial a la revolución islámica iraní y su posterior retractación ha sido objeto de algunos estudios tanto en lo relativo a la vida de Foucault, a los avatares en la producción teórica de un intelectual, al albur a veces patético que corremos los intelectuales cuando “hacemos” política y, finalmente, a la “responsabilidad” del intelectual cuyas posiciones políticas entran en contradicción con las convicciones teóricas expresadas previamente por escrito.

El trabajo que aquí se presenta pretende transgredir los límites impuestos por los tópicos usuales de este tipo de debate para inquirir acerca no de la responsabilidad sino de la

* Profesor de la Universidad Torcuato Di Tella, mnarodowski@utdt.edu

necesidad vital del compromiso político, aun a costa de supuestas contradicciones, acontecimientos que son inherentes a la apuesta que conlleva las elecciones políticas que se asumen como propias.

El caso

Podría haber sido una mera anécdota. Podría haber sucedido sin que a nadie le importara demasiado. Podría haber representado una nota de color, de esas que los diarios buscan para ilustrar el tema central, o bien podría haber sido una pequeña comidilla entre intelectuales, de esas que se comentan en las extendidas sobremesas después de una agotadora jornada de congresos académicos internacionales o en los aeropuertos, en las largas esperas de un avión que devuelva a los profesores a sus casas. Podría haber sido, ¡por qué no!, la base para el argumento de otra novela de David Lodge.¹

Sin embargo, fue mucho más que anécdota, nota de color, chisme o comidilla: se tornó acontecimiento. Difícil de establecer los motivos profundos en la concatenación de los hechos o las motivaciones personales en la participación de su desenlace, es cierto, pero el acontecimiento se tornó central en la vida de su protagonista —Michel Foucault— y fuente insuperable de reflexión para aquellos que nos sentimos tributarios no simplemente de su pensamiento (ser foucaultiano llegó a ser una moda y, peor aún, llegó a ser una moda superada), sino de su posición frente al conocimiento y al poder; frente a la vida.

Los hechos ocurrieron a fines de los años setenta, más específicamente entre agosto o septiembre de 1978 y mayo

1. Lodge, David, *Buen trabajo*, Anagrama, Barcelona, 1996.

de 1979. Marcas que delatan límites arbitrarios entre los artículos aparecidos en el periódico italiano *Corriere della Sera* el 28 de septiembre de 1978 y en el tradicional diario francés *Le Monde* el 11 de mayo del siguiente año.

La revolución iraní se hallaba en su momento crucial, en su toma del palacio de invierno, para decirlo en los términos de la izquierda occidental, en esos términos tan claros e iluministas como los de “revolución proletaria” o “vanguardia revolucionaria”, tan diferentes del concepto de revolución Islámica que se proclamaba en Irán y con el que Foucault iría a simpatizar. Los partidarios del *sha* se encontraban política y militarmente acorralados, y los revolucionarios en las vísperas de la instauración de un nuevo régimen. Los enfrentamientos y las muertes crecían, y se difundían las denuncias internacionales de masacre, genocidio, trasgresión de los más elementales derechos humanos por parte de la guardia del régimen que se desmoronaba. En París, el *ayatollah* Komeini esperaba pacientemente el retorno y la toma del poder, después de un exilio de décadas.

En ese contexto Michel Foucault se interioriza acerca del proceso político iraní, y a efectos de escribir artículos para el *Corriere della Sera* viaja al Irán para construir una visión propia y certera de la situación.² Se entrevista con políticos y revolucionarios, con estudiantes, intelectuales, dirigentes, diplomáticos. Camina, pregunta, viaja, se mezcla con aquellos que podrían brindarle datos, los que inmediatamente son cotejados con otros

2. Una revisión bien ordenada cronológicamente de la sucesión de hechos vinculados a la actividad política e intelectual de Foucault alrededor de la revolución iraní debe insoslayablemente verse en Eribon, Didier, *Michel Foucault*, Anagrama, Barcelona, 1992, capítulo 6: “Una rebelión con las manos desnudas”.

informantes. Trata de elaborar una visión amplia y densa de información, pero precisa en lo vinculado a los problemas políticos que suscitan. Un pensamiento parece volver sobre él una y otra vez, un pensamiento que explicita más tarde en respuesta a una carta de lectores de una exilada iraní que recela de la actitud de Foucault:³ “El islam como fuerza política es un problema esencial de nuestra era, y de los años venideros. La condición necesaria para acercarnos a él, aunque sea con una pizca de comprensión, es no comenzar impulsando el odio contra él”.⁴

Esa “pizca de comprensión” respecto de la revolución islámica en lugar de la fascinación pomposa y demagógica que los intelectuales *de gauche* exhiben por cualquier proceso revolucionario, o en lugar de la condena fácil del intelectual conservador ante cualquier forma de insurgencia popular, es lo que interesa aquí. Porque, claramente, para Foucault la revolución islámica representa un desafío intelectual y político que merece ser develado por medio de nuevas coordenadas y no de esquemas preestablecidos (que hoy llamaríamos “políticamente correctos”), tan cercanos a los profesores universitarios de las ciencias sociales.

Y la pizca se transforma en una ingente cantera de ideas merced al entusiasmo y a la fascinación que transmiten los escritos de Foucault por los acontecimientos revolucionarios en Irán. Fascinación por la posición férrea del *Ayatollah* Komeini de no negociar su vuelta a cambio de espacios de poder, indignación por la persecución política y las muertes, pero fascinación por

3. “Une iranienne écrit”, *Le Nouvel Observateur*, 6 de noviembre de 1978, p. 27.

4. Foucault, Michel, “Réponse de Michel Foucault a une lectrice iranienne”, en *Dits et écrits*, Gallimard, París, 1994, T. III, p. 708.

el sentido político novedoso que ahora adopta el morir: fascinación por la visión milenarista de la política, fascinación por la decadencia de Occidente a pesar de sus pretensiones modernizantes: ¡el *sha* tiene cien años de retraso!, espetará a sus lectores, intentando mostrar un nuevo escenario político, una nueva revolución. Fascinación, finalmente, por la irrupción de actores que parecen deshacerse de sus ropajes occidentales: “Komeini no es un político: no habrá un partido de Komeini, no habrá un gobierno de Komeini. “Komeini es el punto de sujeción de una voluntad colectiva”⁵

Pero más allá de estas visicitudes políticas, lo que opera con decidida capacidad efectiva en este entramado discursivo es una posición respecto de la religiosidad. La revolución islámica no es otra revolución más en la historia, sino que es un movimiento llamado a sospechar brutalmente de los valores tradicionales de la modernidad occidental. Es esto lo disruptivo y —Foucault lo sabe— lo que provoca la incomodidad y de hecho la ira de sus adversarios:

“En este rincón del mundo, cuyo suelo y subsuelo constituyen el objeto de las estrategias mundiales, qué sentido tiene, para los hombres que viven en él, tratar de encontrar, incluso a costa de su propia vida, aquello cuya posibilidad nosotros, por nuestra parte, hemos olvidado desde el Renacimiento y las grandes crisis del cristianismo: una espiritualidad política. Oigo desde aquí la risa de los franceses. Pero sé que se equivocan”⁶.

5. *Dits et écrits*, T. III, pp. 679-690.

6. *op. cit.*, p. 691.

Los exégetas de la coherencia

Como bien lo señala Romero Pérez,⁷ los viajes de Foucault a Irán se producen unos pocos meses después de haber dado en París una conferencia organizada nada menos que por la *Société Française de Philosophie* en la que Foucault desarrolla su propio concepto de crítica, a la luz de la comprensión kantiana expuesta en *¿Qué es la ilustración?* Parece claro que la idea de contextualizar, comprender y hasta cierto punto apoyar a la revolución islámica debe ser entendida en abierta sospecha a su propio pensamiento expuesto, para colmo, muy poco tiempo atrás.

En los trabajos académicos o simplemente biográficos que han interpretado el *affaire* Foucault-Irán, aparece de modo central la cuestión de la coherencia entre sus escritos, que expresan tomas de posiciones filosóficas, y los artículos y declaraciones, que expresan una toma de posición política e incluso ética. Romero Pérez, por ejemplo, detecta esta falta de coherencia entre la interpretación de Kant que precedió los viajes a Irán, y su posicionamiento posterior. “¿Por qué Foucault no tuvo en cuenta la autonomía que querían salvaguardar las mujeres iraníes respecto de la tutela que, cada vez más, ejercía la religión en Irán?”, se pregunta. Y la respuesta basada en la incoherencia no tarda en aparecer: “Realmente, en términos kantianos, la razón teórica de Michel Foucault en estos momentos, estuvo a años luz de su razón práctica”.⁸ La misma revisión de los textos kantianos por parte de Foucault lleva a otros autores a la conclusión inversa: el análisis

7. ROMERO PÉREZ, Rosalía, “La responsabilidad” de los intelectuales: la ambigüedad de Foucault con Kant”, en *Alfa*, año 4, No. 8, julio-diciembre, 2000.

8. ROMERO PÉREZ, *op. cit.*

foucaultiano puede, con Kant, interrogar a la historia y problematizar la cuestión del intelectual: no habría, por lo tanto, una toma de posición a favor de Komeini, sino “un análisis de las condiciones de posibilidad de la sublevación”.⁹

En esta línea, Georg Statu aclara que esta ambigüedad presente en Foucault, e incluso “su extravagante concepto del poder” son, más que una deficiencia, unas características propias de un gran pensamiento frente a la emergencia de un nuevo fenómeno. El artículo de Statu trata de demostrar que a pesar de la ambigüedad de los escritos de Foucault sobre Irán, estos constituyen el primer y tal vez el más importante intento de comprender una revolución de “nuestro tiempo”, en la cual se combinan la protesta social, la reivindicación nacional y una época signada por nuevas espiritualidades.¹⁰

Otros autores, en un sentido diferente, han tendido a superar las ambigüedades y contradicciones presentes en los escritos de Foucault para hallar, por el contrario, líneas de continuidad en su pensamiento. No casualmente, se trata de especialistas en el islam y en los movimientos islámicos, y desde esa perspectiva es que tratan de tender puentes entre la teología chiíta y el pensamiento foucaultiano. Para Mahmoud Khatami, la concentración de Foucault en la revolución iraní obedeció a su interés por la religión y la espiritualidad. Su estrategia “fue mostrar cómo lo espiritual es político y cómo lo político es espi-

9. Olivier, Lawrence & Labbé Sylvain, “Foucault et l’Iran: propos de la révolution”, en *Revue canadienne de science politique*, Vol. XXIV, No. 2, 1991.

10. Statu, Georg, “Revolution in Spiritless Times. An Essay on Michel Foucault’s Enquires into the Iranian Revolution”, en *International Sociology*, Vol. 6, No. 3, 1991, pp. 259 y ss. Un análisis semejante puede hallarse en Keating, Craig, “Reflections on the revolution in Iran: Foucault on resistance”, en *Journal of European Studies*, Vol. 27, No. 2, 1997.

ritual, lo que se disuelve en la misma red de relaciones de poder, luchando por un espacio en un juego extraño en el que sus elementos son la vida, la muerte, la verdad, los individuos y la identidad propia. Lo 'espiritual' toma la forma de un discurso de poder en el intento de gobernar la vida humana".¹¹

Para Janet Afary, las cosas no son tan simples.¹² En su punto de vista, las posiciones públicas de Foucault respecto de la revolución islámica coinciden con el surgimiento de un movimiento de teólogos iraníes que desde fines de la década de los sesenta venían desarrollando una nueva hermenéutica del chiísmo y reinterpretando un capítulo central en la teología islámica, la lucha contra el demonio, en términos más contemporáneos. Este movimiento confrontaba políticamente con la autocracia modernizante del *sha* Reza Pahlavi (respaldada por los Estados Unidos y las principales potencias occidentales) y desembocó no solamente en las manifestaciones en las que centenas de miles de personas expresaban en las calles de Teherán una nueva concepción de la vida y de la muerte que tanto fascinaron a Foucault, sino en la reacción del régimen y los asesinatos políticos que en esta nueva teología implicaban esta visión asaz diferente de la vida y la muerte.¹³ Según Afary, esta visión resulta coherente con el posicionamiento de

11. Khatami, Mahmoud, "Foucault on the Islamic Revolution of Iran", en *Journal of Muslim Minority Affairs*, Vol. 23, No. 1, 2003, p. 124, las comillas son del autor.

12. Afary, Janet, "Shi' i Narratives of Karbalá and Christian rites of Penance: Michel Foucault and the Culture of the Iranian Revolution", en *Radical History Review*, 83 (spring), 2003.

13. op. cit., p. 29.

Foucault en el rechazo a la modernidad y el retorno a discursos rituales y prácticas de sí tradicionales.

En la línea de Nietzsche y Bataille, Foucault estaría transgrediendo los límites de la racionalidad occidental y explorando experiencias cercanas a la muerte, cosa que, según la autora, debería ser advertido por historiadores y sociólogos que adoptan el pensamiento foucaultiano sin reparar en sus consecuencias políticas y sociales.¹⁴

La apuesta

Pero al fin de cuentas... ¿de qué estamos hablando? ¿Se trata de la ingenuidad política del intelectual, la que no debería tener otro destino para su pensamiento que el receptivo papel con el que se publican sus libros o los mullidos sillones en los que se asientan las posaderas en las tertulias entre sabios? El problema, para algunos intérpretes de este y de todos los intelectuales con voluntad de poder, es que Foucault no entendió la violencia política iraní y creyó puerilmente en una visión romántica y extemporánea de la aplicación del islam a la realidad geopolítica. Al fin, todo se trató de un error lamentable producto de la pasión inicial y de la falta de habilidad en el manejo de variables estrictamente políticas, las

14. op. cit., p. 30. El artículo de Afary, además de su impresionante precisión historiográfica y su rigor en el análisis de la bibliografía, nos advierte acerca de la importancia del conocimiento del proceso político iraní y la necesidad de leer trabajos publicados en farsi para comprender este tema, cuestiones ambas que escapan a nuestra de por sí limitada capacidad. De todas formas, su interpretación parece forzada a la luz de la conferencia que, como bien señalara Romero Pérez en el artículo citado precedentemente, Foucault profiriera poco tiempo antes de encarar su aventura iraní.

que no son patrimonio de los intelectuales sino de los políticos experimentados y profesionales.¹⁵

¿O se trata, acaso, de una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace, una típica “traición” del intelectual de izquierdas que se embarca en cualquier aventura política por conveniencia personal, por dinero, por la búsqueda de notoriedad, por el narcisismo de saberse en el centro de una escena que definitivamente nunca será la suya? Una escena donde la “pizca” de comprensión no alcanza y muestra los límites personales e intelectuales del intelectual.

Ese es el tenor de lo que apuntaron en su crítica Claudie y Jacques Broyelle,¹⁶ cuando la revolución islámica mostró su verdadero rostro de detenciones y ejecuciones a los opositores políticos, cuando las amistades que el propio Foucault había cultivado debieron pasar a la clandestinidad y volver a exilarse, el dedo acusador del moralista (sea de izquierdas o de derecha, qué más da) se desplegó soberano y terminante sobre la osadía del intelectual por querer comprender lo que ya era obvio, por querer intervenir donde no se puede, por querer sospechar de sus propias verdades. El intelectual devenido en actor político, tendrá el destino del idiota útil al servicio de poderes que jamás podrá dominar o del especulador que desciende un par de peldaños en la escalera moral para embarrarse y así mostrar su faceta postrera: la ambición de poder irresponsable, impiadosa y a cualquier costo.

15. Colombel, Jeannette, *Michel Foucault: la claret de la morte*, Editions Odile Jacob, París, 1994.

16. Broyelle, Claudie et Jacques, “A quoi pensent les philosophes?”, en *Le Matin*, 24 de marzo de 1979.

El recorrido de estos pocos meses de actividad política y periodística relativa a la revolución islámica permite pensar que se trata, por el contrario, de una cuestión más sutil y al mismo tiempo más compleja que la ingenuidad, la estupidez, la traición o la manifestación en la superficie de la cara oculta del intelectual. Como bien señala Linda Martín Alcoff,¹⁷ se trata de indagar la posición de Foucault como la de un teórico público, capaz de llevar la experiencia del pensamiento a otros terrenos, tal vez más escuetos, tal vez más incómodos que los de la academia o el debate literario.

Se trata de una actitud en el sentido que el mismo Foucault le daba al término, un *ethos* entendido como una forma voluntaria de pensar, de sentir; como pertenencia, como identidad, pero, en el caso que aquí nos ocupa, también como un obrar. Como bien lo remarca Edgardo Castro,¹⁸ es el camino elegido por Foucault para superar la idea de la modernidad situada a partir de un esquema cronológico establecido como “premoderno”, “moderno” o “posmoderno”, y especificar esta actitud en tanto una elección voluntaria de sí mismo.¹⁹

Esto nos retrotrae al ajuste de cuentas de Foucault con Kant. Se trata de superar la crítica práctica kantiana por medio de la superación del límite de lo que se nos presenta como presente y la asunción de lo que es posible en los términos metodológicos que nos brinda la arqueología y en los térmi-

17. Alcoff Martín, Linda, “Does the public intellectual have intellectual integrity?”, en *Metaphilosophy*, 33 (5), 2002.

18. Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Prometeo 3010, Buenos Aires, 2004.

19. *Dites et écrits*, T. IV, pp. 562 y ss.

nos teleológicos que nos depara la genealogía: no la persecución de la deducción de lo que no seremos sino la determinación de cómo llegamos a ser lo que somos en virtud de la contingencia histórica: un trabajo sobre nosotros mismos y sobre los límites que podemos superar, las finitudes que podemos transgredir.²⁰

La elección voluntaria acerca del obrar y ese trabajo sobre uno mismo de ninguna manera pueden confundirse con una yuxtaposición con términos semejantes propios de la tradición del pensamiento político liberal. No hace falta desarrollar aquí que uno de los aportes de Foucault es la consideración de dicho obrar en términos de su delimitación por parte de un conjunto de dispositivos, a la sazón, también prácticas. Pero además, porque este *ethos* supone una apuesta y no un dato del devenir natural de las cosas. Un *a priori* histórico, como veremos luego, y no un *a priori* formal.

Esta apuesta está severamente determinada por la desconexión del crecimiento de capacidades (la de producción económica, las técnicas de comunicación y de transmisión del saber, etc.) respecto de los efectos de los dispositivos que operan en el seno de las relaciones de poder (disciplinas, normalización, estatalización, etc.).²¹

Para Foucault, la apuesta debe ser establecida en términos de una estrategia, no solamente en el sentido de medios para obtener un fin sino del modo en que, en un juego, un

20. Nos apartamos en este punto de la interpretación respecto del concepto de transgresión en la obra de Foucault que se hace en Miller, James, *The Passion of Michel Foucault*, Doubleday, New York, 1993.

21. *Dites et écrits*, *ibíd.*

jugador se mueve de acuerdo a lo que piensa acerca de cómo actuarán los demás y de lo que piensa acerca de lo que los demás piensan respecto de lo que piensa él.²² La pregunta entonces es: ¿qué estrategia?

La respuesta a la pregunta no se dejó esperar. En el epílogo del periplo foucaultiano en la incursión política e intelectual en la revolución iraní se da en el momento en el que se expandía la condena internacional a las acciones contra los opositores políticos ejercida por parte del nuevo Estado iraní encabezado por el *ayatollah* Komeini. Las víctimas ya no necesitaban ser partidarios del *sha*, sino viejos revolucionarios disconformes con el destino de la revolución o simplemente mujeres que se negaban a usar el chador. Foucault se decide a publicar un nuevo ajuste de cuentas, esta vez no dirigido ni a Kant ni a sus eventuales adversarios en la academia sino, casi con certeza, dirigido a sí mismo. El 11 de mayo de 1979 aparece en *Le Monde* una columna cuyo título es en sí mismo una pregunta y un destino posible: ¿Inútil sublevarse?²³

En ese artículo inteligente y desgarrador Foucault realiza un balance del periplo, ratificando con “altiva elegancia” —como afirma su biógrafo Didier Eribon— aun en su amargura y su desencanto, las opiniones que durante nueve meses expresara en diferentes medios, rechazando así el moralismo político y la crítica que sufriera por sus posiciones. Pero más que ser una catarsis, el artículo encara directamente el problema de la apuesta y sus condiciones. La apuesta por vivir la vida como una obra de arte, va a estar dada por una lógica estratégica.

22. Castro, *op. cit.*, p. 120.

23. Foucault, Michel, “Inutile de se soulever?”, en *Le Monde*, 11 de mayo de 1979.

Pero para Foucault, no es aceptable cualquier estrategia porque no es aceptable cualquier estratega. Su visión del intelectual es frontalmente opositora al intelectual de la totalidad, al que le dice a "las masas" qué es lo que deben hacer por lo que rechaza este tipo de estrategia totalizante en la que el estratega es aquel intelectual que afirma "qué importa tal muerte, tal grito, tal levantamiento, en función de una gran necesidad de conjunto". Foucault rechaza este juego en el que el intelectual define esa totalidad, esa necesidad de conjunto, y dispone los elementos del juego de acuerdo a ellos, estructurando una analítica de lo que es verdadero, genuino, correcto, "revolucionario", sin importar el costo en singularidades (en gritos, en muertes).

Pero notablemente, también rechaza, recíprocamente, el exhorto a una especificidad que desdeña lo general. Confronta con el estratega que retóricamente pregunta: "¿Qué importa tal principio general en la situación particular en la que estamos?". Si el estratega es totalizante o parcializante, lo mismo da: Foucault impugna esa posición no importa si está representada "por un político, un historiador o un revolucionario, partidario del *sha* o del *ayatollah*".

Si el estratega es totalizante o parcializante la moral teórica que Foucault declara es decididamente "antiestratégica: ser respetuoso cuando una singularidad se levanta, intransigente cuando el poder infringe lo universal (...) Hay que acechar a la vez por debajo de la historia, lo que la corrompe y la agita, y un poco atrás de la política, lo que la limita incondicionalmente".²⁴

24. *Ibid.*

Afirmación intrigante. Con respecto a la primera condición al “respeto por la singularidad que se levanta” (en el *affaire* Irán los rebeldes islámicos enfrentados al *sha* y a la modernización occidental o imperialista), no habría mayores problemas; por el contrario, existe en la literatura internacional decenas de libros y artículos estableciendo a la posición foucaultiana como fuente inspiradora de tendencias teóricas y de movimientos políticos basados en la explosión de la singularidad (sea esta étnica, de género, cultural, sexual, política, de clase, etc.)²⁵ Más todavía, la práctica política de Foucault vinculada al GIP (Group d’Information sur la Prisson) así como su participación y su toma de posición política en diversos grupos de solidaridad y apoyo a luchas (como por ejemplo, su fuerte apoyo junto a muchos intelectuales franceses al movimiento anticomunista Solidarnosc en Polonia), darían cuenta de este respeto, de la lógica antiestratégica de la apuesta.

El problema radica en la segunda condición: la intransigencia cuando “el poder infringe lo universal”. Qué es lo singular, parece claro, pero, ¿qué es para Foucault lo universal? La escritura en minúscula de la palabra ya nos proporciona una pista (y para algunos foucaultianos un alivio) en la medida que no se trataría de un universal teológico (cosa que, admitamos, el trabajo de Affary pone en duda, al menos para lo atinente a

25 .Podemos poner como ejemplo el trabajo de Brent L. Pickett “Foucaultian Rights?”, en *The Social Science Journal*, Vol. 37, No. 3, 2000, porque plantea un análisis del posicionamiento de Foucault y especialmente de muchos foucaultianos y avanza en una crítica hacia ellos. En el caso de la cuestión de género, el debate dentro del postestructuralismo feminista, incluso superando más radicalmente la visión del propio Foucault. Cfr. Smith, Anne Marie, “Missing poststructuralism, Missing Foucault”, en *Social Text*, Vol. 19, No. 2, 2001.

los motivos de la intervención de Foucault en Irán).²⁶ Pero la cuestión remite, de nuevo, a la deuda de Foucault con Kant: el problema es el *a priori* histórico que se establece no en el sentido de verdades que nunca serán dichas sino de la historia efectivamente acontecida: la regularidad que hace históricamente posible a los enunciados. Tan solo se trata de establecer la regularidad de los enunciados, dirá Foucault.

Tan solo. Tan poco. Una pizca de comprensión. Comprensión que es apuesta sobre el mundo para construir una vida sobre él. Apuestas que asumen riesgos, un juego en el que no es fácil ganar. ¿Vale la pena jugarlo? Yo creo que sí. Creo que vale la pena el riesgo de ser un intelectual antiestratégico frente a tanta estrategia y a tanto estratega dando vueltas.

Tampoco es tan grave ni tan dramática esta opción antiestratégica. O, como lo diría Foucault: "No soy ni el primero ni el único que lo hace. Pero yo lo elegí".

26. Affary, *op. cit.*

LA APROPIACIÓN DE MICHEL FOUCAULT EN LA CULTURA COLOMBIANA:

EL CASO DE LAS *REVISTAS EXTENSIÓN CULTURAL Y CIENCIAS
HUMANAS*, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL, SEDE MEDELLÍN,
Y LA *REVISTA DE LA FACULTAD DE SOCIOLOGÍA* DE UNAULA.

Jesús Alberto Echeverri S.*
Diana Alejandra Aguilar R.



Presentación

Este trabajo no es más que un breve esbozo que invita a que en el futuro se realicen estudios más atentos y profundos. Su propósito es llamar la atención sobre las raíces que en nuestra cultura siembra el pensamiento de Michel Foucault y por ende el pensamiento contemporáneo francés. Para ilustrar esta apropiación se retoman tres pu-

* Miembro fundador del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, director de la revista *Educación y Pedagogía* de la misma Facultad.

** Miembro del Semillero de Investigación en Pedagogía, SIP, adscrito al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Capítulo Medellín.

blicaciones editadas en la ciudad de Medellín, concretamente, dos editadas en la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, y otra en la Universidad Autónoma Latinoamericana —Unaula—. Se describen las instituciones (seminarios y programas de formación) en que están inscritas las publicaciones en su despliegue en la ciudad.

En este breve repaso queremos mostrar que la aplicación del pensamiento de Michel Foucault a los estudios de educación y pedagogía no es un asunto episódico y circunstancial —“una moda, como suele decirse en los corrillos intelectuales”—, sino por el contrario, un acontecimiento que por fuera de la educación y la pedagogía cobija campos como el de la sexualidad, la psiquiatría, la filosofía, la historia de la biología, la veterinaria y la violencia.

No sobra decir que empresas ligadas estrechamente al magisterio colombiano, como el Movimiento Pedagógico y las expediciones pedagógicas, se apropian de algunas de las elaboraciones del pensador de marras, en particular aquellas que nos incitan a rechazar las formas de sujetamiento impuestas por el poder y la búsqueda de otras formas de vida y de deseo mediante su redefinición en otros espacios y escenarios. Sea esta la ocasión para convocar a un seminario para el próximo año donde examinemos las apropiaciones que en Colombia se hacen del pensamiento francés contemporáneo y su aplicación al estudio de la realidad nacional.

Medellín y la consolidación de un agrupamiento intelectual

Hacia los años setenta, cuando el siglo XX iniciaba su declive, Medellín era una ciudad a la que se le podía denominar “la tacita de plata”, tal como solía llamarla don Tomás Carrasquilla. El poeta Eduardo Escobar hace una descripción de las tendencias culturales e ideológicas que poseían a sus jóvenes habitantes en las décadas de los setenta y los ochenta:

“Había dos clases principales de cocacolos. La más nutrida la conformaban una masa de esponjosos y ufanos vegetales, oficientes de una bohemia crepuscular que comenzaba a languidecer a las once de la noche, cuando salían de nocturna y terminaban del todo cuando las campanas repicaban las doce [...]

Los otros eran, si se puede decir así, menos anodinos, [...] componían un rebaño turbio por las barbas, y estentóreo, porque hablaban a gritos. La pompa insufrible de superioridad libresca que ostentaban, los vozarrones que subían en sus discusiones eruditas y arbitrarias, en realidad comentarios superficiales, cuando no vacíos de sentido del todo, y la folletinería estalinista que leían, los hacía notorios en los cafetuchos de garaje, greca y empanadas recalentadas con un bombillo, próximos a las facultades de derecho.”

Escobar describe otra casta de intelectuales en formación:

Conciliábulos de autodidactas sin partido que abarcaban todos los matices entre el rojo quemado, el púrpura trosko y el Rosa Luxemburgo. Ligas de freudianos de varias etapas, los más de la oral, que hablaban del simbolismo de los codos de noche y estudiaban medicina de día. Logias de sentimentales sin gracia conocida, pero de un aire kafkiano que los revelaba. Pandillas de desvelados.

Que no se deben confundir con los simples trasnochadores de necesidad que no tienen a dónde ir sino a la noche, ni con las simples pandillas de desvelados por más que se mezclaran.

Medellín contaba con un millón escaso de almas cortas. Había guerras en Argelia, Camboya, Mongolia. Titilaban en el cielo los primeros satélites artificiales. Fidel Castro entra en la Habana. Estallan motines raciales en Estados Unidos. Kennedy es asesinado (Escobar, 2003: 377).

En este contexto aparece la *Revista de Extensión Cultural* de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, y no sobra completar la descarnada descripción anterior con una que da cuenta del contexto que rodeó la fundación de la Facultad de Ciencias Humanas y por lo mismo de dicha revista:

Durante los años de 1972, 1973, 1974, en los que la universidad pública fue dirigida en forma sectaria y confesional, los programas de humanidades de la sede, al igual que en toda la Universidad Nacional, fueron duramente golpeados. Se consideró que el espíritu crítico y el conocimiento de la realidad nacional eran subversivos; los directivos de entonces prescindieron de profesores idóneos; so pretexto de apoliticismo se implantaron la imprecisión y la mediocridad. Se volvió al superado concepto de las ciencias sociales como "cultura general" y en consecuencia se proveyeron las cátedras que no fueron suprimidas con "humanistas" y poetas. El plan de estudios de humanidades se desvertebró. El resultado fue una baja en el nivel académico y una reacción del estudiantado, no contra las humanidades, sino contra el nivel que se les dio y contra la forma de enseñarlas (Trado y Villegas, 1976: 131).

La fundación de la revista se inscribe en la defensa de la universidad pública y la defensa y vigencia de la enseñanza de las humanidades, al unísono con algunos de los objetivos de los movimientos profesionales, estudiantiles y magisteriales

de los años setenta. Posterior a ella nacen las revistas de *Sociología*, de la Facultad de Sociología de Unaula, y la de *Ciencias Humanas* de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, sede Medellín.

En la vida de por lo menos dos de las tres revistas se expresa de una u otra manera la influencia de los intelectuales que se agruparon en torno al PRS (Partido Revolucionario Socialista), en donde descollaban personajes como Estanislao Zuleta, Mario Arrubla y Jorge Orlando Melo, fundadores de la revista *Estrategia*, allegados a Antonio Restrepo, que fue inspirador y nervio de dos de las revistas que pretendemos describir, la cual aspiraba a cumplir un papel que, guardadas las proporciones, era prácticamente el mismo que Sartre expresó en el número inicial de *Les temps modernes*, una revista que inspiró y sirvió de ejemplo a *Estrategia*: devolverle a la literatura, a la filosofía y a la historia su función social y buscar la liberación total del hombre, “actuando lo mismo sobre su constitución biológica que sobre su condicionamiento económico, lo mismo sobre sus complejos sexuales que sobre los datos políticos de su situación” (Sartre, 1981:17). En la *Revista de Extensión* se produce una mezcla de las concepciones plurales de un marxismo oxigenada por el estructuralismo francés, cuya figura más visible fue Estanislao Zuleta; con una tendencia que reclama la necesidad apremiante de estudiar la realidad nacional, encabezada por Restrepo, Melo y Tirado, y con la asimilación de la cultura contemporánea francesa que en un principio lideran Paláu, Naranjo, Montoya y Alberto Restrepo. La alquimia que produce esta mezcla resulta productiva porque desde un principio la apropiación de la cultura francesa contemporánea no se queda en la exégesis o el comentario, sino que es empleada como una caja de herra-

mientas para la investigación y el estudio de la realidad nacional. Se convierte en condición de posibilidad de las investigaciones que sobre la realidad nacional realizan otros grupos de investigación, como es el caso del Grupo de la Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP), el cual es deudor de las traducciones de Luis Alfonso Paláu que aquí se describen y de su proyecto acerca de una arqueología de la Expedición Botánica, además de la juiciosa evaluación que realizó del proyecto madre de la Historia de la Práctica Pedagógica en los años ochenta.¹

A continuación se describirán algunos aspectos que caracterizaron a cada revista:

Revista de Extensión Cultural de la Universidad Nacional de Colombia (Seccional de Medellín)

Hasta el momento la Revista cuenta con 48 números publicados, el primer número fue editado en 1976, y el último corresponde a diciembre del 2003. Inicialmente la edición estuvo a cargo del Comité de Extensión Cultural, conformado por representantes de la: división de docencia, extensión cultural, Departamento de Artes, la Facultad de Ciencias

1. Me refiero al proyecto titulado "La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia", financiado por Colciencias y la Universidad de Antioquia, componente del proyecto interuniversitario "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia".

Proyectos: "La práctica pedagógica de la Colonia", Alberto Martínez B., Universidad Pedagógica Nacional; "Los Jesuitas como maestros", Stella Restrepo; "La práctica pedagógica del siglo XIX", Olga Lucía Zuluaga G. y Jesús Alberto Echeverri; "La práctica pedagógica del siglo XX", Humberto Quiceno C. y Guillermo Sánchez M., Universidad del Valle; coordinación y asesoría metodológica: Universidad de Antioquia.

Humanas, Asociación de Profesores de la Universidad Nacional sede de Medellín, Sindicato de Trabajadores de la UN y estudiantes.

La revista según palabras del vicerrector en el año de su fundación, se inscribió en el marco de una reorganización de la sección de Extensión Cultural de la UN sede Medellín, iniciada en el año de 1975, a partir de la cual “se buscaba integrar una serie de actividades artísticas y culturales al quehacer cotidiano de la universidad, posibilitando la publicación de artículos relacionados con historia, economía, filosofía, ciencias políticas, literatura, artes y ciencias” (Tirado, 1976:5).

Al mismo tiempo, la nueva revista respondió a la creación (1975) de las facultades de Ciencias y de Ciencias Humanas, como se dijo anteriormente, y asumió un carácter cultural y de proyección sobre la ciudad a través de las conferencias que Extensión Cultural programó en convenio con la Biblioteca Pública Piloto que después se plasaban en artículos dentro de la revista. En ella se dieron cita los pensadores e investigadores nacionales e internacionales de la talla de Guillermo Hoyos Vásquez, Rubén Sierra Mejía, Jesús Antonio Bejarano, Jean Paul Margot, Peter Schneider, Messamah Khelifa, Bernard Melet.² La preocupación por la obra de Michel Foucault se materializó desde el número 1, en el cual se presenta el ciclo de conferencias “El

2. La mayoría de los autores extranjeros que se presentaron en la Biblioteca Pública Piloto tuvieron presencia en la universidad como conferencistas en seminarios o, como ocurrió en el caso Messamah Khelifa que fue profesor visitante por un intercambio con la Universidad de Paris VIII en el año de 1976.

estado del análisis en la obra de Michel Foucault” dentro los conferencistas invitados destacamos Jean Paul Margot, uno de los principales del pensamiento francés en nuestro medio.

De igual manera se resaltan algunas traducciones de:

— Ann Twinam, por Verónica Londoño. Texto enviado por la escritora a través de la Fundación Antioqueña para los Estudios Sociales (FAES).

— Pierre Vilar, “El nacimiento del Estado Moderno y sus relaciones con el fenómeno nación”, por Marta Elena Bravo.

— Las conferencias de Bernard Melet, traducidas por Elizabeth Santos y Jesús Alonso.

La revista recoge artículos no solo de profesores de la Universidad Nacional sino también de versiones de cursos o conferencias que en ella se dictan y de colaboraciones de personas vinculadas al medio universitario y cultural. También tienen lugar las palabras de presentación de los directivos de la sede y las ponencias presentadas por sus profesores como las del Primer Seminario sobre la Enseñanza de la Ciencias Sociales en las Universidades del Estado (abril, 1976). A este encuentro es presentada una ponencia, a nombre de Jairo Montoya, Jorge Alberto Naranjo, Luis Alfonso Paláu y Alejandro Alerto Restrepo, titulada: “Anotaciones preliminares para una crítica de la noción de ideología”, centrada en la crítica de la concepción de ideología de Louis Althusser, que fue una confrontación que tuvo relevancia en el desarrollo del movimiento estudiantil de los años setenta. De estos personajes por lo menos tres van a ser vitales en la vida de las publicaciones aludidas.

La dirección de la revista estuvo por muchos años a cargo de Marta Elena Bravo y Álvaro Tirado Mejía; posteriormente ocuparon este cargo Gloria Mercedes Arango de Restrepo, Luis Antonio Restrepo, Carlos Mario González, José Fernando Jiménez y Jorge Echevarría. Los dos últimos son los directores actuales. En el comité de redacción participaron, a partir del número 4: Manuel Mejía Vallejo, Luis Antonio Restrepo, Darío Ruiz Gómez, Darío Valencia Restrepo, Héctor Wolf Isaza. Posteriormente se sumaron Marta Elena Bravo (desde 1984), Jorge Alberto Naranjo (desde 1993), María Claudia Díez G., Walter Sorge Z., Emilio Cera (desde 1998) y José Ignacio Agudelo (2002).

En los 28 años de existencia de la revista se destacan como autores más representativos por su activa participación dentro de ella, tanto con sus producciones académicas como con su trabajo administrativo:

- Estanislao Zuleta
- Manuel Mejía Vallejo

— Luis Alfonso Paláu: licenciado en filosofía y letras de la UPB, diplomado de historia de las ciencias y de las técnicas en París, doctor en historia y filosofía de las ciencias en la Universidad de París (Sorbona-Panteón), profesor asociado de la Facultad de Ciencias Humanas y profesor titular del Seminario permanente de historia de la biología durante 23 años. Coordinó los 26 números de las traducciones de historia de la biología con periodicidad de cuatro ejemplares por año.

— Luis Antonio Restrepo (1938-2002): Profesor emérito de la UN de la Facultad de Ciencias Humanas. Cofundador

de la Facultad de Sociología de Universidad Autónoma Latinoamericana –Unanula– y fue director de las revistas *Sociología* y *Unanula*. Falleció el 4 de marzo de 2002.

— Álvaro Tirado Mejía: abogado de la Universidad de Antioquia, doctor de Historia en la Universidad de París, exdecano de la Facultad de Ciencias Humanas, exvicerector de la UN (1976), representante del enfoque de la Nueva Historia.³

— Jairo Montoya, licenciado en filosofía y letras de la UPB, posgrado en lingüística en la Universidad de Madrid y doctorado de lingüística en la U. de Puerto Rico, profesor titular y maestro universitario en la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la UN, sede Medellín, y profesor del postgrado en semiótica y hermenéutica de la misma universidad.

— Darío Ruiz G., Profesor emérito de la UN, graduado de periodismo y estética en España, crítico de arte y literatura, profesor asociado de la Facultad de Ciencias Humanas de la UN, sede Medellín.

— Jorge Orlando Melo, licenciado en filosofía de la Universidad Nacional, sede Bogotá, máster of Arts en Historia, en la Universidad de Carolina del Norte, realizó su doctorado en Oxford.

3. La Nueva Historia abarca trabajos sobre historia económica, historia social y demografía histórica, los cuales comenzaron a tener fuerza en el país entre las décadas de 1960-1980; entre sus representantes más destacados están Marcos Palacio, Germán Colmenares y Álvaro Tirado Mejía.

— Jorge Alberto Naranjo, ha sido profesor del departamento de física de la UN, profesor de sociología de la Unaula, donde recibió el título de doctor honoris causa, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UPB y docente en el Departamento de Ingeniería Civil de la UN.

— Fernando Viviescas, arquitecto de la UN, profesor y ex decano de la Facultad de arquitectura (1985), magister en arte de la Universidad de Texas y estudios en Holanda.

— Jaime Xibillé M., licenciado en filosofía y letras de la Pontificia Bolivariana, máster en cultura de las metrópolis de la Universidad Politécnica de Cataluña, doctorado en historia del arte de la Universidad de Barcelona. Director del posgrado de semiótica y hermenéutica del arte y de la maestría en estética en la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la UN.

— Marco Palacio, abogado de la Universidad Libre, doctor de la Universidad de Oxford, profesor investigador en las universidades Nacional, de los Andes y del Colegio de México, rector de la Universidad Nacional. Entre sus obras se destaca especialmente la historia del café.

— Fernando Cruz K., abogado de la Universidad Gran Colombia, profesor de las universidades del Valle, Libre y Santiago de Cali, cuentista y ensayista.

— Benjamín Farbiarz: profesor del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional, sede Medellín.

— Darío Valencia, ingeniero civil de la UN y magister en matemáticas de la misma institución, ex vice-rector de la UN, ex rector de la Universidad de Antioquia, profesor de la Facultad de Minas UN.

- Gonzalo Soto, licenciado en filosofía y letras de la Universidad Pontificia Bolivariana UPB, doctor en filosofía de la Universidad Gregoriana, ex decano de la Facultad de Filosofía Eclesiástica de la UPB, profesor asociado del Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UN sede Medellín.

— Germán Colmenares, licenciado en filosofía de la UN, doctor en historia de la Universidad de París; ha sido profesor de la Universidad Nacional, sede Bogotá, de la Universidad de los Andes y de la Universidad del Valle. Fue profesor visitante de la Universidad de Columbia, New York; su obra se destaca por la amplia gama de aspectos de la sociedad y la economía colonial que aborda en sus trabajos de historia social (Melo, 1980:101).

— Hernando Restrepo Toro, profesor asociado de la Universidad nacional de Colombia sede Medellín, licenciado en filosofía y letras de la Universidad Pontificia Bolivariana, doctor en estudios latinoamericanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Unaula. Falleció en 1992.

— Luis Jair Gómez, profesor titular y maestro universitario de la UN sede Medellín, veterinario y zootecnista de la Universidad de Caldas, máster en ciencias de la Universidad de Missouri.

Finalmente, se puede resaltar que la *Revista de Extensión Cultural* centra su atención en la divulgación de la vida cultural de la sede, por tal motivo otorga gran importancia a los trabajos realizados por sus profesores y estudiantes, además se interesa por abrir sus páginas a la variedad de temáticas que permiten adquirir una multidisciplinariedad que la enriquece.

Sociología, Revista de la Facultad de Sociología
de la Universidad Autónoma Latinoamericana,
Unaula.

En octubre de 1978 Luis Antonio Restrepo, junto con un grupo de profesores de la Facultad de Sociología de la Unaula, se propusieron fundar una revista con la intención de iniciar un diálogo con otras ciencias sociales, la historia y la filosofía (Restrepo, 1997:4). El primer número fue publicado en octubre de 1978, bajo la coordinación de Hernando Arango, siendo en ese momento el rector de la universidad Jairo Uribe y el decano de la Facultad Jaime Ochoa. Los números en su mayoría fueron impresos en la editorial Lealon, en un formato sencillo tamaño carta, la extensión de los números variaba entre 56 y 180 páginas. Hasta el momento su último número publicado es el 26, de septiembre de 2003. A pesar de inauguralmente haber propuesto una publicación trimestral, su periodicidad fue semestral y posteriormente anual.

Inicialmente el Comité de Redacción estuvo compuesto por Federico García, Luis Antonio Restrepo, Guillermo Londoño y Aníbal Córdoba. Desde el primer número se observa el interés por divulgar artículos de profesores y directivos, así como las ponencias de la facultad y de estudiantes. Otro de sus fines, como lo expresa Luis Antonio Restrepo, es: "dar a conocer en nuestro medio investigaciones en ciencias sociales, historia, arte y literatura, de autores nacionales y extranjeros" (Restrepo, 2001:5). Es importante resaltar que desde un comienzo se dio importancia a un género poco desarrollado en el país en ese entonces, la historia de las ciencias, retomando la perspectiva del historiador francés Georges Canguilhem, junto con la de los máximos representantes del pensamiento francés (Foucault, Duby, Dagognet, entre otros).

Dos años más tarde de su fundación toma el cargo de coordinador de la revista Luis Antonio Restrepo hasta el año de su muerte (marzo de 2002); ahora ocupa dicho cargo el decano de la facultad de Sociología José Fernando Saldarriaga. El Comité de Redacción también tuvo sus transformaciones con el tiempo, se agregaron Guillermo Merino, Carlos Mario González, Édgar Ramírez, Rodrigo Arango, Luis Javier Robledo, Fáber Alzate y Gloria Mercedes Arango.

Entre los autores más representativos que participaron en la consolidación de la revista durante sus veintiséis años de existencia, se encuentran:

— Edgar Garavito (1948-1999), egresado de la Facultad de Sociología de la Universidad Autónoma Latinoamericana, doctor en filosofía de la Universidad de París, su tesis fue dirigida por Guilles Deleuze.

— Gloria Mercedes Arango, socióloga de Unaula, profesora del Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UN y magister en historia de la UN.

— Edgar Ramírez M., sociólogo de Unaula y profesor del Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, sede Medellín.

— Federico García Posada, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y de la Facultad de Sociología de Unaula.

— Gonzalo Cataño.

Y nuevamente se destacan Estanislao Zuleta, Luis Alfonso Paláu, Luis Antonio Restrepo, Jairo Montoya Gómez, Jaime Xibillé, Jorge Alberto Naranjo, Germán Colmenares.

La *Revista Sociología* responde a una visión amplia del concepto de ciencias sociales no solo permitiendo que los profesores de la facultad y otros intelectuales de Medellín expongan sus trabajos, sino que también se ha concentrado en la traducción de textos inéditos de autores extranjeros, cuya difusión resultó de gran importancia para dar lugar a una formación más universal de los lectores (Restrepo, 1987:2). Las traducciones más importantes se centraron en los siguientes autores:

— Georges Canguilhem. Traducen: Maria L. Jaramillo, Jorge Márquez, Luis Alfonso Paláu (en los números 1, 3, 21, 2, 8-9, 11, 10, 13, 17, 19, 23, 25).

— Michel Foucault. Traducen: Maria Luisa Jaramillo, Luis Alfonso Paláu y Jorge Alberto Naranjo (5, 8-9, 10, 18).

— Georges Duby. Traduce: María Cecilia Gómez (21, 20, 13).

— FranVois Dagognet. Traducen: Luis A. Paláu, Jorge Márquez y Maria Luisa Jaramillo (20, 22, 24, 26).

— Didier Eribon. Traducen: María Luisa Jaramillo y Daniel Gutiérrez (21, 22, 25).

— Jacques Le Goff. Traduce: María Luisa Jaramillo (21, 20, 23).

— Michel Serres. Traducen: Luis Alfonso Paláu, Marta Pulido y Alberto Castrillón (17 y 21)

— Lucien Febvre. Traduce Luis Alfonso Paláu (15, 20).

— Guilles Deleuze. Traduce: Consuelo Pabón (19).

- Thomas Mann. Traduce María Luisa Jaramillo (14).
- Jacques Derrida. Traducido por Consuelo Pabón (19)
- Reimond Wiliams. Traducido por Jorge Orlando Melo.
- Emily Brontë. Traducido por Nicolás Naranjo Boza (15)
- Georges Dumézil. Traducción de Luis Alfonso Paláu (18).
- Karl Marx. Traducción de Alonso Berrío Cárdenas (18)
- Maurice Blanchot. Traducción: Marta Pulido (21).
- Carlo Ginzburg. Traduce María Luisa Jaramillo (21).
- Paul Veyne. Traducción de María Luisa Jaramillo (21).
- Roman Jakobson. Traduce: Juan Camilo Ochoa (2).
- Jean Fran Vois Lyotard. Traduce: Consuelo Pabón (19)
- Pierre Bourdieu. Traduce: Daniel Gutiérrez (25).
- Jean Braudrillard. Traduce María Luisa Jaramillo (2).
- Philipe Ariés. Traduce: María Luisa Jaramillo (12).

Cabe destacar que la mayoría de las traducciones son de autores franceses, lo cual confirma el interés de la revista por dar a conocer el pensamiento francés contemporáneo desde las fuentes directas. La traducción directa y el rechazo al comentario marca una diferencia sustancial con otras revistas colombianas de la época que se mantenían con «refritos» y su vida editorial, excepto por los colaboradores nacionales, dependía en buena parte de lo ya publicado por colegas extranjeros. El recurrir a los registros primarios se sitúa en una tradición que en nuestro país fue inaugurada por las revistas

*Voces*⁴, *Mito*⁵, *Eco*⁶ e *Ideas y Valores*, al igual que las anteriores recurren a las traducciones de primera mano.

En *Extensión Cultural* y en las revistas que giran en torno a las traducciones, son revisadas críticamente, y en el caso de que carezcan de calidad o pertinencia la revista propone sus propias traducciones; de igual modo, éstas son utilizadas como una forma de manifestar la toma de posición de la revista frente a las discusiones que se llevan a cabo a nivel nacional, como ejemplo se encuentra en el número 17 la traducción realizada del artículo de Michel Serres, "Drogas", por Marta Pulido y Alberto Castrillón, la cual se publicó en respuesta a la discusión del tema de la despenalización del porte y consumo de la dosis personal, con la intención de proponer se abriera un debate filosófico, científico y ético respecto a dicha temática. Se puede afirmar, entonces, que la Revista

4. Revista literaria decenal. Publicó, en la ciudad de Barranquilla, 60 números entre los años de 1917-1920. Su fundador fue Ramón Vinyes, maestro de Gabriel García Márquez. Esta revista, según Germán Vargas, marcaría la pauta en el movimiento cultural del país y del continente, puesto que pronto fue conocida y apreciada en Argentina, Chile, México, Perú, entre otros.

5. Revista bimestral de cultura, editada en Bogotá entre los años 1955-1962. Publicó 42 números bajo la dirección de Jorge Gaitán Durán. Hernando Téllez la describe: "una revista así, libre, inconforme, en la cual la literatura, el arte, la ciencia o la filosofía, no aparecen como pobres damas vergonzantes a quienes se les da refugio provisional por benévola condescendencia, sino como la razón de que ella exista, merece larga vida" (Téllez, 1975:7)

6. Revista cultural que apareció en Bogotá en 1960, patrocinada por la librería Buchholz, especialmente por su fundador y propietario Karl Buchholz y con el apoyo de la República Federal Alemana. *Eco* tenía el propósito de "estimular en la medida de sus fuerzas la aventura espiritual del hombre de Occidente y, de modo más concreto, del hombre hispanoamericano" (Rodríguez, 1975:7).

de la Facultad de Sociología de Unaula es internacional en su contenido, como tal no sale del país, pero trae el mundo y sus producciones a la universidad y la ciudad, puesto que le ofrece a los lectores materiales que jamás habían leído en español.

Ciencias Humanas, Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

La revista *Ciencias Humanas* de la Universidad Nacional (Medellín) es creada por el Consejo Directivo de la facultad en diciembre de 1981 bajo la dirección de Juan Fernando Restrepo, siendo en ese momento decano de la facultad Luis Guillermo Posada Londoño. Desde su fundación y según palabras del decano, la Revista

es el medio más adecuado para que los profesores y los estudiantes de la facultad puedan presentar, debatir y difundir ampliamente tanto los resultados de sus investigaciones como los ensayos y consideraciones sobre cualquiera de los aspectos que en la facultad deban ser atendidos prioritariamente, de conformidad con las funciones de investigación, docencia y extensión universitaria desarrolladas por la Universidad Nacional de Colombia en la Seccional de Medellín (Posada, 1981:1).

El Comité Editorial inicialmente contó con la participación de Carlos Vélez Echevarría, Pablo Emilio Rodríguez, Luis Alfonso Paláu y Roberto Luis Jaramillo. Posteriormente serían Ignacio Conde (Dpto. de Economía), Luis Antonio Restrepo (Dpto. de Historia), Jairo Montoya (Departamento de Humanidades), Alberto Cortés (Centro de Investigaciones); luego participó un representante de programas curriculares (Darío Acevedo) y el vicedecano académico

(Ramiro Restrepo). Los participantes iban cambiando pero se mantenía cada una de las representaciones.

En similitud con las otras dos revistas la impresión era realizada por la Editorial Lealon, en un formato tamaño media carta, y la extensión de la revista variaba entre 100-260 páginas.

Los autores más representativos en los veinte años de la revista son:

- Olga Mestre (4, 7, 9, 23)
- Luis Alonso Paláu (1, 13, 19)
- Jairo Montoya (3, 18)
- Jaime Xibillé (10, 12, 18)
- Jorge Alberto Naranjo (6, 10, 13, 19)
- Fernando Viviescas (1, 4)
- Luis Jair Gómez (1, 7)
- Luis Antonio Restrepo (6, 12)
- Alberto Jaramillo (3, 7)
- Gonzalo Soto (10, 18)

Las traducciones más importantes fueron:

- Guilles Deleuze, por Luis Alfonso Paláu,
- Edmund Husserl, por José Lopera B.
- Raju J. Das, por Víctor M. Uribe.

— Saskia Sassen, por Jorge Echevarría Carvajal.

— Lois Bernard Robitaille, por María Luisa Jaramillo.

— Paul Cezanne, traducción inédita por María Cecilia Gómez.

— Isaac Joseph, por Alberto Castrillón.

La *Revista de Ciencias Humanas* se destaca por su habilidad para alimentarse de los seminarios que impulsa junto con la Facultad de Ciencias Humanas.

Aproximaciones preliminares a una apropiación⁷

La importancia de las tres revistas radica en que a través de los años de funcionamiento fue consolidándose un núcleo central de colaboradores que se agruparon alrededor de la figura de Luis Antonio Restrepo, verdadero organizador de la cultura universitaria en torno a la ciudad y sus oficiantes, animador de la *Revista de Extensión Cultural* hasta el número 45 y de *Sociología* de la Universidad Autónoma hasta el 25, éste fue el último número preparado por él, aunque murió antes de que saliera a la luz pública. Con la muerte de Luis Antonio Restrepo la cultura colombiana perdió a un intelectual que fue espe-

7. La apropiación no se entiende como repetición sino como producción de sujetos, instituciones y saberes en el mismo acto de apropiación en la sociedad, la cultura o el saber, los cuales indudablemente difieren del contexto original de donde fueron extraídos, en tanto estos desde el punto de vista del saber son otros conceptos (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Silva, 1984; Zuluaga, 1997).

cialmente sensible⁸ a la articulación armónica entre lo universal y lo local.⁹ Dicho grupo de intelectuales, que se conserva aún después de veinticinco años, compartía los mismos odios y los mismos amores. Odiaban el conformismo de la sociedad; su mediocridad, los mitos que se erigieron en torno a los personajes del pasado, y amaban el riesgo intelectual. Una aproximación a éste fue buscar el acceso directo al pensamiento contemporáneo francés.

Si en una revista editada hoy en Medellín se encuentran textos inéditos de Michel Foucault, Georges Canguilhem, Fran Vois Dagognet, Jacques Le Goff, lo menos que se puede

8. "Los intelectuales. Grupo heterogéneo en cuanto a las especies de capital simbólico que han acumulado sus miembros; un "aire de familia" permite identificar a este conjunto de agentes en lo que podemos denominar el polo intelectual del campo universitario, en torno a la capacidad que tienen sus miembros de trascender los estrechos marcos disciplinarios en sus trabajos de investigación o divulgación. Los usos sociales de la ciencia son una preocupación central del quehacer universitario. Agentes que han hecho inversiones considerables en tiempo y dedicación para lograr los niveles de acumulación de capital simbólico alcanzados. Muchos de sus miembros gozan del prestigio científico (citaciones de sus obras, publicaciones, traducciones, reconocimiento académico) y social (que se traduce en invitaciones a eventos académicos, científicos y "políticos" en sentido amplio)" (Misas, 2004:91-92).

9. "Al comprender que globalización no es solo la reedición de un "leviatán global" podemos analizar sus presupuestos y consecuencias: la comunicación, la información, la crítica, la democracia y la educación, es decir, la ciencia en general, la medicina, las ingenierías, la técnica, la cultura misma. Hay quienes hablan de la globalización de la solidaridad, de múltiples posibilidades de cooperación entre los pueblos y de la idea de universalidad de la filosofía. En esta perspectiva compleja, en este horizonte de horizontes de la mundialización, tiene sentido reconstruir las relaciones entre las diversas culturas en su lucha por formas de reconocimiento y de identidad colectiva, institucional y personal. En dicha reconstrucción juegan un papel definitivo los intelectuales y las universidades" (Hoyos, 2002:157).

decir es que se trata de un número de alto nivel. Bien, desde el setenta y los ochenta las tres revistas mantienen el alto nivel a que hacemos referencia. Pero lo anterior es apenas un requerimiento retórico, una concepción espúrea a las exigencias del mercado. Lo decisivo no es solo esto, sino también las páginas vertidas por primera vez al español como las de la obra de Dagognet (Paláu, 2003:3). Traducciones que ponen fin a la vida "normal" y provinciana, que parece ser la constante más diáfana de nuestro transcurrir nacional. En beneficio de estas publicaciones se puede argüir que no tienen vida "normal" en ningún sentido, pues los profesores agrupados en torno a ellas afrontan de modo eficaz la rutina y los mitos que la sociedad y la cultura consagraron, rompiendo con la linealidad y el sentido común. Foucaultianos, aspiraban a la fragmentación y al pluralismo, centraron sus trabajos en unos terrenos muy concretos: la difusión, apropiación y aplicación de los pensadores franceses contemporáneos en la investigación histórica, en la crítica del arte y de la arquitectura, a partir de instancias como la creación y la crítica. A pesar de que estas dos instancias parecen formar la dicotomía más nefanda de la producción académica nacional, fue en las sucesivas entregas de estas revistas, en donde se logró la fusión.

Las críticas que atraviesan las revistas se centran en el concepto de historia, en el de ciencia, y en la relación modernidad-posmodernidad.¹⁰ En primer lugar, el concepto de historia toma un distanciamiento frente a la concepción de historia tradicional¹¹ y a las temáticas como la preocupación por la biografía heroica y la acción estatal (Melo, 1981:100). También se diferencia con la historia de instituciones y de protagonistas (Márquez, 1995:106).

La historia para Paláu se define como: “el trabajo explicativo de la diferencia a partir de una masa documental que nos es dada” (Paláu, 1985:30). La historia debe permitir tomar distancia respecto a los “esquemas de sentido común” validados, “no bastan las referencias a la literatura histórica general de un país para explicar las inercias de los prejuicios o la aparición de nuevos saberes” (Paláu, 1993:42). Otra característica relevante que el conjunto de intelectuales adopta consiste en la relación presente-historia:

La infiltración del pasado en el presente cambia de hecho la relación que teníamos con la historia. Ésta se vuelve pertinente tanto para los creadores-pintores, arquitectos, diseñadores, urbanistas, etcétera, como para las ciencias sociales o el gran público [...] el

10. “No estamos, pues, simplemente ante un fenómeno “después de la modernidad”. A lo mejor no estamos ante una “nueva realidad”, una “nueva estructura mental” o una “nueva descripción del mundo”, sino ante “una perspectiva desde la cual uno puede preguntarse ciertas cuestiones acerca de la modernidad y sus diversas encarnaciones” (Foucault).

No es un “después de algo”; es más bien como lo insinúa Lyotard, una reescritura de la modernidad, que hace comprensible el que ese proceso de reinscripción pueda encontrarse incluso disperso en el tiempo cronológico, de un Nietzsche a un Lyotard, de un Heidegger a un Vattimo, de un Beckett a un Borges, a un Italo Calvino, a un Nabokov o a un Humberto Eco” (Montoya, 1993:31).

11. “Una larga tradición docente apologética que se continuó hasta las gentes de mi generación (y que no estoy tan seguro de que haya desaparecido del todo) hizo de la historia la narración más o menos verosímil de los hechos del pasado que todos teníamos que memorizar para “ganar la materia”; no recuerdo haber encontrado en ningún texto didáctico las necesarias notas de pie de página o las bibliografías que remitieran a la base documental, dado que se contaba a la manera de la historia sagrada, siendo a veces esta última mucho más explícita en referencias a la *Biblia* (base documental absoluta, palabra de Dios inspirada)” (Paláu, 1985:25).

pasado tiende a convertirse en una rememoración crítica puesto que es deliberada. Relación que ilustra perfectamente en el arte y la arquitectura las mejores creaciones actuales donde la articulación de lo antiguo y lo actual se vuelve el lugar de una fructífera tensión crítica. Anamnesis que toma en cuenta lo existente pero no en su forma cristalizada de repertorio disponible y maleable de formas y códigos y signos, sino en la forma más fina del trabajo del sueño y de la *poiesis* (Xibillé, 1993).

Las revistas se abren a otras voces, a otros ámbitos que permiten tomar el pasado y reconstruirlo desde el presente, dando lugar a criticar las evidencias de la actualidad. Estas voces y ámbitos se reduplicaron para el caso de la historia de las prácticas pedagógicas.

“Así como las ciencias tienen su pasado actual, las disciplinas también lo pueden tener, pero con una diferencia: mientras las ciencias actualizan su pasado mediante la historia recurrente, las disciplinas, en cambio, lo deben hacer mediante las problematizaciones, cuya solución se requiere para continuar su búsqueda, su construcción de sistematicidad.” (Zuluaga y Echeverri, 2003: 87).

La posibilidad de que las disciplinas problematizaran su pasado le dio a la pedagogía la potencia para activar la tensión entre el pasado y el presente, entre ella y su historia, llevando a vislumbrar alternativas al aplicacionismo¹², al activismo, al interaccionismo, los cuales, como supuestos que determinaban toda acción pedagógica fueron neutralizados

12. “Entendido como la apropiación de un concepto o una teoría para ser instrumentalizado en los laberintos del aula, como medio disciplinario y moral” (Echeverri, 2002:136).

y relativizados, viéndose abocados a enfrentar problemas situados a nivel de los conceptos cuya solución no depende únicamente del accionar en el aula.

Por otro lado, en la relación modernidad-posmodernidad es importante resaltar que una de las características más significativas de la *Revista de Ciencias Humanas* es la importancia que ésta le otorga a la temática de la modernidad y la posmodernidad (temática central de los números: 12, 16,18, 22). Las reflexiones apuntan a una mirada crítica sobre la modernidad, específicamente sobre la cultura moderna, como lo afirma Jairo Montoya: “el proyecto de la modernidad privilegia una forma de relación, me atrevería a denominarla *amnésica*, pero voluntaria con la memoria histórica de la cultura, que nos permite a su vez reconocer cómo “su memoria” consolida más una forma de olvidar o su(re)primir el pasado, es decir, de repetirlo, que una manera de superarlo” (Montoya, 1993:26).

Respecto a la concepción de ciencia, no se puede pasar por alto el estudio de la obra de Serres realizado principalmente en el seminario “De la filosofía de la comunicación a la filosofía de los cuerpos mezclados”, que tuvo lugar todos los miércoles desde el 19 de agosto al 2 de diciembre del año de 1993 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, a cargo de Luis Alfonso Paláu, del cual emergieron las producciones escritas que dieron forma al número 19 de la *Revista de Ciencias Humanas*.

En este seminario se logró una apropiación inter y transdisciplinaria de la obra de Serres. Se sentaron a leer sus obras matemáticos, músicos, poetas, historiadores. Este seminario se constituye en un hito importante de apropiación,

porque permitió el desarrollo de posiciones críticas frente al concepto de ciencia, afirmando respecto a ésta que: “una región (una ciencia) es una complejión, es decir un cruce de múltiples intercambios, de numerosos reenvíos de métodos, de conceptos, de aplicaciones utilizados en otros dominios, en otras ciencias” (Lopera, 1993:143). Definición que permite identificar el distanciamiento que se plantea con respecto a la idea de ciencia lineal, de ciencia reina que es sustentada bajo la lógica de una razón unitaria y fundamental “a partir de la cual fluirían –desde un origen simple y continuo– los pensamientos, los acontecimientos y las ideas hacia un progreso cada vez más perfecto” (Ibíd.); a esto responde Serres, según Márquez: “la razón (con “r” y no con “R”) es sólo uno entre los casos posibles, una de las vías para evadir la catatonia humana de la guerra”.

Serres relaciona la concepción de ciencia con el concepto de fluidez, opuesto éste al de solidez: “De espaldas al Estado y al poder, a iglesias y credos, el jardín es una comunidad para hombres libres de toda veleidad de mando. Allí la ciencia y la amistad se practican con verdadera devoción, como medios connaturales de realización de la alegría, y no con fines en sí. Allí se predicán «las leyes de la física» y «el equilibrio estable de la carne» como ingredientes infaltables de la dicha «más suave y segura» (Naranjo, 1993:132). Esta noción de ciencia resulta revolucionaria para nuestra cultura, pues articula campos que se consideran tradicionalmente antagónicos como la poesía y la ciencia, la astronomía y la sociología. Lo anterior ayuda a distensionar los límites entre saberes y ciencias.

Es a partir de lo anterior que se puede afirmar que el riesgo intelectual no reside tanto en la publicación de documentos “ejemplares y explosivos, que asustaban más a quienes los editaban que a aquellos que supuestamente estaban destinados a estremecer”, sino algo aún más subversivo: conocer la invención que Europa y Norteamérica hacen de nosotros, conocer el ámbito donde transcurre esta invención, donde se inserta y se hace historia.

En este punto se encuentran trabajos en los cuales se da una asimilación de los conceptos y métodos para pensar la invención como apropiación, como son los trabajos de Gloria Arango (“Religión y vida social en Antioquia en el siglo XIX”, “Mujeres, pobres y sociabilidades: la asociación del sagrado corazón de Jesús Antioquia 1870-1900”, “Las cofradías: racionalidad económica y espiritual. Antioquia, siglo XIX”); de Jorge Márquez Valderrama (“Pasterianismo y medicalización urbana: el caso de Medellín”); el trabajo de Luis Alfonso Paláu (“Caldas: autor de un pequeño tratado pascaliano de antropogeografía, algunas reflexiones metodológicas para una arqueología del saber de la Real Expedición Botánica”); de Jairo Montoya Gómez con su artículo y trabajo visual: “Escenas y Signos”, que retoma la ciudad de Medellín como escenario donde se ponen en obra las memorias de una cultura; de Alberto Castrillón (“Del catálogo al paisaje”, “La representación de la naturaleza en la formación de la botánica y en la construcción de la geografía de las plantas”, “Georges Canguilhem: el concepto y la vida”, “Enfermedad-salud y muerte en la Modernidad”) quien impulsó durante los años 2002-2003 el seminario “Caja de Herramientas” sobre la obra de Michel Foucault; entre otros.

Pertencen los intelectuales que producen las tres publicaciones a una generación marcada con más hondura por Marx, Freud¹³ y Nietzsche que Joyce y Faulkner; entusiasmada e interesada por la experiencia literaria de Artaud, Dostoievski, Tolstoy, Goethe. En el ámbito de la pintura destacan los trabajos sobre Durero, Marx Ernst, Magritte. También se destacan los trabajos del profesor Alberto González entre éstos “La estructura del relato visual en Carpaccio”

Al grupo de intelectuales que se congregan en las revistas, en un determinado momento, se les puede llegar a acusar de exceso de cosmopolitismo francés; sin embargo, sus trabajos no ignoraron el estimular la sensibilidad respecto a la cotidianidad y a las condiciones políticas y económicas del país. Como afirma Jairo Montoya:

Como en cualquier momento, vivimos también una profunda crisis de la sociedad, o lo que viene a ser lo mismo, repetimos de nuevo ese *leit motiv* que acompaña constantemente a lo que podríamos llamar reflexión sociológica sobre nuestras sociedades. Y como en cualquier momento, añoramos, recordamos o invocamos una pléyade de valores perdidos que como fantasmas vuelven de nuevo a servir como punto de referencia para la comprensión y a veces solución de nuestros conflictos (Montoya, 1993:2).

Prueba de dicha sensibilidad es el trabajo de Carlos Miguel Ortiz Sarmiento, titulado: “La violencia en el Quindío: aplanchadores y policías”, publicado en la revista de *Extensión Cultural* en 1984. Este artículo trata de los del enfrentamiento entre liberales y conservadores que tiene lugar en el

13. El número 15 de la *Revista Ciencias Humanas* de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, publicado en 1991, está dedicado a S. Freud, en conmemoración de su muerte y recibe el título de “El malestar de la cultura”.

Quindío en el periodo de 1949 a 1953, trabajo que permite entender los problemas que en el presente tienen lugar, como lo afirma el mismo autor: “Me parece que en zonas del país todavía marginales, la dilucidación de ese problema sigue siendo capital hoy, cuando están en juego la perdurabilidad y la eficacia de los acuerdos de paz” (Ortiz, 1984:17).

Otros trabajos que igualmente responden a la preocupación por la realidad nacional son los elaborados por Jesús Antonio Bejarano (Contribución al debate sobre el problema agrario); Juan Fernando Echevarría (Contribución al análisis del sector agrario: el problema de la forma de producción parcelaria)¹⁴; Jaime Xibillé M (La estrategia del valor signo en el sistema de la moda); Ángela Marmolejo (Consideraciones acerca del proceso de industrialización colombiano)¹⁵, entre otros.

Es de anotar que a las inquietudes propuestas por los autores de los anteriores trabajos, la sociedad no respondió a sus requerimientos con la misma intensidad. A través de los 28 números que lleva publicándose la *Revista de Extensión Cultural* no existe una crítica en la prensa del país sobre las actividades de la misma. Al hablar de crítica involucro, naturalmente, tanto la aceptación como la negación, siempre que cualquiera de estas dos actitudes tenga las condiciones indispensables para justificar el uso del término: distanciamiento, coherencia, análisis.

14, Ambos artículos publicados en la *Revista de Extensión Cultural* de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, No. 2-3, 1976.

15. *Op. cit.*, No 5-6, 1978.

Por otro lado en un país en donde los abogados y gramáticos son historiadores (vergonzantes) y la mayoría de los políticos periodistas (ocasionales), luchar por la especificidad del trabajo creativo, o del trabajo investigativo,¹⁶ fue uno de los primeros méritos de estas publicaciones. Con un agravante: la mayoría de las nuevas revistas están contagiadas por el espíritu competitivo que Colciencias¹⁷ impone a las revistas universitarias, en donde lo esencial es la forma y los procedimientos burocráticos y se olvida la mayor responsabilidad: decir cosas nunca dichas o que así lo parezcan. Por estas publicaciones circula aún un poco de aire fresco –y otros saludables venenos– las valerosas y valiosas publicaciones fundadas por el sociólogo e historiador Luis Antonio Restrepo. Valiosa, aunque desigual, porque en cada número se puede leer, por lo menos, un escrito memorable. Valeroso, porque Luis Antonio Restrepo fue uno de los espíritus más despiertos de nuestro tiempo, partidario del riesgo intelectual.

16. Lucha por la especificidad del oficio de historiador, y dentro de este campo de historiador de las ciencias, como lo autoriza la existencia durante 25 años de un seminario permanente de historia de la biología, dirigido por el profesor Luis Alfonso Paláu y acompañado de la publicación de traducciones sobre el mismo tema; dicha publicación alcanzó 26 números bajo la dirección del citado profesor a un ritmo de cuatro folletos por año. (Paláu, 2003:3).

17. "Las actividades de Colciencias ya no se ubican sólo en el terreno de la promoción de la investigación científica en el país, sino que con este tipo de clasificaciones Colciencias comienza a dirigir y orientar las actividades académicas de las universidades, las que no pueden ser reducidas exclusivamente al ámbito de la investigación científica debidamente formalizadas en proyectos de investigación. Por ello es evidente preguntar por el lugar que ocupan en la universidad las revistas culturales, literarias, artísticas, académicas, etc." (Uribe, 2003: 2).

Las tres publicaciones han contribuido a la reivindicación del oficio de historiador en general y de historiador de las ciencias en particular. Como lo muestra Paláu distinguiendo la historia de las ciencias de otras historias: "La historia de las ciencias no es "la ciencia" de las ciencias (lógica o epistemología científica), pues tal definición implica una "naturalización" de la ciencia cuando las ciencias son peculiares procesos culturales" y continua diciendo:

"Para escapar a las simples acumulaciones de descripciones, inventarios o muestras... o a las tautologías que pasan por ser explicativas del carácter de efecto de lo superestructural, es necesario proponerse realizar una historia epistemológica que nos asegure que aquello que se afirmaba es el pasado de lo que hoy se afirma. Se ha de partir, pues, de lo que hoy se afirma, de lo que hoy es la verdad (provisional). La interrogación retrospectiva, la recurrencia adecuadamente operada, es la que asegura que una historia lo sea de las ciencias, pues a partir de tal interrogación, "pasado", se llamará a las condiciones de ejercicio de una actualidad que llamamos la ciencia hoy" (Paláu,1995:159).

Finalmente vale la pena resaltar que las revistas no solo recurren a traducciones de primera mano, sino que buscan formar sus intelectuales desplazándolos a los posgrados de las universidades francesas. Se da una inserción muy decidida, muy palpable, del pensamiento francés en la cultura de la ciudad, ese pensamiento se hace institución y se da una relación orgánica con los pensadores, no solo se traen las traducciones sino que hay formación tanto de ellos con sus doctorados como con la formación que ofrecen las facultades donde funcionan las publicaciones.

Para terminar, ateniéndonos al sabio precepto de Borges de que "el frenesí de llegar a una conclusión es la más funesta y estéril de las manías", creemos que debemos terminar, y no

se nos ocurre otra cosa que invocar una de las principales enseñanzas que el profesor Alberto Castrillón¹⁸ nos donó en el Seminario “Caja de Herramientas”: no hacen falta muchos años para que una revista se convierta en una superficie de emergencia a la que se examina como institución, saber y sujeto, es a partir de las herramientas que ellas mismas ofrecen que podemos emprender su análisis. Lo otro es dejarlas expuestas a que sean incluidas como una cosa más en las estadísticas de Colciencias; hace falta tiempo para que una revista se confunda con el mobiliario de una época, con sus trajes, sus sombreros, sus medios de transporte y su alimentación.

18. “La obra no es una entidad aislada ni única, es una entidad que se hace posible en las relaciones que ella misma ha construido, es decir, una obra es una superficie de emergencia de un discurso que es posible por el discurso que la ha hecho emerger” (Acta de mayo 16 de 2002, Seminario “Caja de Herramientas”, Universidad Nacional sede Medellín).

Bibliografía

ECHEVERRI, Jesús Alberto, "El aporte de las expediciones pedagógicas al Movimiento Pedagógico", en Hernán Suárez (comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico, 1982-2002. Entre mitos y realidades*, Bogotá, Edit. Magisterio-Corporación Tercer Milenio, 2002.

ESCOBAR, Eduardo, *Prosa incompleta*, Bogotá, Villegas Editores, 2003.

ESTUDIOS de Historia y de Filosofía de las Ciencias, Trad. Luis A. Paláu, *Traducciones historia de la biología*, No 26, Medellín, Seminario de Historia de la Biología, 1998.

HOYOS, Guillermo, "Nuevas relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad", en *Educación Superior. Sociedad e Investigación*, Bogotá, Colciencias, Ascun, 2002.

LOPERA, Raúl Darío, "Un nuevo "nuevo lugar", en *Revista Ciencias Humanas*, Universidad Nacional, Medellín, No. 19, diciembre, 1993.

MÁRQUEZ V, Jorge, "Pasterianismo y medicalización Urbana: el caso de Medellín", en *Revista de Extensión Cultural*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, No. 34-35, diciembre, 1995.

MELO, Jorge Orlando, "El estudio histórico en Colombia 1969-1979", en *Revista de Extensión Cultural*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, No. 9-10, abril-septiembre, 1981.

MISAS, Gabriel, *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2004.

MONTOYA, Jairo, "Situación posmoderna de la memoria y sus signos", en *Revista Ciencias Humanas*, Medellín, Universidad Nacional, No. 18, octubre, 1993.

NARANJO, Jorge Alberto, "Fluidez y solidez", en *Revista Ciencias Humanas*, Medellín, Universidad Nacional, No. 19, diciembre, 1993.

ORTIZ, Carlos Miguel, "La violencia en el Quindío, aplanchadores y policías", en *Revista de Extensión Cultural*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, No. 18, diciembre, 1984.

PALÁU, Luis Alfonso, "Algunas reflexiones metodológicas para una arqueología del saber de la Real Expedición Botánica", en *Revista de Extensión Cultural*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, No. 20, diciembre, 1985.

_____, "Sobre un discurso mercantilista de la población aparecido en el Papel Periódico de Santafé de Bogotá", en *Sociología*, Medellín, Facultad de Sociología, Unaula, No. 16, junio, 1993.

_____, "Cómo "desarrollo" (evolutio) llegó a significar su contrario, "evolución", en *Revista Ciencias Humanas*, Medellín, Universidad Nacional, No. 21, diciembre, 1995.

POSADA, Luis Guillermo, "Presentación", en *Revista Ciencias Humanas*, Medellín, Universidad Nacional, No. 1, diciembre, 1981.

RESTREPO, Luis Antonio, "Presentación", en *Sociología*, Medellín, Facultad de Sociología, Unaula, No. 10, julio, 1987.

_____, "Presentación", en *Sociología*, Facultad de Sociología, Unaula, Medellín, No. 20, 1997.

_____, "Presentación", en *Sociología*, Medellín, Facultad de Sociología, Unaula, No. 24, junio, 2001.

RODRÍGUEZ, Álvaro (compilador), *ECO, 1960-1975, Ensayistas colombianos*, Bogotá, Colección Autores Nacionales, Instituto Colombiano de Cultura, 1975

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando, *Mirar la infancia, pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, Uniandes, Medellín, Vol. 2, 1997.

SARTRE, Jean Paul, *¿Qué es literatura?*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1981.

SILVA, Renán, *saber cultural y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1984.

TIRADO, Álvaro, "Presentación", en *Revista de Extensión Cultural*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, No. 2-3, mayo-diciembre, 1976.

URIBE, Alberto, "Correspondencia dirigida al Grupo de seguimiento Decreto 1279, Ministerio de Educación Nacional", Medellín, Universidad de Antioquia, 27 de octubre, 2003.

XIBILLÉ, Jaime, "Presentación: La cultura posmoderna", en *Revista Ciencias Humanas*, Medellín, Universidad Nacional, No. 18, octubre, 1993.

ZULUAGA, Olga Lucía y ECHEVERRI Alberto, "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. Una lectura de las múltiples imágenes en el espejo", en *Pedagogía y Epistemología*, Edit. Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Bogotá, 2003.

_____, "Prólogo", en *Mirar la infancia, pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, Uniandes, Medellín, Vol. 1, 1997.

LA EDUCACIÓN:
ENTRE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES
Y LAS REFORMAS DE SISTEMAS NACIONALES
EL JUEGO PODER—SABER—SUBJETIVACIÓN
EN AMÉRICA LATINA

Marcelo Fabián Vitarelli¹



Nos encontramos en este seminario bajo el cometido de *pensar de otro modo* la educación iberoamericana a la luz de los aportes de intelectuales que desde distintos espacios geopolíticos se encuentran pre-ocupados con la “caja de herramientas” que nos brindara el filósofo francés Michel Foucault. Se trata entonces de

1. Marcelo Fabián Vitarelli. Especialista en historia y civilización por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, Francia, y doctorando en etapa final de tesis. Profesor por concurso en el Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Investigador Nacional en el Proyecto de Investigación Consolidado N° 419301, *Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas*, dirigido por la profesora Violeta Guyot en la Universidad Nacional de San Luis. Director del Programa de Estudios de Casos Comparados de Políticas de Educación Superior en la Universidad Nacional de San Luis. Dirección electrónica: mvitar@unsl.edu.ar

invocar la indagación filosófica para "diagnosticar el presente, decir qué es el presente, señalar en qué nuestro presente es absolutamente diferente de todo lo que él no es, es decir, de nuestro pasado" (Foucault, 1968, 42). Las preguntas por qué somos, quiénes somos y por qué pensamos en esta situación en la cual estamos arrojados, atendiendo a una temporalidad que reenvía al sujeto hacia un legado y lo proyecta hacia lo que aún no es.

Esta inquietud inscribe nuestro pensamiento en la tradición de la actitud crítica que permite a quienes se interrogan en un entramado histórico constituirse en sujetos a partir de un campo de operaciones y experiencias. Acudimos entonces al reclamo de un ejercicio de liberación del pensamiento, de impronta dialógica, bajo la preocupación de una existencia que releva en el territorio del presente lo que somos para poder modificar y ser otra cosa. El trabajo intentará entonces llevar al pensamiento hasta los umbrales de lo que la historia nos permite para entonces percibir los sonidos sutiles y envolventes de lo desconocido que necesitamos observar y dar cuenta.

El compromiso para con la educación de nuestros pueblos viene de la mano en esta oportunidad de la historicidad de los dispositivos al exigir el descubrimiento de los distintos regímenes de luces, sombras y claroscuros que se dibujan en las políticas neoliberales y las reformas de sistemas nacionales, haciendo especial hincapié en el dispositivo universitario argentino con proyección hacia la realidad latinoamericana. Este objeto de estudio y problematización nos ha indagado desde hace un tiempo y viene constituyendo nuestras preocupaciones presentes al en-

contrarnos atravesados por las prácticas que constituyen nuestra subjetividad.²

Quienes comenzamos entonces nuestra experiencia universitaria en los noventa hemos convivido con la instauración de formas específicas de prácticas de los llamados sistemas federales a la luz de la valorización de tácticas y estrategias de mercado regidas por enunciados macroeconómicos que regulan poblaciones, dibujan nuevos poderes e impactan produciendo modos de subjetivación diferentes a los ya existentes. Vienen a nuestro encuentro los discursos acerca de lo que significa ser un individuo en el universo de las profesiones modernas; insertarse entonces en una lógica naciente que estructura líneas de visibilidad y enunciación que mudan de ropaje y visten colores que se hace necesario descifrar. Aparecen prácticas de formación de grado y postgrado de la mano de una refuncionalización de los procesos de enseñanza enmarcados en contextos de justificación que olvidan su pertenencia a un tiempo y un espacio y que intentan saltar barreras produciendo despersonalizaciones y subjetividades descarnadas. De la mano de la enseñanza aparece la investiga-

2. Algunas de las producciones que en este sentido declaran el camino de una investigación que va produciendo sus pliegues son: Vitarelli, M. (1998), *Educación y sociedad en el fin de siglo. Europa y América*, Ediciones LAE, Argentina, 268 pp; Vitarelli M. (2002), *Desarrollo y cambio de la educación superior latinoamericana*, "La evaluación de la calidad como política educativa de los noventa", en *Nuevas políticas de la educación superior*, Hugo Casanova (coord.), Serie Universidad Contemporánea, A. Coruña, Netbiblo-RISEU, 2002, 544 pp; Vitarelli, M. (2003), "Universidad y poder. La universidad argentina entre el proyecto político y la voluntad pedagógica", Vol. XV, No. 38, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, mayo de 2003, 30 pp.

ción como función productora de saberes que por cierto enuncian y proporcionan un efecto de verdad en los términos de los espacios que reclaman o imponen su validación. El *ethos*, el sujeto y el sí mismo se encuentran en plena mutación, convulsión, devenir otro que hoy intentaremos dar cuenta desde las líneas de continuidad pero también desde las fisuras que la propia mutación ha producido. Fisuras desde las cuales emanan olores, sabores, miradas, sonidos, realidades no siempre aceptadas, no siempre declaradas, pero vivientes en el pleno sentido de la palabra, en el auténtico despliegue de lo que no pudo ser pero que es de otra forma, en general no respondiendo a lo declarado por los efectos de "verdad".

Hoy nuestro punto de partida o supuesto general que da pie a la siguiente exposición queda constituido de la siguiente manera: *La década de los noventa en América Latina inaugura un escenario para la educación superior conformado por las relaciones de poder-saber entre las políticas federales y la praxis universitaria, quienes determinan la aparición de un sujeto regido por la tensión entre el Estado y el mercado.* Aparece entonces claramente un conjunto de componentes a dar cuenta: la década de los noventa y su impacto en la región latinoamericana, las relaciones de poder-saber que conforman y determinan, por un lado, las políticas federales, y por el otro, la praxis universitaria; de igual modo y como corolario, se hace necesario dar cuenta de nuevas formas de subjetividad que se dibujan en la tensión entre un Estado controlador y un mercado regulador. Todo ello iremos presentando a partir de cinco argumentos explicativos que impactan o dan cuenta de un juego de tensiones que presentaremos a modo de corolarios en nuestra exposición.

Presentación de los argumentos

Primer argumento

La década de los años 90 ha sido testiga de cambios en las formas de control social, político y económico, entre otros, a escala planetaria. Un conjunto de estrategias diferenciadas y de nuevos dispositivos se ponían en marcha, conformando un panorama geopolítico regido por el discurso sobre el desarrollo y la producción para América Latina, cuyos interrogantes nos llegan hasta el presente.

El patrón de desarrollo que ha seguido América Latina ha mostrado diversos signos de agotamiento en el transcurso de la década de los 70 y 80; algunos países lograron elevados niveles de dinamismo, sin embargo pocos alcanzaron los umbrales de equidad y desarrollo esperados. Esto surge de una comparación que los coloca en un aparente contexto internacional idéntico y en procesos de industrialización similares. No obstante la comparación, en América Latina se observa mayor inversión directa del exterior, procesos de endeudamiento externo cada vez más acentuados y un estilo de consumo, en las grandes ciudades, provenientes de países desarrollados en un grado muy elevado. Los recursos naturales sustentables de escasa renta, los procesos inflacionarios, el endeudamiento externo, fueron entonces algunas de las variables que originaron el desequilibrio financiero y la erosión progresiva de la credibilidad de los mercados nacionales.

La década de los 90 signada por la democratización deberá trabajar junto a la compatibilización del orden público, el respeto por los derechos humanos y la reducción de la distan-

cia entre realidades y aspiraciones. Los progresivos procesos de mundialización y de internacionalización del capital le exigen:³ capacidades técnicas y representatividad por parte del quehacer sociopolítico y de las corrientes partidarias y gremiales en términos de demandas sociales; innovación institucional en el nivel de organización de las empresas, de las relaciones laborales y de las vinculaciones entre los sectores públicos y privados; adecuación a la revolución científica y tecnológica que se extiende sobre la base de la difusión de las tecnologías derivadas de la microelectrónica en los términos del procesamiento y transmisión de la información; el conocimiento del horizonte de la globalización de los mercados a la par de la intensificación de la competencia internacional; la competitividad como modelo mediante la práctica y el uso de sistemas complejos y la interacción entre los productores y los consumidores. En estos términos el encuadre de la productividad debería estar dado: por la aceptación social, ya que el progreso técnico no es sólo cuestión de innovación y de difusión sino también de aceptación social de las tecnologías; la incorporación del paradigma de la organización y la gestión empresarial en los términos del manejo de los flujos de producción, el desarrollo de los mecanismos de integración entre las estrategias del mercado, la investigación y el desarrollo y el diseño del producto y, finalmente, la capacidad de combinar las actividades empresariales con la innovación que se produce en las universidades y los centros de investigación de la región.

3. Desde aquí en adelante, para el análisis de la situación latinoamericana, tomamos dos documentos oficiales: Cepal, *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90*, Santiago de Chile, 1990; Pnud, Cepal-Unesco, *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.

A comienzos de la década de los 90 el perfil educativo mostraba graves deficiencias: el nivel educacional promedio alcanzaba apenas los seis años de estudio y casi la mitad de la fuerza laboral latinoamericana no había completado la educación primaria. La masificación de la educación tenía en general un impacto de inequidad, pues los beneficiarios de la misma eran los hijos de clase media y alta; no obstante la calidad no se había constituido en un tema de discusión, por ello los bajos índices de rendimiento. En general, el esfuerzo por el logro del reforzamiento de las capacidades nacionales de investigación y desarrollo produjo un sistema concentrado en un núcleo de universidades que históricamente se encontraban desvinculadas del aparato productivo; de ese modo la incorporación al circuito internacional de ciencia y tecnología había sido deficiente. De mantenerse la tendencia histórica la región contaría con un 11% de analfabetismo y un 40% de los jóvenes no podrían haber terminado la educación primaria en el año 2000. Pasar entonces de esta realidad a un sistema que privilegiara la calidad de su enseñanza y su difusión efectiva a todos los niveles sociales constituía un gran desafío para América Latina y el Caribe en el fin de siglo.⁴ “En otras palabras, el Estado estaba llamado a actuar a lo largo del eje fijación de metas —evaluación de desempeño— empleo de incentivos para aumentar la eficacia y equi-

4. En abril de 1991 se llevaba a cabo en Quito la IV Reunión del Comité regional intergubernamental del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. Dicha reunión aprueba la Declaración de Quito, en donde se reconoce el momento que se vive como de trascendencia histórica, definido por la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo, respondiendo a los desafíos de la transformación productiva, la equidad social y la democratización política. Se sostiene la necesidad de producir una transformación profunda en la gestión educativa tradicional, planificando una administración descentralizada, regionalizada y desconcentrada. Ver los puntos 1 a 6 de la Declaración de Quito, 1991, Ecuador.

dad del sistema y para reforzar la autonomía e iniciativa de los centros educacionales. Ese eje equivale funcionalmente a efectividad-calidad-eficiencia y equidad; marca asimismo el nuevo tipo de relación que debería establecerse entre el sistema educativo, el Estado y la sociedad, a fin de cumplir los grandes objetivos que se persiguen con esta estrategia".⁵

El diseño de una estrategia destinada a aumentar y mejorar las competencias de América Latina y el Caribe en los ámbitos prioritarios requería para los años 90 una revisión y transformación en algunos de los siguientes sectores:

1. El *Estado* deberá jugar un rol importante en los términos de aproximación sistemática entre los sectores de la educación, la capacitación, la investigación y el desarrollo, que se habían mantenido hasta entonces como espacios estancos. Esto implicará, ciertamente, operar un cambio en la concepción del Estado proveedor por la de un Estado evaluador que asegure el incentivo y genere políticas a mediano y largo plazos, preservando para sí la función de políticas compensatorias que desarrollen la equidad en el sistema. De igual manera, el financiamiento sería un ámbito de debate entre el Estado y diversos sectores de participación, dando lugar al crecimiento de los recursos privados.

2. Tanto la estructura como el clima institucional requerían de una apertura de visión por parte de sus integrantes en función de los beneficios que aportan a la economía, la sociedad y la cultura, la impronta de un sistema flexible, participativo y abierto a sus múltiples contextos. Una estra-

5. Cepal-Unesco (1992), *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, Chile, p. 130.

tegia operativa en esta línea sería la descentralización tendiente a la búsqueda del fortalecimiento de la autonomía de los establecimientos, los cuales comenzarían a trabajar junto a los principios de la autorregulación, la libertad y la flexibilidad institucional.

3. Líneas de **políticas sectoriales** tendientes a la calidad de la educación, la primacía de la efectividad, de la evaluación continua, el cuidado de la calidad de las prácticas y de sus resultados; la profesionalización y protagonismo de los maestros; una profesión docente adecuadamente remunerada en función de méritos, exigencias y rendimientos; la capacitación en los términos de una nueva relación entre la educación, los conocimientos y el mundo del trabajo, en donde este último sector asuma un rol eficaz en la formación de los recursos humanos. Finalmente, el sector de la ciencia y la tecnología de la mano de un esfuerzo conjunto de las universidades, las empresas, las instituciones gubernamentales, los laboratorios independientes, para así aumentar la competitividad de la producción.

Según los expertos internacionales y los organismos que se han encargado de aportar su experiencia al caso latinoamericano,⁶ subyacen a esta problemática una serie de ideas-fuerza, las cuales se presentan como sustento para crear las condiciones necesarias en términos de la transformación de las estructuras productivas de la región.

6. El documento de la Cepal-Unesco *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, muestra las principales consideraciones de un grupo de países desarrollados con relación al comportamiento en la formación de los recursos humanos. Forman el grupo países como EE UU bajo la presidencia Bush, quien propuso una estrategia para los 90 en torno al deterioro del sistema educativo; Inglaterra, seguida de la preocupación

En primer lugar aparecen la formación de una moderna ciudadanía y la competitividad internacional de los países. Ambos elementos nos remiten directamente a la identidad cultural de los pueblos y dicen estrecha relación con la educación y la producción de conocimientos que una sociedad se brinda a sí misma. Sin embargo, la cultura no es considerada en su eje de continuidad histórica sino en términos de proyección, ella deberá ocupar un espacio central en el diseño de estrategias y políticas que se adopten en el terreno institucional y de utilización de los conocimientos.

La formación de los ciudadanos reviste el doble carácter de: distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los que la información circula socialmente, y además, formar a las personas en los valores éticos y lograr amplias posibilidades para el desarrollo y desempeño de la vida social.

En segundo lugar surgen políticas que materializan las estrategias, ellas habrán de responder a dos criterios esenciales: la equidad y el desempeño. El primero de ellos mira hacia la compensación de las diferencias, la igualdad de oportu-

por una escolarización baja de los adolescentes; Japón, en donde existe desde hace varios decenios una clara división de responsabilidades entre las autoridades educativas y las empresas; Suecia, que posee un sistema escolar de nueve años de obligatoriedad sin diferenciación alguna; Alemania, bajo la conocida escolaridad del sistema dual de aprendizajes escuela-empresa; Francia, combinando una amplia diversificación de los tipos de enseñanza junto a una jerarquización rígida y un manejo de las autoridades centrales; Italia, que lucha por el logro de cierta homogeneidad y fomenta la colaboración entre las empresas y los sindicatos en ese ámbito debido a la excesiva diversificación, y Corea, a modo de ejemplo de la asociación entre el crecimiento económico y una buena política educativa.

nidades y el desarrollo equilibrado; el segundo atiende hacia la eficacia (metas) y la eficiencia (medios), al evaluar rendimientos e incentivar la innovación.

En tercer lugar y en el plano de las reformas institucionales, la estrategia persigue la finalidad de la integración y la descentralización. La primera de ellas se ejerce a nivel central en el fortalecimiento de la capacidad institucional de los países, mientras que la segunda se manifiesta a nivel local en la mayor autonomía de los establecimientos. Es importante señalar que tanto la integración como la descentralización no deben entenderse como términos exclusivos de la esfera administrativa, sino que en este contexto declaran la mutación que se produce en los principios mismos de la educación, incidiendo directamente en las unidades educativas y en el sistema.

En el marco de mercados internacionales atravesados por vertiginosas fluctuaciones, los gobiernos nacionales realizaron denodados esfuerzos por la búsqueda equitativa de la distribución de las riquezas; todo ello tendiendo a un horizonte de una mejor calidad de vida. Así, en la década de los 90 se inicia en América Latina un nuevo ciclo de políticas que se encontrará sostenido por los siguientes principios y acciones rectoras: 1) reafirmación de los derechos ciudadanos en las democracias reestablecidas; 2) políticas públicas estructuradas bajo programas sociales de envergadura nacional; 3) instauración de la lógica económica de impronta neoliberal en donde el eje prioritario resulta: desarrollo = producción = mercado; 4) firma de acuerdos de asistencia técnica y ayuda financiera con el Fondo Monetario Internacional para las economías regionales y los países emergentes; 5) otorgamiento de créditos internacionales, en particular del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo; 6) planificación y puesta en marcha de

una agenda productiva que tiene como horizonte el año 2000; 7) ajustes estructurales y progresivas reformas del Estado; 8) políticas tendientes a la reducción del gasto público, el reordenamiento y/o la reforma fiscal y, la privatización de las empresas estatales; 9) desarrollo y consolidación de las relaciones internacionales; convenios y acuerdos sectoriales multi y bilaterales: economía, educación, cultura, justicia, industria, ciencia y tecnología, investigación, etc.; 10) fortalecimiento de los mercados regionales: Alena, Mercosur, como espacios oficiales de intercambio de bienes y consumos.

Segundo argumento

Las políticas federales disponen un modo de ser del dispositivo político conformado al menos por tres elementos, a saber: los poderes gubernamentales establecidos, la cultura política y las tradiciones de interacción política, quienes juegan de una manera específica en las relaciones de poder-saber en América Latina.

El dispositivo político del cual necesitamos dar cuenta adquiere en América Latina diferentes formas de expresión, cada una de las cuales acuerda con las tradiciones culturales, las idiosincrasias locales, las formas de representación social y el papel que se asigna en la década de los 90 a factores de orden foráneo en la toma de decisiones locales. Así, caracterizar a un conjunto de países de diferente historia de prácticas culturales se torna complejo desde el punto de vista de dar cuenta de los distintos hilos que dibujan el entramado que conforma el dispositivo. Nuestro análisis se detendrá con mayor nivel de detalle en Argentina, realidad de la cual formamos parte al presente.

Argentina responde a la realidad de un país federal compuesto por veinticuatro estados (provincias) con gobierno independiente, y el gobierno autónomo de la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, para el caso del sector universitario de carácter público que conserva en la actualidad su atributo de gratuito bajo el principio de libertad de cátedra para la enseñanza, la realidad de los gobiernos provinciales no tiene nivel de incidencia directa en lo que respecta a la cultura política o a las tradiciones de interacción. Esta realidad genera en algunos casos fricciones o tensiones difíciles de resolver, teniendo en cuenta los cuadros políticos que gobiernan en cada uno de los sectores (provincia y universidades) y el grado de convivencia entre la máxima institución de nivel superior que responde al Gobierno federal inserta en un territorio político y social de carácter provincial con un sistema educativo provincial con el cual debe articular acciones y trabajar en la transferencia y generación de conocimientos.

La educación superior es en Argentina una atribución del Gobierno federal, de modo tal que los rectores de universidades, es decir, el máximo nivel de gestión política de las instituciones, interactúan con el presidente de la república por medio de sus formas de representación y canales de comunicación establecidos. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, opera planificando, poniendo en marcha, monitoreando y evaluando una política nacional para el sector que incide directamente en una diversidad de formas y estrategias en cada institución universitaria. Una forma de regionalización o descentralización en la planificación de políticas sectoriales está constituida por los consejos regionales de planificación de la educación superior (CPRES), los cuales agrupan universidades según la determinación de regiones geopolíticas

que comparten intereses comunes; ejemplos de ello son la Región Centro-Oeste, la Región Patagónica, la Región Norte, etc. Los CPRES no son entes autónomos de gobierno, sino que están conformados por representaciones de las universidades de la región, asistidos por equipos técnicos del ministerio nacional, y en algunos casos se vinculan con representantes de los ministerios de Educación provinciales y con representantes del sector productivo. Su misión es la de generar acuerdos a nivel regional, que en consonancia con los marcos de políticas nacionales, resulten operativos y de análisis para las prácticas educativas que se ponen en juego en cada una de las instituciones.

Por otra parte, existe el Consejo Interuniversitario de Rectores (CIN), que reúne a los rectores de las universidades nacionales públicas, los cuales sesionan regularmente y cuya representación participa en instancias de planificación de políticas nacionales para el sector. El CIN interactúa con el ministro de Educación, con el secretario de Políticas Universitarias, con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), máximo ente evaluador de la calidad universitaria en Argentina. Estos estamentos han ido generando desde 1990 en adelante tradiciones de interacción que no siempre son de carácter estable y cuyas tensiones no siempre resultan fáciles de resolver, puesto que los rectores hacen defensa plena de sus instituciones y los entes gubernamentales nacionales de las políticas sectoriales en el marco de las políticas públicas del proyecto de país.

El ministro de Educación eleva al presidente de la nación el presupuesto nacional para las universidades públicas, ya que su financiamiento es de carácter nacional, quien en

acuerdo con el Consejo de Rectores lo envía al Parlamento nacional para que previo estudio por la Comisión de Educación y la Comisión de Presupuesto o Financiamiento se acuerde esta parte del presupuesto en el proyecto anual de gastos de gobierno de la república. Los presupuestos nacionales conllevan un alto índice de gastos dedicados al pago de sueldos de los docentes-investigadores de las universidades nacionales y en menor cantidad los rubros de mantenimiento y gastos fijos. Cabe aclarar entonces que los trabajadores de las universidades nacionales tienen el carácter de agentes del Estado nacional en sus niveles salariales, de retenciones impositivas, de seguridad social y de aportes jubilatorios. La determinación del presupuesto ha ido variando en la década en cuestión según los intereses sectoriales de los gobiernos nacionales en ejercicio del poder y según las propuestas de financiamiento estatal de acuerdo a los vaivenes de las políticas de Estado vigentes en una lógica de mercado competitiva y desregulada.

A partir de este cuadro de situación descriptiva podemos visualizar algunas características acerca de la composición de las políticas federales en su determinación del dispositivo político en Argentina que incide directamente en las universidades nacionales, a saber:

—Mecanismos de tomas de decisiones gubernamentales altamente centralizados y escasa participación del sector interesado en la discusión, planificación y puesta en marcha de acciones a seguir;

—Circuitos de interacción política que en la década de los 90 viven transformaciones estructurales y cuya dinámica no siempre es percibida claramente por los actores que participan;

—Culturas políticas que juegan en la tensión entre el diálogo y el desencuentro, representado por un Estado nacional que desde el discurso sostiene la necesidad de resguardar la autonomía de las universidades, y las universidades que deben luchar con las nuevas formas de acción provenientes del impacto producido por los cambios en las lógicas de funcionamiento.

Continuando con nuestra mirada latinoamericana sería interesante poder analizar cómo interactúan y cuáles son los juegos de poder y las diversas líneas que componen el dispositivo político en Colombia a partir de la nueva Constitución Política promulgada en 1991 y la Ley 30 de diciembre de 1992 que establece el marco legal específico de la educación superior. Sin duda alguna, aparecen ante nosotros espacios de poder constituidos por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) con funciones de coordinación, recomendación y asesoría; por la refuncionalización del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y la estrecha relación de ambas instancias con los Sistemas Nacionales de Acreditación e Información (SNA) y el papel que juegan en ello el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (Fodesec) y el fortalecimiento del fondo para el crédito educativo del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex).

Para el caso mexicano se hace necesario revisar la naturaleza e impacto que ha tenido, en esta misma época de la cual nos estamos ocupando, el Programa Nacional para la Modernización Educativa —1989/1994—, cuyo desenlace lo vemos actuar en sus efectos normalizadores, por ejemplo, la nueva Ley de Educación de julio de 1993, y en el juego de tácticas y estrategias que se ponen en marcha a partir de creación y

refuncionalización de mecanismos institucionales. Desde la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (Sesic) se pone en movimiento toda una maquinaria que incluye: la asignación de recursos a las universidades públicas y la administración de los subsidios federales para las autónomas y tecnológicas; la administración de los programas de financiamiento como el Fondo para la modernización de la Educación Superior (Fomes), el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación (Fiupea) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (Anuies).

Finalmente, y para el caso chileno, es importante analizar los cambios producidos a comienzos de los años 80 a partir de las opciones del Gobierno militar en torno a la redistribución de recursos, la reducción del financiamiento público para el sector de la educación superior y la consecuente desregulación de la educación bajo la concepción de servicio social. Política que luego de una redistribución de poderes y actores intervinientes se ve plasmada en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Loce) de marzo de 1990 que comienza regulando el licenciamiento de universidades e institutos privados y se encuentra en nuestros días llevando adelante un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SINAC) que implica una nueva distribución en el juego de fuerzas de los sujetos que atraviesa.

Tercer argumento

La praxis universitaria se ve posibilitada por una vigilancia de las instituciones y sus actores en torno a respuestas institucionales específicas, al modo de poner en funcionamiento modelos de gestión "alternativos" y de analizar la natura-

leza y alcance de los impactos posibles en la relación educación-sociedad.

Las instituciones universitarias en la región se encuentran hacia 1990 en una situación de notable crecimiento de sus matrículas, de incrementos poblacionales considerables, de una diversificación institucional y una superposición de ofertas de formación de carácter público y de índole privada. La educación superior debe responder rápidamente a los cambiantes contextos socio-político-económicos que los procesos históricos le impulsan de la mano de desafíos sobre los cuales se asientan muchos de los hechos que van a ser esgrimidos por los gobiernos como realidades en transformación. Claro está que cabe preguntarse si los hechos son los que exigen las transformaciones estructurales o bien si son los cambios a nivel social y políticos que determinan la capacidad de respuesta de este nivel institucional. Lo cierto es que muchos de los países latinoamericanos se ven envueltos por una situación de prácticas de mejoramiento, de demanda por una mayor equidad de la mano de los componentes de eficiencia y eficacia y de un avance hacia mayor coordinación y articulación con las restantes partes de los sistemas nacionales. Sin duda todo esto se encuentra acompañado en el orden del discurso del respeto a las autonomías institucionales, del impulso hacia el logro de una mayor responsabilidad y compromiso de sus actores y de una real integración de la perspectiva universitaria con la realidad social en su conjunto.

Se genera entonces un debate en aquellas instituciones de corte tradicional cuyas estructuras se encuentran representadas por normas de funcionamiento, canales de información-comunicación, pautas orientadoras, etc., todo lo cual es puesto en cuestión frente al vertiginoso cambio que se le im-

pone al sector. La praxis universitaria se convierte entonces en un objeto de "vigilancia intelectual", pues los sujetos que la llevan adelante no se encuentran ya cómodos y seguros en el sitio de lo dado, sino que por el contrario, comienzan a generarse respuestas institucionales diversas. Están aquellas que ponen en tela de juicio hasta el mismo marco normativo que regula el sector y que inspira desde la norma el cambio, este es el caso de grandes universidades como la de Buenos Aires en Argentina, que presenta recursos de amparo frente a una ley compuesta de artículos que dejan entrever en sus líneas el accionar de un Estado que tiende a desregular, a reducir presupuestos, a proyectar presupuestos nacionales a partir del comportamiento de las matrículas estudiantiles, etc. Por el otro lado, existen respuestas institucionales que hacen propio el discurso foráneo y se mudan de ropaje rápidamente para recibir mayor financiamiento. El temor al arancelamiento, los informes negativos de la evaluación externa, las bajas tasas de retención de alumnos y el escaso desarrollo de posgrado y de investigación son algunos de los imaginarios que se instalan y se hacen circular en la vida cotidiana de las instituciones universitarias. De igual manera, aparecen nuevas instituciones como muestra paradigmática de lo que se debe hacer para elevar la calidad, es el caso de algunas de las nuevas universidades del cono urbano bonaerense creadas bajo la presidencia Menen, con presupuestos diferenciados y orientaciones específicas (unas en investigación, otras en posgrado, otras en ediciones y publicaciones científicas), mientras el resto del sistema universitario se dirime en la tensión por sostener sus derechos adquiridos sobre la base de un sistema universitario moderno de carácter centenario, como es el caso de la refundación y/o nacionalización de las universidades argentinas a partir de 1880.

Las respuestas institucionales se traducen en modelos de gestión diferenciados. Muchas universidades de corte tradicional y de gran masa de alumnado y profesores evidencian serias dificultades para resolver lo vertiginoso del cambio, aprender su lenguaje, debatir su sentido y tomar una posición al respecto. Largas e interminables sesiones de consejos, asambleas y otros estamentos universitarios se suceden en este sentido y se mezclan en la confusión de un orden discursivo ambivalente. Mientras tanto algunas universidades pequeñas están preocupadas por incrementar y retener mayor número de alumnos para poder sostener la naturaleza de sus instituciones, que frente a un criterio de rendimiento económico, se hundan bajo el fantasma de la posible desaparición o cierre parcial de carreras y/o gradual de la institución.

Entre los polos extremos de esta línea otra posibilidad de respuesta está constituida por aquellas instituciones de índole mediana (de acuerdo a la proporción de alumnos, de docentes y de presupuesto) que si bien valoran la tradición de las universidades mayores y tienden a imitar su comportamiento en lo que respecta al prestigio y reconocimiento social que ellas poseen, por ser más jóvenes y en la búsqueda de una identidad institucional que las diferencia y posiciona en el contexto universitario argentino, como fruto de la vigilancia de su praxis, emiten respuestas en el lenguaje discursivo oficial del Gobierno intentando lograr fortalezas que las confirmen como componentes de un sistema.

Se suceden de este modo modelos de gestión altamente centralizados dentro de las instituciones cuyo reparto del presupuesto se realiza bajo las partidas tradicionales de la vida universitaria y los aumentos del mismo se com-

prenden como adicionales al presupuesto histórico. También existen modelos de gestión que innovan la distribución del presupuesto histórico y trabajan por programa o proyectos en función de la planificación estratégica de su proyecto universitario.

La praxis universitaria se encuentra atravesada en los 90 en América Latina por dos tipos de problemáticas inherentes a su propia naturaleza. Por un lado, el discurso de gobierno coloca a la institución y sus intelectuales frente a la disyuntiva de hacerse cargo de los cambios propios de los tiempos en que vivimos. De esta manera se le exige a la universidad dar respuestas acordes a las necesidades locales, regionales e internacionales y generar acciones consecuentes. Por otra parte, los profundos contextos de crisis social y económica que atraviesan los pueblos latinoamericanos exigen de la formación de intelectuales una respuesta comprometida como salida a la situación vigente. Una doble exigencia de situacionalidad que redimensiona la tarea y sentido de ser de la institución universitaria en el juego entre la educación y la sociedad. Así la vigilancia de la praxis universitaria adquiere su auténtica dimensión y sentido frente al tipo de respuestas institucionales que se otorgan a los modos de gestión que se impulsan y al modo en que trabaja el impacto entre la educación y la dinámica de una sociedad. Esta vigilancia surge como respuesta a la emergencia de las múltiples manifestaciones del dispositivo político de las políticas federales.

Cuarto argumento

Las prácticas del sistema federal se encuentran conformadas por distintas expresiones posibles: a) la naturaleza de

las instituciones, b) las organizaciones intermedias, c) los sistemas de información y comunicación, d) las demandas sociales, y e) los aportes de la ciencia y la tecnología, etc. Este conjunto de estrategias tejen un entramado que identifica al Estado en su accionar cotidiano.

Se trata entonces de dar cuenta de cómo actúa el Estado y cuál es el entramado que conforma con sus nuevas prácticas como juegos de estrategias que dibujan la política del sector. Llegamos entonces en la Argentina hacia 1995 con el planteamiento de problemas que aparecen desde el discurso oficial de gobierno como los desafíos a superar, ellos son:

1) El progresivo deterioro de la calidad y del nivel de formación de los graduados;

2) El bajo rendimiento, apenas 19 egresados por cada 100 ingresantes, y una excesiva duración real de las carreras;

3) La escasa equidad en el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema;

4) La asignación de recursos presupuestarios en forma equitativa;

5) El escaso desarrollo en la mayoría de las universidades de las fuentes de recursos propios;

6) La escasa articulación de los requerimientos y demandas del sector productivo;

7) La falta de articulación con el nivel medio, así como entre las instituciones de nivel superior, y una frecuente superposición en las ofertas de formación.

Ante este diagnóstico situacional que el Ministerio de Educación Nacional dibuja a modo de racionalidad técnica

totalmente desfasado de una realidad social con serios indicadores de pobreza, marginalidad, desnutrición y otros, se propone promover un vasto proceso de transformación y modernización de la universidad, acompañando y liderando la transformación que se viene realizando en todo el territorio nacional. Intentarán garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia bajo la táctica de aseguramiento de una mayor equidad y promoviendo la eficiencia en el uso de los recursos. La política sectorial impulsará un nuevo contrato gradual con la sociedad a partir de una refuncionalización de las relaciones entre el Estado y las universidades.

Objetivos y políticas dibujan el horizonte de una serie de estrategias destinadas a producir la transformación de la educación superior. En este marco de acción aparecen:

1. *La transformación de las instituciones a partir de la evaluación, la acreditación y el mejoramiento de la calidad.* El proceso que se genera en la institucionalización de este componente es altamente conflictivo y de complejidad creciente. La evaluación viene de la mano de mostrar indicadores de rendimiento y ello se traduce en transparentar determinados resultados que el sistema necesita para apoyar la toma de decisiones presupuestarias. El control se instala como un recurso del cual no se puede salir, y una vez que ingresa al sistema universitario no tiene retorno. Se evalúan los posgrados —Comisión de Acreditación de Posgrado (1993)— y luego dando continuidad a este componente se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria —Coneau, 1995—. De sus resultados aparecen las líneas de mejoramiento y de incentivos. Toda una maquinaria se pone en marcha para dar cuenta de la organicidad de la propuesta de un Estado que instaura mecanismos de control.

2. *El ordenamiento de la información para el mejoramiento de la gestión y la toma de decisiones.* Hace falta entonces reordenar el sistema, mostrar su eficacia y poder contar con indicadores comparables, mensurables para la racionalidad técnica. Las estrategias en este sentido abarcan la producción, la comunicación y la sistematización de información sobre el sistema universitario. Hay que tornar a los datos creíbles y optimizar su uso; es por ello que se crea el SIU, Sistema de Información Universitaria, que propone a las universidades un sistema informático que permite mejorar la gestión administrativa y producir información estadística. De allí que la toma de decisiones será más fácilmente sustentada. Por otra parte, aparece la Red de Interconexión Universitaria —RIU— posibilitando el soporte material que permite el intercambio de información entre el conjunto de universidades nacionales y el sistema central de gobierno, y finalmente se reestructura el área de información universitaria, que elabora y publica estadísticas básicas sobre las universidades.

3. *Se promueve un sistema "más integrado", o deberíamos decir mejor con mayor articulación con el sector productivo argentino y con interacción con el extranjero.* Se concentran acciones en los CPRES, consejos regionales de planificación de la educación superior y a partir de ellos se promueve la vinculación tecnológica de las universidades con el medio, creando unidades de producción mixtas conformadas por empresas del medio y universidades, obteniendo así beneficios adicionales; resulta interesante ver cómo se introduce paulatinamente la lógica de mercado en el sistema de educación superior público, este caso es un ejemplo de ello.

4. *El nuevo sistema de ciencia y tecnología, ligado directamente al desarrollo científico tecnológico de acuerdo a las previsiones de políticas sociales que el Estado argentino determina para apoyar un modelo de crecimiento sostenido.* Esta filosofía de la investigación científica se ve operativizada con la creación de instancias institucionales que operan como modos de concreción posible de una estrategia mayor; aparece así el Gabinete Científico Tecnológico (Gatec), que conforma la instancia de elaboración y elevación de propuestas de política científica tecnológica. Ella se lleva adelante a partir del relevamiento realizado de lo que van a constituir *a posteriori* las necesidades regionales o las áreas de vacancia del plan plurianual de prioridades nacionales para la investigación científica. El espacio de representación local y regional de las provincias se ve jerarquizado con la puesta en funcionamiento de las agencias locales de investigación que ejecutan las políticas nacionales e integran a su vez el Consejo Federal de Ciencia y Tecnología —COFECyT— agente principal del diseño de una política federal. Los niveles de responsabilidad quedan refuncionalizados en a) nivel político, el Gatec y la SECyT, b) nivel de promoción, ocupado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica que promueve proyectos que cumplan determinados requisitos de calidad y pertinencia, y c) el nivel de ejecución, que comprende los organismos, instituciones y entidades ejecutoras de las actividades. Aquí aparece entonces el Fontar, que financia los proyectos que tengan como finalidad la innovación y modernización tecnológica en el sector privado y cuyos clientes son las empresas innovadoras y también las instituciones sin fines de lucro que deseen equiparse para mejorar su capacidad de asistencia técnica al sector privado, a través de la modalidad de créditos reembolsables en condiciones

promocionales; en paralelo está el FONCyT, que promueve la generación de conocimientos por parte de grupos de investigación científica y/o tecnológicas cuyas actividades se desarrollan en instituciones públicas y/o privadas sin fines de lucro a partir del otorgamiento de subsidios. Por su parte, las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas —Conicet— continúan con la tarea de investigación básica y aplicada en el sistema.

Quinto argumento

Las prácticas macroeconómicas quedan delimitadas en el presente de la educación superior por formas de realización tales como: a) las becas estudiantiles, b) los incentivos docentes, c) los subsidios de diversa índole, d) el aporte del capital privado, y e) la diversificación de las fuentes de ingreso. Estas tácticas operativas del mercado entran en juego con el conjunto de estrategias del Estado, generando políticas de aceptación o de rechazo.

Hacia mediados de 1989 la Argentina vive un cambio de Gobierno constitucional y en ese momento atraviesa también una profunda crisis social y económica y un malestar generalizado se adueña de la sociedad. El nuevo Gobierno anuncia entonces la reforma del Estado, un nuevo plan económico, y esboza los lineamientos de la política universitaria. Muy pronto se da a conocer la idea rectora de achicamiento del Estado y reducción del gasto público, y en este marco se anuncia que las universidades nacionales deberán salir a buscar fuentes alternativas de financiamiento, entre las que se cuentan los aportes de compañías privadas, el pago de un arancel por parte del alumno y la desregulación de todo tipo de servicios que

puedan ofrecer las instituciones como contraprestación laboral. De este modo se inicia un nuevo debate en el ámbito de las universidades argentinas y comienza a discutirse un proyecto de ley de enseñanza que quedará plasmada en el transcurso de 1995.

La educación superior es interrogada particularmente en las condiciones que hacen posible una gestión eficiente y eficaz que pueda afrontar los desafíos del mundo moderno y desarrollar estrategias superadoras. La nueva Ley No. 24521 prescribe modalidades de instituciones diferentes a las existentes, tal es el caso de los colegios universitarios, que resuelve un tipo de conflicto existente ya que determina una nueva naturaleza en la articulación nivel no universitario - universitario, y en segundo lugar aparecen los institutos universitarios, que circunscriben su campo académico a una sola área disciplinaria.

Sin embargo, el mayor énfasis está puesto en aquel componente que resulta funcional al modelo de políticas públicas para el sector universitario y que nace como correlato directo de la situación planteada por las políticas sociales introducidas; se trata del campo del financiamiento o presupuesto universitario en el que se sostiene la importancia de los indicadores de eficiencia y equidad para la distribución del aporte del Tesoro nacional. En contrapartida las universidades nacionales están comprometidas a la generación de recursos complementarios que podrán provenir de la venta de bienes, los productos, derechos o servicios a terceros, subsidios, contribuciones, herencias y otros. En estrecha relación aparece la figura del mundo empresarial, de la constitución y promoción de fundaciones, sociedades u otras formas de asociación civil, destinadas a apoyar su labor, a facilitar las rela-

ciones con el medio, a dar respuestas a sus necesidades y promover las condiciones necesarias para el cumplimiento de los fines y objetivos universitarios; claro está que toda esta mediación se hace y entiende como posible a partir del libre juego de capital financiero y/o fuentes alternativas de ingreso.

Las prácticas macroeconómicas generan un clima de premios y castigos inherentes a un modelo pensado filosóficamente en la primacía del individuo por sobre los intereses de grupos sociales y de las comunidades. Vemos aparecer en el sistema educativo y sobre todo en la educación superior toda una serie de tácticas operativas que tienen relación con un mercado de capitales que ingresa como variable dependiente modificando el curso de la identidad cultural de un subsistema. Algunos de los puntos de relevo que queremos destacar se resumen en las siguientes líneas:

—El fortalecimiento del financiamiento del sistema a partir de las innovaciones económico-financieras. Bajo este cometido aparece el mejoramiento de los recursos públicos existentes, es decir, la racionalización de su uso y la reorientación de las partidas asignadas históricamente a las universidades según una nueva lógica de mercado. Estas acciones se esgrimen en el marco del fortalecimiento de la autarquía financiera de las universidades, generando como efecto deseado la jerarquización de la tarea docente. Una de las primeras acciones fue la modificación del Régimen Económico-Financiero de las universidades, que eliminó las restricciones para la generación y administración de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional. El Estado abandona entonces su responsabilidad como único estamento que sostiene la educación superior y se estimula entonces el desarrollo de aportes complementarios provenientes tanto del sector público como

privado a través de contratos de prestación de servicios, asesoramientos y otro tipo de acciones.

Se modifica además el mecanismo de fijación de la política salarial, responsabilidad exclusiva del poder Ejecutivo nacional, descentralizándose la toma de decisiones y permitiendo a cada universidad nacional acordar con sus profesores y personal administrativo las relaciones laborales y salariales. Esto traerá como consecuencia una diferenciación en la escala salarial y el uso de los recursos que indirectamente jerarquiza a una serie de universidades que fijan los salarios en base al rendimiento y productividad de sus docentes. Una de las consecuencias aparece en la diferenciación institucional de la mano de privilegios individuales. Esto desarticula fuertemente la cohesión que venía teniendo el subsistema de educación superior, genera competitividad y hasta rivalidades entre las instituciones.

—Se dio inicio a un nuevo sistema de asignación presupuestaria que toma como punto de partida la eficiencia y los resultados logrados por las universidades. Este programa combina modelos objetivos de asignación de recursos para el desarrollo de la enseñanza con esquemas contractuales que regulan otras asignaciones específicas tales como inversiones en infraestructura, equipamiento y otros. Este modelo, que se puso de manifiesto a partir de 1998, intentó en el quinquenio siguiente que no menos del 40% del total de las asignaciones se distribuyera de acuerdo con criterios de eficiencia y racionalidad. En la actualidad es el modelo vigente, poniendo cada vez más el énfasis en el comportamiento de indicadores objetivos y atendiendo cada vez menos en el desarrollo institucional diferenciando los contextos geopolíticos en los que acontece la vida de las instituciones.

—En el marco del incremento de recursos para la transformación del sistema universitario y como correlato de los procesos de autoevaluación y evaluación externa de las universidades argentinas, la nación gestionó un préstamo al Banco Mundial (unos U\$S 240 millones) administrado en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior y destinado a las universidades a través del Fondo del Mejoramiento de la Calidad (Fomec). La distribución de recursos se realizó a través de procedimientos competitivos destinados a apoyar propuestas con fines específicos. Se priorizaron laboratorios de investigación, modernización de todas aquellas instancias que ligaran la universidad al aparato productivo, la formación de altos recursos humanos en áreas prioritarias, las reformas curriculares de carreras y el desarrollo del trabajo en redes de universidades interconectadas. Sin duda, en el momento en que la universidad argentina atravesaba un período oscuro acerca de varios aspectos, entre los cuales estaba el financiamiento, el flujo de capital líquido proveniente de proyectos orientados en las líneas de la reforma significó un alto elemento motivacional y generó también mayor espíritu de competitividad e individualismo entre los actores comprometidos. Hoy algunas instituciones han logrado posicionarse de manera diferente en el concierto de prácticas de educación superior en Argentina y su diferenciación ha generado un verdadero estilo de competencia en base a la producción y eficiencia de los actores implicados.

—A pesar de sostener el Estado la gratuidad de la enseñanza en la educación superior, el ejercicio y las prácticas del modelo neoliberal han acrecentado la imposibilidad de mayor cantidad de jóvenes para el acceso y el sostenimiento de la educación superior. La década de los 90 muestra una des-

igual proporción en el acceso, la retención y el egreso de estudiantes; una mayor cantidad de jóvenes necesitan del trabajo cotidiano para ayudar al sostenimiento de sus familias o del trabajo para pagarse la posibilidad de un estudio universitario debido a la escasa posibilidad de las familias por sostener durante un lapso de cinco años de estudios de grado de un joven sin trabajar. Si bien algunas universidades intentaron en un momento determinado arancelar los estudios de grado, en la práctica efectiva no lograron consenso y el principio de gratuidad de la enseñanza pública primó por sobre los intereses sectoriales. En virtud de ello cabe aclarar que el Estado nacional se ve en la necesidad de crear un Programa Nacional de Becas Universitarias y un Programa nacional de Crédito Educativo para la Educación Superior. El programa de becas estudiantiles ha ido en aumento en los últimos años, entre el 2000 y el 2004, a causa de la agudización de la crisis económica que afecta profundamente a la sociedad argentina. Por otra parte, y en paralelo al programa nacional, algunas universidades han destinado recursos del presupuesto ordinario para apoyar la posibilidad de continuar sus estudios a una considerable cantidad de jóvenes, las becas de comedor universitario que asegura la alimentación cotidiana de estudiantes de lunes a sábados, las becas de fotocopias y material didáctico para poder realizar estudios, trabajos prácticos, exámenes finales, las becas de residencias estudiantiles que posibilitan el ahorro en un alquiler de vivienda y otros tipos de acciones que estamos viendo florecer en nuestro tiempo.

—Por último, citaremos solamente el ejemplo del Programa Nacional de Incentivos a los Docentes-Investigadores, el cual asegura un sobresueldo docente repartido en períodos trimestrales sobre la base de su productividad en la in-

investigación y el ejercicio anual de la docencia. El programa de incentivos se hizo efectivo a partir de la categorización de los docentes según indicadores de grados de titulación, productividad científica, formación de recursos humanos, publicaciones y transferencia de conocimientos. Ayer, en 1994, este programa tenía el carácter de prueba piloto, mientras que a fines de la década de los 90 desaparecía como prueba experimental para pasar a instalarse en la realidad del subsistema de la educación superior abarcando una gran cantidad de docentes. Estos premios al desempeño individual se han convertido en verdaderos estímulos económicos, lo cual exige mayor cantidad de trabajo, cada vez mayores dedicaciones docentes, ya que no es lo mismo el incentivo que cobra un docente con dedicación parcial al que tiene una dedicación exclusiva, y por cierto requiere de evaluaciones periódicas que se miden en función de los indicadores asignados. Todo esto genera un clima institucional que se va viviendo corrimientos dentro de su naturaleza, pues los docentes-investigadores piensan lo que hacen en sus tareas cotidianas en el orden de lograr mayores puntajes en las evaluaciones de rendimiento y así acceder progresivamente a mejores categorías de docentes lo cual es traducido en sumas de dinero diferenciadas. Toda una maquinaria desplegada fortaleciendo el desarrollo de individuos en pos de un mercado de consumo que destruye identidades comunes y que sustenta crecientes descontextualizaciones y despersonalizaciones.

El juego de las tensiones

Las prácticas de las políticas de Estado determinan formas de organización en el cuerpo social, desencadenando así procesos y procedimientos acordes con un conjunto de estra-

tegrías declaradas o no que van produciendo sus efectos y conformando un entramado difícil de dilucidar. En todas estas instancias en donde procesos, procedimientos y juego de estrategias tienen lugar, se van produciendo de algún modo relaciones subjetivas a partir del posicionamiento que los actores van tomando en cada una de las partes del proceso. Son estos sujetos y sus relaciones las que hemos intentado ir desenmarañando a partir del ejercicio de las relaciones saber-poder.

El orden del discurso, el carácter normalizador de ciertas realidades, las técnicas y formas de abordaje en metodologías específicas, nos conducen a pensar en una gama de efectos devastadores que hoy luego de una década de prácticas políticas neoliberales podemos comenzar a evaluar a partir de los signos que leemos en la realidad. ¿Transformación, conservación?, sería la pregunta en el orden de un proyecto educativo para América Latina en el comienzo de un nuevo milenio. Quizás podríamos atrevernos a hablar de transformación, claro que allí debemos contrastar la hipótesis con la multiplicidad de signos sociales y educativos que desde lo no dicho, desde el discurso que no es oficial, desde la penumbra, intentan enviarnos señales de un presente no tan certero como los postulados de una "sociedad eficiente y liberadora" de los males pasados bajo el discurso normalizador de la realidad.

Por otra parte, cabe que nos preguntemos entonces considerando la educación desde la reflexión, cuál es el papel que los saberes han ocupado, qué tipo de teorías acerca de la realidad del hecho educativo han circulado y aparecido en este tiempo en nuestras instituciones. De algún modo al hablar de la praxis universitaria y la vigilancia institucional hemos intentado direccionar nuestra mirada en torno a ese derro-

tero. Sin embargo, una rápida revisión de lo expuesto nos confronta con espacios educativos y prácticas de sistema que intentan acercarse hacia una zona de equilibrio pero que en realidad son depositarios de una tendencia de mayor regulación del Estado y menor posibilidad de autorregulación por parte de las instancias universitarias. Todo parece hablarnos de una reconcentración de poder desde el ejercicio de las políticas neoliberales en la educación superior universitaria latinoamericana, por parte del Estado que regula, controla, evalúa y determina en función de prácticas macroeconómicas de mercados internacionales. Lejos estamos en la realidad de la zona de equilibrio que debería producirse como un nuevo dispositivo universitario latinoamericano que dé cuenta de nuestra identidad como pueblos que conducen sus destinos a partir del reconocimiento de sus propias producciones acerca de la realidad en la que nos encontramos inmersos. En definitiva, la posibilidad de pensar nuevos modos de subjetivación que contengan la posibilidad de liberación y superación de lo existente.

Las relaciones establecidas entre, las políticas federales que determinan el dispositivo político, y la praxis universitaria, que implica grados de vigilancia institucional, a la luz del juego de tácticas y estrategias en los 90 en América Latina, establecen en primer lugar una línea de visibilidad marcada por el énfasis en la regulación de un Estado liberal haciendo vértice en la intervención centralizada y escasa participación de los sectores implicados. En segundo lugar, el atravesamiento de una línea de fuerza en la que la lógica del mercado impone la dirección y determina las direcciones posibles a seguir. Visibilidad, enunciación, fuerza, impactan en los modos de subjetivación produciendo asimilación o

resistencia. Una zona de equilibrio en donde se manifieste el poder-hacer de las políticas federales a la luz de prácticas universitarias autónomas y comprometidas con su entorno en el interjuego de las diferentes fuerzas sociales que tienen su lugar en el ámbito universitario, implicaría una posible línea de fuga capaz de operar la mediación entre la reflexión y la positividad de las prácticas, dando lugar a la constitución de un nuevo dispositivo universitario para América Latina, capaz de sustentar desde el presente la inevitable capacidad de futurición del sujeto y su entorno.

Ante la línea de fuga nos encontramos como sujetos reflexivos en esta particular situación, intentando hacer consciente nuestro cometido, capaces de ser artífices de praxis liberadoras que nos guíen hacia una plenitud del espíritu en donde seamos los hacedores de nuestro destino en un esfuerzo colectivo que genere una contracorriente y que haga frente al individualismo, a la despersonalización, a la descontextualización y al aparente irremediable mal que aqueja a nuestros pueblos. Es por ello que a modo de corolarios de nuestros argumentos compartidos queremos pasar revista a las cinco tensiones que nos parece debemos trabajar en los espacios sociales a los cuales pertenecemos y por los que hemos de dar cuenta ante la historia.

1a. tensión: centralización técnico-burocrática y desregulación administrativa *versus* descentralización, autonomía y equidad de los sistemas.

2a. tensión: calidad como derivación de la construcción de procesos de identidad social y ciudadana *versus* calidad como producto del binomio evaluación-acreditación, rendimiento y resultados.

3a. tensión: sujeto productor de conocimientos y transformador de lo social *versus* un individuo eficiente en la lógica del mercado de profesiones

4a. tensión: diversificación institucional y apertura académica *versus* profundización de la estratificación y agudización de resquebrajamientos institucionales.

5a. tensión: impacto del dispositivo ciencia-tecnología-sociedad *versus* reorientación de la investigación como inversión para el sector productivo.

Bibliografía

DELEUZE, G., *Foucault*, Buenos Aires, Paidós Studios, 1987.

FOUCAULT, M., *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1979.

_____ *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1987.

_____ *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1988.

GUYOT, V. y otros, *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1992.

LARROSA, J., *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1996.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URIA, F. *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1991.

VEIGA NETO, A. (comp.), *Crítica post-estructuralista y educación*, Barcelona, Laertes, 1997.

VITARELLI, M. (2002), "La universidad argentina: genealogía de los juegos de fuerza que la impulsaron", *Alternativas, serie espacio pedagógico*, San Luis, Argentina, Año VII, No. 26, pp. 33.

(2002), "Desarrollo y cambio de la educación superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa de los 90", cap. 5, pp. 193-238, en *Nuevas políticas de la educación superior*, Hugo Casanova Cardiel, Coord., Serie Universidad Contemporánea, Netbiblo, La Coruña, España, 541 pp.

(2003), "La antesala de la universidad moderna: entre la pedagogía de la nación y la educación del ciudadano en el Río de la Plata a inicios del siglo XIX", en *Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas*, San Luis, Argentina, Años IV-V, No. 4, pp. 323-370.

(2003), "Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en Argentina", en "Educación superior. Política, prácticas y desafíos", *Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, San Luis, Argentina, Año VIII, No. 32, pp. 125-136.

(2004), "Desarrollo y cambio de la educación superior en Argentina. Veinte años de políticas educativas de transformación", en *Diálogos Pedagógicos*, Córdoba, Argentina, Año II, No. 3, pp. 7-22.

ESTA COLECCIÓN PEDAGOGÍA E HISTORIA

La Colección **Pedagogía e Historia** propone a los profesores, maestros, investigadores y trabajadores de la educación, la pedagogía y la cultura, obras de referencia que articulan distintas reflexiones teóricas, epistemológicas y prácticas sobre la historia y la pedagogía. Consideramos a la historia el devenir del ser de la educación y a la pedagogía el espacio en donde las prácticas educativas tienen un lugar de liberación.

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica tiene como una de sus apuestas investigativas considerar que los discursos, reflexiones, análisis y comentarios sobre la educación, deben estar orientados a la elaboración y construcción de conceptos históricos y pedagógicos, pues son ellos los que les dan a sus explicaciones un contenido profundo y un sentido universal.

Las obras de esta colección aspiran a convertirse en instrumentos útiles para la inteligibilidad de las prácticas educativas, la orientación del quehacer del maestro, la fundamentación del estatuto de su profesión y dotar de sen-

tido a todo aquello que tenga que ver con la Educación y la Pedagogía. Estas obras proporcionan a los sujetos de la educación medios para comprender las situaciones en las cuales se encuentran confrontados, limitados, determinados, así como instrumentos para explicar los callejones sin salida de la educación y la enseñanza.

Las obras que aparecen en esta colección, tanto las presentes como futuras, tienen como destinatarios todos los sectores que conforman el campo intelectual de la pedagogía y la educación, y las anima el propósito de promover la circulación del pensamiento y la controversia intelectual, pues el secreto, el valor y la importancia de toda obra escrita está en que llegue a las personas, en que establezcan un compromiso con los autores, que vayan más allá del asentimiento. Con ello, contribuiremos a crear vientos renovadores, abrir puertas cerradas y acercar las posibilidades de transformación para la educación y la pedagogía.

GRUPO HISTORIA
DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

TÍTULOS DE LA COLECCIÓN
PEDAGOGÍA E HISTORIA
GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1. PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA

*Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri,
Alejandro Álvarez, Alberto Martínez,
Humberto Quiceno, Javier Sáenz, Stella Restrepo*

2. DEL OFICIO DEL MAESTRO

Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia
Óscar Saldarriaga

3. CRÓNICA HISTÓRICA DE
LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Humberto Quiceno Castrillón

4. CURRÍCULO Y MODERNIZACIÓN

Cuatro décadas de educación en Colombia
*Alberto Martínez Boom, Carlos E. Noguera R,
Jorge Orlando Castro*

5. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y
LA SOCIEDAD EDUCADORA

¿Ya no es necesaria la escuela?
Alejandro Álvarez Gallego

6. PEDAGOGÍA CATÓLICA Y ESCUELA ACTIVA
EN COLOMBIA 1900-1935

Humberto Quiceno Castrillón

7. GÉNESIS Y DESARROLLO DE LOS SISTEMAS
EDUCATIVOS IBEROAMERICANOS SIGLO XIX

Varios Autores

8. GÉNESIS Y DESARROLLO DE LOS SISTEMAS
EDUCATIVOS IBEROAMERICANOS SIGLO XX

Varios Autores

9. FOUCAULT, LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Pensar de otro modo

Varios Autores



Este libro fue compuesto en caracteres
de imprenta PalmSprings 11.5 puntos,
e impreso sobre papel de 70 gramos,
y encuadernado por

Editorial Delfín Ltda. en febrero

de 2006

Bogotá, D.C.



Foucault, la Pedagogía y la Educación

A lo largo del año 2004 diversidad de actos académicos se ocuparon del análisis de la "obra" o de trabajos derivados de los análisis y elaboraciones del pensador francés Michel Foucault. Entre los actos realizados en esta parte del mundo, algunos investigadores iberoamericanos del campo de la educación y la pedagogía se dieron cita en Bogotá con el propósito de comentar los trabajos que venían realizando en sintonía o resonancia con el pensamiento, encarnado en el filósofo francés desaparecido hace veinte años. No fue la conmemoración de un aniversario: no nos reunimos para recordar al pensador porque de diversas maneras su pensamiento está presente en nuestras elaboraciones.

Los veinte años de la muerte de Foucault nos sirvieron entonces de pretexto para hablar, no de él, sino de nosotros mismos; de lo que hemos hecho, de lo que estamos haciendo, de cómo lo hacemos. Elegimos hablar de los usos de Foucault para pensar la educación en lugar de proponer un análisis de su "obra" o de las aplicaciones de su pensamiento en la educación. En este sentido, cuando apelamos al nombre de Foucault, nos referimos a un modo de escribir, de interrogar, de percibir, de pensar. Decir Foucault, es pues, evocar una perspectiva, una manera de mirar, de analizar, de trabajar, es el nombre que se le ha dado a una caja de herramientas. Este es el sentido y la identidad de los trabajos que conforman este nuevo libro de la colección **Pedagogía e Historia**, que sometemos a la consideración y crítica de nuestros lectores



ISBN 958-20-0830-X



9789582008307