

UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Postgrado
Departamento de Filosofía

CONTORNOS DEL CUERPO DOCENTE MODERNO

***Re-flexiones foucaultianas en torno a la subjetividad
docente en el discurso pedagógico***

Tesis para optar al grado de Magíster en Filosofía, mención Filosofía Política

Alumno:

Pedro E. Moscoso Flores

Profesor Patrocinante: Raúl Villarroel Soto

Santiago, Chile 2009

Dedicatoria . .	4
Resumen . .	5
PROLEGÓMENOS . .	6
INTRODUCCIÓN . .	11
ALGUNAS (BREVES) PRECISIONES METODOLÓGICAS . .	20
PARTE I. “UN” ORDEN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO . .	23
I.1. Condiciones de producción del discurso pedagógico . .	24
I.2. <i>Episteme</i> del discurso pedagógico . .	28
I.2.1. La Didáctica: entre la naturaleza reflejada y la razón totalizante. . .	30
I.2.2. El niño de Rousseau: el <i>Emilio</i> como experiencia de clasificación . .	35
I.2.3. Pestalozzi y la instrucción como condición de posibilidad para la existencia de una “ciencia pedagógica” . .	38
I.3. Delimitación regional del discurso pedagógico . .	40
I.3.1. Solapamientos discursivos posibilitadores del acontecer de la escuela . .	42
I.3.2. La educación como problema de gobierno . .	44
I.3.3. La pobreza como “objeto” del discurso pedagógico . .	46
I.3.4. Prácticas pedagógicas “normalizadoras” . .	48
PARTE II. CONDICIONES PARA LA (DI)SOLUCIÓN DEL SUJETO DOCENTE MODERNO . .	52
II.1. El <i>intercambio</i> de la mirada foucaultiana: del sujeto antropológico-trascendental a los <i>modos de subjetivación</i> . . .	56
II.1.1. La relación pedagógica como condición para la formación del “sí mismo” . .	59
II.1.2. El poder individualizante y las tecnologías del yo: desde lo particular del sujeto como experiencia autoconsciente, a la totalidad homogeneizante. . .	63
II.1.3. Tecnologías políticas de control sobre los cuerpos modernos . .	65
II.1.4. El poder en el contexto neo-liberal: entre el cuerpo y la mente de los sujetos . .	69
II.2. La producción pedagógica del profesor moderno . .	72
El acontecer del profesor moderno . .	72
II.2.1. Breve reseña sobre la aparición del maestro y sus desplazamientos en las superficies históricas . .	73
II.2.2. Huellas que asedian la subjetividad docente . .	76
II.3. Desde una ética de la formación a una formación moral . .	88
II.3.1. Precondiciones para el surgimiento de una ética –educativa- moderna centrada en el otro . .	90
II.3.2. El tratamiento nietzscheano de los valores . .	95
II.3.3. La inscripción de los valores modernos en el cuerpo docente . .	97
RE-FLEXIONES PROVISIONALES . .	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS . .	106

Dedicatoria

Dedicado a Elisa Por su amor, el acontecer de su nacimiento y la apertura a nuevos “otros” sentidos... y a Macarena Por su amor, compañía, paciencia y tolerancia.

Resumen

La presente tesis se constituye como un intento por repensar el problema del sujeto docente apoyándose en una problematización foucaultiana. Desde esta perspectiva se busca analizar los modos en que el profesor moderno es descrito desde una cierta lógica de sentido, impuesta por la racionalidad moderna que remite a un sujeto trascendental.

En función de lo anterior se plantea un acercamiento a la pedagogía como discurso, es decir, asumiendo que posee una normatividad propia y se encuentra materializada en una institución escolar, definiendo así determinados juegos de reglas que poseen efectos de verdad a partir de sus prácticas y que permiten interpretar al profesor en base a categorías preformadas. Esta mirada permite una comprensión del sujeto pedagógico en relación a determinadas formas de subjetivación que dan cuenta, en definitiva, a los distintos modos en que el poder ejerce sus influjos sobre los cuerpos, estableciendo límites de acuerdo con juegos de verdad históricamente contingentes.

Dentro de este esquema interesa dejar abierta la cuestión respecto los modos en que se articula el discurso pedagógico dentro de un dispositivo ético, entendiendo este último como red que articula diversos saberes, específicamente en relación a una modalidad de reglamentación de la construcción de la experiencia de sí. En este sentido se plantea la posibilidad de pensar un trabajo disolutivo del sujeto docente que se centre en la inscripción de una moralidad moderna como modalidad de funcionamiento de un poder que opera sobre el cuerpo.

PROLEGÓMENOS

“¿En qué consiste la ética de un intelectual? (...) La razón de ser de los intelectuales estriba precisamente en un tipo específico de agitación que consiste sobre todo en la modificación del propio pensamiento y en la modificación del pensamiento de otros. (...) no consiste en decir a los demás lo que hay que hacer ¿con qué derecho podría hacer esto? (...) El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que se desarrolla su oficio específico de intelectual) participar en la formación de voluntad política.

Michel Foucault, Saber y Verdad.

El título de esta tesis pretende ser una insinuación del problema a investigar en un doble *sentido*: por un lado, la idea de *contorno*, entendido como frontera, como un conjunto de líneas que delimitan una superficie, que remiten a un juego de figuras y fondos que permiten clausurar sentidos en torno a determinadas imágenes. De alguna forma esta noción permite insertarse dentro de lo que sensorialmente establecemos como “real” y posible de aprehender. Por otro lado, la idea de *re-flexión*, situada al lado de la referencia foucaultiana cobra un determinado sentido -sin duda no cualquiera- en tanto nos sirve para pensar una forma particular de cómo abordar el citado problema. Esta decisión nos implica en un ejercicio de desprendimientos, de alejamiento respecto a nuestras propias certezas, poniéndonos en un terreno de incertidumbre y dudas.

Además, la *re-flexión* (y hago énfasis en el guión) supone la posibilidad de pensar en la metáfora de la mirada, tan importante a lo largo de la obra del autor, como una especie de “dar la vuelta hacia adentro”, que permite incorporar una determinada exterioridad. Por lo tanto, la “*re-flexión del contorno*” no es más que dar vuelta la mirada hacia las formas en que se construye un cuerpo, en nuestro caso, el del docente. Es pensar en la influencia de una exterioridad en este proceso de producción, que se impone como límite de separación entre un adentro-afuera. Pensamos entonces utilizar la “óptica” foucaultiana, sin duda una entre otras, para pensar el fenómeno docente. Nada más lejano del proyecto de Foucault que transformarse en un *corpus* teórico con afán de universalidad para ser utilizado en la instauración de nuevas verdades. Creemos que la utilidad radica en quitar la mirada de los productos finales, y reenfocharla en los “mecanismos de mirar”, a partir de un ejercicio que se constituya en una provocación que difumine los límites establecidos entre el adentro-afuera y que dificulte la distinción clara entre uno y otro.

Con esto dicho, el presente texto se instalará alrededor de lo evidente. Con esto nos referimos a un abordaje de los límites que circulan en torno a la verdad y que, por esta razón, no se constituyen como un espacio de problematización particularmente significativo. Son estos los elementos que se encuentran naturalizados y que sirven, ellos mismos, como punto de partida desde donde se abordan los fenómenos.

Frente a esto, la idea es la de asumir una posición de cautela. Si bien es cierto que se ha escrito una historia de las producciones en torno a eventos de sucesión y

progreso, a partir de una narrativa que constituirá un “sentido común”, pensamos que la única manera de repensar algunos de los problemas que atañen al sujeto moderno dice relación con la posibilidad de preguntarse por las condiciones sobre las que se sustentan estos presupuestos. Creemos que los saberes circulan en estas reglas *a priori*, que definen y establecen los límites de lo decible –e indecible–, generando efectos de marginación y estableciendo campos de excentricidad. Bajo este prisma, no nos interesará tanto el contenido de lo dicho, sino las condiciones que permiten que lo dicho sea dicho y se instituya como régimen de verdad.

Además, este trabajo busca provocar una tensión que permita descentrar la mirada sobre los problemas globales y acercarlos a la particularidad. Pensamos en la necesidad propuesta por Foucault de abordar una perspectiva histórica que retome aquellos saberes que han quedado fuera del proceso de constitución de sentidos. Siguiendo esta idea, nos parece sugerente plantear la cuestión respecto a la determinación del sujeto y su relación con los saberes alrededor de un campo que encuentra su razón de existencia en torno al problema del conocer, es decir, de la enseñanza. Espacio que no remite exclusivamente al campo de la escuela, pero que encuentra en ella los límites de su institucionalización en torno a una idea de educación y que permite, por lo mismo, analizar desde sus márgenes las condiciones que se generan alrededor de la función socialmente instaurada de la transmisión de saberes. En este sentido, se concibe la escuela como un espacio intersecado por la transmisión de valores y la formación de ciudadanía, estableciéndose como lugar público donde se aprende a vivir en democracia.

Dentro de este esquema, nos surge la pregunta por el lugar que le cabe al profesor como sujeto “portador” del saber ligado a las prácticas educativas. Es interesante notar que la investigación moderna respecto las prácticas pedagógicas docentes se centra en la búsqueda de modalidades de enseñanza eficientes, asumiendo éstas una suerte de precomprensión respecto al significado del ejercicio educativo. Nuestra propuesta, desde esta perspectiva, implica afirmar que tales registros de saber desconocen el carácter histórico y particular de dichas prácticas, transformando el ejercicio del profesor en una forma trascendental fuertemente objetivada, imponiendo determinadas interpretaciones de la experiencia y oscureciendo otras.

A pesar de lo anterior, el profesor como figura educativa se constituye en tema central dentro de los debates propios de círculos académicos y políticos, en relación al lugar y funcionalidad que éste ocupa y que, al parecer, no ha logrado sortear de acuerdo a las modernas exigencias sociales. Los resultados de esto se pueden graficar, por ejemplo, en la instalación de un debate político en ciertos países respecto a la posibilidad de “situar” al profesor como categoría de autoridad pública. Este debate emerge frente a la constatación de una crisis en la educación que remite a la “falta de disciplina, pérdida de valores, deterioro de las familias y falta de reconocimiento de la figura del profesor” (Aramanoya, 2006). Lo anterior explicaría, desde la discursividad oficial, la emergencia de prácticas violentas por parte de los educando en el interior del aula, poniendo al profesor en una situación de vulnerabilidad.

Con esta breve referencia queremos destacar cómo es que las prácticas que se producen al interior de la institución pedagógica poseen efectos que responden a entramados de relaciones entre distintos espacios de enunciación (políticos, sociales, económicos, familiares) e influyen en la manera de dar cuenta de “lo docente” en la sociedad moderna. En cualquier caso, tomamos nota respecto a las similitudes que aparecen, en términos de las gramáticas sociales, entre lo que se podría denominar un discurso pedagógico y el discurso jurídico-policial.

En la referencia señalada anteriormente, creemos poder rescatar dos fenómenos que pueden servir como punto de partida para el ejercicio que pretendemos emprender. Por un lado, los cambios que acontecen alrededor de la “relación pedagógica” entre sujetos de la enseñanza –profesor/alumno-. Relación que a su vez se encuentra “interpretada” por una serie de discursos heterogéneos –políticos, sociales, jurídicos- que la explican, describen, retrotraen y delimitan a partir de enunciados conceptuales y prácticos. El segundo elemento nos lleva a pensar en las determinaciones que circulan alrededor de esta relación y que remiten a un desplazamiento y modificación de las formas en que se ejerce el poder. En este sentido, podemos intuir que los cambios y las crisis asociadas a la figura del maestro responden a una manera en que éste se instala dentro de una lógica de poder/sumisión, en que la representación de la “autoridad” remite a una funcionalidad fundamental en su constitución como sujeto de saber pedagógico.

Según esta primera aproximación, podríamos intuir una cierta naturalización de la relación pedagógica, entendida desde coordenadas interpretativas que instituyen determinadas formas de acción dentro de la misma, asumiendo una determinada funcionalidad. A su vez, estas modalidades de ser se encontrarían precedidas por una concepción moral que define los límites de la relación y a su vez supone determinadas modalidades de actuación. Por lo tanto, al pensar el problema comentado anteriormente, podemos hipotetizar que la instalación de un archivo jurídico legal supone un intento de normativizar la relación desde otros registros que permitan sortear el conflicto.

Frente a esto, nos surgen algunas preguntas en miras de lo que será la construcción del presente texto: ¿Qué significa ser un –buen- profesor frente a las exigencias de la actual educación centrada en la formación integral?; ¿Qué espacios y funciones ocupa el profesor moderno, en términos de su posicionamiento desde el conocimiento y la normatividad?

Los cambios en la sociedad de la información han derivado en el desarrollo de nuevas tecnologías ligadas a nuevas formas de transmisión del saber. La producción del conocimiento -entendido desde una perspectiva informacional- y su difusión a partir de medios de comunicación masiva, ha puesto a la institucionalidad pedagógica frente a la necesidad de “reformular” incesantemente el rol docente, transformándolo en un “mediador” frente al conocimiento y posicionándolo como asegurador del discernimiento selectivo de los saberes a los que debe acceder el educando. La pregunta que nos surge respecto a lo anterior dice relación con la medida en que el rol del docente moderno involucra una determinación moral, en la medida que éste se asume como sujeto responsable de la adecuada formación de los alumnos. Además nos surge la interrogante respecto a la medida en que el profesor, pensado como archivero del discurso pedagógico, debe incorporar a partir de su ejercicio una serie de categorías y clasificaciones que le permitan instituirse como sujeto de un saber “correcto”, permitiendo así la conservación de unos valores tradicionales que se encuentran en crisis.

La anterior reflexión nos conduce inefablemente a una visión de la educación como espacio articulador de exigencias provenientes de diversos discursos que se entrecruzan. Pensamos, por lo tanto, que debemos remitirnos a los mecanismos y transformaciones epistemológicas que han posibilitado una articulación natural entre la educación, entendida como práctica de emancipación social, la racionalidad moderna, como espacio de interpretación de lo verdadero, y el gobierno como discurso que determina las formas adecuadas de conducirse socialmente.

Volviendo a la cuestión central de este ejercicio escritural, queremos dejar abierta la inquietud respecto a las disposiciones, normas y reglas que operan en los modos de producción de la subjetividad docente, a partir de una disposición particular en

relación con el saber. Para esto es necesario dar cuenta de las condiciones de posibilidad, las regularidades e irregularidades de las funciones enunciativas del discurso pedagógico, como arquitectura-soporte del sujeto, y de las implicaciones que tiene en su posicionamiento discursivo.

Esta mirada tiene un punto de unión con las concepciones críticas sobre la educación. Éstas han descrito la constitución del discurso pedagógico en base a diversas posiciones normativas provenientes de discursos de poder, ejerciendo efectos de control y potenciando una comprensión particular de la escuela y de los saberes en torno a ella; saberes, además, mediados por tecnologías de normalización y control disciplinario. Dichas concepciones denotan la imposibilidad de pensar al profesor sin considerar las regulaciones económicas, sociales y políticas que terminarán por situarlo en un espacio marginal respecto de su saber. Lo anterior nos parece interesante en la medida que permite replantear las formas en que operan las lógicas de poder, motivándonos a pensar la institucionalización de la educación como una forma de gobierno. Sin embargo, tampoco se trata de asumir esta posición sin más, ya que corremos el riesgo de caer en una comprensión del profesor “sometido” por poderes externos, sin darnos cuenta que estas posiciones encuentran en sus bases una noción de sujeto similar a aquellas que actuarían sometiéndolo.

Por ahora, rescatamos la posibilidad de realizar un abordaje alternativo respecto a las diversas exigencias que el discurso impone para representar al sujeto-verdad dentro del espacio de saber. Éstas se caracterizan por presentar una funcionalidad difusa, investida por estructuras de poder invisibles y, por ende, más insidiosas que las formas de poder tradicional. Los efectos del poder, así entendido, poseen la particularidad de posarse sobre de los cuerpos, operando sobre el deseo e instalándose en las disposiciones y sensibilidades de los sujetos. Esta visión particular respecto al poder nos retrotrae a la concepción “productiva” del poder planteada por Foucault, que circula entre prácticas institucionales y discursos de la vida cotidiana.

Pensamos que el presente tema también se justifica a partir de una reflexión en torno a cómo el hecho educativo, en tanto espacio de intersección entre juegos de verdad-poder, ha sido problematizado como una construcción textual del alumno. Esto sugiere una provocación epistemológica, en la medida que pone al maestro como una figura cuyo espacio narrativo ha encontrado su condición de posibilidad en una suerte de traducción histórica derivada de un sujeto-educando. Con esto no queremos decir que no sea relevante la reflexión en torno a cuáles serían las condiciones históricas que han definido la construcción del alumno, sino asumir que estas disposiciones también ejercen sus efectos sobre el profesor. Creemos que la función docente también implica una incorporación y formas particulares de funcionamiento de mecanismos de normalización y control a partir de la circulación de saberes que se intercalan y superponen.

El presente ejercicio podría ser planteado, siguiendo a Michel Foucault, cercano a un intento de reescritura. Referenciamos así su método arqueológico como “una forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática del discurso objeto” (Foucault, 1969; p.235). Sin embargo, es preciso aclarar que nuestra articulación discursiva no pretende ser un análisis arqueológico ni genealógico. Queremos tomar “prestada” la mirada foucaultiana con el objetivo de pausar la continuidad lineal en torno al discurso pedagógico, que sostiene al maestro en relación a una serie de prácticas que articulan el conocimiento y las determinaciones morales. En este sentido consideramos pertinente referenciar a Larrosa, quién plantea la posibilidad de utilizar a Foucault para instalar una forma particular de preguntarse y de dar cuenta una serie de herramientas

metodológicas que permitan hacer una descripción (Larrosa, 1995). Así entendido, la idea será la de establecer posibles formas de pensar “de otro modo” el problema del sujeto educativo.

Por lo tanto, nos valdremos metodológicamente de una mirada que nos acerque lo más posible al análisis de los saberes desde una perspectiva foucaultiana. A partir de un trabajo de “lectura temática”¹ de referencias bibliográficas que remitan al archivo pedagógico, se intentará buscar los puntos de desarticulación de la unidad del documento para dar cuenta de las especificidades. Buscaremos así acercarnos a una narrativa centrada en las “interrupciones, desplazamientos y transformaciones de conceptos, que valen como fundación y renovación de fundaciones” (Foucault, 1969; p. 12). Así pretendemos dejar planteados los espacios de apertura para posibles –y potenciales- nuevos sentidos en la comprensión del sujeto y las posiciones que asume frente a su discurso.

Nos referiremos a una desarticulación del sentido de lo evidente, en la medida de querer esclarecer los mecanismos a partir de los cuales el sujeto de la enseñanza se construye en torno a dos espacios que, podríamos pensar, responden a funciones enunciativas diferentes. Por un lado, el del saber entendido como conocimiento. Por otro, el de la formación del sujeto como condición de experiencia de sí mismo, en torno a la moral.

En base a lo anterior nos interesa determinar las condiciones de posibilidad del discurso pedagógico moderno y sus efectos productivos la constitución del profesor. En este sentido, destacamos particularmente el aporte que hace Foucault al describir la relación pedagógica como condición de posibilidad para el acercamiento a una “experiencia de sí”, es decir, como fundamento de una estética de la existencia lo que nos deja la impresión de que existe un espacio abierto para pensar la relación entre pedagogía y constitución del sujeto.

¹ Se entiende esta noción como parte del proceso de lectura que conducirá a establecer las reglas de formación del discurso pedagógico, y que apunta a caracterizar aspectos del mismo, tales como procedimientos pedagógicos, la concepción del conocimiento, la concepción del lenguaje, el tipo de sujeto y la selección del saber. Véase en Zuluaga, O. “Pedagogía e Historia”. Editorial Anthropos. 1999. Pp. 179-181.

INTRODUCCIÓN

“No soy un escritor, ni un filósofo, ni tampoco una gran figura de la vida intelectual: soy un profesor. Existe un fenómeno social que me perturba mucho. Desde 1960, algunos profesores se han convertido 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 Foucault. Verdad, individuo y poder.

La pregunta por las condiciones de existencia de “lo pedagógico” no tiene respuesta sencilla, ya que se encuentra inscrita en espacios de confluencia de múltiples métodos, saberes e instituciones. Esto hace que la utilización de términos y conceptos, tales como el de educación, hayan adquirido un contorno borroso y a la vez globalizante que impida establecer con claridad los límites y cortes en que se centra como saber y disciplina. Desde una perspectiva epistemológica de análisis, hace falta asumir una perspectiva histórica que logre recuperar la especificidad del mismo en términos de los ámbitos de saber, prácticas y sujetos implicados.

La historiografía de la educación se comienza a escribir a partir de una articulación entre elementos biológicos y sociales, entendiendo que la transmisión de elementos culturales asegura la posibilidad de subsistencia del género humano. A diferencia del resto de las especies, que han nacido con mecanismos orgánicos de subsistencia más desarrollados, el ser humano nace en un estado de desvalimiento radical, por lo que ha sido necesario recurrir a nuevas formas de asegurar la trascendencia la especie. En este sentido, se puede entender que la enseñanza se enmarca en un espacio de “necesidad”, como espacio de aseguramiento cultural.

Al hablar de “cultura”, nos referimos a los “modos de vida” del género humano, “Entendiendo por modos de vida las técnicas de uso, de producción y de comportamiento” (Abbagnano y Visallberghi, 1957; p. 11). Sin embargo, los modos de enseñanza no se han mantenido estables en diferentes épocas. Como bien señala Foucault a partir de su proyecto de análisis de la historia de las ideas, a lo largo de la historia han surgido diversos saberes que han posibilitado la aparición, modificación y desplazamiento de conocimientos y prácticas ligadas al ejercicio de transmisión. En este devenir, la escuela ha representado la institucionalización por excelencia del saber sobre el aprendizaje en las sociedades “civilizadas” o “secundarias”, entendidas como “aquellas cuya cultura está abierta a innovaciones y posee instrumentos aptos para hacerle frente, comprenderlas y utilizarlas. Estos instrumentos son forjados por el saber en todas sus formas y, para ser más precisos, por el saber *racional* el cual, desde este punto de vista, se puede definir como la posibilidad de renovar y corregir las técnicas culturales” (Abbagnano y Visallberghi, 1957; p. 13).

Pues bien, es en el siglo XVI que emergen estas nuevas formas, a partir de la producción de ciertas condiciones ligadas a los primeros gérmenes de un saber-racional que se caracterizará por definir secuencias y categorías de sucesión. Esto acompañado de un saber que cobrará características de representación, lo que a su vez hará emerger al hombre del humanismo. En función de lo anterior, la escuela institucionalizada acontece

desde la necesidad por establecer un Orden que, lejos de ser natural, se constituye como garante de una racionalidad.

Dentro de la tarea de conservación y transmisión de elementos culturales anteriormente descrita, la filosofía ha tenido una tarea fundamental. Ha sido ella la responsable de determinar los saberes que han de mantenerse y eliminar aquellos que son considerados como innecesarios. Tarea que se resume en “ponerse en contacto con el patrimonio pasado sin quedar esclavizadas por éste” (Abbagnano y Visallberghi, 1957; p. 14). Es en este punto donde la filosofía y la pedagogía se han unido. Tarea, diremos, que ha sido narrada como secuencial y continua, sin cortes y, concretamente, en nombre del progreso. Lo peligroso de esto reside en las formas de operar del archivo, que han provocado una borradura de las bases sobre las que se ha articulado la historia y que determinan la manera en cómo –nos- pensamos.

Los saberes modernos sobre la enseñanza generaron la necesidad de funcionalizar y operativizar los procesos -lo que propició el acontecer de la Didáctica- definiendo así objetos, conceptos y técnicas en torno a una nueva idea de transmisión y redefiniendo los espacios de enseñanza en torno a nuevas condiciones (de eficiencia, temporalidad, etc.). Esto permitió la delimitación de una serie de prácticas -propias y ajenas al discurso- que derivarían en la fundación de una disciplina pedagógica que permitirá estructurar un campo que, hasta entonces, se encontraba difuso en una serie de prácticas heterogéneas, e instituirlo en base a una praxis o método con fines útiles.

Posteriormente, se produjeron herramientas con la finalidad de perfeccionar la práctica educativa a partir de nuevos “descubrimientos” que permitirían abordar el problema desde una nueva conceptualidad. Más importante aún, se fueron promoviendo las condiciones para una certificación de la pedagogía lo que permitió, por ejemplo, que las modernas ciencias humanas fueran tomando su lugar en la escuela, a partir de teorías del aprendizaje basadas en modelos psicológicos. Lo anterior devino en la aparición de un “nuevo sujeto”, con determinaciones bio-psico-sociales (y espirituales) al que había que adoctrinar, ahora considerando toda su complejidad.

A esto se le sumaron diversos procesos sociales que tuvieron sus efectos en una política sobre los cuerpos: procesos de determinación demográfica, inmigración, expansión y regulación, ligadas a la creación del estado moderno; procesos de democratización de la enseñanza, frente a una globalización incipiente que exigió la necesidad de emular procesos del “buen gobierno” dentro de las escuelas. Así, las políticas educativas internacionales empezaron a generar una nueva relación entre la escolarización básica de toda la población y el desarrollo económico y competitivo. Tal como lo señala Noguera, “esto ha hecho que el problema educativo en la actualidad se centre en la eficiencia y rentabilidad, siendo la educación un asunto de gestión y evaluación en donde la calidad de ha vuelto el objetivo central” (Zuluaga et al. 2005; p. 52).

Este breve recuento busca mostrar cómo se comienza a configurar la idea de una pedagogía como “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las distintas culturas” (Zuluaga, 1999; p. 11). Se instituye así en la forma de un *corpus* organizado de conceptos y métodos para la enseñanza.

El sentido u orientación que se le pretende dar al presente texto tiene que ver con la posibilidad de repensar elementos o espacios vacíos que han quedado marginados en la construcción de la disciplina, en particular dentro de las teorías y antropologías educativas.

Por marginación no nos referimos a que dichos elementos hayan desaparecido, sino que han caído dentro del otro lado del orden natural de los *a priori* formales del discurso.

Creemos que un punto central relacionado con el fenómeno educativo, tiene que ver con entender el discurso pedagógico como espacio de encuentro entre la transmisión de determinados saberes y la formación personal del sujeto. Este último aspecto ha sido tremendamente importante para la educación desde la aparición de los primeros textos pedagógicos. Sin embargo, los saberes y prácticas que remiten a dicha formación no se han mantenido estables ni continuos a través de la historia. Lo anterior se puede notar, por ejemplo, a partir de las transformaciones en las prácticas de disciplinamiento al interior de la escuela moderna que, lejos de constituir un perfeccionamiento respecto a prácticas precedentes, han implicado rupturas –o quiebres- radicales en las formas de “ser” de la enseñanza.

Así, también se puede comentar respecto a cómo la pedagogía moderna reposa fundamentalmente sobre un problema de método de enseñanza. Lo anterior ha hecho que la Didáctica se constituya como discurso hermenéutico sobre la educación, entendida como medio de perfeccionamiento de la relación “enseñanza-aprendizaje”, centrada en criterios eficiencia y la utilidad. Lejos de ser una derivación natural, constituye una relación al saber que se erige a partir de ciertas disposiciones particulares, es decir, ciertos sobreentendidos que determinan las formas de pensar lo educativo.

Se sostiene así la educación humanista moderna en torno a una separación entre archivos pedagógicos referidos a la “formación personal” y archivos que remiten a la “disciplina del conocimiento”. La primera refiere a un “absolutismo moral”, que tiene por objeto el acceso a una “humanidad esencial”. Así aparecen la conciencia y la autoconciencia como mecanismos de control y autocontrol individual (Larrosa, 1995; Pp. 202-203).

Lo anterior no hace más que dar cuenta de los presupuestos sobre la función docente que, a partir de las estrategias discursivas que se centran sobre una operatividad, no se textualizan. Estas disposiciones discursivas que remiten a quiebres epistemológicos, nos ponen frente a una problematización genealógica al hacer emerger la relación entre poder-saber. Al instalarse la pregunta respecto a las condiciones sobre las que se constituye la subjetividad docente dentro del saber disciplinario, se produce una referencia obligada a los procedimientos de las prácticas discursivas ligadas, no tanto a la transmisión del saber, sino a cómo se constituyen los sujetos a partir de dichas prácticas.

Sin embargo, la figura del profesor se sigue identificando desde una narrativa centrada en una función de neutralidad derivada de la disciplina profesional, articulándolo a un saber objetivo. En este sentido, nos preguntamos lo siguiente: ¿es posible pensar al profesor moderno como figura especular, recordando a la figura socrática del maestro, cuya posibilidad de establecer una relación pedagógica se encuentre mediada por una identificación en tanto reflejo (del otro)? ¿Es posible esto en un espacio en que los juegos de reglas discursivas funcionan a partir de la eliminación de alteridad, buscando homogeneizar, haciendo circular sentidos de representación únicos a partir del impulso de valores universales? Es por esto que habrá que indagar en los aspectos que atañen a la relación pedagógica -relación del sujeto con su discurso en torno a lo Mismo y lo Otro.

A partir y en función de lo anterior, queremos dar cuenta de los alcances de las propuestas foucaultianas, especialmente respecto a cómo las determinaciones del saber, la verdad y el poder se articulan en la educación, a partir de sus efectos en la producción de subjetividad moderna. Estas cuestiones en realidad no pueden ser separadas, ya que como el mismo autor reconoce:

“Mi problema ha sido siempre (...) el problema de la relación entre sujeto y verdad ¿Cómo entra el sujeto en un determinado juego de verdad? (...) así fue como llegué a plantear el problema del saber-poder, que para mí no es el problema fundamental, sino un instrumento que permite el análisis –del modo que me parece más exacto- del problema de las relaciones entre el sujeto y los juegos de verdad” (Foucault, 1982; p.10).

Para lograr esto, intentaremos realizar un acercamiento a las condiciones de surgimiento y existencia del sujeto-profesor, entendiéndolo como portador del saber pedagógico. Específicamente, nos interesa describir cómo operan las prácticas de transmisión, conservación y transmutación de saberes dentro del discurso, que poseen efectos de regulación en la experiencia que éste tiene de sí mismo. Al decir esto, no nos referimos a la operación de un discurso “exterior” sobre el sujeto, sino a cómo se elabora la condición reflexiva del docente consigo mismo a partir de éste.

Por lo tanto, pensamos que es necesario dar cuenta de la funcionalidad que cumple la construcción docente, ligada a determinada experiencia de sí mismo, dentro del discurso pedagógico moderno. Creemos que lo anterior se juega con especial importancia dentro de lo que podemos denominar una ética-pedagógica, entendiendo que el profesor se constituye, dentro del espacio educativo, como sujeto apto para disciplinar la sensibilidad y la razón. Esta visión, que pretendemos problematizar, se encuentra cercana a una posición del sujeto trascendental, lo que sitúa como eje problemático fundamental la construcción identitaria a partir de una verdad-moralizante del sujeto-sustancia.

Lo anterior nos parece consistente con lo señalado por Foucault, al establecer 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 les son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social” (Foucault, 1982; p. 125).

Por lo tanto, la problematización se sitúa en una doble disyuntiva: por un lado, la de establecer cuál es la normatividad propia de la pedagogía, entendida como discurso disciplinario, en tanto instancia legitimadora de “esquemas” propios de un saber-verdad en la educación; por otro, el de establecer la funcionalidad de las prácticas pedagógicas que inscriben al maestro dentro de una función dinámica de sujeto-moralizante/moralizado.

Así entendido, el objeto de estudio se centrará alrededor la construcción histórica del sujeto dentro del saber pedagógico y las regularidades y transformaciones en su posición, entendiendo cuáles son las implicaciones en las modificaciones del discurso –ya sea entendido como instrucción, enseñanza, educación-. Intentaremos obtener pistas respecto a cómo el profesor “acontece” dentro de un saber moderno que, intuimos, posee efectos de control disciplinario en la producción de sujetos a partir de determinadas “tecnologías del yo”.

Es necesario, para efectos del presente, realizar una aclaración: desde esta particular visión, entendemos que tanto los profesores como alumnos son “sujetos” de la enseñanza. “En la historia de la educación y la pedagogía siempre ha existido una relación maestro-alumno ligada a la enseñanza” (Zuluaga, 1999; p. 26). Con esto pretendemos desmarcarnos de las posiciones tradicionales basadas en una dicotomización sujeto-objeto y plantear que la pedagogía moderna, si bien supone una objetivación de la experiencia, además supone la construcción de experiencias que los sujetos tienen de sí mismos a partir de las prácticas discursivas. En este sentido Larrosa plantea que el sujeto pedagógico no puede

ser pensado solo en términos de objetivación, sino desde la subjetivación en un “doble juego” de la representación que deviene identidad (Larrosa, 1995; p. 282).

Es por esto que pensamos como fundamental abordar las posiciones de sujeto docente –o formas de relación de éste con su saber-, aludiendo a archivos tales como el “tipo de sujeto” que se busca formar, las prácticas pedagógicas que determinan el espacio discursivo del saber y las formas concomitantes de acceder al conocimiento.

Para esto parece necesario abordar, previamente, la posibilidad y las implicancias de entender la pedagogía como discurso erigido en torno a una institucionalidad – la escuela- que sostiene al sujeto, estableciendo un entramado limitado de relaciones de sentido posibles, desde donde sea posible analizar los juegos de verdad que, en la modernidad, enmarcan la pedagogía dentro de la cronología lineal del progreso y del desarrollo.

En base a lo anteriormente expuesto, las preguntas que guiarán el proceso de investigación serán las siguientes:

- ¿Cómo se configuran las reglas de formación del discurso pedagógico moderno, entendido como espacio de producción de una determinada forma de entender la enseñanza, en torno a un discurso, una institucionalidad y un sujeto pedagógico?
- ¿Cuáles son las funciones enunciativas que circulan alrededor del proceso de constitución de subjetividad docente en el discurso pedagógico moderno?
- ¿Cómo se articula el dispositivo ético dentro del discurso pedagógico moderno y qué papel juega esta configuración en la producción de una subjetividad docente?

En cuanto al método de trabajo, nos valdremos de conceptos metodológicos que nos servirán, como plantea Santana, para “perfilar un planteamiento epistemológico que recupere la especificidad de lo pedagógico” (Zuluaga, 1999; p.6). Esto implica poner en suspenso una serie de conceptos, categorías y certezas que se encuentran diseminadas a lo largo y ancho del discurso pedagógico. Como plantearía el mismo Foucault, la idea es alejarse de nociones y conceptos que buscan agrupar una serie de conceptos en un único principio organizador. Esto implica renunciar a la idea de un comienzo secreto, ya que todo discurso manifiesto reposaría sobre un ya dicho, “y este no sería simplemente una frase ya pronunciada, sino un jamás dicho, un discurso sin cuerpo” (Foucault, 1969; p.40). Solo así podremos retornar sobre lo específico de lo pedagógico, aclarando conceptos que muchas veces son difusos o incluso abarcadores de una totalidad.

En este sentido es preciso liberarse de ciertas nociones como la de tradición, influencias, desarrollo y evolución, que remiten a un principio de unidad y orden; las nociones de mentalidad y espíritu, que buscan un sentido común a partir de juegos de similitud. Lo anterior supone dejar de operar sobre ciertos supuestos que remiten a una verdad inefable, una idealidad metafísica que en última instancia da cuenta de la idea de origen. Son justamente las reglas que posibilitan su continuidad las que se quieren analizar. “Se trata de definir unas reglas que permitan construir otros enunciados aparte de estos: incluso si han aparecido desde hace mucho tiempo; incluso si ya nadie habla y se le ha restaurado basándose en raros fragmentos” (Foucault, 1969; p.43).

Además, intentaremos evitar un análisis de la historia desde la continuidad propia de la tradición, o bien hacer uso de él para dar cuenta de los objetivos propuestos. Esto pensando que, como plantea el autor, “el problema es del recorte y el límite; no es el problema del fundamento sino el de las transformaciones que valen como fundación y renovación de fundaciones” (Foucault, 1969; p.7). Procuraremos, por el contrario, producir una narrativa respecto a ciertas particularidades, inconsistencias y espacios vacíos que hayan quedado marginados en función de la creación de una subjetividad que deviene identidad moderna.

Es esta acción de desligamiento de la continuidad la que nos permitirá acercarnos a la historia sintética del sujeto. No podemos, tampoco, pensar en eventualidades que reposan bajo la superficie y que es necesario desocultar, a la manera de un inconsciente freudiano, dado que el planteamiento que esbozamos remite más bien a las particularidades de reglas que se producen y modifican constantemente.

Esto cobra sentido en el plano educativo si pensamos, por ejemplo, en el planteamiento respecto a cómo el concepto de educación ha operado desde una funcionalidad estratégica, representando una totalidad que impide hacer un análisis de los procesos complejos de la pedagogía, y terminan transformando los “hechos educativos” en recuentos cronológicos (Zuluaga, 1999; p. 15). En base a esto habría que preguntarse respecto a la posibilidad de historiar la pedagogía desde su propia discursividad, alejándola de las historiografías que buscan delimitar sus espacios de acción estrictamente en base a políticas educativas.

Lo anterior remite a la posibilidad de pensar a la pedagogía como un saber y así poder analizar las “formas de lo dicho” a partir de sus prácticas. Es necesario aclarar, siguiendo a Foucault, que al remitirnos a la historia de la pedagogía no nos referimos solamente al pasado, si bien este ejercicio permite aperturas a nuevas posibilidades. También implica un ejercicio cotidiano que determina las prácticas, comentarios, funcionalidades y omisiones que ejerce el discurso. Remite en definitiva a una normatividad, tanto la propia como la que llega por parte de la política de los saberes.

Por lo tanto, sostendremos nuestro eje de análisis desde un umbral epistemológico, asumiendo a la pedagogía como disciplina con una normatividad propia². Lo que se quiere describir son las relaciones entre sujeto-discurso, que enuncia desde determinadas reglas que no determina y a las que está subordinado todo sujeto desde que forma parte del discurso. Es decir, habría que analizar cuáles son las reglas de formación discursiva que dan cuenta de la posibilidad, diremos que en una especie de doble juego de apropiación-producción, de que el sujeto docente se constituya como sujeto de saber (Foucault, 1969; p.63).

En esta lógica intentaremos establecer cuáles son y cómo operan los archivos pedagógicos, entendidos como espacios donde se construye y modifica la experiencia de sí a partir de una descripción de las imbricaciones entre poder-saber-verdad.

El marco conceptual en el que se inscribe la presente propuesta está dado por un análisis histórico de los saberes, entendido como el espacio más amplio y abierto del conocimiento en que se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles. Es, además, “el espacio en que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de los que trata su discurso” (Zuluaga et al. 2005; p. 20). Éste incluye la utilización de “conceptos metodológicos” asociados a los métodos arqueológicos y genealógicos foucaultianos, entendidos como una “caja de herramientas”. Si bien el autor nunca se dedicó por completo a realizar una historia de la pedagogía, nos parece que sus problematizaciones respecto a la verdad, el poder y el sujeto son de plena utilidad para analizar el fenómeno educativo.

Hay que entender el saber, no solo referido al pasado, sino también al presente; cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela en la actualidad. El saber lo definiremos como “un conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto-soporte” (Zuluaga, 1999; p. 148). Foucault entiende que el saber fija, retiene, paraliza, identifica y organiza. Específicamente, el saber

² Normatividad que remite tanto a las reglas internas del discurso, como a normas externas instauradas por la política de los saberes.

pedagógico remite a los diferentes discursos relacionados con la enseñanza, tanto en su sentido práctico como conceptual. Se encuentra disperso en conceptos propios de la historicidad de la pedagogía, en la difusión llevada a cabo por organismos de estado, en la producción del saber por parte del sujeto de saber, en la adecuación de otros saberes hegemónicos y en registros de instituciones donde se llevan a cabo prácticas pedagógicas. Reúne en él temas referidos a la educación, instrucción, pedagogía, didáctica y la enseñanza.

La importancia de entender el saber desde esta perspectiva implica presuponer que las mismas prácticas discursivas “producen” los objetos, saberes, nociones y conceptos. Además, han adquirido su materialidad en la escuela como espacio institucional y han producido un nuevo sujeto social: el maestro. Éste será el encargado de poner en práctica los enunciados de saber de una sociedad a partir de determinadas prácticas. En este sentido es posible pensar al maestro como producto, tanto de prácticas internas de su saber como de otras instancias de la comunidad intelectual.

El campo de análisis del estudio se concentra alrededor del discurso pedagógico que se desarrolla e institucionaliza históricamente como un saber con un sujeto (profesor) que transita en él a través de una “dialéctica de apropiación-sometimiento”. Foucault define discurso como “el conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (Foucault, 1969; p. 181). Esto es importante de aclarar ya que permite al profesor constituirse como “soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las que se entra en relación en la enseñanza” (Zuluaga, 1999; p. 14).

Respecto al discurso pedagógico como espacio privilegiado de acceso al saber, se busca comprender cómo es que a partir de la institucionalización del saber se producen prácticas que imponen reglas de regulación social, generan hechos educativos, promueven identidades de maestros y alumnos, estableciendo categorías y criterios de normalidad/anormalidad. En educación particularmente interesa establecer cómo se instalan tecnologías que promueven la naturalización de conceptos, comportamientos que permiten secuenciar producciones de sentido como parte de una transversalidad esencial y trascendental. Sobre este punto coincidimos con Bourdieu cuando señala que es necesario “analizar los adjetivos tácitos y los verbos adverbios silenciosos que tienden a consagrar o condenar, a instituir como digno de existir y de perseverar en el ser o, por el contrario, a destituir, a degradar, a desacreditar” (Bourdieu, 2001; p. 19). Entendido así, la idea sería la de revisar los discursos que aparecen como incuestionados, obvios y evidentes, que finalmente otorgan sentido a los hechos, para así acceder a aquellos elementos que permanecen impensados.

Con esto planteado, queremos dividir el presente trabajo en dos parte. El primer capítulo tiene por finalidad hacer una delimitación regional del problema. Con esto nos referimos al problema de situar la pedagogía como discurso, ligado a una serie de cambios epistemológicos en torno a la enseñanza que datan del siglo XVII en adelante. Para esto nos referiremos a la mirada arqueológica foucaultiana, que nos permita acercarnos a los cambios e interrupciones del discurso pedagógico, estableciendo sus condiciones particulares de emergencia, las reglas que lo sostienen y la forma en que se pueden reinterpretar los cortes y transformaciones en sus registros enunciativos.

En un segundo momento dentro de éste capítulo, y continuando con el trabajo de delimitación del campo de estudio, se describirán las condiciones sobre las que emerge la escuela como institución pedagógica, en base a un saber delimitado y a la emergencia

de un sujeto de la enseñanza. Creemos necesario remitirnos a este aspecto ya que es a partir de la configuración del espacio cerrado de la escuela que se comienzan a ejercer una serie de prácticas discursivas y no discursivas que ligan la escuela al saber normativo, a la moral y a la disciplina.

Además, la emergencia de este espacio disciplinario se ve posibilitado por la aparición del hombre racional, como categoría y objeto de análisis, a raíz del surgimiento de las ciencias humanas y disciplinas sociales. En esta línea Foucault plantea: “El campo epistemológico que recorren las ciencias humanas no ha sido prescrito de antemano: ninguna filosofía, ninguna opción política y moral, ninguna ciencia empírica sea la que fuere (...); y las ciencias humanas no aparecieron hasta que, bajo el efecto de algún racionalismo presionante, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico, se decidió hacer pasar al hombre (...) al lado de los objetos científicos” (Foucault, 1968; p.334).

En el segundo acápite intentaremos alejarnos del problema del sujeto trascendental para acercarnos a la problemática de una arquitectura de la subjetividad, siguiendo las líneas trazadas por Foucault. Para efectos de lo anterior, será necesario establecer la manera en que emergen nuevas tecnologías que permitirán configurar al sujeto desde procesos de individualización a partir del humanismo, y su relación con las formas de ejercicio del poder. En este sentido nos remitiremos a la descripción de biopolítica realizada por el autor, en tanto da cuenta de cómo se ejercen nuevas formas de gobierno a partir de la inserción del sujeto como problema de estado. Lo anterior derivará en una nueva noción de sujeto “autorregulado”, que permitirá abandonar las políticas de gobierno centralistas basadas en una autoridad frontal.

Una vez que hayamos situado el problema del lado de la subjetividad, como fenómeno de producción pragmático y dependiente de una serie de estrategias y tecnologías de poder, intentaremos relacionar esta mirada sobre la figura del profesor moderno. En esta lógica intentaremos definir cuáles son y cómo operan las estrategias discursivas y extradiscursivas que conforman su contorno, a partir de conceptos, objetos, tecnologías y prácticas que circulan en torno a él. Particularmente nos interesará, ya que forma parte de nuestra hipótesis de trabajo, dilucidar aquellas tecnologías del yo que remitan a la construcción de una experiencia de subjetivación y que confluyen en torno a una identidad docente.

Por lo tanto, en la última parte de este trabajo nos centraremos en un aspecto particular del archivo pedagógico moderno, que tiene que ver con la fusión de dispositivos éticos de formación moral dentro del archivo pedagógico, que giran en torno a una serie de virtudes morales asociadas a la autoformación y autonomía. Creemos que dentro de este análisis se pueden pesquisar dos problemáticas asociadas al profesor: por un lado, como parte de la determinación pedagógica en torno a una disciplina científica, ligada a la institución de una serie de exigencias que tienen que ver con la incorporación del “sí mismo” profesional. Por otro lado, a partir de una serie de prácticas pedagógicas que se insertan dentro de una estructura curricular a partir de la formación transversal de los alumnos, y que ponen al maestro en una posición de “omnisciencia moral”.

En función de lo anterior, tomaremos algunas referencias a propósito de la genealogía de la moral nietzscheana, que nos sirvan de referente para poner en entredicho la relación natural entre moral y verdad. Pensamos que la mirada genealógica nos sirve de manera doble: por un lado, nos permite dar cuenta del archivo de la moral como acontecer de un conjunto de prácticas dentro del espacio pedagógico; por otro, permite entender las nuevas formas en que se ejercen la dominación a partir de determinadas relaciones de poder.

En resumen, nos interesa poder describir los juegos de verdad, a propósito de cómo opera en la constitución de la subjetividad docente esa “doble coerción política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras de poder moderno” (Foucault, 1990; p.24). En este sentido, creemos que una tecnología determinante del archivo pedagógico dice relación con las nuevas formas de internalización de “formas de ser” docente en base a prácticas de agenciamiento valórico/moral, que remiten a espacios de verdad universalizantes. Estos son los que permitirían producir una relación del profesor “consigo mismo”, en base a imperativos trascendentales que lo contornean y le imponen una suerte de neutralidad, alejándolo de la posibilidad de pensarse como sujeto histórico-político. Así, se operativiza una ética alrededor de una práctica moral sobre el propio sujeto, que a su vez produce efectos de extrañamiento de sí.

ALGUNAS (BREVES) PRECISIONES METODOLÓGICAS

Por una parte, la arqueología nos brinda una herramienta para indagar sobre las condiciones de posibilidad que facilitaron la emergencia del discurso pedagógico moderno, es decir, establecer las condiciones que permitieron que el este discurso pudiese ser objetivado como producto de un entramado histórico que trasciende las voluntades de los sujetos que participan en él. Por otra parte, la propuesta genealógica nos remite a la problemática de la verdad y el poder, lo que aprovecharemos para delimitar el tensionamiento entre el discurso pedagógico y el archivo moral. Es con este ánimo que se realizarán algunas aproximaciones generales que sirvan de referencia al presente texto.

Por una parte, la propuesta arqueológica de Foucault “designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas específicas en el elemento del archivo” (Foucault, 1969; p.227). Lo anterior quiere decir que la tarea arqueológica consiste en construir el archivo de los acontecimientos discursivos a partir del análisis de las regularidades de sus prácticas, lo que implica descentrarse de relatos historiográficos centrados en la unidad, el sentido y la continuidad.

En este sentido, conviene aclarar la cuestión del archivo como aquel espacio que contiene los discursos, los registros a que da lugar el ejercicio de un saber. Posee elementos tomados de distintos saberes y acontecimientos; hace aparecer las reglas de una práctica que permite a los enunciados subsistir y modificarse regularmente (las leyes de lo que puede o no ser dicho). Referido al ámbito de la educación, el archivo pedagógico permite remitirse a la construcción que ha hecho posible la emergencia del discurso. En él se unen temas referidos a la educación, instrucción, pedagogía y enseñanza, a pesar de que estos remiten a objetos distintos. Foucault lo caracteriza como “lo que hace que tantas cosas dichas, por tantos hombres desde hace tantos milenios, no haya surgido solamente según las leyes del pensamiento, o por el solo juego de las circunstancias (...) han aparecido gracias a todo un juego de relaciones que caracterizan al nivel discursivo (...) El archivo es en primer lugar la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares (...) Es el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados (Foucault, 1969; pp.219-221)”.

En última instancia, lo anterior nos deriva al problema de la pretensión de verdad del discurso. En el caso del saber educativo “supondría situar una serie de ideas y objetos en el orden de la historicidad de los discursos, prescindiendo de aquellos análisis que remiten la verdad pedagógica a la acción epistemológica del sujeto. En tal sentido, tendríamos que considerar que nuestro actual discurso pedagógico obedece a la constitución puntual del conocimiento educacional dentro de la modernidad” (Castro, 2004a; p.42).

Derrida también problematizó la cuestión del archivo a partir de su análisis deconstructivo. En particular lo describe a propósito de un diálogo que establece con el psicoanálisis. El autor muestra, en su análisis semiológico, cómo la palabra “archivo” opera

como principio nomológico: articula en él los principios de comienzo y mandato. Es allí donde se ejerce una ley, un dictamen, un principio de autoridad. Al respecto señala:

“En cierto modo el vocablo remite, razones tenemos para creerlo, al arkhéen el sentido físico, históricou ontológico, es decir, a lo originario, a lo primero, a lo principal, a lo primitivo, o sea, al comienzo. Pero aún más, y antes aún, «archivo» remite al arkhéen el sentido nomológico, al arkhédel mandato. Como el archivum el archiumlatino (palabra que se emplea en singular, como se hacía en un principio en francés con «archivo», que se decía antaño en singular y en masculino: «un archivo»), el sentido de «archivo», su solo sentido, le viene del arkhéion griego: en primer lugar, una casa, un domicilio, una dirección, la residencia de los magistrados superiores, los arcontes, los que mandaban” (Derrida, 1996; p.79). La anterior cita configura el archivo en torno a dos ideas fundamentales: por un lado, la idea del origen y por otro la idea de un lugar específico en que se despliega.

Sin embargo, explica, referenciando la teoría pulsional del psicoanálisis, cómo el archivo instala un principio de destrucción del origen – huella- de su propio archivo. A partir de una “pulsión de muerte” que tiene por función eliminar el monumento del archivo, la idea del archivo como la posibilidad de establecer las leyes que determinan los documentos, la posibilidad de interpretar y definir las reglas, que ordenan el cumplimiento de una ley que ordena, identifica y clasifica. En esto se sirve de la “compulsión a la repetición” freudiana, como la actuación de la pulsión de muerte propia del “mal” de archivo que actúa destruyendo la huella del archivo. Explicará que el funcionamiento del archivo remite a uno que trabaja siempre contra sí mismo (Derrida, 1996).

Además, señala una tercera función del poder arcóntico que denominará “de consignación”, entendida como la de agrupar los elementos en un corpus homogéneo para articularlos en una configuración ideal. Hay detrás de esto un principio de reunión.

“Es, pues, la primera figura de un archivo, pues todoarchivo, sacaremos de ello algunas consecuencias, es a la vez instituyente y conservador. Revolucionario y tradicional. Archivo eco-nómico en este doble sentido: guarda, pone en reserva, ahorra, más de un modo no natural, es decir, haciendo la ley (nomos) o haciendo respetar la ley. Lo llamábamos hace poco nomológico. Tiene fuerza de ley, de una ley que es la de la casa (oïkos), de la casa como lugar, domicilio, familia, linaje o institución” (Derrida, 1996; 82).

El tema del funcionamiento del archivo en Derrida sirve para comprender cómo se constituye el discurso a partir de una serie de reglas que se invisibilizan a tal punto que operan en su imposibilidad de acceder a ellas, ya que escapan al orden del saber que determinan. Para el autor supone una inscripción externa que permite el ejercicio de la repetición, la reproducción, memorización. Lo interesante de su propuesta tiene que ver con el funcionamiento “contra sí mismo” que determina su condición de existencia.

Por otra parte, nos serviremos del “tránsito” que hace Foucault entre el método arqueológico y genealógico que, como señala Castro, no constituye un fracaso sino un nuevo “estado de madurez” que permite implicar la cuestión del poder. Al respecto señala: “Allí el análisis foucaultiano continúa situado en el nivel de las prácticas discursivas, pero su propósito ya no se limita a la descripción de sus regularidades y a la explicación de las formas de regulación de los enunciados. Ahora emerge una preocupación singular por las prácticas de control que afectan al discurso” (Castro, 2004a; p. 43).

El método genealógico da cuenta del estudio de los acontecimientos locales que se constituyen como saberes discontinuos y descalificados. Es una propuesta que pretende darle la posibilidad a los enunciados de expresar su sentido sin más mediaciones que las que el propio enunciado produzca. Esto requiere suspender la relación al significado pero también al significante, evitando así las interpretaciones universalistas y totalitarias.

Creemos que el análisis genealógico nietzscheano retomado por Foucault permite aproximarse a entender cómo operan ciertas estrategias de dominación, que se establecen a partir de relaciones de poder-verdad, produciendo “efectos de realidad” sobre un sujeto. En otras palabras, nos interesa dar cuenta de estos juegos de verdad que fijan al sujeto como una configuración estable con una identidad inmóvil. En este mismo sentido, nos preguntamos, ¿cómo operan los esquemas del discurso que determinan el espacio de constitución subjetiva docente, como un intermediario neutro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y cuya función se centra en la transmisión del conocimiento y el disciplinamiento del deseo? Creemos que esta pregunta nos retrotrae nuevamente al problema del archivo.

Desde una perspectiva genealógica, entendida como el análisis respecto a cómo se constituyen formas particulares de “decir la verdad” sobre el presente y cómo estas han ido variando, abordamos el nacimiento de la institución educativa como la configuración de un espacio cerrado en torno al que se instituyen prácticas de dominación que promueven la “formación” de individuos dóciles y sutiles. Por otra parte, la pedagogía se entiende como una disciplina surgida dentro de las formas de pensamiento propias de las sociedades modernas, con estatuto de verdad respecto a las formas que regulan el acceso y seleccionan los discursos válidos. Esto se hace posible mediante la producción de ciertas tecnologías del yo vinculadas a nociones morales que universalizan y homogenizan a los sujetos. Son estas las estrategias biopolíticas que ejercen sus efectos de dominación y sometimiento a partir de los poderes imperantes.

Lo anterior se diferencia del discurso sobre la historia del progreso basado en la racionalidad cartesiana, que sitúa la educación en el plano de una promesa de emancipación individual y desarrollo social a partir de una serie de principios sobre los que se establecerán criterios generales de normas. En este sentido, la genealogía de la moral nietzscheana nos servirá como referente para pensar el fenómeno de la articulación de la moral a las estrategias de gobierno.

PARTE I. “UN” ORDEN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Según nuestra particular visión, interesa dar cuenta de las condiciones a partir de las cuales se constituye la pedagogía como disciplina, con potestad de establecer un saber legitimado respecto a la naturaleza de la “verdadera” enseñanza. En este sentido, es necesario dilucidar a través de qué condiciones y mediante qué estrategias y funciones enunciativas la pedagogía logra instaurar una normatividad propia, en torno a una división entre lo verdadero y lo falso. Además, esta visión implica asumir que “ser” educado hoy en día, difiere de otros períodos y trae aparejado una serie de valores que a su vez definen y distinguen lo que es admitido de lo que no lo es.

Para intentar dar cuenta de lo anterior, se enfocará la mirada hacia tres *autores*³ que la historiografía ha proclamado como fundadores de la disciplina pedagógica, por sus planteamientos conceptuales y metodológicos. Estas referencias sirven estratégicamente para dar cuenta de las coherencias y unidades en torno al discurso. Se apela a una descripción histórica, no con la intención de reescribir una historia alternativa, sino para intentar señalar las condiciones que han rodeado los acontecimientos del discurso en cada periodización particular, para así lograr instalarse en las regularidades y discontinuidades entre uno y otro, que pudiesen dar cuenta de las reglas de producción de las narrativas. Así entendido, se podría llegar a pensar en una descripción, plural, de diversos *saberes* pedagógicos.

Por lo tanto, el primer apéndice de este capítulo está orientado a recoger una mirada que se aleje del presentismo histórico y lo acerque a una “eventualización”⁴, en torno a los puntos de emergencia de la pedagogía. A partir de un intento de acercamiento a los saberes, se pretenden describir los puntos de coexistencia entre la producción del discurso pedagógico, desde su fundación como disciplina y sus modificaciones, a partir de los quiebres en la *episteme* respecto al conocimiento planteado por Foucault.

Se cree que esta forma de abordaje proporciona un punto de entrada a las reglas y registros del discurso pedagógico; reglas y registros que se definen a partir de prácticas discursivas y no discursivas que se entrelazan y que permiten definir a la pedagogía como discurso en torno al saber. Este acercamiento buscará introducirse en las particularidades

³ “El autor no considerado, desde luego, como el individuo que habla y que ha pronunciado o escrito un texto, sino al autor como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia (...) en los terrenos en que la atribución a un autor es indispensable-literatura, filosofía, ciencia-, se advierte que no posee siempre la misma función...”. Véase Foucault, M “El orden del Discurso” Tusquets Editores, Madrid. 2002, Pp. 29-30.

⁴ “La eventualización se refiere a un procedimiento de análisis. Ante el “borramiento” de la singularidad en nombre de las supuestas constantes históricas e invariantes antropológicas, Foucault propone la “eventualización” como estrategia que permite tomar distancia de los que nos parece evidente, de la tendencia a subsumir el acontecimiento en horizontes de inteligibilidad o unidades predeterminadas (...) la pregunta relevante es por el “cómo” se constituyen en un momento determinado un suceso o serie de sucesos que establecen un objeto, una posición de sujeto, una red de categorías, una práctica o unas subjetivaciones determinadas”. Véase Restrepo, E. “Questions of Method: “Eventualization” and Problematization in Foucault”. Tabula Rasa, Jan/June 2008, n° 8, Pp. 111-132. ISSN 1794-2489.

de los registros que encierra y hace circular. Ejemplos de lo anterior son: la concepción del conocimiento y del lenguaje, el tipo de sujeto que se pretende formar, la selección de los saberes y los fines de la educación y de la escuela en períodos particulares.

En este sentido es que Foucault acerca el problema de la enseñanza al de la arqueología:

“¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 1995; p.45-46)”.

A partir de la cita mencionada, se entiende que un sistema de enseñanza puede trascender la configuración de la institución educativa como tal. Sin embargo, se piensa que a partir de la posibilidad de acercarse a los mecanismos de producción del discurso pedagógico, delimitado como práctica en torno a una institucionalidad, se puede intuir las formas en que operan las prácticas de saber que, posteriormente, son desplazadas hacia otros espacios sociales.

Como la problematización remite necesariamente al problema del conocer, se hace necesario retomar la propuesta foucaultiana en torno al saber y a las modificaciones de la *episteme* que, a partir del siglo XVI, potenciaron la aparición de las ciencias humanas. Se intentará delimitar las posibles implicancias que tienen estos movimientos, que refieren a períodos históricos particulares, en la producción de una disciplina que terminará inefablemente por retrotraerse a estas ciencias para lograr instituirse como espacio de saber.

En un segundo momento dentro de este capítulo, se cree necesario describir cuáles han sido los procesos de institucionalización de la disciplina. Esto requiere acercarse a los archivos conceptuales, prácticos y estratégicos que circulan alrededor del acontecimiento fundacional de la escuela: las prácticas discursivas y no discursivas, los objetos-conceptos que se manejan para posibilitar su inscripción como espacio validado institucionalmente; sus modos de funcionamiento, reglas y conceptualidades que sirven de soporte para la “certificación” de las prácticas pedagógicas.

Este segundo *momento* remite a una comprensión de las relaciones en torno al saber-poder dentro de la institución educativa y tiene por finalidad establecer cómo este orden discursivo legitima –y es legitimado- a partir de la convergencia de diversos discursos, articulando criterios de “buen enseñanza” acuñados en criterios de adaptación, normalidad y utilidad, transformando así la escuela en un centro de regulación biopolítica.

I.1. Condiciones de producción del discurso pedagógico

Como ya se señaló en la introducción, el abordaje de la pedagogía como discurso implica asumirla como disciplina con una normatividad propia que, a su vez, determina la producción de conceptos, objetos y técnicas a partir de sus prácticas. Al decir disciplina nos remitimos a:

“una especie de sistema anónimo a disposición de quién quiera o de quién pueda servirse de él, sin que su sentido o su validez estén ligados a aquel que ha dado en ser el inventor (...) lo que se supone al comienzo no es un sentido que debe ser descubierto de nuevo, ni una identidad que debe ser repetida; es lo que se requiere para la construcción de nuevos enunciados” (Foucault, 1995; p. 33).

Foucault también señala respecto a las disciplinas: “son discursos que copian su organización de unos modelos científicos que tienden a la coherencia y a la demostratividad, que son admitidos, institucionalizados, transmitidos y a veces enseñados como ciencias” (Foucault, 1969; p.299).

Al mismo tiempo que define posibilidades de enunciar, define los campos de exclusión y prohibición a través de procedimientos que seleccionan, controlan y redistribuyen. Por lo tanto, se asume que el discurso pedagógico se instala en base a una serie de prácticas discursivas que rigen el ejercicio de una función enunciativa y que a su vez definen un haz de relaciones posibles entre institución-sujeto-discurso. Estas prácticas forman saberes que pueden o no estar destinados a generar ciencias, pero que son necesarios para su constitución.

Esto quiere decir, por ejemplo, que un concepto con una igualdad a nivel significante puede eventualmente remitir a significados distintos, dependiendo del plano de inteligibilidad de la práctica discursiva que lo determina. Sería ilusorio, por tanto, pensar en la significación del concepto si no es en relación a una red de saber que lo sostiene y lo delimita en sus condiciones de enunciación. Se trata de conocer cuándo una palabra, utilizada en distintos lapsos de tiempo, es un mismo objeto; o cuando diferentes palabras designan lo mismo. El ejemplo del concepto sería algo así como el “efecto” de una producción discursiva particular en condiciones singulares y bajo un sistema de reglas que articula, desplaza y modifica constantemente.

Por esto, el abordaje debe intentar acercarse a las reglas, dentro del discurso pedagógico, que constituyen sentidos “particulares” o formas de interpretación⁵ de los fenómenos educativos. Estas reglas no operarían sobre la base de una continuidad, sino que variarían de acuerdo a cortes o quiebres en el campo epistemológico, modificando así las relaciones, conceptos y objetos del discurso. Esto, a partir de una serie de procedimientos internos que delimitan el campo. “...los discursos que están en el origen de cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos, en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, son dichos, y están todavía por decir” (Foucault, 1969; p.26).

Lo claramente problemático de este análisis reside en la necesidad de “suspender” las creencias sobre lo normal e inmutable en la propia cultura, es decir, un ejercicio de “extrañamiento” respecto al sí mismo y a las verdades que lo acompañan. Esto quiere decir que el problema no remitiría a las palabras, sino al del orden de las palabras que permiten que se constituyan como esencias y definen experiencias de interpretación de realidad.

El caso de la pedagogía es particular en la medida que su objeto de saber, la enseñanza, se encuentra conformado por superficies discursivas heterogéneas. Se puede entender como objeto de discurso, cómo método de enseñanza, como mecanismo disciplinario, cómo estrategia de educación, como teoría de instrucción o cómo práctica. En cualquier caso, el análisis histórico posibilitaría dar cuenta de cómo se establecen las

⁵ Entendiendo éstas como las configuraciones mentales con las cuales establecemos una realidad particular con las cosas y el mundo.

relaciones, distancias y exclusiones entre distintos objetos de discurso que conforman el objeto de saber.

El soporte de la Pedagogía,⁶ como saber, es el método⁷ que opera como maquinaria del archivo en la configuración de un orden, en torno a un cuerpo de conceptos y prácticas diseminadas, a lo largo de los distintos objetos de discurso. El método remite a una serie de procedimientos ligados a la enseñanza, los cuáles se diferencian entre sí por su pertenencia a diferentes positividades.

Sin embargo, como nos advierte Zuluaga, es necesario no limitar la noción de método a un simple procedimiento, ya que éste posee como soporte una serie de nociones que remiten a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber dentro de la escuela y su función social y, lo que interesa específicamente, a la formación/función del maestro.

La reminiscencia del método remite a su vez al análisis del umbral de epistemologización de la pedagogía, en términos de la afanosa búsqueda de un modelo que permita establecer un “lenguaje común” adecuado para la enseñanza. En su afán de comprenderla como un *corpus* de conocimientos secuenciales y perfectibles, las antropologías históricas han conservado las propuestas que representan grandes sistemas de integración. De estas podemos señalar, como la primera, la propuesta comeniana que posibilitó la producción de una Didáctica en torno a un método diferenciado por edades. Así también surgieron otras, tales como las escuelas de la “Tecnología Educativa”, que prescribieron un método aplicable a cualquier tipo de saber y a cualquier tipo de discurso. Según esta postura, lo esencial de la enseñanza se encuentra definido desde el aprendizaje. Dewey también plantearía la alternativa de llevar el método científico del modelo positivista a la enseñanza, para convertir sus postulados a la cotidianeidad de la existencia. “Todas las materias escolares deben estar impregnadas por la “ciencia como método”” (Dewey, 1968; p.100). Se puede inferir a que el problema del método en pedagogía, más que ser un problema de transmisión, remite a uno ligado al orden.

Frente a lo anterior surge la inquietud respecto a la Pedagogía y su particular relación al método, en tanto modelo institucionalizado de acercamiento histórico a los discursos científicos. Esta afirmación no busca esclarecer el estatuto científico de la pedagogía, ya que, a diferencia del saber científico, la pedagogía adolece de un objeto unitario sobre el cuál constituirse. Sin embargo, en tanto saber disciplinario, establece un entramado de relaciones con los saberes científicos que terminarán por ejercer sus influjos dentro del discurso. Se piensa así, por ejemplo, en la “cientificidad” de los modelos, conceptos y métodos que definen las posibilidades de acceso a la verdad de la sociedad moderna.

Esta aclaración surge frente al error común de “confundir la práctica científica con la práctica de la enseñanza (...) es necesario pensar que ambas prácticas tienen finalidades sociales diferentes, y por otra que el estatuto de su discurso es muy diferente” (Zuluaga, 1999; p. 47). Lo importante de lo anterior remite a los efectos de poder que poseen las instituciones científicas y las implicancias que esto tiene como posibilidad de instalarse “del lado de la verdad”.

Esta articulación da cuenta además de la emergencia de las prácticas educativas y el moderno saber científico alrededor de un mismo momento histórico. Con esto no se

⁶ Entenderemos “Pedagogía” con mayúscula como una referencia al discurso pedagógico.

⁷ “Método de enseñanza” cómo un cúmulo de normas para enseñar que hacen perfilar un sujeto de saber que opera con esas normas y que se diferencia por ello de otros sujetos que entran en relación con la enseñanza. Véase Zuluaga, O. “Pedagogía e Historia”. Op. Cit. P. 100.

pretende situar a la ciencia y la pedagogía dentro de una sola y misma superficie discursiva, ya que cada una se encuentra entrecruzada por un entramado de relaciones con distintos puntos de producción, sino solamente dejar establecida la posibilidad que entre prácticas educativas y saber científico exista una relación mucho más profunda de lo que indican las historias de la educación.

Una de las problemáticas centrales que enfrenta el discurso pedagógico es la instauración de una división entre problemas teóricos y prácticos de la enseñanza. Esta escisión implica una determinada forma de entender la teoría y la práctica educativa. Por un lado, se asume que el conocimiento impartido en la escuela deviene "importado" de discursos ajenos a ella; por otro lado, los saberes que se producen en la cotidianidad de las escuelas quedan cristalizados al interior de la institución educativa como saberes normativos. Esta separación se refuerza a partir de la inexistencia de una analítica de las prácticas cotidianas, quedando estas últimas delimitadas como parte de un saber normativo. Lo anterior supone una ruptura entre el discurso del saber y las prácticas pedagógicas.

Por ende, parece importante situar una problematización en torno a la relación teoría-práctica tomando como eje su relación con el tiempo, con el fin de no caer en el error de concluir que donde se encuentra una práctica se origina una teoría. Como plantea Foucault, "La noción de "saber" permite evitar el problema de anterioridad de la teoría en relación con la práctica y viceversa. De hecho, trato en un mismo plano y siguiendo los mismos isomorfismos, las prácticas, las instituciones y las teorías, y busco el saber común que las ha hecho posibles, la base del saber constitutivo e histórico" (Zuluaga, 1999; p.87).

La "naturaleza" de lo pedagógico comporta distintos tipos de respuesta: hay quienes lo ligarán a la sociología (en su vertiente colectiva), otros a la psicología (en su veta individual). Habrá incluso quienes apuntarán a la pedagogía como un espacio de articulación de una "voz" para distintas disciplinas que detentan el saber moderno y que determinaría una unión sin rupturas ni demarcaciones.

Como consecuencia de lo anterior las prácticas pedagógicas operan de manera bastante difusa, ya que se intercalan en ella saberes ligados a la educación, la instrucción, el adoctrinamiento, etc. Por lo tanto, se cree necesario formular inicialmente la pregunta respecto a cómo operan los puntos de determinación histórica que definen espacios de representación de continuidad entre campos discursivos, que responderían a regularidades enunciativas diferentes delimitadas a partir de cortes históricos que secuencian y categorizan.

El discurso pedagógico se enfrenta de manera particular a dos registros: por un lado, el del conocimiento, en la medida que se constituye como archivo privilegiado de acceso al saber. "La forma de conocer y la forma de aprender se corresponden en el saber pedagógico, y desde los enunciados acerca de las facultades hasta la representación, se derivan procedimientos de enseñanza y concepciones sobre la educación" (Zuluaga, 1999, p. 78). Por otro, íntimamente ligado al primero, se enfrenta al problema de la transmisión, que remite al espacio del método como artefacto discursivo de los modos en cómo se configura la enseñanza como disciplina.

Sólo en la medida que se genera una comprensión respecto a las reglas enunciativas que definen las formas en cómo será aprehendido el saber en un momento histórico particular, que a su vez remiten a un entramado de relaciones con otros discursos que lo determinan, se podrá abordar el problema de la enseñanza.

I.2. *Episteme* del discurso pedagógico

Foucault plantea toda una problemática en torno al *orden del pensar*. Plantea su proyecto como uno en torno a lo Mismo, es decir, “de aquello que, para una cultura, es a la vez disperso y aparente y debe, por ello, distinguirse mediante señales y recogerse en las identidades” (Foucault, 1968; p.9). El problema que señala el autor remite al de la discontinuidad, como la posibilidad que una cultura deje de pensar como lo había hecho y se ponga a pensar en otra cosa, de manera diferente. Tal como lo plantea, es un problema entre pensamiento y cultura.

La noción de *episteme* da cuenta de un sistema que posibilita la aparición de los discursos y que responde a un conjunto de reglas que configuran su transformación. Foucault la entiende como “el nombre que puede darse a un entrecruzamiento de continuidades y discontinuidades, de modificaciones internas de las positividades, de formaciones discursivas que aparecen y desaparecen” (Foucault, 1969; p.296). Esta noción se aleja, por lo tanto, de la idea de una gran teoría fundadora subyacente, y vendría a dar cuenta de la posibilidad de explicar cómo los individuos piensan de la misma manera en un momento dado, y cómo se modifican estas formas a partir de rupturas y quiebres en distintos momentos históricos. Continúa el autor señalando que la *episteme* permite describir un campo de reglas que hacen posible unas prácticas discursivas que “dan lugar a figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados” (Foucault, 1969; p.323).

Por lo tanto, se asume que la presente reflexión está asociada al pensar en torno a los límites del pensamiento. Foucault lo representa muy bien al preguntarse qué cosas son imposibles de pensar en una época determinada y por qué. La respuesta pasa inefablemente por los “*a priori históricos*” a partir de los que se establecen las relaciones, las teorías y el orden, entendidos como “ley interior” de las cosas y que permite pensar en términos de identidades y diferencias. En resumen implica aproximarse críticamente al “Orden”⁸ que a su vez anuncia el orden.

Estos límites no refieren a las leyes propuestas por las teorías científicas e interpretaciones filosóficas, que definen semánticamente los objetos dentro de un campo discursivo. Foucault los describe como códigos fundamentales de una cultura, que “fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuáles tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá” (Foucault, 1968; p.5). Entre los códigos y las antropologías que explican los ordenamientos culturales existe un espacio intermedio que permite el análisis de la cultura en su sentido más “primigenio”, como espacio que posibilita la elaboración de órdenes y explicaciones causales en torno a ellos. No solo esto, sino que permite acercarse a otras posibilidades de orden que han quedado como indecibles en los discursos sobre el saber. “Tanto así que esta “región media”, en la medida que manifiesta los modos de ser del orden, puede considerarse como la más fundamental: anterior a las palabras, a las percepciones y a los gestos que, según se dice, la traducen con mayor o menor exactitud o felicidad (...); más sólida, más arcaica, menos dudosa, siempre más “verdadera” que las teorías que intentan darle una forma explícita, una explicación exhaustiva o un fundamento filosófico” (Foucault, 1968; p.6).

⁸ Planteo la idea de “Orden” para diferenciar las capas del registro al que me refiero. Con esto, no pretendo intencionar una referencia a un orden supremo y originario, sino solamente establecer las diferencias entre las secuencias que se textualizan y aquellas, que se mantienen sin texto, que permite que se textualicen las primeras; es decir, el archivo.

En "Las Palabras y Las Cosas", Foucault establece dos grandes quiebres en el sistema de positividades desde el siglo XVII al XIX. El primero de ellos que se da en la época clásica, al producirse una articulación coherente entre la teoría de la representación y el lenguaje, los órdenes naturales, la riqueza y el valor. Posibilidad de un conocimiento sin reglas en que las cosas se podían acercar por el azar, experiencias y creencias.

A partir del siglo XIX se produce un desplazamiento epistémico que se encuentra claramente marcado en la figura de Descartes, en que se modifica el modo de "ser" de las cosas y el orden de repartición. Se trata de introducir un pensamiento que escape a las semejanzas, situándose desde la tarea de establecer identidades y diferencias en torno a la medida y el orden.

"Lo semejante, que durante mucho tiempo había sido categoría fundamental del saber –a la vez, forma y contenido del conocimiento- se ve disociado en un análisis hecho en términos de identidad y diferencia (...) la comparación se remite al orden; por último, el papel de la comparación no es el de revelar el ordenamiento del mundo; se la hace de acuerdo con el orden del pensamiento y yendo naturalmente de lo simple a lo complejo (...) Si se quiere, se lo puede designar con el nombre del "racionalismo" (Foucault, 1968; p.61).

Lo anterior remite a la idea de un "giro epistemológico" de la modernidad, en que se instala una relación –nueva- entre identidad y saber. Permite intuir el uso de la comparación como estrategia del archivo discursivo, que coloca al sujeto en una relación de apropiación con los saberes a través del lenguaje, en base a la sentencia de que todo es representación. Este cambio constituye el suelo epistémico actual y tendrá efectos profundos sobre las teorías y prácticas educativas modernas, ya que posibilitará una concepción del conocimiento en base a categorías, ordenes determinados y sentidos particulares.

Este movimiento permitirá la separación entre la historia, como tradición, y la ciencia como lugar de inscripción atemporal de verdad, situando al sujeto en una posición de continuidad historiográfica e instaurándolo como centro de determinación histórica. Paradójico, en el sentido que la historia lo delimita en torno a una agrupación de objetos que definen épocas, que marcan un presente, pero que definen una tradición que será narrada como un continuo sucesivo, y que además le solicita una disposición racional hacia el devenir en tanto posibilidad de progreso y desarrollo.

Por otro lado, el hito que marca este cambio en la configuración discursiva respecto a la representación como problema central, se vincula a la posibilidad de instituir al hombre como categoría –objeto- de análisis, punto central en el surgimiento de las ciencias humanas. El hombre se transforma así en el fundamento de la representación. Foucault plantea que "aquello que anuda todos los hilos cruzados de la *representación en el cuadro*, jamás se encuentra presente él mismo" (Foucault, 1968; p.300).

Esto permite la producción del discurso en torno a un hombre encerrado en una dialéctica sujeto-objeto, cuya potencialidad y valor diferenciador – en relación con otros objetos- surge en tanto posibilidad de pensarse a sí mismo desde una doble representación; la creación de una "conciencia" será el depósito sobre el que se eclipsará este sujeto de las modernas ciencias humanas.

En base a lo anterior surge la pregunta respecto al lugar que le compete a la Pedagogía, en tanto discurso, en la cultura en que se instituye. Se entiende "cultura" como un "conjunto de pautas que señalan lo que hay que pensar y lo que debe hacerse" (Fullat, 1992; p.187); idea que se articula con la de tradición, herencia y legado. Es la idea de "transmisión" la que plantea la necesidad de interrogarse respecto a aquellas prácticas discursivas y no

discursivas que sostienen los saberes culturales y los ponen en una condición de existencia verdadera. Esto además permite comenzar a separar la idea de transmisión como elemento del archivo que asegura la conservación del legado, y comenzar a pensarla como una tecnología pedagógica que remite a espacios de tiempo determinado a través del cual se mantienen, modifican y rechazan enunciados. Por lo tanto, no es posible pensar, desde este registro, en un movimiento inmutable, sino en las transformaciones y producciones que, a partir de la enseñanza, se instalan como referentes de la Verdad.

A su vez esto implica suspender la carga de continuidad histórica que nos entrega la cultura, desarticulando la relación “infinita” con el pasado, para enfrentarla a la historia en un juego de desfases posibles y solapamientos, en que lo que se asegura no son superficies lisas, sino estructuras discursivas del saber que responden a formas de poder. También implica asumir que en las determinaciones históricas se juega la posibilidad de pensar el pasado como algo distinto al presente pretérito. Como señalaría Derrida respecto a la problemática de la huella: como algo anterior al pasado.

Lo anterior se plantea con el objeto de situar la comprensión del discurso pedagógico como espacio estratégico de transmisión de formas que posibilitan un orden particular en un momento de la historia, pero que en ningún caso remiten a un orden mesiánico primordial que ha sido traspasado, asimilado y acomodado de acuerdo a contextos históricos.

Por lo tanto, nos situamos desde el campo de las discontinuidades epistemológicas para analizar las formas que prescriben conocer el conocer. Esto permite pensar la forma en que el archivo pedagógico textualiza los saberes en momentos particulares. Los enunciados pedagógicos del siglo XVII se caracterizan por sostener una narrativa que hace difícil establecer una separación entre conceptos y prescripciones. Se instituyen como construcciones con carácter autobiográfico que han quedado sedimentadas en la historia. Los primeros intentos de sistematización de un *corpus* pedagógico están basados en la necesidad de establecer un orden en respuesta a una serie de prácticas que se encontraban diseminadas en distintos espacios y a cargo de diversas figuras. Así surgía la posibilidad de un método que aseguraba la transmisión eficiente de los saberes, en que teoría y práctica no encontraban un espacio de delimitación claro. Posteriormente, la pedagogía desplaza el lugar del método y lo pone en relación directa con el sujeto de la enseñanza. Finalmente, con el advenimiento de las ciencias humanas, en particular la psicología, se desplaza lo Pedagógico a la interioridad del hombre. En este momento el archivo desconocerá su origen, a manera de *borradura*, y diseminará el efecto de una producción textual al orden de la universalidad.

A continuación se referencian tres “momentos” en la configuración del discurso pedagógico que dan cuenta de los cambios en la *episteme* descritos anteriormente. Se considera relevante plantearlos ya que permite establecer sobre qué elementos se sitúan las rupturas y modificaciones discursivas, que en ningún caso representan una continuidad secuencial. Es necesario advertir que no se trata de rescatar las posiciones de los autores que se mencionarán tal y como fueron formuladas, para pensar en cómo son aplicables al contexto actual. Se trata de poder rescatarlos como “casos particulares de lo posible” en la aparición discurso pedagógico.

I.2.1. La Didáctica: entre la naturaleza reflejada y la razón totalizante.

En sus comienzos la enseñanza no tenía un lugar definido, ni un sujeto que se dedicase a enseñar, ni tampoco un discurso unificado de definiciones y procedimientos de enseñanza. Hasta el siglo XVI la religión era la norma. “Desde una práctica dispersa la enseñanza

se modificó hasta convertirse en un discurso metódico que debía contar con un maestro, procedimientos específicos, un lugar delimitado (la escuela), unos contenidos uniformes y una caracterización de la forma de aprender” (Zuluaga, 1999; p. 75). Previo a la aparición de la didáctica existían una serie de prácticas heterogéneas ligadas a la evangelización, la encomienda y la familia.

Comenio fue el primero en situar un saber acerca de la enseñanza la que llamó Didáctica. Constituye un buen punto de partida para realizar una reflexión epistemológica sobre la enseñanza, en tanto “horizonte conceptual”⁹ de la Pedagogía, que permite describir el sentido y el alcance de una serie de conceptos y prácticas. Esto dado que es el punto de mayor sistematización del umbral de positividad, que permite ubicar un sujeto de saber, una institución y una práctica. La Didáctica constituye la regularidad que agrupa la dispersión de la enseñanza y que sigue teniendo la misma forma de relación con los conocimientos que enseña (métodos y procedimientos).

Se puede señalar que el pedagogo define las bases respecto a lo que será el saber pedagógico moderno a partir de un planteamiento epistemológico. El centro de la pedagogía del autor gira en torno a la posibilidad de generar un método con alcance universal, tomando como referencia el orden de la naturaleza. En tanto método natural, debía seguir una secuencia que graduara la enseñanza de acuerdo a diversas edades. En este sentido se le propuso a cada “edad” un método propio de enseñanza. La educación sería menester de niños y jóvenes ya que estos se encontraban, hasta el final de la adolescencia, en una posición de inhabilidad para realizar otras cosas. La sabiduría se constituía así en una cuestión propia de la edad adulta.

La infancia se consideró así como una edad crítica para la educación del ser humano, frente a la flexibilidad del cerebro del niño. Su concepción marcó un cambio radical respecto a posiciones anteriores, respecto a la naturaleza “buena” del niño y la atribución de las malas conductas a los efectos de “prácticas de mala crianza”. Así también le asignó a la infancia un mayor nivel de especificidad. Estableció una secuencia respecto a los “poderes del alma”: primero los sentidos, luego el intelecto y finalmente la voluntad.

El objetivo de la educación residía en lograr una gran unión de la humanidad a partir de una lengua común, con una sola educación y un solo gobierno. Por lo tanto, se presume que el problema de la pedagogía planteado por Comenio tendría que ver con la búsqueda de un orden que permitiera sostener las diferencias en una sola igualdad. De esta manera se comienza a urdir la posibilidad de un sistema que defina las generalidades y excluya las heterogeneidades a partir de la definición de lo “enseñable”.

El hombre es entendido así como “animal disciplinable”, cuya posibilidad radical giraba en torno a su capacidad de aprendizaje. Se asume que éste posee una capacidad innata para el aprendizaje, por lo que la educación constituía la posibilidad de sacar todas aquellas cosas que permanecían “ocultas” en su interior. A su vez, el aprendizaje debía ser práctico, es decir, se aprendía obrando. Comenio se aleja de las prácticas pedagógicas centradas

⁹ Este concepto remite a “un conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza su estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los que remiten sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de cientificidad; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con estos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de la forma de enunciarlos; los procesos de apropiación y adecuación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber”. Véase Zuluaga, O. “Pedagogía e Historia”; p. 50.

en el estudio de los clásicos para poner al niño en una relación directa con la naturaleza, situándolo como “observador”.

Es necesario señalar que el pensamiento comeniano surge en el intersticio entre lo que Foucault describió como formas de aproximación al saber del siglo XVI, basadas en la semejanza, y las nuevas formas de acceso al saber a partir del pensamiento representacional del siglo XVII, constituyendo todo un giro en la configuración de la episteme. El tratado comeniano se encuentra escrito a partir de una relación de emulación con la naturaleza como “el orden de todas las cosas”. La *Didáctica Magna* (1633-1638) constituye una narración que remite continuamente al funcionamiento de naturaleza. Por otro lado, posibilita la construcción de una estructura basada en la clasificación, la división en grupos de edad y segmentada, lo que dará paso a las nuevas formas de representación.

En su texto Comenio señala:

“En el vientre materno se prepara el cuerpo para ser habitación del alma. En la tierra el alma se prepara para la vida eterna. En ella, el hombre debe lograr fines secundarios: criatura racional, criatura señor de las criaturas y criatura a imagen y complacencia de su creador; va a ser conocedor de todas las cosas, dueño de ellas y de sí mismo y, cómo fin, tendrá la búsqueda de Dios” (Comenio, 1976, p.188).

Mediante esta “analogía constitutiva” genera una regularidad discursiva entre un “microcosmos” y un “macrocosmos” propio de las reglas de enunciación de la época. Produce una ruptura respecto a la escolástica de la Edad Media, en que la verdad se encontraba asociada a una revelación y, por ende, no se trataba de encontrar la verdad, sino solamente entenderla. En este sentido Abbagnano señala que la época precedente “Carece totalmente de un sentido de historicidad: se apropia de doctrinas y conceptos pertenecientes a sistemas muy heterogéneos y pone en un mismo plano, como si fueran contemporáneos, los filósofos más distantes, sirviéndose de sus doctrinas más características, con arreglo a las propias exigencias (...) no los enfoca sobre la base de observaciones directas, sino a partir de noticias extraídas de la tradición antigua” (Abbagnano y Visallberghi, 1981; p.156). Este cambio en la naturaleza de la relación representaría un cambio respecto a las formas de voluntad de saber.

Hay una fuerte orientación religiosa en la pedagogía de Comenio, por lo que establece la base de la trascendencia en torno a la enseñanza. Esto implica un sentido de la utilidad de la educación, que servirá para prepararse para el porvenir. La relación entre naturaleza-divinidad supone un “tránsito” entre lo terrenal y lo divino, en que la tierra representa una continuación hacia la vida eterna. Esto también supone una graduación del individuo (como un ser esencialmente bueno, pero que ha perdido el rumbo a raíz del pecado original), como una masa bruta que va desde la naturaleza a lo divino, proceso por el cual adquiere su voluntad. “Nuestras acciones son tenues, débiles, rudas y en extremos confusas, y paulatinamente se desarrolla el potencial del alma con las fuerzas del cuerpo, de tal manera que mientras tenemos vida no nos falta qué hacer, qué proponer, qué emprender” (Comenio, 1976; p.5).

La relación entre la educación y la trascendencia no supone, en su superficie, algo muy diferente al pensamiento escolástico de la Edad Media. Sin embargo, el legado comeniano transforma el sentido de la enseñanza a través de un método accesible a todos, gracias a la naturaleza universal del ser humano. Esto genera la posibilidad de acercar, a partir de una práctica metódica, el saber global acerca del hombre, de la naturaleza y de Dios, poniéndolos en un mismo plano de regularidad dentro de un mismo lenguaje. En la

naturaleza se encuentra el saber sobre cómo alcanzar a Dios y, por lo tanto, será menester emularla. Este movimiento remite a un "funcionamiento desde lo interno hacia lo externo", ya que no hay nada que buscar fuera del hombre. La "imagen y semejanza" planteada por el autor, es una imagen que se encuentra en las cosas mismas.

Lo anterior es concordante con lo planteado por Foucault en relación al análisis de los saberes del siglo XVI. El autor describe cuatro formas de semejanza como posibilidades de acceder al conocimiento en esta época: la conveniencia o similitud por vecindad, en que se desarrolla la semejanza en torno a la fusión entre fenómenos; la *aemulatio* o emulación en tanto espejo, en que las cosas se pueden imitar infinitamente sin encadenamiento ni proximidad; la analogía, que incluye las dos anteriores y posee un gran nivel de potencia en tanto permite semejanzas muy sutiles entre las cosas. Son los sujetos los que determinan estas semejanzas y no hay un "descubrimiento" de conexiones. Como última forma describe las simpatías, que atraen unas cosas hacia las otras y poseen el poder de asimilar, mezclando y haciendo las cosas idénticas, haciéndolas desaparecer en su individualidad.

Al respecto comenta:

***"En su ser bruto e histórico del siglo XVI, el lenguaje no es un sistema arbitrario; está depositado en el mundo y forma, a la vez, parte de él, porque las cosas mismas ocultan y manifiestan su enigma como un lenguaje y porque las palabras se proponen a los hombres como cosas que hay que descifrar. La gran metáfora del libro que se abre, que se deletrea y que se lee para conocer la naturaleza, no es sino el envés visible de otra transferencia, mucho más profunda, que obliga al lenguaje a residir al lado del mundo, entre las plantas, las hierbas, las piedras y los animales"* (Foucault, 1968; p.43).**

Esto suponía una relación particular entre las palabras y las cosas, en que las primeras se encontrarían del lado de las segundas. Se establece una relación de equivalencia en lo que concierne a sus formas de aproximación, en que los signos están destinados a establecer relaciones de semejanza remitiendo siempre a otra cosa, en una especie de recorrido indefinido. En esta lógica, el mundo está cubierto por signos que es necesario descifrar en tanto establecen relaciones de semejanza. Por lo tanto, conocer e interpretar se transformarán en sinónimos. El discurso natural de Comenio situaba al hombre del lado de las cosas, como emulo de la naturaleza para alcanzar su propia naturaleza interna.

El lenguaje se constituye así como el espacio en que la verdad se manifiesta y enuncia a la vez. Es posible así reconstruir el orden del mundo a través del lenguaje; referir el lenguaje al lenguaje mismo, en que el saber remite a la interpretación, es decir, en la posibilidad de hablar sobre él. Un lenguaje que no cesa de desarrollarse ni de volver sobre sí. Así entendido el lenguaje se constituye como comentario y repetición de discursos que remiten todos a un discurso originario –texto primitivo–, al que no se podrá acceder nunca. "El comentario se acerca indefinidamente a lo que comenta pero nunca puede enunciar" (Foucault, 1968; p.49). Existe la idea de un comienzo transparente del lenguaje que habría quedado destruido por el mito de Babel –en que a los idiomas se les borró la semejanza–.

Así planteado, el método de Comenio hunde sus raíces en la necesidad de seguir a la naturaleza en su ordenamiento para elaborar los métodos de enseñar y aprender. "De todo esto se deduce que ese orden que pretendemos que sea la idea universal del arte de aprender y enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarlo de otra parte que no sea la enseñanza de la naturaleza" (Comenio, 1976; p.67). El método de enseñar ha

de fundarse en el arte, y este arte ha de acomodarse a la norma de las operaciones de la naturaleza.

“Todo se forma claramente y sin confusión siguiendo a la naturaleza. Todo a su tiempo y ritmo. Todo gradualmente conforme se relacionan las cosas unas con otras, así debemos enlazarlas y no de modo distinto” (Comenio, 1976; p.69). En tanto es necesario seguir las reglas de la naturaleza, hay que formar a los educandos desde lo más interno. El formador debe actuar desde la raíz del conocimiento.

Por otro lado, Comenio posibilita una configuración del orden en base a los fundamentos del saber cómo contenido enseñable y la construcción de series graduadas para la transmisión de dicho conocimiento, en que “la didáctica se desliza con una lógica racional de las secuencias, las distinciones y el poder deductivo. Se trata de la fe en el orden de la razón como instrumento efectivo para la obtención de resultados provechosos” (Castro, 2005; p.13). Comienza así a definir toda una tecnología en base al aprendizaje gradual, que va de lo sencillo a lo complejo, a partir de su planteamiento de aprendizajes divididos por edades.

Parte del ordenamiento del método tendrá que ver con la delimitación de los tiempos al que remite la gradualidad de los aprendizajes. Señala el autor que el error de las escuelas radica en que no han sabido utilizar el tiempo adecuado para la formación del entendimiento. La formación del hombre debe darse en la “primavera de la vida”. Además, debe darse durante las mañanas ya que son más adecuadas para los estudios por su semejanza a la primavera. Lo que permite esto, en términos del efecto de producción discursiva, es “recortar los cuerpos infantiles e instalarlos en una estructura secuencial que define los momentos precisos, las metas a alcanzar y las intervenciones adecuadas a cada fase de esta dinámica cerrada. Se excluyen las diferencias específicas y cualquier heterogeneidad abierta que establezca otro ritmo para este proceso vertical y unitario” (Castro, 2005; p.13).

El énfasis en un “único método” impone la idea de regularizar la modalidad de enseñanza. El método es el que asegura la posibilidad de acceder a la enseñanza para todos, por lo que a partir de la correcta aplicación del modelo se asegura la producción del conocimiento en los alumnos. Lo anterior remite a una práctica de la enseñanza simultánea, en que “se le enseña a todos lo mismo y al mismo tiempo, bajo una lógica que permitirá multiplicar infinitamente el espacio de la clase sin el temor a una eventual diversificación o desorden del discurso. La palabra de la razón absorbe por completo el espacio escolar sin irregularidades ni fisuras” (Castro, 2005; p.14).

Las prácticas del examen de Comenio se inscribieron dentro de la racionalidad del juicio que jerarquizaba y ordenaba a los alumnos de acuerdo con sus habilidades para aprender. Los alumnos eran clasificados en escalas de acuerdo a sus habilidades más que a sus diferencias, desde los que poseían mayores capacidades hasta los más débiles intelectualmente. En cualquier caso, el método aseguraba las posibilidades de una enseñanza para todos.

El movimiento comeniano podría ser leído desde esta lógica como uno que involucra la introducción de la racionalidad en el orden natural de las cosas, a partir de un saber totalizante, en que el método se transforma en un fiel reflejo de la forma en cómo se cree que opera el pensamiento humano. Esto sitúa a la naturaleza en el orden de la razón.

La pedagogía de Comenio permite comenzar a visualizar los fundamentos de una educación pública, a partir de una multiplicación de las escuelas de manera equitativa, en que los niños abandonaran el espacio familiar para ingresar a la escuela. Castro señala que los 3 argumentos que sostienen esto son: la posibilidad de aprender en interacción

con otros niños; al papel del especialista, que será capaz de administrar el proceso de acuerdo al seguimiento del método; por último, la idea que la intervención escolar asegura el ordenamiento social en función de la división del trabajo. Estos serían los primeros pasos de apertura de la educación pública a la gestión racional del estado.

Lo anterior da cuenta de los albores del racionalismo, en que se esgrime la entrada de la naturaleza en el orden científico. No hay que pensar que Comenio poseía un discurso científico sobre la naturaleza que aplicó a la enseñanza, sino que serían las categorías las que operan y que permiten que se instituya un orden.

Uno de los artefactos introducidos por Comenio dice relación con la creación del texto que facilite la transmisión de un saber, con la finalidad de dar cuenta de una representación escolar del mundo mediante el uso del texto y de la imagen como aquello que debe y no debe ser percibido por el estudiante. Esto sitúa el orden, ya no en las figuras de los preceptores y sus particularidades, sino en la posibilidad de formarse correctamente en torno a una serie de reglas que será preciso aplicar.

I.2.2. El niño de Rousseau: el *Emilio* como experiencia de clasificación

En el siglo XVIII Rousseau plantea una idea en torno a la educación que, reconoce, es la manera en que el hombre se forma naturalmente y en que el objetivo es la naturaleza misma. *El Emilio* (1762) se inscribe en los albores de la Ilustración, época en que la burguesía ha surgido como grupo social en ascenso. Lo importante de aquel dato es la importancia que se le empieza a prestar a la familia, como espacio de afecto entre sus miembros, en que la mayor preocupación de esta forma de organización social pasa a ser la educación de los niños.

El Emilio se inscribe en la perspectiva de la disciplina interior, es decir, surge a partir de una serie de prácticas que tuvieron por objeto la formación de un sujeto con capacidad para autorregularse. En este sentido, éste representa la metáfora del ciudadano capaz de situarse dentro de los límites del Contrato Social.

Como ya se comentó, el autor exalta los criterios educativos centrados en la naturaleza, separándola de los tipos de educación de las cosas y del hombre, siendo esta última inclusive contradictoria con la primera. Plantea así la idea de “educación negativa” o “método inactivo” para excluirse de esta educación que pervierte al hombre. Con esto, Rousseau busca alejarse de las formas de enseñanza clásica centradas en la referencia a autores y libros.

Distingue tres disposiciones fundamentales que delimitan la naturaleza del hombre: el sentido, la utilidad y la razón. Lo importante es la continuidad progresiva del desarrollo natural, el hecho de que cada momento está condicionado por el precedente. “Todo es perfecto al salir de las manos del hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos del hombre” (Rousseau, 1982; p.35).

Llega a la conclusión de la existencia de una voluntad inteligente ordenadora del Universo, así como la afirmación de la existencia del alma y su inmortalidad. Ahora bien, para que ésta gobierne no se le puede dejar completamente libre. Es necesario que los niños sean educados por preceptores o maestros; esto coloca a la educación más cerca de lo que será la formación de ciudadanos.

Rousseau no refiere la educación a la de una institución educativa. Ha perdido la convicción en las instituciones del hombre. Señala la necesidad de la educación como ejercicio que debe desarrollarse desde el nacimiento, siguiendo las maneras de la naturaleza. La educación tiene por objeto soportar los males de la vida y alcanzar la libertad perdida por las formas de educación que esclavizan al ser humano.

El método está referido al contacto sensorial con los objetos. El autor dirá que “es necesario sustituir la lección de las palabras por la lección de las cosas”. El niño debe aprender en interacción con los objetos y la educación debe pasar por facilitar la relación con los objetos, interfiriendo lo menos posible. Lo anterior posibilita una nueva relación a la naturaleza, otorgándole el carácter de “razón sensible”, que le sirve de soporte a la razón intelectual.

Respecto al lenguaje, el proyecto introduce una razón articuladora entre las palabras de Emilio y sus posibilidades de entendimiento. Emilio se ha de representar las cosas de acuerdo con sus posibilidades, evitando que sus palabras puedan adquirir un sentido distinto a las de los adultos. Además, mediante la división y jerarquización de etapas, establece los fundamentos de las limitaciones de los infantes, por lo que no habrá de forzarles a transformarse en “pequeños adultos”. Éste “verdadero sentido” queda inexorablemente ligado a los órdenes de las capacidades graduales de los niños.

La configuración de la educación en torno al niño como poseedor de ciertas particularidades, lo separan del adulto pero al mismo tiempo determinan sus condiciones. Comprende al niño como una realidad específica a partir de una comprensión filosófico-social del ser humano. Será esta visión la que adoptarán posteriormente tanto las prácticas psicológicas como las pedagógicas.

Marca la importancia del desarrollo de la naturaleza humana a partir de experiencias importantes que los responsables del niño deben procurar promover desde la primera infancia. Hace un llamado a asumir las obligaciones de las instituciones familiares: provocará a la madre para que sea la “verdadera nodriza” y sea ella quién le de la leche que el niño necesita; invocará al padre para que transforme en el preceptor. De ellos dependerá finalmente la adecuada educación.

Estas relaciones que el niño ha de tener se definirán a partir de una lucha de poder. Al respecto, el autor afirma: “O hacemos lo que le complace, o le exigimos lo que nos conviene; o nos sometemos a sus caprichos, o lo sometemos a los nuestros; nada de término medio; es preciso que dé ordenes o que las reciba. De esta forma sus primeras ideas son las de imperio y de servidumbre” (Rousseau, 1982; p.49).

La relación del niño con el ambiente a partir de las experiencias sensoriales marcará el centro del “sentido” educativo del autor. Rechaza la idea de los hábitos, ya que el niño es impulsado por el deseo innato del bienestar y por la propia conservación. “el único hábito que se le debe permitir a un niño es el de no contraer ninguno” (Rousseau, 1982; p.67). El Emilio ignora lo que es la emulación. No es émulo más que de sí mismo.

En este sentido instala una relación del hombre en el tiempo a partir del espacio pedagógico. Es posible pensar en un niño con características propias, lo que supone romper con la continuidad del sujeto. Esto da cuenta de que “el niño no es un adulto pequeño” sino un sujeto que posee una singularidad de pensamiento y comportamiento. Surge así la noción de “educabilidad del infante” de la cual la pedagogía tendrá que hacerse cargo, logrando articular un saber a las características particulares de los momentos vitales.

Esto se relaciona con los señalamientos de Foucault respecto al ordenamiento secuencial y taxonómico como operación de la representación clásica. La educación de

Rousseau establece una niñez individualizada a partir de la definición de categorías como la edad, el sexo y el carácter del alumno. A diferencia de Comenio, La clasificación y el orden se juegan *en* el sujeto y no en el método. Hay una *mathesis* operando en torno a la medida y el orden del sistema de signos; es la posibilidad de establecer una sucesión ordenada entre los seres.

Iglesias plantea que la niñez pasa a ser “un estadio especial con su propio equilibrio y sus propias leyes; un estadio de la naturaleza humana que es en sí autónomo y posee su particular estructura” (Rousseau, 1982; p.14). A partir de ella se definen los rasgos en torno a la minoría de edad y debilidad del niño, lo que implica una validación natural del carácter totalitario de la educación por-venir. Esta visión del niño supone una serie de propiedades positivas y negativas que ya se venían gestando de otras tradiciones pedagógicas. Sin embargo, el cambio que impone el autor respecto a las categorías precedentes fue el de desembarazar la “falta de razón” del niño y situarlo como un atributo naturalizado de su desarrollo. Esto mismo le sirve de justificación para dar un carácter de “urgente necesidad” a la educación.

“La irresponsabilidad y la debilidad infantiles aparecerán, a partir de ahora, íntimamente ligadas a una desorbitante autoridad moral del maestro a la vez que fundan una disciplina interior, poco visible, sin precedentes” (Varela y Álvarez-Urría, 1991; p.79).

Esto presupone el establecimiento de una relación asimétrica entre maestro-alumno, en que el primero representa la voz de la Razón. La labor del maestro o preceptor no consistirá en *dar* preceptos, sino lograr que el alumno los descubra a partir de una manipulación de las situaciones educativas para llevar al alumno a ciertas creencias naturales. Se instituyen así las formas de educación alrededor de la capacidad de discernimiento. El objetivo de la enseñanza tendría que ver con lograr la simetría en el proceso formativo a partir de la desaparición de la infancia.

Como ya se comentó, el “experimento pedagógico” de Rousseau implica una forma de instrucción vivencial que acerque a los niños las cosas sensibles. A partir de esta idea prescribe una serie de tecnologías que le permitan al niño ir conociendo lejos de las representaciones de las cosas, que coartan sus posibilidades de existir. Así destacan determinadas técnicas que derivan en una suerte de condicionamiento del infante: “Todos los niños se asustan de las máscaras. Yo comienzo por enseñar a Emilio una máscara de aspecto agradable; en seguida uno cualquiera se coloca ante él esta máscara sobre el rostro: yo me pongo a reír, todo el mundo ría, y el niño ríe como los demás. Poco a poco yo lo acostumbro a máscaras menos agradables y finalmente a figuras horrorosas. Si yo he calculado bien mi gradación, lejos de asustarse con la última máscara, se reirá como con la primera” (Varela y Álvarez-Urría, 1991; p.67).

Castro señala, a propósito de la definición de la infancia, que se pueden encontrar puntos de encuentro entre los planteamientos de Comenio y Rousseau. Sin embargo, existirían importante distinciones: “La Didáctica Magna supone la búsqueda de un gran y único método que asegure la enseñanza correcta del saber humano, contexto en el cual resulta preciso enunciar la singularidad del niño; mientras que El Emilio apunta directamente a una delimitación de la infancia como corolario de una comprensión filosófica y social del ser humano. Por tanto, en Comenius es el método racional el que ilumina la niñez, en tanto que en Rousseau es el discurso antropológico aquél que nombra a la infancia y determina una estrategia formativa” (Castro, 2005; p.17-18).

Esta nueva concepción de la infancia sentará las bases para “normalizar” la forma en que los niños serán vistos, cómo se hablará y actuará sobre ellos en tanto aprendices. Además, los incorporará dentro de una lógica propia de “desarrollo”, que les permita inscribirse dentro de la escuela y poseerá efectos de difusión hacia otras instituciones sociales.

I.2.3. Pestalozzi y la instrucción como condición de posibilidad para la existencia de una “ciencia pedagógica”

Pestalozzi plantea un acercamiento a la educación a partir de la preocupación por la educación del pueblo. De alguna manera marca una reconceptualización de la Pedagogía, estableciendo una nueva relación entre educación e instrucción¹⁰ en torno a la idea de impartir conocimientos. Esta relación suscita nuevos métodos de enseñanza, prácticas disciplinarias, opciones de formación y políticas de difusión de las ciencias.

Señalará que el principio más elemental de la instrucción es la intuición, como fundamento absoluto de todo conocimiento; lugar de unidad que representa las impresiones que los sentidos reciben de la naturaleza. El sentido de la enseñanza debe ir “desde las impresiones puramente sensibles hasta las impresiones claras” (Pestalozzi, 1986; p. 48). Este principio presupone la idea de darle fundamentos psicológicos a la educación del pueblo.

El autor no desconoce el sentido de la enseñanza propuesto por Comenio y Rousseau, alrededor del orden de la naturaleza. Respecto a esto plantea:

“El hombre, decía yo en ese escrito, llega a ser hombre solamente por el arte de la educación, pero esa guía de nuestro ser, que nosotros mismos nos la hemos dado, debe a su vez, en toda acción, tan lejos como ella nos conduzca, unirse sencillamente a la marcha sencilla de la naturaleza (...) el modo de ser de la naturaleza, de donde dimana la forma de desarrollo que conviene a nuestra especie, es en sí mismo inmutable y eterno, y aplicado a la educación, él es y debe ser su fundamento eterno e inmutable” (Pestalozzi, 1986; p. 50).

Sin embargo, el instalar la intuición como centro que orienta las relaciones naturales implica un giro fundamental, ya que sitúa una nueva configuración de hombre como centro de la experiencia a partir de la definición de propiedades psicológicas. A partir de esto se comienza a vislumbrar una apropiación del sujeto como entidad capaz de representarse a sí mismo y de acceder al conocimiento.

“De lo que se deduce que la claridad u oscuridad de tus concepciones debe esencial y absolutamente depender de la distancia, grande o pequeña, desde la cual todos los objetos exteriores hieren tus sentidos, es decir, a ti mismo, o el punto céntrico en que tus ideas vienen a reunirse en ti (...) te es más fácil comprender clara y distintamente lo que tú mismo eres que lo que está fuera de ti (...) el conocimiento de la verdad procede en el hombre del conocimiento de sí mismo” (Pestalozzi, 1986; p. 57). Lo anterior implica un giro en la comprensión del sujeto, que en adelante será del conocimiento, en contraste con el sujeto trascendental propuesto por Comenio.

Se advierte una separación radical entre la esencia de la naturaleza “física” de los objetos y el espíritu humano. Los objetos “chocan” con los sentidos del hombre y es él quien

¹⁰ “Antes de posarse sobre la placidez de una opción pedagógica, el concepto de instrucción recibió ciertas delimitaciones en la práctica política”. Véase Zuluaga, O. “Pedagogía e Historia”. Op. Cit. P. 63.

debe encargarse de discriminar y obtener la claridad, a partir de la confusión propia que generan los objetos con sus características inherentes e immanentes.

“Todas las cosas que hieren mis sentidos no son para mí medios de adquirir nociones exactas, sino en cuanto que los fenómenos que ellas hacen primeramente caer en mis sentidos su manera de ser inmutable e invariante más bien que sus condiciones mudables o sus propiedades. Ellas son, al contrario, para mí, fuentes de error y de ilusión cuando los fenómenos que ellas presentan hacen caer en mis sentidos sus accidentes más bien que su sustancia” (Pestalozzi, 1986; p. 53).

Pestalozzi explicita la consideración de la naturaleza “esencialmente buena” del niño. En este sentido coincide con Rousseau, al señalar que la única posibilidad de corromperse era a través de la influencia de la sociedad. La naturaleza “virtuosa del niño” es supuesta como algo natural, que responde a una conexión muy cercana a la divinidad. Esto hace que las prácticas del examen se alejen de los castigos morales, ya que no existiría una voluntad de transgresión por parte del niño.

Este cambio supone que “la observación del maestro entró a formar parte de una nueva estrategia de evaluar los “poderes psicológicos” de los alumnos, con la intención de extraer de cada individuo su máxima productividad. Con Pestalozzi, las prácticas del examen entraron en la fase que caracteriza las formas más contemporáneas de disciplina y control, las cuales se fundamentan en una disciplina *productiva*, en contraposición con una disciplina *negativa* de Vives y Comenio” (Sáenz y Zuluaga, 2004; p. 11).

En este sentido, el maestro debía ser capaz de determinar la distribución desigual de sus alumnos en términos afectivos, intelectuales y físicos; ser capaz de “predecir” cambios comportamentales; finalmente, debía ser capaz de reconocer las capacidades requeridas por los alumnos en el futuro, en función de sus clases sociales. El efecto de estas modalidades produce un efecto de invisibilización de las prácticas del examen. La idea era que los alumnos no se sintieran normados para que pudiesen expresar sus propias particularidades.

El planteamiento de Pestalozzi se encuentra inserto en un posicionamiento metafísico que distingue las cosas en términos de sus esencias. Define cualidades básicas de los objetos, inmediatamente accesibles, sobre las cuales es posible acceder al conocimiento: el número, las formas y las palabras. En base a esto, la instrucción se centraba en ir aprehendiendo las propiedades de los objetos, desde lo simple a lo complejo, a través de ejercicios de memoria, repetición y adición gradual.

Así establece una relación con las palabras basada en una gramática, que privilegia el ordenamiento de las series y las categorías. Al respecto señala: “Toda sílaba no es otra cosa que un sonido formado por la agregación de consonantes a una vocal y, por consiguiente, la vocal es la base de la sílaba” (Pestalozzi, 1986; p. 62). La instrucción busca generar, a partir de la experiencia sensorial y la mediación del lenguaje, la noción abstracta que determine la generalidad.

Estas cualidades de los objetos se encuentran posibilitadas en lo que Foucault denomina “formas de comparación” propias del pensamiento Cartesiano del siglo XVII en adelante. Las comparaciones de medida, que consisten en tomar las unidades del todo y dividir las en partes. Éstas remiten a su vez a relaciones de igualdad y desigualdad. “No se puede conocer el orden de las cosas “en su aislamiento natural”, a no ser descubriendo la más simple, después la que está más cerca, para poder llegar necesariamente a partir

de allí hasta las más complejas” (Foucault, 1968; p.60). En adelante, las diferencias se establecerán en base al grado de complejidad de las mismas.

El análisis de la identidad y la diferencia a partir de la comparación ya no remite a la revelación del ordenamiento del mundo, sino que va de acuerdo al ordenamiento del pensamiento, yendo de lo simple a lo complejo. Lo anterior supone además el establecimiento de series complejas (enumeración, categorías); ya no hay que relacionar las cosas sino discernir, es decir, establecer identidades. La similitud, que había sido el recurso de los discursos del siglo anterior, pasa a convertirse en categoría que induce a engaños y errores. Este cambio en la *episteme* del orden occidental, es decir, el paso al racionalismo, pone a la naturaleza dentro del orden científico. Se reemplaza así la hermenéutica por la semiología.

El “método” Pestalozzi se instaló alrededor de la adaptación del método a las necesidades de las diferentes clases sociales. El alumno debía ser estimulado según sus circunstancias, lo que constituyó una visión determinista de las clases sociales. “Una instrucción similar para todas las clases sociales sería peligrosa: creaba expectativas ilusorias en las clases bajas que alterarían la felicidad y tranquilidad de los individuos y la sociedad, malgastarían sus energías, y producirían envidia, caprichos y sufrimiento” (Pestalozzi, 1986; p. 77).

Desde Pestalozzi se instala la posibilidad de acercar la Pedagogía al saber científico. La pedagogía como disciplina con carácter de científicidad provoca el paso de ciertos conocimientos que no tenían estatuto de saber al lado de la verdad. Este paso de la pedagogía da cuenta de un giro que responde a la posibilidad de explicar los procedimientos de la educación por medios racionales, humanos, activos, lógicos.

En adelante, los referentes de la Pedagogía estarán puestos en una relación con el futuro. “La pedagogía no cesaría de auto-proclamarse como “nueva”, como “moderna”, como “científica”, como “progresista”, como portadora de algo que se pensaba por primera vez y que contribuía a la formación de un nuevo mundo” (Sáenz y Zuluaga, 2004; p.13).

Este acontecer de la Pedagogía se encuentra inserto en lo que Foucault llamó la “redistribución general de la *episteme*”, a partir del siglo XVIII. Esto quiere decir que la disciplina pedagógica emerge en un espacio en que se distancia al hombre de la naturaleza para constituirlo en un objeto de discurso. Esto implica un cambio en la relación de acercamiento al saber, a partir del establecimiento de categorías de ordenamiento y clasificación, que utilizará la pedagogía para constituirse en disciplina.

Este acontecer supone una estrecha articulación entre el discurso pedagógico y los saberes de las ciencias humanas, quienes definen su objeto a partir de la capacidad de representación del hombre, es decir, “un análisis que se extiende entre aquello que el hombre es en su positividad (ser vivo, trabajador, parlante) y aquello que permite a este mismo ser saber (o tratar de saber) lo que es la vida, en qué consiste la esencia del trabajo y sus leyes y de qué manera puede hablar (Foucault, 1968; p. 343)”.

Este sujeto “que sabe” de sí constituye una nueva categoría de individuo en la cultura occidental moderna. Esta “liberación” de la individualidad que promueve el humanismo, como germen de la razón ilustrada, es la que permite que los individuos sean ellos mismos.

I.3. Delimitación regional del discurso pedagógico

El discurso pedagógico se ha constituido en estrecha relación con relaciones de poder ligadas a la reproducción y el control social. A partir de sus estrategias y mecanismos se han generado las condiciones para un tipo de mentalidad acorde a las condiciones de los sistemas sociales en cada periodo histórico. Éste ha construido sus propios sujetos, sus contenidos y sus instituciones, en el que la fundación de la escuela constituye la materialización de su discurso. Se ha transformado así en un centro de construcción de la subjetividad moderna, a partir de la producción de prácticas que van más allá de la mera transmisión de conocimientos.

En este sentido Bernstein liga la educación a la idea de "campo de control simbólico", como un "conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan. Estos códigos de discurso, modos de relacionar, pensar y sentir, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones" (Bernstein, 1999; p. 139). En esta lógica los agentes se constituyen como los responsables de un conjunto de funciones especializadas. Además, el control simbólico operaría sobre el deseo de los individuos.

Foucault permite un acercamiento al problema de la institucionalización a partir de un giro metodológico de la *episteme* al dispositivo, que Deleuze denominó "el primer esbozo de la filosofía política foucaultiana", y que remite a la asociación entre enunciado e institución. Esta alusión a la dimensión política de los discursos conlleva un análisis de las formas en que operan los mecanismos de exclusión apoyados en un marco de instituciones y prácticas, dentro de los que se encontraría la pedagogía.

El autor entiende la idea de dispositivo como una red de elementos que pertenecen tanto a aspectos verbales como no verbales y que constituyen "un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas (...)" (Foucault, 1991, p. 128). La importancia de esta noción reside en que describe el juego de poder-saber y, a partir de él, permite escribir una historia política de la verdad.

Ligado a lo anterior, se hace necesario marcar la complejidad de la idea de poder que Foucault describe, descentrándolo como ejercicio exclusivo de una forma jerárquica por el Estado. Esta idea responde más bien a una serie de engranajes, que operan desde diversas partes y que se encuentran presentes siempre y se constituyen como esenciales de las relaciones sociales. Dirá el autor que "las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto a otros tipos de posiciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son inmanentes" (Foucault, 1991, p.114).

La importancia de la escuela como espacio materializado residió en la posibilidad de naturalizar las nuevas relaciones entre saber, poder y dominación. Se transformó en un espacio privilegiado para la fabricación de la individualidad por medio de una serie de estrategias avaladas por una relación saber-verdad. Para esto fue necesario haber dispuesto de la comentada configuración del "hombre" como categoría de estudio, como sujeto-objeto reflexivo de sí mismo, potenciada por las condiciones discursivas de las ciencias humanas y los nuevos humanismos. Estos permitieron fijar a los sujetos a unos mecanismos de saber-poder e incluirlos dentro de un sistema de producción y normalización.

Otro elemento fundamental en esta nueva configuración es el posicionamiento de la idea de progreso como condición imperativa a la sociedad contemporánea, lo que permitió el establecimiento de una nueva relación entre presente, pasado y futuro. Ambos

elementos, el sujeto y el progreso, reposaban sobre la idea de un “saber sistemático”, entendido como una fuerza a partir de la cual la razón pudiese dirigir la acción social y asegurar la mejoría de la sociedad a partir de un régimen de acumulación.

I.3.1. Solapamientos discursivos posibilitadores del acontecer de la escuela

Es necesario señalar que el acontecer de la escuela moderna se entiende como una ruptura con el pasado, en la medida que las prácticas de enseñanza no siempre estuvieron referidas a una práctica institucional. El nacimiento de la misma fue posibilitado a partir de una serie de movimientos, dentro de diversos saberes, que derivaron en la necesidad de instituir un espacio de control para el desarrollo de los individuos en sociedad.

La antesala de la escuela moderna se encuentra en el siglo XVI, marcado por la aparición de una serie de espacios cerrados –hospicios, hospitales, colegios, casas de acogida, etc.- que se constituyen como espacio posibilitador de una forma paradigmática de gobierno. Éstos se sostienen en base a una función del orden, instituyendo reglamentos y nuevas formas de transformación de los espacios. Sin embargo, éstos no constituyen formas tradicionales equivalentes a lo que es la escuela moderna. Lo anterior, dado que la escuela se definirá solo secundariamente en relación con las tecnologías del orden propias de estos espacios, estableciendo cómo eje primordial el problema de la productividad. Esto quiere decir que se desplaza el problema del orden (desde una lógica de la exclusión) al de la utilidad (que responde a una lógica de la inclusión).

Este cambio es análogo a la transformación en los mecanismos de poder descritos por Foucault, en que se produce un tratamiento distinto de la vida, centrado en la producción de fuerzas, el crecimiento y el ordenamiento de las mismas, es decir, en torno a la noción de administración de la vida. El antiguo poder soberano “frontal” pierde su fachada, transformándose en una dimensión de regulación interna de los sujetos. Así se comienzan a dilucidar los primeros atisbos de lo que el autor denomina la “anatomopolítica del cuerpo humano”, centrada en educar a los sujetos, darles utilidad y transformarlos en individuos dóciles.

Al respecto, Foucault señala:

“Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, e crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas: anatomopolíticas del cuerpo humano. El segundo, formado más tarde, hacia mediados del siglo XVIII fue centrado en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortandad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos estos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y controles reguladores: una biopolítica de la población” (Foucault, 1991, p.168).

A partir del siglo XVII se comienzan a generar las condiciones sobre las que la escuela se vendrá a convertir en el medio de educación, gracias a la nueva concepción de la infancia señalada anteriormente que permite separar al niño del adulto. Los efectos prácticos serán

que dejará de “conocer” la vida a partir de experiencias de contacto directo con el mundo adulto. Comienza así un proceso de encierro que autores como Aries han denominado de “escolarización”.

Este acontecimiento supone a su vez la desaparición de otras formas de socialización y transmisión de saberes que habían primado hasta ese entonces; en este sentido opera la ruptura entre aprendizaje y formación propia de los oficios, en que los jóvenes aprendían a partir del contacto con el mundo de los adultos. Esta será la antesala de la escisión que ha persistido en el tiempo, entre trabajo “manual” y trabajo “intelectual”, con su consecuente valoración diferencial.

La escuela como institución moderna ligada a una disciplina metódica surge en el siglo XIX, a partir de una serie de movimientos que funcionaban de manera relativamente independiente. Está posibilitada por la aparición de una noción particular de “educabilidad” de la persona. Al respecto, Martínez plantea lo siguiente: “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” (Zuluaga et al., 2005; p.132).

El escenario de emergencia es el renacimiento, momento marcado por la tendencia hacia los saberes prácticos vinculados con actividades de la vida cotidiana. El nuevo productor de subjetividad estará marcado por una burguesía que desarrolló toda una arquitectura conceptual centrada en principios económicos. Esto, a partir de una orientación práctica y utilitarista, poniendo a la ciencia al servicio de la producción. Así, la escuela fue reformada a través de un currículo que incorporaba los nuevos conocimientos prácticos que exigían las nuevas condiciones de producción.

Este giro en la educación se establece como condición de ejercicio de la acción política y desarrollo de la propia vida. Además, se transforma en la vía para el reconocimiento social a partir del predominio de la burguesía, posibilitando una relación directa entre las riquezas y los niveles de conocimiento. Esto es de radical importancia para entender el lugar que ocupa la educación moderna, en la medida que esta unión entre conocimiento-riqueza transformará a la escuela en un espacio de reingeniería social respecto a las posibilidades de ascenso y generación de riquezas.

A pesar que esta nueva “moral del éxito” inscrita por Lutero, e incorporada por el humanismo, potencia un nuevo espacio de desarrollo a partir de la escuela que en un comienzo se encontrará dirigida exclusivamente a las clases acomodadas, lo que poseerá efectos de segregación social. Sin embargo, no demorarán en generarse una serie de nuevas tecnologías conceptuales basadas en ideales sociales de igualdad, que posibilitarán la incorporación de esta nueva “comprensión” a las clases socialmente desposeídas.

Lo que se logra con lo anterior es una nueva forma de valorar el desarrollo social a partir de un ideal de formación individual, con una promesa de progreso inscrita: se ponen en juego las determinaciones que permiten el acceso de todos al éxito, a partir de una serie de relaciones con el saber que tienen su antesala en los ideales burgueses. Esto implica incorporar el “buen” sentido burgués en torno al crecimiento económico y la posibilidad de ascenso social. La educación, en este sentido, constituyó un elemento fundamental en tanto contribuía a sostenerse sobre los ideales burgueses de libertad y dedicación para construir el destino propio.

Este triunfo de la burguesía sobre el régimen feudal potenció el surgimiento de la Ilustración como movimiento cultural, político y social fundado en la confianza de poder fundar la sociedad en base a principios racionales. Así dispuesto, la educación

se concibió, positivamente, como la manera de desarrollar las facultades mentales y el comportamiento necesario para el uso público de la razón. Se transformó así “el sujeto educativo”, ampliándose el campo a cualquiera que pudiese insertarse en la estructura del sistema productivo. Además, se desarrolló una nueva forma de “aprender a aprender” en la educación; un paso en que, como plantea Hoskin, “la forma de enseñar y decir se transformó en una forma de aprender y ver” (Ball, 1990; p.40).

El racionalismo cartesiano fue la base del método, la actitud y el objetivo para orientar el sistema educativo hacia fines prácticos y útiles. La educación racional y realista cobró importancia, en la que se desplazó la “educación de los libros”, por una centrada en el contacto directo con la naturaleza, como ya se planteó a propósito de Rousseau. Así cobrarán importancia autores como Bacon, Locke y Hume, quienes se encargaron de instalar las bases del método científico en torno a la verificación rigurosa de hipótesis. Serán ellos quienes promoverán la idea del conocimiento como producto del contacto de los cuerpos y los sentidos.

Con la revolución industrial se generó la necesidad de producir un discurso técnico que diera cuenta del funcionamiento de la maquinaria y los nuevos sistemas de producción mecánica. Esto coincidió con la consolidación del sistema capitalista, que promovió la reorganización de las relaciones de producción, fundamentándose en una noción de sujeto racional y práctico. El reto tendría que ver con generar las condiciones para que los procesos de producción marcharan de manera adecuada. Este “capitalismo en ciernes” fue posibilitado a partir de supeditar la producción y regulación de fenómenos de población a procesos económicos. Es decir, una biopolítica de la población centrada en el cuerpo-especie.

La nueva relación entre producción y educación, “se basa en la perspectiva sobre la educación como medio para crear una fuerza laboral dócil, sobria, socializada en la nueva moralidad de la fábrica (...) En otras palabras, el discurso y las prácticas dominantes en la escuela eran regulativos” (Bernstein, 1997; p. 157). Esta relación se ve reforzada por la ideología de la movilidad mediante la educación y la igualdad de oportunidades. Se produce así un ensalzamiento del individuo a partir del éxito y fracaso selectivo, pero al mismo tiempo oscurece las relaciones entre los grupos sociales.

Así se instala el estado como organismo encargado del control de las agencias de control simbólico, entre ellas la escuela, donde los agentes dominantes provenientes del campo productivo pasan a tener funciones directivas. Esto hace que se produzca un distanciamiento entre el sujeto cognoscente y lo que es conocido, lo que desembocará, eventualmente, en el fundamento de una ética de las profesiones.

“Hay nuevos conceptos, tanto respecto del saber, como de su relación con quienes lo crean, que son verdaderamente seculares. El saber debe fluir como el dinero hacia donde pueda producir ventajas y provecho. En realidad, el saber no es como el dinero: es dinero. El saber se divorcia de las personas, sus compromisos, su dedicación personal, porque estos se convierten en impedimentos, limitaciones a su flujo e introducen deformaciones en el trabajo del mercado” (Bernstein, 1997; p. 160).

I.3.2. La educación como problema de gobierno

Hasta ahora se ha hecho una descripción somera respecto de las condiciones epistemológicas que derivarían en la gestación de la escuela. Sin embargo, parece

necesario referirse brevemente a cómo se legitima la escuela como institución, en torno a la cuál circulan problemáticas sociales provenientes de otros campos, y sobre la cual el Estado Moderno pasará a hacerse cargo.

En relación con lo anterior parece pertinente mencionar la noción de *Gubernamentalidad* propuesta por Foucault, a propósito de las formas modernas de gobierno sobre la población. Señalará que una vez que se constituye la categoría “población”, ésta puede comenzar a ser medida, organizada y desarrollada siguiendo los flujos de una curva estadística. La gubernamentalidad implica una serie de tecnologías del yo y tecnologías institucionales que funcionan haciendo que las disposiciones del estado sean aceptables para la población. A su vez, esta noción permitiría integrar dos posiciones en apariencia contradictorias: la de individualidad y la de totalización. La importancia de esto para la institución educativa es que combina un poder pastoral del “cuidado”, con el poder que permite que las categorías de la población funcionen.

Este concepto Foucault lo desarrolla en un texto centrado en un análisis diferencial entre *El Príncipe* de Maquiavelo y el moderno arte de gobernar. Describe la posibilidad de diferenciar las formas de gobierno “soberano” propias del príncipe, y las distintas formas de gobierno que se encuentran dentro del Estado moderno. Al respecto señala:

“El arte de gobierno tal como aparece en toda esta literatura, debe responder esencialmente a esta pregunta: ¿cómo introducir la economía, es decir, la manera de administrar como es debido a los individuos, los bienes, las riquezas, así como puede hacerse al interior de la familia...?” (Foucault, 2007; p. 196).

En esta lógica la economía se define como principio rector de las formas de gobierno. Sin embargo, las aclaraciones se vienen a explicitar sobre las diversas concepciones de gobierno. Por un lado, el gobierno de Maquiavelo remite al ejercicio de la soberanía sobre el territorio y los hombres que lo habitan. En cambio, el gobierno moderno se erige sobre la idea del gobierno de las cosas. “Es decir, que las cosas de las que el gobierno debe hacerse cargo son los hombres, pero en sus relaciones, sus vínculos, sus imbricaciones con esas cosas que son las riquezas, los recursos, las provisiones...” (Foucault, 2007; p. 198).

En seguida da cuenta de la diferencia respecto a la finalidad del gobierno soberano entendido a partir de un “bien común”, en tanto sumisión absoluta a los mandatos del príncipe. En cambio, en la idea de estado moderno, el bien da cuenta de otra finalidad, en que lo esencial es el “fin conveniente” que puede dirigirse a una pluralidad de metas específicas. Desde esta perspectiva se hace necesario conocer la esencia misma de las cosas para poderlas gobernar. No basta ya con tener el poder, sino que será necesario poseer el conocimiento de los objetos para poder gobernarlos.

Por lo tanto, señala el autor, la diferencia primordial radicaría en que el fin en la soberanía se encuentra en sí misma, mientras que en el gobierno el fin está puesto en las cosas que dirige.

La importancia de lo anterior radica en la suposición de un cambio en la relación del gobierno con sus habitantes. La ciencia de la cual se valdrá el gobierno moderno será la economía, en tanto será ella la que determine, en base a sus conceptos, prácticas y artefactos las necesidades de los habitantes y las prioridades de su desarrollo. Desde ahora la población se convertirá en un fin “en sí mismo” del gobierno, constituyéndose una sociedad disciplinaria en que el estado será el encargado de establecer las condiciones, transformándose así en un “Estado interventor”.

Será en el espacio de la sociedad disciplinaria en donde surja la escuela moderna, en que el poder se diversificará de manera sutil e invisible. La fuerza se concentrará alrededor

de su potencialidad universalizante y su imposibilidad de verificación y resistencia. Surgirá así la posibilidad de implementar estrategias del poder dominantes centradas en el control eficaz y económico sobre la población. Así, la escuela pública se transforma en una maquinaria para una nueva hermenéutica de lo social.

I.3.3. La pobreza como “objeto” del discurso pedagógico

La institucionalización de esta nueva escuela suponía, en sus fundamentos, una noción de sujeto que había que socorrer. Al respecto, Monlau (1871) señala lo siguiente: “... el obrero es pobre y fuerza socorrerle a ayudarlo; el obrero es ignorante y se hace urgencia instruirle y educarlo; el obrero tiene *instintos aviesos* y no hay más recurso que moralizarle si se quiere que las Sociedades o Estados tengan paz y armonía, salud y prosperidad” (Varela y Álvarez-Urría, 1991; p. 47). Lo anterior deja en claro que la educación de las clases obreras respondía a la necesidad de enseñarles a estos niños a obedecer a la autoridad. Cobran fuerza operativa las ideas pedagógicas clásicas, como las pestalozzianas, respecto a la determinación social de los sujetos, con la intención de no generar falsas expectativas respecto a sus posibilidades de desarrollo potencial. Según esta perspectiva, se asume la incorporación del discurso educativo en los límites del desarrollo económico y posicionamiento social.

Dentro de las escuelas obreras se generarán una serie de técnicas pedagógicas que promoverán sentimientos de extrañeza en los alumnos: saludar al maestro, sentarse correctamente, permanecer en silencio, hablar bajo y con el permiso del maestro, salir de la sala ordenadamente. Así se comienza a urdir un sentimiento de vergüenza en torno a la pertenencia al espacio popular.

Este discurso a su vez se diseminó hacia todo un entramado relacional que se propagará por otras concepciones de la vida y que aseguraba el establecimiento del contrato social. Surge así, por ejemplo, una nueva concepción de la familia basada en el sentimiento conyugal que aseguraba el asentamiento de la familia obrera sobre sólidas bases de organización y orden. En este sentido la formación de hábitos ligados al ahorro y la previsión de necesidades futuras se cimentó como referente fundamental para salvaguardar el buen orden social.

Como ya se comentó, los nuevos espacios que recibirán el nombre de escuela no se distribuirán de manera homogénea. Existirán así las “escuelas de los pobres” –que constituyen espacios de aislamiento en diversos niveles- que operarán de manera distinta a las escuelas nobles propuestas por los jesuitas. Las diferencias entre ambas se encuentran marcadas por los tipos y formas que adoptaron diversas prácticas al interior de cada una de ellas. Residían no solo en los contenidos y actividades, sino en la dureza de los encierros, el rigor de los castigos, el sometimiento a las órdenes, el distanciamiento de la autoridad y la autopercepción que se les inculcaba. Estos movimientos en la institucionalización sirven como espacio de “naturalización” de las diferencias sociales y, por ende, de nuevas formas de dominación social. Esto da cuenta de la estrecha relación entre la escuela con el orden moral y político.

La institución-escuela de los pobres aparece en una relación análoga a la del hospital, como espacio de alimentación y suplencia de las carencias sociales de estos marginados. Al respecto señala Pérez de Herrera: “Doy el nombre de hospitales a aquellas instituciones donde los enfermos son mantenidos y curados, donde se sustentan un cierto número de necesitados, donde se educan los niños y las niñas, donde se crían los hijos de nadie, donde se encierran los locos y donde los ciegos pasan la vida” (Varela y Álvarez-Urría

p. 31). Queda así constituida la institución de los desposeídos como una de encierro y moralización, en donde la instrucción será cosa de una minoría selecta.

“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” (Zuluaga et al, 2005; p. 135).

Lo anterior implica asumir un cambio en la noción de pobreza, desde una comprensión de la misma como fenómeno cercano a la sensibilidad religiosa y a la caridad, a una visión que pone a la pobreza como problema de policía, en relación con el orden social y ligado al concepto de miseria. A su vez, esto va generando una relación entre pobreza e ignorancia y ociosidad lo que legitima el posicionamiento de un espacio de transformación a partir del trabajo y la enseñanza. Lo anterior implicaba también un giro en la pobreza como fenómeno individual y lo transformaba en un problema social de masas, poniéndola en el orden del franqueo de los límites aceptados y del lado de la delincuencia.

Al ser sacada del orden religioso, la pobreza adquiere un carácter práctico centrado en la eliminación de la mendicidad y en la transformación de los sujetos en individuos productivos. Una vez más, se señala que el problema de la educación de estado se orientará a la administración de los sujetos a partir del control de la pobreza. Al respecto Martínez, haciendo referencia al problema en cuestión, señala: “La pobreza es una de las formas de expresión de la población como regularidad nueva. No hay que acabar con la pobreza, ella sirve; hay es que organizarla” (Zuluaga et al, 2005; p. 144).

La política de “recogida de los pobres”, se fundamentará así sobre tres elementos básicos: el adiestramiento para los oficios, la moralización y la fabricación de súbditos virtuosos. Así se producía una ética rentabilizadora del trabajo y mantenedora del orden. De esto se desprende que la función de la educación de los pobres respondía a una necesidad de inculcar valores y estereotipos que cobraban una forma diametralmente opuesta a las formas de vida en comunidad que poseían hasta ese momento. A partir de la imposición de hábitos –de limpieza, compostura, obediencias, respeto a la autoridad, amor al trabajo, entre otros- se configuraba un espacio de separación entre la escuela, como representante de un Estado público, y la familia, que pasaba a partir de una reflexión de sus condiciones, al ámbito de lo privado.

La delimitación de la enseñanza en función del origen social de los alumnos cobrará fuerza en la medida que el Estado asuma la tarea de imponer una forma particular de educar a los hijos de las clases populares considerando los intereses de la clase burguesa. Es a partir de esta necesidad que emergen las Escuelas Normales, como espacios de “formación de formadores” que asegurarán la posibilidad de un funcionamiento acorde a las exigencias sociales que acompañaban los procesos de industrialización. “Los aprendices de maestro sufrirán un proceso intensivo de transformación y vigilancia de forma que su vida privada se inmolen aras de su futura entrega y abnegación a la vida pública” (Varela y Álvarez-Urría, 1991; p. 36). Estas escuelas marcarán la adquisición de una moral para los propios enseñantes, quienes serán puestos en una analogía engañosa con los sacerdotes, y dotados de una autoridad, respeto y dignidad “simbólica”. Además se instituirá la autoridad pedagógica a partir del asentamiento del maestro como funcionario público, avalado por una “ciencia pedagógica”.

Así se comienza a vislumbrar un cambio en la primacía del poder epistemológico propuesta por Comenio centrada en el método didáctico. Aparece un discurso procedimental referido a un ordenamiento de los espacios y de los cuerpos. Un claro ejemplo de esto se representa a partir de la visión pedagógica de La Salle, para quién el espacio escolar dependía de la forma en que los cuerpos infantiles eran integrados a una red disciplinaria de vigilancia permanente. Comienzan a aparecer una serie de categorizaciones del individuo que lo ordenarán y clasificarán alrededor de una serie de criterios, actividades, tiempos y, más importante aún, en que los cuerpos y movimientos de los niños serán supeditados a la autoridad del maestro.

Al respecto, Castro señala: “La escuela lasalleana, por tanto, es un claro ejemplo de la anatomía política que trae consigo la modernidad. Se trata de la gestión al detalle mediante un disciplinamiento riguroso y una vigilancia exhaustiva, que arroja como resultado un aumento de las fuerzas del cuerpo en cuanto a utilidad y una disminución de la misma en tanto que obediencia” (Castro, 2004b; p. 19).

Lo anterior refleja cómo es que el acontecer de la escuela pública tiene poco que ver con una disposición hacia la transmisión del conocimiento y mucho que ver con disposiciones cercanas al disciplinamiento. La escuela produce prácticas para generar hábitos en los individuos, orientados por prácticas de policía que se transformaron en saber pedagógico.

I.3.4. Prácticas pedagógicas “normalizadoras”

El devenir del humanismo supondrá un cambio en las prácticas de disciplinamiento al interior de la escuela. Los jesuitas sustituirán los métodos drásticos por intervenciones dulces e individualizadoras. El castigo físico será desplazado por una “vigilancia amorosa” en torno a una disposición del cuerpo, el tiempo y el espacio, contenidos muy bien planificados y métodos educativos que deriven en una formación católica perfecta. Se echa a andar una maquinaria que, según Foucault, constituye las bases del dispositivo humanista: el de hacer creer que la libertad se puede alcanzar en cuánto el sujeto está más sometido: sometimiento de la pasión a la razón, del cuerpo al espíritu, de la libertad a la obediencia, de la conciencia al director espiritual.

En las prácticas pedagógicas basadas en la *Ratio Studiorum*, existía una disposición para que el sujeto estuviese continuamente ocupado. Además, el aprendizaje se constituyó como posibilidad del desarrollo individual ligado a una idea de éxito y se promovieron prácticas que fomentaran la competitividad a partir de debates y exámenes, generando divisiones entre los alumnos y clasificándolos de acuerdo a sus capacidades. Esto se constituye así en una nueva “Ética del rendimiento”.

Todas las nuevas estrategias pedagógicas de la escuela se centran en una disposición particular sobre los cuerpos, que se vuelven objeto de poder. Es decir, se transforman en algo que se manipula, se forma y se vuelve útil y eficaz. El cuerpo se transforma en una máquina que se puede educar y enseñar para obtener los máximos resultados. Al respecto Foucault señala: “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2002; p. 140).

En “Vigilar y Castigar”, el autor puntualiza una serie de técnicas de exclusión que someten al individuo a un régimen de dominación dentro del poder disciplinario. Estas son aplicables a una serie de instituciones sociales, dentro de las que se encuentra la institución educativa. Por lo tanto, parece pertinente referirse brevemente a ellas.

Los mecanismos de distribución de los cuerpos en el espacio pedagógico tienen sus raíces en un antiguo modelo de clausura, en que a los indeseables se les aislaba con fin de evitar su presencia y peligrosidad. Sin embargo, los nuevos poderes disciplinarios presentaron un desplazamiento de este principio a uno de localización o de división de sectores:

“A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo. Evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay” (Foucault, 2002; p. 146).

Esto permitió codificar los espacios de tal manera de optimizar la vigilancia, evitar conversaciones improductivas y generar las condiciones de un espacio útil y creativo. Permite ordenar, evitando tiempos muertos, comprobar el rendimiento y clasificar a los sujetos según su destreza o agilidad.

En cuanto al control sobre la actividad misma, se retoma el uso de los tiempos como eje fundamental. Es lo que Foucault denomina la “fabricación del acto”, dando cuenta de la importancia de la producción de un acto útil y eficiente, buscando extraer la máxima utilidad del tiempo. Estas prácticas fueron extraídas y traspasadas al espacio educativo desde prácticas monásticas. Esencialmente esto se reflejó en las organizaciones de los tiempos de inicio y término de las actividades, límites para ejercicios y deberes, recreos, entre otros.

Otro elemento ligado al anterior dice relación con lo que Foucault denominó un “esquema anatomo-cronológico del comportamiento”, como la descomposición del acto en sus componentes que permitirá la inscripción del tiempo sobre el cuerpo del sujeto:

“Es más que un ritmo colectivo y obligatorio, impuesto desde el exterior; es un “programa”; asegura la elaboración del propio acto; controla desde el interior su desarrollo y sus fases. Se ha pasado de una forma de conminación que medía o ritmaba los gestos a una trama que los coacciona y los sostiene a lo largo de todo su encadenamiento” (Foucault, 2002; p. 155-156).

Aparece además la fundamentación de una correlación entre el acto corporal y el gesto que lo acompaña. El acto normativo llega a su máxima eficacia cuando se logra una concatenación entre acto-gesto. La fuerza del acto y su mayor eficacia residen en optimizar el empleo del cuerpo a la vez que rentabilizar el tiempo. Esto se logra en el momento en que todos los factores coinciden en un mismo accionar.

A propósito del poder disciplinario, Foucault describe cómo emerge la necesidad de enderezar conductas. Cómo el problema de la disciplina se encuentra ligado al de la utilidad, es necesario generar medios “de buen encauzamiento” para generar efectos permanentes en la subjetividad del individuo. Al respecto señala: “El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (Foucault, 2002; p. 175).

El primero de ellos, la vigilancia permanente, implica la instalación de una tecnología visual que permita el control en todo momento. Lugar de presencia invisible, en que la conducta del individuo se encuentre condicionada. Esta analítica del aparato visual permite que el comportamiento se acomode a las expectativas ideales. El autor comenta al respecto, en relación a la enseñanza primaria:

“El mismo movimiento en la organización de la enseñanza elemental: especificación de la vigilancia, e integración al nexo pedagógico. El desarrollo de las escuelas parroquiales, el aumento del número de alumnos, la inexistencia de métodos que permitieran reglamentar simultáneamente la actividad de una clase entera, con el desorden y la confusión consiguientes, hacían necesaria la instalación de controles. Para ayudar al maestro, Batencour elige entre los mejores alumnos a una serie de “oficiales”, intendentes, observadores, instructores, repetidores, recitadores de oraciones, oficiales de escritura, habilitados de tinta, cuestores de pobres y visitadores (...)”(Foucault, 2002; p. 180).

A partir de esto se puede visualizar cómo es que mantener el orden y tranquilidad del grupo se comienzan a volver sinónimos de habilidad docente. Además, lo anterior describe cómo opera el dispositivo normalizador, a partir de un sistema de enseñanza mutua en que los mismos alumnos incorporan la disciplina a partir de la asunción de “cargos” que sirvan de maquinaria autorregulatoria del cuerpo de alumnos.

El segundo elemento, el castigo correctivo, instala la sanción como elemento pedagógico con la finalidad de generar una acción correctiva para que el sujeto se acomode a parámetros de normalidad previamente definidos. Con esto se puede generar una conexión entre falta-sanción que sirva de referencia potencial para los alumnos, como efecto de repetición más que de venganza frente a la falta. Dice Foucault:

“Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada individuo se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante” (Foucault, 2002; p. 183).

Otro rasgo del castigo supone una relación estrecha con los medios “psi” planteados por el conductismo clásico, es decir, la relación entre gratificación-sanción. Por un lado, supone la posibilidad de que la gratificación devenga en las conductas esperadas, evitando así los castigos. Pero por otro, más importante aún, supone la posibilidad de establecer una dicotomización de las conductas en polos, positivos y negativos, de distribución.

“Es posible obtener además establecer una cuantificación y una economía cifrada. Una contabilidad penal, sin cesar puesta al día, permite obtener el balance positivo de cada cual. La “justicia escolar” ha llevado muy lejos este sistema, cuyos rudimentos se encuentran al menos en el ejército o en los talleres. Los hermanos de las Escuelas Cristianas habían organizado toda una microeconomía de los privilegios y de los trabajos como castigos (...)” (Foucault, 2002; p. 185).

Todos estos sistemas de funcionamiento de prácticas dentro de la escuela sirven, en última instancia, para establecer la medida del sujeto que derivará en la posibilidad de jerarquizar y separar en “buenos” y “malos” elementos, de acuerdo a parámetros de lo esperable definidos *a priori*. En este sentido, el rango se transforma, en sí mismo, en la recompensa o el castigo. Todo esto en nombre de la “formación integral del alumno”.

Cómo último elemento, que engloba los anteriores, aparece el examen que permite jerarquizar, clasificar y enjuiciar al individuo. Hoskin señala que el análisis del examen permite situar una posición particular del discurso pedagógico en relación con el desarrollo de la modernidad. Se puede pensar en el carácter central de la educación en el desarrollo de

la modernidad en la medida que la disciplina se vuelve un misterio esencialmente educativo. (Ball, 1990; p. 33).

Dicho artefacto posee la capacidad de establecer un doble movimiento: por un lado individualiza al sujeto, pero por otro lo homogeniza con el fin de uniformarlo, es decir, lo vuelve singular para diferenciarlo de los demás, pero en el mismo movimiento lo vuelve parte del todo. Foucault señala que "el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro" (Foucault, 2002; p. 191). El examen, señalará, será el dispositivo a partir del cual la pedagogía adquirirá su estatuto de cientificidad, extendiéndose por todas las ciencias humanas.

Lo que se logra a partir de este punto es instalar al sujeto como espacio a dilucidar a partir de una mirada, que permitirá centrar al sujeto como objeto de saber. Esto es lo que potencia toda una construcción de una analítica del "sí mismo" que servirá de sostén para el desarrollo de las ciencias del hombre. El examen como mecanismo de individualización permite "poner a la luz" al sujeto, situándolo en un proceso de constante recopilación de información para obtener de él el máximo provecho. Además este mecanismo permite describir los efectos del poder sobre el sujeto para ir modificándolo y reorganizándolo constantemente. A partir de la evaluación se constituye una nueva subjetividad en la que todo es examinable y cualquiera se puede volver objeto de examen, haciendo de cada individuo "un caso".

En resumen, se puede señalar que surge un nuevo tipo de individualidad: la del hombre calculable. Hoskin sugiere que la "persona calculable" es producto de la invención de la escritura-más-examinación. La regulación se produce a través de prácticas de escritura, evaluación con notas, en un mundo que ha devenido gramocéntrico.

PARTE II. CONDICIONES PARA LA (DI)SOLUCIÓN DEL SUJETO DOCENTE MODERNO

“Todas las ciencias, análisis o prácticas con raíz “psico-”, tienen lugar en esta inversión histórica de los procedimientos de individualización. El momento en que se ha pasado de mecanismos histórico-rituales de la formación de la individualidad a unos mecanismos científico-disciplinarios (...) el individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación “ideológica” de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama disciplina”.

Michel Foucault, Vigilar y Castigar

El capítulo primero ha tenido por objeto servir de marco introductorio al presente escrito centrándose, por un lado, en las condiciones de emergencia del discurso pedagógico desde una perspectiva centrada en la *episteme*, es decir, a partir de las reglas internas del discurso y los quiebres a los que se ha sometido en el devenir histórico, hasta llegar a la materialización institucional. Esto permite dilucidar cómo es que la escuela puede ser entendida como institución de soporte del saber sobre una enseñanza que deviene educación, y que circula ineludiblemente alrededor de relaciones de fuerza entre diversos campos de saber/poder, que a su vez introducen una serie de mecanismos y estrategias de dominación y control en una sociedad disciplinaria.

Lo fundamental de lo anterior reside en comprender que la pedagogía como discurso no se articula desde una secuencialidad lógica ni como consecuencia inevitable de otros espacios discursivos, sino que emerge como un espacio discursivo particular, movilizándolo incluso ciertas tecnologías propiamente “pedagógicas” a otras áreas del saber. Esto es lo que deja entrever el propio Foucault a partir del análisis de las prácticas del examen y la evaluación. Así también se puede intuir que la materialización del discurso pedagógico posee un lugar fundamental en la construcción de las modernas subjetividades individuales.

Con lo anterior en mente, este segundo apartado pretende abordar el problema de las formas en que acontece el profesor moderno, como figura paradigmática del saber sobre una concepción particular de la enseñanza. Se cree que esto es relevante ya que este sujeto se encuentra delimitado socialmente a partir de una serie de presupuestos que dan cuenta de una cierta fragmentación. Esto se puede deducir a partir de las diversas definiciones, posiciones y espacios simbólicos de representación que circulan en torno a una serie de dicotomías. Por ejemplo, la determinación desde una posición “activa” que lo sitúa como figura de autoridad dentro de la relación pedagógica; el alto valor simbólico otorgado a la función docente, con la –paradójica– escasa valoración en términos de sus condiciones subjetivas y materiales; la “dicotomización” del docente, de acuerdo a la definición de una serie de pautas que lo definen como “técnico eficiente” y que al mismo tiempo lo mantienen alejado de las funciones productivas del saber.

Todos estos aspectos transforman al docente en una figura que comporta una enorme complejidad. En este sentido se planteará, a modo de provocación y tensionamiento, que

la aparente “contradicción” en la definición del maestro como sujeto del saber pedagógico, no es sino un efecto de las reglas enunciativas del archivo pedagógico que producen una subjetividad docente y no, como suele plantearse, el resultado de un desfase histórico entre unas prácticas de formación tradicionales que no han sabido actualizarse a las aceleradas demandas del saber moderno. Por lo tanto, este devenir del sujeto como desapropiado a partir de prácticas discursivas puede otorgar pistas respecto a las formas de funcionamiento del archivo pedagógico.

Así entendido, el presente ejercicio no busca reconstruir la figura docente a partir de la delimitación de sus condiciones estructurales ni de sus categorías históricas -pensando en una suerte de casuística o de un agrupamiento de signos y síntomas que se repiten y que permitan agruparlo y modificarlo-. Sino más bien pensarlo, siguiendo la huella de Foucault, en una perspectiva que lo aleje de la filosofía “del sujeto fundacional” y tensione la identidad pedagógica, sometiéndola a cuestionamiento y poniendo en entredicho sus sentidos clausurados, para acercarla a la fragilidad de sus condiciones de aparición.

Lo anterior pone la cuestión de la subjetivación como punto de acceso para elaborar una estrategia disolutiva del sujeto. A partir de éste se puede entender al sujeto como una posición particular, un espacio, que puede ser ocupado por diferentes individuos a partir de reglas discursivas que determinan el lugar del sujeto parlante y que darán cuenta de un intento de fabricación de individualidad. Esta perspectiva del “sujeto descentrado”, será la que mantendrá el presente escrito en el rastro de la regularidad discursiva.

Por ende, se pondrá la mirada en las reglas de rarefacción propias del discurso, que “localizan” de determinada forma al docente. Esto implica asumir que su relación al saber no es directa, sino que se encuentra mediada por determinadas relaciones de poder. Por lo tanto, se habrá de retomar la discusión planteada en la primera parte de este escrito respecto al poder.

Es en esta línea que se buscará describir las relaciones que impone el saber pedagógico, que definen y determinan los campos de movimiento y modos de funcionamiento de la figura docente. Será necesario entonces enfocarse en las construcciones conceptuales, técnicas y estratégicas propias de las prácticas pedagógicas modernas, que interpretan e interpelan al docente. Esto implica analizar las condiciones de legitimidad, los límites del saber docente y su imbricación con otros espacios del saber.

Dentro de estas condiciones se cree relevante plantear ciertos criterios sobre los cuales reconfigurar esta mirada. Por un lado, entender que el discurso pedagógico se constituye a partir de la integración de superficies que no corresponden estrictamente a un saber sobre la enseñanza. Acontecen nuevos espacios de relación que ponen a la educación en una relación con ámbitos legislativos, filosóficos, religiosos, potenciados por nuevas conceptualidades y prácticas sociales, psicológicas, jurídicas y administrativas.

Se producen así nuevos objetos de discurso y estrategias tales como la incorporación de manuales pedagógicos -como formas de enunciación jurídica del saber-, la mediatización de la memoria por los sentidos, la nueva percepción respecto a la “agradabilidad del conocimiento”, la economía del castigo, entre otras, que determinarán nuevas formas de “ser” docente. En este sentido se plantea que el maestro:

“...será reconocido socialmente como un sujeto específico de la enseñanza y del saber, “sujeto” a normas provenientes del Estado y del propio saber (lectura, escritura, etc.), que desempeña sus acciones en un “ámbito institucional”, el cual contempla un horario, un espacio específico (el salón) y unos destinatarios de su práctica, los niños” (Zuluaga, 1999; p. 112).

A lo anterior se agrega lo siguiente: “El paso de una práctica dispersa a formas más elaboradas como plan de escuelas, y del plan de escuelas al manual son tres momentos fundamentales en transformación de la práctica pedagógica; paralelos respectivamente a las transformaciones del sujeto, evidenciando estas transformaciones que el proceso de institucionalización de un saber requiere la delimitación de un sujeto-soporte denominado sujeto de saber” (Zuluaga, 1999; p. 118).

Lo anterior conlleva un ejercicio de preguntas. La primera de ellas ligada a la forma en que el profesor se articula con su saber, es decir, ¿qué debe saber el profesor moderno para ocupar la posición de sujeto? En base a esta pregunta, surge la inquietud respecto a la posibilidad de pensar al maestro, por ejemplo, desde la misma funcionalidad discursiva que cumple el médico dentro de su discurso. O bien, por otro lado, acercarlo a la figura del “técnico disciplinario” descrito por Foucault al referirse a los jefes y subjefes de la colonia penal de *Mettray*, a propósito de la consolidación del sistema carcelario. Al respecto señala:

“Son en cierta manera unos técnicos del comportamiento: ingenieros de la conducta, ortopedistas de la individualidad. Tienen que fabricar unos cuerpos dóciles y capaces a la vez; controlan las nueve o diez horas de trabajo cotidiano (artesanal o agrícola); dirigen los desfiles, los ejercicios físicos, la escuela de pelotón, el acto de levantarse, de acostarse, las marcha ritmadas por el clarín o el silbato; organizan la gimnasia, inspeccionan la limpieza, asisten a los baños (Foucault, 2002; p. 301).

Sin duda sería plausible pensar en un juego de analogías entre la descripción hecha por el autor y algunas prácticas pedagógicas que le competen al profesor moderno.

Esta aproximación reafirma la necesidad de abordar el fenómeno desde una perspectiva centrada en el poder, entendiendo que su dimensión productiva (inherente a las formas de relación al interior de los espacios discursivos del saber) opera sobre los sujetos. De otra manera se estaría tentado a pensar “lo docente” como una mera función representativa del *establishment* institucional.

Y, sin embargo, a partir de lo planteado en el capítulo anterior, las modalidades de ejercicio del poder parecen ya no ser tan claras y directas dentro del plano disciplinario; las imbricaciones del poder se sustentan sobre una red de complejidad mucho mayor, en un espacio de dispersión que convoca a los cuerpos mismos, como describe Foucault a partir de estrategias de gubernamentalidad que remiten a una concepción biopolítica.

Se intuye, a partir de la lectura respecto a las nuevas modalidades de ejercicio del poder disciplinario, que la “crisis del ejercicio docente” se encuentra de alguna forma relacionada al desplazamiento de las tradicionales formas de “vigilancia controlada” dentro del espacio cerrado de la sala de clases, a nuevas formas que aseguran el control del sujeto desde la interioridad del “sí mismo”. Lo anterior se puede pensar, por ejemplo, en términos de la importancia radical que cobra la noción de “autonomía” dentro del discurso de las reformas educativas en las actuales sociedades liberales. El discurso pedagógico moderno tiende a plantear una sinonimia entre “prácticas de libertad” y “prácticas del sujeto autónomo”. Si se sigue el pensamiento foucaultiano, habría que pensar que estas prácticas constituyen su doble opuesto: la autonomía remite a la incorporación de la “voz pedagógica” a partir de prácticas que producen un sujeto de doble representación. En cualquier caso, las nuevas modalidades de circulación del poder parecen estar ligadas a las posibilidades de autorregulación propias de una comprensión del individuo como sujeto racional, portador de un “yo consciente”, que además posee una –mala- conciencia de sí mismo. En resumen,

este nuevo sujeto se construye en base a la inscripción de estrategias gubernamentales sobre el cuerpo.

La funcionalidad y eficiencia mostrada en las prácticas tecnológicas de poder “directivo” se han visto mermadas por la introducción de una serie de producciones científico-jurídicas que obligan a transformar la relación frontal y explícita de las mismas. Los mentados cambios coinciden con las modificaciones de los discursos “psi”, que han evolucionado desde una serie de prácticas conductistas, centradas en una comprensión del individuo como una relación de estímulo-respuesta, a nuevas comprensiones propias de las vertientes humanistas, que reconocen al sujeto como “poseedor” de una complejidad que le otorga un carácter “singular”. Lo que se quiere rescatar con esto es el hecho que las prácticas pedagógicas se han modificado teniendo en consideración, no solo una fundamentación didáctico-metodológica, sino más importante aún, una precomprensión moral del sujeto, de la que las ciencias humanas constituyen su moneda de cambio.

Lo anterior deriva en la aparición de nuevas teorías educativas, provenientes de los campos psicológicos, sociológicos y antropológicos -pero también jurídicos-, instituyendo al niño como “sujeto de derecho” e implantando una distancia moral frente al acto del ejercicio del disciplinamiento. Estos constituyen las bases para rechazar los actos de violencia física y psicológica sobre el niño, lo que pondrá al docente en una posición de complejidad extrema. Y esto, no porque el docente otrora haya centrado sus prácticas en saberes que transgredían la normatividad social, sino debido a que acontece una “nueva ética” que lo pone en una posición de extrañamiento frente a las antiguas formas de interpretar sus prácticas: se puede interpretar lo anterior como el acontecimiento de una moral¹¹ que se sitúa dentro de la relación pedagógica misma.

La disciplina docente se encuentra marcada por una relación estrecha con la vocación, es decir, la importancia del reconocimiento y dedicación a la profesión y a los sujetos en desarrollo. Cabría preguntarse por qué el sujeto de saber pedagógico se ha constituido, más que ningún otro campo discursivo, como el poseedor de un “llamado vocacional”. A partir de un “compromiso ético-social” respecto al ejercicio de su profesión se generan efectos de reconocimiento social simbólico y al mismo tiempo de marginación, en términos de un valor de mercado escaso.

Por lo tanto, surge la pregunta respecto a las condiciones para ser un “buen profesor”, considerando que esta figura, como se ha planteado, no constituye un referente exclusivo del conocimiento/saber, ni tampoco ocupa una posición privilegiada respecto de una normatividad disciplinaria fundada en una autoridad fundamental, que en algún momento posibilitó la clausura del sentido del saber a partir de una relación de identidad como modelo de imagen para el educando. Este cambio implica volcar la mirada sobre las modificaciones de los elementos materiales y conceptuales, centrados en las cosas que el

¹¹ Se remite a la idea de una moral, como la señala Foucault en tanto “un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como puede serlo la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc. Se llega al punto en que estas reglas y valores serán explícitamente formulados dentro de una doctrina coherente y de una enseñanza explícita. Pero también se llega al punto en que son transmitidos de manera difusa y que, lejos de conformar un conjunto sistemático, constituyen un juego complejo de elementos que se compensan, se corrigen, se anulan en ciertos puntos, permitiendo así compromisos o escapatorias (...) Pero por moral entendemos también el comportamiento real de los individuos, en relación con las reglas y valores que se les proponen (...) el estudio de este comportamiento de este aspecto de la moral debe determinar de qué manera y con qué márgenes de variación o de transgresión los individuos o los grupos se comportan en relación con un sistema prescriptivo que está explícita o implícitamente dado en su cultura y del que tienen una conciencia más o menos clara. Llamemos a este nivel de fenómenos “moralidad de los comportamientos”. Véase Foucault, M. “Historia de la Sexualidad, Vol. II: El uso de los placeres”. Siglo XXI Editores, Madrid. 3º edición, 1987. Pp. 26-27.

profesor moderno “debe-querer” saber y las normas bajo las cuales éste debe actuar para gobernar-se y ser gobernado.

Esto lleva a un segundo elemento, referido al desplazamiento desde una concepción de enseñanza a la de educación. Este último posee un carácter polisémico y difuso, lo que lo hace menos aprehensible y posee pragmáticos en tanto difumina las áreas de intervención del docente. Pareciera ser que la educación remite a una configuración teórico/práctica particular proveniente de modelos de cientificidad que regularán el control y acceso al saber objetivo. El saber se fractura y se producen nuevas categorías que tendrán como resultado una ampliación de los espacios de intervención educativos, posibilitados por la injerencia de una tecnología educativa administrativa de carácter utilitarista. Así, el nuevo alumno se construye en una triple realidad, escindido entre lo que sabe, lo que puede hacer con el saber y la forma en cómo se enfrenta a él.

Otro punto de relevancia para dilucidar este esquema que posee una serie intrincada de matices no siempre fáciles de diferenciar, dice relación con el saber en tanto conocimiento. La “didactización” de la enseñanza como conocimiento “al alcance de todos” asegura la educación “democrática” a partir de sus efectos de homogenización. El saber pedagógico incorpora un discurso sobre la igualdad, a expensas de la eliminación de la alteridad, estableciéndose como vía para el logro de una justicia social. Así se configurará la figura del maestro “ideal” dictada por una metódica que asegurará el traspaso a todos los alumnos, sin importar su condición social, histórica ni material.

Lo anterior se verá potenciado a partir de la profesionalización de la disciplina. Dentro de esta dinámica se pueden mencionar los archivos curriculares, artefactos textuales y toda una serie de prerrogativas de tipo administrativo, que buscarán por un lado homogenizar y por otro lado regular a partir de una recopilación archivística que permita producir conocimientos científicos, confiables y significativos. Por lo tanto, la figura del profesor será cada vez más la de un administrador del tiempo, de los espacios y de sus alumnos.

II.1. El *intercambio* de la mirada foucaultiana: del sujeto antropológico-trascendental a los *modos de subjetivación*.

El dilema del sujeto y sus formas de determinación históricas ha sido, sin duda alguna, el problema que ha marcado la obra foucaultiana, como él mismo reconoce. Esto, a pesar de que no lo llegase a plantear como objeto de estudio explícito hasta la última parte de su

trabajo, a raíz de una *ontología histórica de nosotros mismos*¹².

“Quisiera decir en primer lugar cuál ha sido la finalidad de mi trabajo durante estos últimos veinte años. No ha sido analizar los fenómenos del poder, ni sentar las bases para tal análisis. Busco más bien producir una historia de los diferentes modos de subjetivación de los seres humanos en nuestra cultura; he

¹² Esta noción se dirime a partir de la pregunta que plantea el autor: “¿Qué (nos) pasa?, dedicada a dirimir el sentido y el valor de las cosas que (nos) pasan en nuestro presente”. Véase, Morey, M. En Foucault, M. “Tecnologías del Yo y otros textos afines” *Introducción*. Op. Cit. P. 23.

tratado, desde esta óptica, de los tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos” (Foucault, 1990; p. 20).

Un primer postulado respecto a esta problemática supone que las categorías sobre las que los sujetos son categorizados y problematizados no son categorías esenciales, sino que pertenecen a categorías construidas históricamente. El sujeto-objeto trascendental supone además una cierta “definición” en base a una serie de dualidades, dentro de las que el poder se manifiesta como relación –de dominadores y dominados-. Este punto ejerce sus efectos en tanto aleja la atención respecto a las formas sutiles en que opera el poder.

Foucault apuesta a dejar de entender al sujeto como “sustancia” y abordarlo como “forma”. “La cuestión es determinar lo que “debe ser” el sujeto, a qué condición está sometido, qué estatuto, qué posición ha de ocupar en lo real e imaginario, para llegar a ser sujeto de tal o cual tipo de conocimiento” (Foucault, 1999; 364). Esto se explica a partir de la idea “que el individuo moderno no es la base atómica de una sociedad ni una ilusión de la economía liberal, sino un artefacto efectivo con un muy largo y complejo proceso histórico” (Foucault, 1990; p. 42).

Lo anterior permite pensar el sujeto como una producción del saber, invirtiendo la relación que plantea la filosofía de la conciencia. El problema ya no es cómo el sujeto produce un saber, sino cómo el saber puede producir e inscribir al sujeto dentro de una determinada lógica de sentido, generando una “conciencia” que permite pensar el problema como lo primero. Por lo tanto, el objetivo no debe centrarse en la emancipación del sujeto de los poderes del Estado, sino librarse de las formas de individualidad que “somos nosotros mismos” a partir de este poder. En este sentido, el autor refiere a que el posicionamiento de “actor/sujeto” de las ciencias modernas no ha hecho más que oscurecer, bajo las formas de clasificación, las relaciones de poder subyacentes.

En base a lo anterior y retomando a Foucault, Castro (1999) describe en términos sintéticos las características centrales del tipo de subjetividad que construyen los dispositivos de saber-poder:

- Una subjetividad que se establece como espacio de escisión de la entidad en que se encuentra, negado o silenciado todo lo que pueda conducir a la experiencia del límite o la disolución. Una subjetividad que se afirma en la negación de la alteridad.
- Una subjetividad minimizada en su fuerza política, en sus posibilidades de transformación y diferenciación por medio del recorte del cuerpo y su tratamiento utilitario. Una subjetividad normalizada que se incorpora a los objetivos de productividad, rendimiento y funcionalidad del sistema.
- Una subjetividad sometida al imperativo de la verdad interior o psicológica como expresión de su esencia o fundamento último. Una subjetividad vinculada a una identidad que debe saber y conocer, y que se halla determinada desde parámetros científicos de elaboración del yo.

Este modelo de subjetividad se sostendrá en base a una serie de creencias modernas, como por ejemplo que el poder es algo ajeno al saber y a la verdad; que la condición de existencia de las sociedades modernas se centra en el ideal de libertad humana; que el poder es exclusivamente represivo; que existe un cuerpo sólido y neutro frente a los mecanismos de poder y saber; la reminiscencia constante a una identidad nuclear.

Foucault describe la subjetivación como el resultado de la incidencia de determinados mecanismos de normalización sobre el individuo. A partir de esto, describe modos básicos de subjetivación. El primero de ellos remite a la determinación de la sustancia ética

que refiere a “la manera en que el individuo debe dar forma a tal o cuál parte de sí mismo como materia principal de su conducta moral” (Foucault, 1987; p. 27). El modo de subjetivación determina “la forma en que la gente es invitada o incitada a reconocer sus obligaciones morales”. Lo anterior a partir, por ejemplo, de la ley divina, la ley natural, el orden cosmológico y las reglas racionales. Señala además que las “prácticas de sí mismo”, son “los medios por los cuales podemos modificarnos para convertirnos en sujetos éticos”. Por último, comenta que la meta de la vida ética o *telos* determina “la forma de ser hacia la que podemos aspirar para convertirnos en sujetos éticos” (Dreyfus y Rabinow; 1983; p.239).

El segundo eje en la subjetivación remite al problema del poder. Esto es relevante dado que la subjetivación involucra ciertos modos de dominación, aunque no remite exclusivamente a ellos. La cuestión pasa por las conductas morales que siempre aparecerán en una relación entre fuerzas o relaciones de poder. Foucault describe tres modos: la “estética de la existencia”, como la respuesta del sí mismo a una serie de relaciones con otros en un campo complejo de relaciones de poder; la maestría de normas, lo que supone la relación entre tecnologías de dominación a otros. Por último, la capacidad de ser gobernados. A partir de lo anterior y siguiendo a Nietzsche se constituye el eje referido a la “voluntad de poder”.

Es necesario hacer énfasis en qué el autor no concibe al sujeto como simple efecto de una serie de prácticas discursivas que operan sobre él en términos externos. Es decir, no concibe un “poder vertical” que se impone sobre el sujeto, sino que existe un poder que opera a partir de una serie de prácticas encarnadas y reguladoras de la vida: una subjetivación “desde abajo”. En este sentido se hace importante la idea de las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, que permiten diferenciar entre relaciones de poder y relaciones de dominación. Esta aclaración le permite al propio Foucault comenzar a darle mayor importancia a 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.

Al asumir la visión “productiva” del poder, se entiende que éste circula entre prácticas institucionales y discursos cotidianos. Es lo que Foucault retoma de la genealogía nietzscheana como “voluntad de saber”. Esto implica pensar los efectos de poder en torno a la producción del deseo, disposiciones y sensibilidades de los sujetos. Esto implica además entender las formas de resistencia como elementos que operan dentro del poder mismo y que no son ajenos a él como en el caso del poder soberano.

El tercer eje se encuentra dado por la relación a la verdad, que consiste en técnicas de constitución de sí mismo como sujeto del saber y como sujeto cognoscente. Esta tiene que ver con una “voluntad de verdad” en la que el sujeto debe estar dispuesto a una serie de cosas: en primer término a la autoexaminación; debe estar dispuesto a ser clasificado u codificado; por último, el individuo debe estar dispuesto a “confesar”, es decir, a producir un saber individual para las instituciones del saber.

La apuesta crítica del autor se encuentra proyectada hacia el humanismo que inaugura al sujeto autoconsciente, al que le delega una serie de valores y lo pone en el campo de la “presencia plena”. Al hacer esto, el discurso legitima una serie de prácticas concretas de sometimiento y control, pero que al mismo tiempo oscurecen su operatividad a partir de mecanismos discursivos con pretensiones de universalidad. Lo anterior implica asumir que el problema del fundamento instaurado por el pensamiento cartesiano no es más que una gran ficción que desconoce la fragilidad del sujeto y lo adhiere a un espacio en que las relaciones de dominación son naturalizadas y redistribuidas en los cuerpos individuales.

II.1.1. La relación pedagógica como condición para la formación del “sí mismo”

El problema de la formación del sí mismo es un aspecto central de la última parte de la obra foucaultiana. Ésta se constituye a partir de una inquietud política que busca desenmarañar los modos en que los hombres han sido delimitados y al mismo tiempo sujetos a determinados juegos de verdad. A su vez se traduce en una descripción de los modos en que el sujeto se ha establecido a lo largo de distintos momentos históricos y contextos institucionales, transformándose finalmente en objeto de conocimiento.

El cuidado de sí mismo se constituye como eje sobre el cual el autor explicará los desplazamientos del sujeto hasta transformarse en objeto de sí mismo, en torno a una violencia instituida por los valores morales que tienden a regular las conductas dentro del discurso racional cartesiano. En este sentido da cuenta del paso desde una idea de “cuidado de uno mismo” propio de las filosofías clásicas, hasta llegar a la noción de “conocimiento de uno mismo”, que vendría a marcar el punto de inflexión en la constitución de la subjetividad moderna. Al respecto señala:

“Existen varias razones por las cuales “Conócete a ti mismo” ha oscurecido al “Cuídate a ti mismo”. En primer lugar, ha habido una profunda transformación en los principios morales de la sociedad occidental. Nos resulta difícil fundar una moralidad rigurosa y principios austeros en el precepto de que debemos ocuparnos de nosotros mismos más que de ninguna otra cosa en el mundo. Nos inclinamos más bien a considerar el cuidarnos como una inmoralidad y una forma de escapar a toda posible regla. Hemos heredado la tradición de la moralidad cristiana que convierte la renuncia de sí en principio de salvación (...) También somos herederos de una tradición secular que respeta la ley externa como fundamento de la moralidad (...) una moral social que busca las relaciones de conducta aceptable en las relaciones con los demás” (Foucault, 1990; p. 54).

En todo esto Foucault destaca la relevancia del papel que juega el otro como mediador de la posibilidad de ser sujeto. En este espacio se define la “relación pedagógica” como condición de posibilidad para la formación de sí. Esta ligazón constituye un aporte a la problemática en lo que concierne a la pedagogía histórica, en la medida que “mucho de lo investigado allá 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” (Foucault, 1982; p. 204).

La visión de maestro que insinúa Foucault en sus análisis da cuenta de un modelo que le da sentido a la formación humana. Esta noción está íntimamente vinculada a una suerte de ética del sujeto, en tanto estética de la existencia, y como ejemplo de una praxis autoformativa.

En su análisis histórico sobre la función del maestro en la antigüedad clásica, el autor plantea el lugar que ocupa como posibilitador de acceso al saber en la medida que “la ignorancia no es capaz de salir de sí”. El maestro será entonces “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, 1982; p. 56). Esta figura de maestro será la que opere sobre la *stultia*, en la medida que debe lograr que el sujeto salga de un estado de no-querer-se a querer-se a sí mismo. El otro, en este caso, es un consejero que se preocupa de sí mismo por medio de la filosofía, la investigación, de la inquietud

frente a la existencia. No la identifica con la del “educador o maestro de la memoria”, ya que no se trata de *educare*, sino de *educere* (Foucault, 1982; p. 58).

Frente a lo anterior, plantea tres modelos básicos de la preocupación por uno mismo en la antigüedad. En el primero lo elabora a partir de la lectura del *Alcibíades* de Platón en que el cuidado de sí aparecía como principio fundamental. Remitía a un estado político y erótico activo, en que el objetivo último era el de preocuparse por el alma. “El cuidado de sí es el cuidado de la actividad y no el cuidado del alma como sustancia” (Foucault, 1990; p. 58). Platón impuso una nueva forma de relación frente al conocimiento, en que estableció las bases de los modos de subjetivación de los individuos a partir de determinadas prácticas y tecnologías: “El cuidado de sí se vio relacionado con una constante actividad literaria. El sí mismo es algo de lo cual hay que escribir, tema u objeto (sujeto) de la actividad literaria” (Foucault, 1990; p. 58). Así se comienza a urdir una relación entre escritura, vigilancia y la promoción de ciertas prácticas que derivarían posteriormente en la idea del examen de conciencia.

En el *Protágoras* de Platón, la pregunta que emerge dice relación con lo “enseñable”. En éste se pueden ver los primeros esbozos de unos principios didácticos –en términos de la posibilidad de educar las virtudes –en contraposición con la *paideia* –como la adquisición natural de la virtud determinada por nacimiento-. El “sujeto educativo” al que se hace referencia en este diálogo puede ser visto como una integración entre mente-cuerpo-alma, por lo que la “sustancia-objeto” de la educación era más bien indiferenciada. La *physis* griega daba cuenta de una naturaleza integrada y verdadera, en que la bondad de la misma consistía en la integración armónica de estos tres aspectos. Lo anterior deriva en principios universales, en que las entidades y eventos remitían, en definitiva, a una Idea causal sobre la que las demás serían comparadas y evaluadas. La diferencia, en términos de las tecnologías educativas, se presentaba de la siguiente manera: los sofistas pensaban en la posibilidad de educar la virtud a partir de una relación didáctica maestro-alumno. Por otro lado, la tecnología educativa platónica planteaba, no la enseñanza, sino el “cultivo de sí” a partir del diálogo Socrático.

En cuanto a la relación pedagógica, el *Alcibíades* de Platón da cuenta del maestro como “quién se cuida del cuidado del sujeto respecto de 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” (Foucault, 1982; p. 48).

La *paideia* griega se establece así como posibilitadora de una orientación libre hacia las ideas y la verdad. La posición pedagógica operando en esta época tiene que ver con la de una “pedagogía defectuosa” de la corrección. En este sentido se plantea la necesidad de la educación “como una forma de vida” que trasciende los límites de la juventud. Se genera así una suerte de solapamiento entre discurso pedagógico y médico, en que el sujeto debe

convertirse en “médico de sí mismo”. En este plan la *epimeleia heaitou*¹³ o preocupación por uno mismo pierde importancia, ya que se le traspassa la relevancia hacia el conocimiento como posibilidad de acceso a la verdad y fundamento de una moral positiva a partir de una nueva experiencia del yo.

¹³ *Epimeleia* como el principio básico de cualquier conducta racional. Tiene que ver con un determinado modo de actuar, sobre uno mismo, en que uno se hace cargo de uno mismo, se modifica, purifica y transforma. Es una actitud, una forma de reflexión. Ha adquirido un carácter negativo en la sociedad moderna, asociado a formas de narcisismo. Sin embargo, en la antigüedad gozaba de una valoración positiva. Hoy en día se ha modificado la forma de acceso a la verdad. Reglas en una nueva estructura de códigos introducido en un contexto en que opera una ética general del no egoísmo. El cartesianismo “conócete a ti mismo” como forma fundamental de acceso a la verdad.

Así, la idea de preocupación por uno mismo se transforma en “conócete a ti mismo”, estableciendo las bases de un modo de hacer filosofía que encontrará su potencia con la modernidad y la entrada de la racionalidad cartesiana. El “de sí”, implica la posibilidad de establecer una relación instrumental con un “sí mismo” que ya no puede ser visto como un “sujeto-alma”, sino como una mismidad en tanto objeto de conocimiento. Así, el conocimiento deviene como acto peligroso de supresión de lo Otro.

El segundo modelo al que hace referencia se instaura a partir del siglo III y IV con el advenimiento del cristianismo. Éste viene a quebrar las formas de acceder al conocimiento propuestas por los clásicos a partir de la noción de *exégesis*, como posibilidad de ver a Dios reflejado en uno mismo y en el mundo. Lo anterior permitió la separación entre el alma divina y el cuerpo, que en definitiva provocaría el “descubrimiento del yo” y la necesidad de desembarazarse de él como posibilidad de acceder a la luz. “Los pensadores cristianos tuvieron que dar cuenta del imperativo teológico de una alma divina y eternamente buena y aún así explicar la existencia del pecado” (Popkewitz y Brennan; 1997; p. 43). A partir de los escritos de Tomás de Aquino se deja entrever una separación entre el alma como lo “propiamente divino” y el cuerpo en tanto conocimiento de lo carnal. La potencia de este movimiento residió en el establecimiento de una condición pecaminosa en el sujeto, lo que derivó en prácticas de negación del cuerpo tales como la abstinencia, el sufrimiento, el dolor y el celibato. El objetivo de estas fue el de privilegiar lo místico y degradar al cuerpo.

“Cada persona tiene el deber de saber quién es, esto es, de intentar saber qué es lo que está pasando dentro de sí, de admitir las faltas, reconocer las tentaciones, localizar los deseos, y cada cual está obligado a revelar estas cosas o bien a Dios, o bien a la comunidad, y, por lo tanto, de admitir el testimonio público o privado sobre sí” (Foucault, 1990; p. 81).

En esta época se mantiene la idea de conocimiento de uno mismo ligado a la verdad. Sin embargo, Foucault describe una ruptura de la relación anterior sobre la base de tres elementos: la circularidad entre la verdad del texto –sagrado– y el conocimiento de uno mismo; la *exégesis* como procedimiento para conocerse uno mismo; la renuncia a sí mismo como condición y objetivo para el conocimiento de sí. Las implicancias pedagógicas de este nuevo modelo tienen que ver con la idea que el cuerpo podía ser educado con independencia del alma. Esto derivaría en la imposición de una moral normativa proveniente desde el exterior, con el objetivo de “corregir” el alma y el cuerpo, a partir de una serie de tecnologías basadas en una dietética y en una dirección de conciencia.

En este punto se instituye el error-pecado como algo que remite a la vergüenza y al temor. El sujeto así entra en contradicción consigo mismo a partir de un rechazo del yo como condición de acceso a sí mismo, incorporando una exterioridad en la forma de conciencia moral, que posteriormente encontraría su fundamentación simbólica en la teoría pulsional freudiana. Destacan dos técnicas que remiten al desciframiento de la verdad interior: la

¹⁴ *exomologesis* y la *exagoreusis* .

Por otro lado, la ignorancia se convertirá en un estado que hay que superar. Además, se establece un “ideal del yo” como principio de perfección potencial que no se puede alcanzar

¹⁴ La primera de ellas remite al reconocimiento público de la naturaleza pecadora de uno mismo, en un gesto que se realiza ante el obispo y que trae por efecto la obtención del “estatuto” de pecador. En este acto, el cristiano solicita la imposición de un estatuto penitencial, a partir de un ritual ceremonial basado en la exhibición. La segunda introduce el tema de la verbalización, reconduciendo el problema desde lo público hacia lo privado. Esta deriva en la técnica de sí, en que el sujeto se encuentra en un constante estado de introspección. El fin último de estas técnicas no es tanto establecer la naturaleza de la verdad, como de establecer una relación de cercanía-distancia con una “pureza” que acerque al sujeto a lo divino.

jamás. Lo anterior sostenido en base a una idea de salvación como modo de existencia, que justificó la instalación de una serie de prácticas que derivarán en el autocontrol y el dominio de sí. Foucault establece una correlación entre esta “renuncia del yo” y la revelación, expresada en prácticas de verbalización. En base a esto “las técnicas de verbalización han sido reinsertadas en un contexto diferente por las llamadas ciencias humanas para ser reutilizadas sin que haya renuncia al yo, pero para constituir positivamente un nuevo yo” (Foucault, 1990; p. 94).

Aparece así la *Imago Dei* como principio regulador a partir de las sagradas escrituras, como una suerte de guía práctica para la salvación. En este contexto surgen las metáforas de la formación y educación que luego se acuñarían como conceptos y pasarían a convertirse en objetos del discurso pedagógico.

A partir de lo anterior se comienza a dilucidar la aparición de un hombre que “posee” subjetividad, que requiere hablar de su vida, de su entorno, de su deseo, de su interés. No basta que un discurso hable de él sino que él tiene que sustituir el discurso. El sujeto ya no es solo un objeto, es un sujeto para sí -como otro-.

El tercer modelo, el helenístico, gira en torno a la “autofinalidad de sí”. Es un proceso de autoformación como “desplazamiento del sujeto hacia sí mismo y retorno de uno hacia sí mismo” (Foucault, 1982; p. 237). Este modelo supone que la única posibilidad de gobernar a otros está en la posibilidad de cuidar de uno mismo. Por esto, para estar en sociedad había que estar primero con uno mismo.

Durante este periodo se rompe con la relación del maestro como sujeto-verdad propuesta por el platonismo. Para los estoicos, la verdad ya no se encontrará en la figura del maestro, sino dentro del *logoi*, en la enseñanza de los maestros. “La subjetivación de la verdad es la meta de estas técnicas. Durante el periodo imperial era posible asimilar principios éticos sin tener un marco teórico como el de la ciencia” (Foucault, 1990; p. 73). Se le concede importancia a la relación con el maestro, pero se le dará una connotación estrictamente instrumental. Es necesario notar, sin embargo, que esta relación no remite a un “yo”, entendido en el sentido del individuo moderno. La *askesis* se entendía como el dominio sobre uno mismo a partir de la adquisición de la verdad, en torno a un proceso hacia un grado mayor de subjetividad.

En este modelo, teoría y práctica eran una sola y misma cosa. Por lo tanto, no puede haber un desarrollo del conocimiento independiente del sujeto. Así, la búsqueda de la verdad se entiende como un momento de transformación de sí mismo, llegando a alcanzar “un estatuto de sujeto que en ningún momento de su existencia ha llegado a conocer” (Foucault, 1982; p. 58). La verdad adquiere así un carácter de formación. Lo anterior supone una comprensión del hombre centrada en un proceso de transformación constante, por lo que se hace muy difícil pensarlo en términos de una identidad estable. Remite más bien a la idea de deformarse constantemente para dejar-de-ser y devenir otro.

Una tecnología fundamental ligada a la verdad y al sujeto dice relación con la *Parresía* o *franc parler*, referido 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 parresía” (Foucault, 1982; p. 88).

Esta técnica articula al sujeto de la enunciación con el sujeto de conducta. En Foucault la *parresía* y el gobierno de uno mismo se transforman en un problema pedagógico en función de las condiciones en que se establece la relación pedagógica. Solamente cuando uno se plantea desde la perspectiva del maestro cobra sentido el problema del decir: “qué decir, cómo decirlo, siguiendo qué reglas, qué procedimientos técnicos y a partir de qué principios éticos”(Foucault, 1982; p. 88).

La parresía involucra la necesidad de un *ethos* por parte del maestro. En tanto al modo de decir la verdad e incitar al gobierno de uno mismo, comporta tres elementos: la necesidad de establecer un compromiso con lo dicho, entendido como que el maestro debe representar un vivo ejemplo de ese “decir franco”; segundo, entender la relación pedagógica como un ejercicio de poder, más no de dominación, ya que entraría en contradicción con el cuidado de uno mismo. Por ende, se entiende que la base de la relación es el ejercicio de una libertad y el reconocimiento del otro como irreductible; tercero, la idea que el maestro se vuelve un ejemplo de vida para sus alumnos, a partir de su propio modo de vida, es decir, a partir de su propio cuidado de sí.

Foucault plantea así la existencia de dos pedagogías: una que quiere transformar al sujeto y otra que quiere producirlo. Diferencia entre una Pedagogía, como modo de transmitir la verdad con el objeto de dotar al sujeto de actitudes, capacidades y saberes, y una *Psicagogía*, cuyo objeto también es el de transmitir la verdad, pero incitando a que el alumno modifique su modo de ser. Será el *ethos* pedagógico el que determine si la relación es pedagógica o psicagógica. Esto queda reflejado en la medida que en la antigüedad era el maestro, y no el alumno, el que se sometía a un conjunto de reglas para decir la verdad y para que pudiera producir su efecto. Lo anterior supone que la verdad ya no recae en el maestro –entendido como director de conciencia- sino que recae en el sujeto cuya alma será guiada. Este nuevo desplazamiento en el continente de la verdad actuará como condición de posibilidad para “pedagogizar el alma” a partir de la práctica de la confesión.

II.1.2. El poder individualizante y las tecnologías del yo: desde lo particular del sujeto como experiencia autoconsciente, a la totalidad homogeneizante.

La nueva hermenéutica del sujeto, basada en el desplazamiento que posibilita el cristianismo, delimita a un sujeto poseedor de una verdad oculta que será necesario “revelar” a partir de técnicas de observación, desciframiento y exposición de la verdad de uno mismo. “Asistiríamos así, a una nueva concepción del individuo y del modo en que éste se constituye en sujeto ético. Ahora, la relación consigo mismo opera bajo el criterio de la autoobservación permanente de una interioridad, en la que habita oculta la verdad” (Castro, 2004c; p. 226). Lo importante de esto es el legado que dejan estas nuevas tecnologías, más allá de la institucionalidad cristiana, que tomarán la formas de prácticas cotidianas a partir de la concepción cristiana del individuo. Éstas serán las que permitirán el surgimiento de una forma universal de comprender al sujeto, que derivaría eventualmente en la producción de nuevos espacios discursivos legitimados, como es el caso de las ciencias humanas.

Dentro de estas nuevas tecnologías del “yo individual”, Foucault describe la noción de poder pastoral, que encuentra su sentido en la exigencia de autoexploración y autoobservación del “sí mismo”. De alguna forma se sostiene en base a la generación de

una falsa apropiación de sí como otro, en un ejercicio de desdoblamiento. Tal como señala Cano, “falsa apropiación en cuanto que lo que realmente ocurre es que el individuo se toma a sí mismo como objeto, a fin de proporcionar a su vida una orientación previamente determinada, encerrándose en un estado de vigilia y dependencia permanentes” (Castro, 2004c; p. 311).

En base a este nuevo requerimiento, que toma distancia de las prácticas ascéticas clásicas, se posibilita el ejercicio del poder sobre los cuerpos y las poblaciones. Es la forma en que se consolida una hermenéutica “de la carne” cristiana que posibilitará el “gobierno de las almas y de los cuerpos” a partir de la transformación del sujeto “sujetado” a una autoridad externa y una verdad absoluta. Este sistema de poder permite develar la génesis “irracional” de los sistemas –políticos- de racionalidad. “Si el Estado es la forma política de un poder centralizado y centralizador, llamemos pastorado al poder individualizador” (Foucault, 1990; p. 98).

Recurre a la forma dual pastor-rebaño, proveniente de textos orientales y de concepciones religiosas de occidente, como metáfora de referencia a una figura de salvación. Lo relevante de esta forma de poder es la posibilidad de comprenderla como una maquinaria que centra su fuerza en la producción más que en la represión, asociada a un sentido de la autoconservación del ideal ascético cristiano. Esta nueva modalidad fundamenta el paso del “cuidado de sí” como experiencia ética del sí mismo al “cuidado de los otros” moderno, que fundamenta una moral al resguardo de una institucionalidad que opera como norma.

Esta modalidad comporta varias características. Por un lado, posee un sentido de reunión de individuos dispersos; el papel del pastor consiste en la salvación de su rebaño, en que “Se trata de una bondad constante, individualizada y finalizada (...) porque el pastor asegura el alimento a su rebaño, cada día sacia su sed y su hambre (...) Y bondad individualizada también, porque el pastor atiende a cada una de sus ovejas, sin excepción, para que coma y se salve” (Foucault, 1990; p. 101-102).

Otra característica de esta forma de ejercicio de poder individualizante es su operatividad desde el sentido de la abnegación, existiendo una suerte de nobleza que busca el “bien” para su rebaño y que constituye el eje de la preocupación primordial para el pastor. “Debe conocer no solo el emplazamiento de los buenos pastos, las leyes de las estaciones y el orden de las cosas, sino también las necesidades de cada uno en particular” (Foucault, 1990; p. 103). Esta aclaración es relevante en la medida que se conduce hacia una preocupación por los deseos y preocupaciones más internas del sujeto, en contraposición con la idea del control de los factores externos propios del poder soberano descrito en el apartado anterior.

Además se observa la importancia del sentido de la responsabilidad que le es otorgada al pastor en la medida que debe hacerse cargo de cada oveja particular y estar dispuesto a responder por las acciones de éstas. “En el cristianismo, el lazo con el pastor es un lazo individual, un lazo de sumisión personal. Su voluntad se cumple no por ser conforme con la ley, ni tampoco en la medida que se ajuste a ella, sino principalmente por ser su voluntad” (Foucault, 1990; p. 113). En este sentido, la obediencia deja de ser un medio, en términos de la búsqueda de un mayor cuidado de sí, para transformarse en un fin en sí mismo.

Así es como se establece una mecánica centrada en las relaciones individuales entre pastor y cada una de sus ovejas. La forma en que el pastor podrá acceder a las necesidades de cada una y, en última instancia, al alma de ellas será a partir del examen y dirección de

conciencia. Esto se corresponde además con la expresión de una modalidad de gobierno que se centra en la administración de la vida.

“Todas estas técnicas cristianas de examen, de confesión, de dirección de conciencia y obediencia tienen una finalidad: conseguir que los individuos lleven a cabo su propia “mortificación” en este mundo. La mortificación no es la muerte, pero es una renuncia al mundo y a uno mismo: una especie de muerte diaria” (Foucault, 1990; p. 116).

La importancia de las precisiones del autor respecto a esta nueva forma de producir subjetividad reside en la definición de las condiciones que permitirán una posterior desarticulación entre éstas y la institución cristiana, lo que fomentará una diseminación hacia otras esferas sociales a partir de nuevas formas de institucionalización. Las formas de racionalidad del Estado moderno se encuentran estrechamente vinculadas a estas formas de poder, ya que promoverán un ejercicio de prácticas de dominación y control social.

Las modificaciones en los objetivos de poder, en cuanto a la multiplicidad de estructuras que lo ejercen, y el aumento del campo de operación de las relaciones de conocimiento que genera el poder serán las estrategias de desplazamiento hacia los mecanismos de estado modernos. El problema ya no será el de la salvación, sino el del aseguramiento de las condiciones de los sujetos, ligadas al bienestar y a la salud. En base a esto, señalará Foucault, será necesario aumentar la cantidad de funcionarios y de instituciones que se hagan cargo de estas necesidades, dentro de las que se encuentran la policía, la familia, la medicina o los hospitales (Castro, 2004c; p. 252).

Lo anterior se puede asociar a la aparición del sujeto moderno completamente sometido a un sistema de saber-poder, desde su interior. Se produce así la “producción de un sujeto doblemente sometido: a otro sujeto a través del control y la dependencia; y a su propia identidad, por medio de la conciencia o el conocimiento de sí (Castro, 2004c; p. 254).

II.1.3. Tecnologías políticas de control sobre los cuerpos modernos

Una vez planteadas las cuestiones primordiales respecto a la problemática de la subjetividad, entendida como construcción del sujeto a partir de prácticas, estrategias y tecnologías que se solapan, desplazan y mueven entre diversos registros discursivos históricamente determinados, se cree importante analizar cómo se configuran estas estrategias en la modernidad. Esto permitirá establecer la manera en que las estrategias de gobierno ejercen sus influjos sobre el discurso pedagógico y encuentran un sentido en la configuración del docente moderno.

Ya en el capítulo anterior se hizo mención a las modalidades de poder sobre las que se constituyeron las modernas tecnologías disciplinarias al interior de la escuela. Se describió someramente la noción de gubernamentalidad, a propósito de las formas en que el gobierno incorpora la problemática de la educación de masas y se posibilita la construcción de un régimen de individuos dóciles y sutiles, es decir, individuos “regulables” y “ordenables”.

En este apartado se cree necesario retomar la discusión en torno a las modalidades de poder. Se quiere abordar la problemática planteada por Foucault respecto a la idea de biopolítica o gobierno sobre los cuerpos, que se genera a partir de esta suerte de desplazamiento del poder pastoral antes descrito. En este sentido, se convierte en un adecuado “concepto intermedio” para dar cuenta de las formas en que se construyen los individuos a partir de mecanismos de apropiación y control. Se centra en lo que, en palabras

de Bernauer, constituye el “umbral de la modernidad biológica” para Foucault, en que la política cuestiona al hombre moderno, en su vida de ser vivo (Deleuze, 1999; p. 251).

La delimitación que hace Foucault del término se incluye dentro de una programática en la comprensión del sujeto dentro de la modernidad. Espacio que se constituye dentro de un proyecto ilustrado, que como señala Castro:

“Encuentra en el concepto de razón una forma de afirmar la trascendencia sin negar el papel decisivo del conocimiento y la voluntad humana, aunque oscureciendo la instancia de lo inmediato. Kant representa el ejemplo más notable de tales ambigüedades de la ilustración, dado que coloca al sujeto en el centro del problema metafísico y, al mismo tiempo, lo controla en la constatación crítica de sus límites” (Castro, 2004c; p. 257).

Foucault comenta que el problema del sujeto del humanismo, en tanto individuo moderno producto de la Ilustración, se impone como uno de carácter ético ya que se consolida en un modelo universal, –imponiendo límites- produciendo formas de conocerse que tendrán como efecto una suerte de colonización de las voluntades y los deseos e impidiendo que aparezcan formas alternativas de libertad. El problema de la libertad como sustento de una ética aparece como fundamental y se encuentra cruzado por los discursos modernos que imponen una “obligatoriedad voluntaria” a partir de mecanismos que operan de forma silenciosa.

La modernidad trae consigo la “crisis del espíritu”, que marca un quiebre epistemológico con la Edad Media, eliminando la idea de una verdad ligada a un orden trascendental y acercándola al orden de la representación. Se abandona la idea de Dios como centro de todas las cosas, dando paso a una concepción antropocéntrica del sujeto. De la “idea” de hombre concebida “desde arriba” se tuerce hacia una “imagen de hombre” “desde sí mismo”, como sujeto” (Izquierdo, 1980; p. 130). Así el “sí mismo” cobra importancia en una triple dimensión: la naturalista, según la cual el hombre se encuentra abandonado a su merced, por lo que la virtud se encuentra dentro de él; la visión supranaturalista, según la cual el espíritu fracasa en su relación con Dios, por lo que la fe se constituye en la salvación del hombre; la última, la visión racionalista-idealista propuesta por Descartes, en que la certeza del hombre está puesta sobre su existencia en tanto conciencia. Así el hombre se inserta cada vez más en el subjetivismo e inmanentismo, alejándose del ser como categoría trascendental.

El problema del sujeto en torno a la cognición comienza con la problematización cartesiana respecto a cómo los procesos mentales se pueden abstraer del cuerpo. Esto, que derivaría en una separación definitiva entre mente-cuerpo, no sería elaborado así por el filósofo quién aún mantenía la idea de la persona como una totalidad mente-cuerpo determinada por designios divinos. Sin embargo, su herencia residió en atribuirle a la “realidad” una serie de principios y leyes a partir de la cual se pudiese clasificar. Esto dio paso a la idea de un sujeto clasificable, en base a una serie de principios generales con propiedades de abstracción, que serían dispuestos sobre un “yo”, a partir de la identificación del sujeto a estos principios.

Las tecnologías del sujeto se comenzaron a desplazar hacia una serie de prácticas basadas en la diferencia como principio de identidad. Así se impondrá el tema de lo verdadero y lo falso, en base a una serie de modalidades de abstracción que determinan al sujeto. Primera consecuencia para la educación, ya que a partir de la idea de una subjetividad con capacidades racionales que pudiesen ser categorizadas y compartidas se logra entender la aparición de la escuela masiva como espacio de homogenización.

Además, en este espacio epistémico del hombre de la representación se introduce la posibilidad de pensar al sujeto cognoscente como objeto de su propio conocimiento, lo que sentará las bases de la identidad educativa. Los cuestionamientos kantianos supusieron una idea del sujeto como “punto-de-vista”, en que lo importante no era el objeto percibido sino el acto mismo de la percepción. Esto permitió el posicionamiento de la “conciencia” como categoría *a priori* fundamental del sujeto moderno, desplazando el problema hacia la identidad individual. Este giro también supuso una modificación respecto a la enseñanza, desde una filosofía metafísica ligada a la cuestión del fundamento del “ser” hacia a la institución educativa centrada en los modos de aprehender el conocimiento.

El objetivo del *a priori* kantiano era que el sujeto se librase de las leyes de la naturaleza. Solo así podría ser cambiado y modificado según las leyes científicas. La paradójica forma de funcionamiento de la subjetividad moderna consistió en, por un lado, darle al sujeto capacidades regulatorias y perceptivas ilimitadas. Por otro, le negó su soberanía trascendental en la medida que fue objetivado en una abstracción regida por categorías científico-sociales.

Lo anterior se sostiene alrededor de un contexto histórico marcado por conflictos entre un movimiento intelectual moderno emergente y los designios de estabilidad y orden propuestos por la tradición. Para salvaguardar esta crisis, se insertaron espacios discursivos avalados por una legitimidad humanista, lo que en definitiva derivaría en un desplazamiento del poder soberano a otras diversas esferas de la sociedad. Lo que vendrá a describir Foucault, ligado a lo anterior, es el desarrollo de una operatividad alrededor de los cuerpos biológicos dentro de un aparato de producción, mediante el ajuste de los fenómenos de población a procesos productivos. Esto suponía un paso del ejercicio del poder sobre el cuerpo-individuo a un poder sobre el cuerpo-especie, es decir, “se halla transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos; la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar” (Foucault, 1991; p. 168).

Foucault acuña la noción de biopolítica en base a una modificación y reordenación histórica de tecnologías que surgen en el siglo XVIII, a partir de una serie de estrategias de saber y relaciones de poder. La define como la forma en que “se han intentado racionalizar los problemas que planteaba la práctica gubernamental; fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas, etc.” (Dreyfus y Rabinow, 1983, p. 209).

El liberalismo se constituye como el escenario de emergencia de dichas estrategias, entendido no como teoría ni como ideología, y menos aún como una forma de “representarse” la “sociedad”. Debe entenderse como una práctica, es decir, como una “manera de hacer” orientada hacia objetivos y regulada por una reflexión continua (Foucault, 1999; p. 211). Surge como una alternativa a los modelos de poder de un Estado centralista, que generaba la sensación de que se “gobernaba demasiado”. Estas nuevas estrategias se validaban a partir de un ejercicio de desmarcamiento de tales prácticas de Estado.

A su vez constituye un giro en la discursividad política, al instalar la finalidad alrededor de una mejora del destino de la población. En esta lógica, la población se asume como el *fin y el instrumento del gobierno*, a partir de la determinación del principio de libertad como origen del progreso y promesa de emancipación. De esta manera se constituiría la noción de un “*sujeto* de necesidades y aspiraciones”. A este respecto Foucault señala:

“La constitución de un saber de gobierno es absolutamente indisociable de la constitución de un saber de todos los procesos que giran en torno a la población, en sentido

amplio, de eso que se llama economía. En el siglo XVIII, se da paso de la soberanía al arte de gobierno, de las estructuras de soberanía a las tácticas de gobierno y por tanto economía política” (Foucault, 1999; p. 193). Esta articulación derivará en una unión entre estado-disciplina-gestión cuya meta, como ya se señaló, es la población y cuyos mecanismos principales circulan alrededor de mecanismos de seguridad.

Lo anterior trae como consecuencia una formación de identidad política a partir de la sustitución de la historia natural por la ciencia biológica. Esto dio paso a una vida salvaje que se mantiene en los límites entre la vida y la muerte, como señala Bernauer, en que “La vida mata porque vive” (Deleuze, 1990; p. 257).

La importancia fundamental de esto radica en el paso a una lógica de administración sobre la vida. El poder soberano se había caracterizado por su “función demostrativa”, en que la autoridad en base a *Patria Potestas* poseía la facultad de disponer de la vida de sus súbditos. Luego, en la época clásica se vio atenuado ya que el soberano solamente podía aplicar este derecho de manera indirecta, en la medida que sintiese que su vida corría peligro. “Puede entonces hacer la guerra legítimamente y pedir a sus súbditos que tomen parte en la defensa del Estado; sin “proponerse directamente su muerte” (Foucault, 1991; p. 163). Solamente podía ejercer su derecho directo a muerte en caso que uno de sus súbditos se revelara. Dentro de este contexto, el énfasis estaba puesto en la muerte: “hacer morir o dejar vivir” (Foucault, 1991; p. 164).

En cambio, las nuevas tecnologías políticas se cimentaron en la “entrada de la vida” en el orden del saber-poder. Las nuevas formas se dirigían a administrar, hacer crecer y ordenar más que destruir. El poder de muerte aparece solamente como un complemento a un poder que se ejercerá de forma positiva sobre la vida, en tanto ya no se lucha por un soberano, sino que en “nombre de todos”. Así plantea el autor la idea, por paradójica que suene, de que “las matanzas han llegado a ser vitales” (Foucault, 1991; p. 165). La inminente destrucción, a partir de la exposición de la especie a su propio exterminio, permite el paso del poder jurídico clásico a uno centrado en la biología que “invade el cuerpo, la salud, las maneras de alimentarse, las condiciones de vida, el espacio entero de existencia” (Foucault, 1991; p. 174).

Las modalidades de poder que comienzan a aparecer destacan por su carácter “correctivo” y “regulador” dejando fuera la muerte como espacio de soberanía. Para lograr tales cometidos se requería de una tecnología que permitiera calcular, medir y jerarquizar, transformándose la sexualidad en uno de los dispositivos sometidos a los arreglos políticos de la tecnología del poder moderno y posibilitando, al mismo tiempo, la instalación de una administración del cuerpo. Lo anterior fue posible a partir de la adquisición de saberes ligados a la estadística y aritmética política, que transformaron a los individuos en medidas y cifras. “Esto supone la pérdida de los caracteres distintivos de las individualidades y, con ello, la ventaja de un funcionamiento abstracto que puede desprenderse fácilmente de cualquier evaluación ética” (Castro, 2004c; p. 263).

El saber moderno se constituye así como elemento que permite el alejamiento entre la vida y la historia, cosificando, categorizando y encadenando a saberes que permiten calcular la vida. En este sentido el hombre comienza a adquirir conciencia de sí, en tanto ser vivo, por lo que puede “saber” lo que significa ser hombre. Foucault destaca el carácter *ethopoiético* del saber para demarcar el momento en que el conocimiento se hace capaz de producir *ethos*, una utilidad. El conocimiento así entendido es de tipo asertivo y prescriptivo, capaz de producir un cambio en el modo de ser del sujeto. Discurso que dice la verdad y al mismo tiempo impone una serie de normas. Un saber que tiene por objeto las cosas y el mundo (objetos externos), pero que tiene por efecto modificar el ser del sujeto.

Lo anterior se constituye como espacio propulsor de un capitalismo administrador, a partir de la inscripción de los cuerpos en una lógica de explosión demográfica y una industrialización creciente de la sociedad, ligado a procesos económicos: momento en que la lógica racional del capital coloniza el alma de las personas y le impone valores universales.

Es en este contexto que el “biopoder” se consolida en torno a procesos propios de una “sociedad normalizadora”, alejándose gradualmente de la ley en tanto *dictatum* externo e impositivo cuya arma por excelencia era la muerte, y acercándose a una norma que posee cualidades de naturalización. Lo anterior permite establecer líneas divisorias al interior de las relaciones sociales, a partir de límites y líneas de inclusión/exclusión que jugarán un papel preponderante en el establecimiento del nuevo orden.

De esta manera, la biopolítica se articula con la configuración de subjetividad en tres niveles señalados por Foucault: “la constitución del sujeto en el campo de la ciencia como ser que habla, trabaja y vive; la constitución del sujeto que aparece al otro lado de la partición normativa; y la manera en que el sujeto hace experiencia de sí mismo” (Foucault, 1999; p. 365).

II.1.4. El poder en el contexto neo-liberal: entre el cuerpo y la mente de los sujetos

El concepto de biopoder foucaultiano sin duda se mantiene vigente en la sociedad actual. Muchas de las descripciones hechas por el autor generan una sensación de “extraña cercanía” al pensarlas dentro del contexto social actual en relación con determinadas políticas públicas y sociales. Como el mismo autor señala a partir de los desplazamientos en la *episteme*, a propósito de las irregularidades discursivas y de las tecnologías en que opera el poder, estas se encuentran en constante movimiento, modificación y reformulación debido a demandas en las lógicas sociales y económico-históricas particulares. En este sentido, plantea un “punto de partida” que no clausura el sentido de dichos fenómenos. En función de esto se puede pensar que las condiciones actuales han determinado nuevas formas de acercarse al fenómeno de los juegos y reglas en la relación saber/poder.

Castro señala cómo las condiciones del mercado actual han tendido hacia una suerte de desterritorialización y destrucción de lugares frente a la crisis de las instituciones tradicionales que “no representa un obstáculo para el desarrollo de formas de sujeción, sino un evento que allana el espacio social moderno para el desenvolvimiento de las redes de la *sociedad de control*”. Además, plantea que “Las nuevas reglas del consumo, en este contexto, desestiman la homogeneidad y reivindican la generación de diferencias en el menú del mercado” (Castro, 2004c; p. 283). Esto, que a simple vista puede parecer una desarticulación de los modos de operatividad del poder, en realidad puede establecerse como la incorporación de nuevas modalidades de dominación a partir de la construcción de un “sujeto espectador” con capacidad de “ver a muchos”. De hecho, permite que la construcción de subjetividades ya no dependa de las instituciones específicas.

Lo anterior remite a la idea de un “dispositivo sinóptico”¹⁵ a partir de la idea de una “sociedad de control”, en contraste con la idea del panóptico benthamiano. No es que

¹⁵ Concepto propuesto por Bauman, Z., en “La Globalización: Consecuencias Humanas”. Véase Gil, E. “Ultraindividualismo y Simulacro en el Nuevo Orden Mundial: Reflexiones sobre sujeción y subjetividad”. Tesis doctoral dirigida por Dra. Margot Pujal i llombart. Unitat de Psicologia Social. Departament de Psicologia de la Salut i Psicologia Social. Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona, 2004. Pp. 110.

desaparezca una modalidad y aparezca otra, sino que se solapan e integran en una red de tecnologías que permiten su coexistencia.

Las consecuencias se pueden describir a partir de una difuminación de límites entre lo público y lo privado: ejemplo de esto son los medios de comunicación, internet, las tecnologías móviles, que permiten “capturar” las conductas de los sujetos estableciendo efectos de vigilancia constante. Más importante que los objetos en sí, son las determinaciones conductuales que éstos poseen, en tanto posibilitarán un sistema de “control entre pares”.

Esta mirada impone una serie de modelos y pautas, que no responden a una institucionalidad específica, que servirán de guía para alcanzar la felicidad y se encuentran orientadas al deseo de los sujetos. Estas nuevas modalidades permiten pensar en el nuevo “sujeto de consumo” en que, “como plantea Baudrillard, el simulacro deviene espectáculo, imponiendo mediante la seducción un conjunto de normas que convierten los malestares en experiencias puramente individuales” (Gil, 2004; p. 110).

II.1.4.1. A propósito del poder y los *modos de sujeción* educativos en el contexto neoliberal

La intención del apartado anterior fue la de hacer un breve recorrido a partir del cual poder pensar la subjetividad como efecto de producción, a partir de una serie de tecnologías que se circulan en torno a la cotidianeidad y se instalan en el sentido común de los individuos, produciendo efectos de regulación. Además, se puede pesquisar cómo las modalidades se han ido modificando, desde las antiguas formas asociadas a determinadas formas de relacionarse con las verdades hasta las modernas formas ligadas a procesos de individualización. Es necesario ahora describir las formas de operación de tales estrategias de poder ligadas a los procesos educativos en la modernidad tardía. Tal como se señaló en el primer capítulo, y a partir de las modificaciones en de los discursos se hace imposible apelar a una forma universal de educar, por lo que es preciso acceder a las diversas construcciones y manifestaciones que han derivado en una particularidad textual.

En este punto se busca describir las exigencias que emergen dentro del contexto neoliberal, que vienen a producir efectos particulares sobre los sujetos a partir de la instauración de una racionalidad tecnocrática. Esta última ha sido la que ha posibilitado un imperativo centrado en las “formas eficientes” de las sociedades, orientadas a metas definidas externamente.

En el caso de la educación, el liberalismo ha dado paso a una nueva concepción de la escuela en que “las ciencias de la educación serán un lugar de encrucijada en donde confluirán diversos discursos encaminados a la producción de prácticas materiales y discursivas a través de las cuales el dominio de los individuos se vuelva natural y eficiente” (Vanegas, 2002; p. 166).

A partir de esto la aparición de nuevas pedagogías han desplazado en cierta medida las formas de educación tradicional. Sin embargo, estas nuevas modalidades educativas tienen su proveniencia en un amalgamamiento de discursos político-sociales y científicos que avalan un saber sobre el sujeto y que tienen un ámbito de aplicación en la vida cotidiana. Lo anterior decantará en una fragmentación del discurso educativo, en que sostiene un eje disciplinario centrado en tecnologías educativas. Esto se puede vislumbrar, por ejemplo, en la promoción de prácticas educativas centradas en la manipulación de variables externas para la adecuada ejecución, lo que a su vez conlleva una forma particular de comprender al “sí mismo” en términos conductuales que deriva en “un recurso para representar un sistema

de respuestas funcionalmente unificado” (Skinner, 1986; p. 37). De esta manera el discurso científico, a partir de las “verdades” de las ciencias humanas, ha pasado a integrarse como parte de las tecnologías pedagógicas a partir de la construcción de modelos de objetivación de procesos educativos.

La importancia de tales modificaciones se liga este sujeto de la “nueva escuela”, que puede ser categorizado en base a sus capacidades cognitivas y potencialidades. A partir de la preeminencia de nuevos conceptos, basados en teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje, que circulan en torno a la centralidad del niño y de las demandas de respeto a sus necesidades e intereses, las modalidades de regulación de la educación moderna ha dejado de asociarse al control social explícito para insertarse en un discurso centrado en la autonomía personal e independencia.

Esta nueva concepción interiorista del “yo privado” supone una relación estrecha entre una forma de entender la libertad, que se conjuga a partir de una voluntad de elección avalada por un paradigma constructivista de la educación de carácter emancipador, que vendrá a modificar las bases sobre lo enseñable y la modalidad de enseñanza centrada en las motivaciones y actitudes. En esta lógica se puede pensar que las nuevas formas de poder giran en torno al deseo, lo que supondrá que el maestro deba enfocarse en que el alumno “quiera” ser educado.

Este movimiento pedagógico de “avanzada” en la tecnología didáctica, representará un paso hacia la colonización de la subjetividad del “sujeto deseante” y, al mismo tiempo, sentará las condiciones para promover un juego de identificaciones con el currículum oficial. De este modo el constructivismo “surge como una corriente educativa liberal y progresista que liberará a los alumnos de anteriores modelos donde prevalecía el control y la directividad (...) la práctica pedagógica contará con una teoría del aprendizaje y del desarrollo del sujeto que le otorgará la legitimación científica” (Vanegas, 2002; p. 171).

El constructivismo permitirá el giro hacia el interior a partir de la biologización y naturalización del proceso educativo, haciendo el aprendizaje dependiente de las estructuras mentales internas del individuo y al mismo tiempo desideologizando y despolitizando la práctica educativa.

Las tecnologías disciplinarias del yo, centradas en la idea de “autogobierno” y respaldadas por el discurso psicológico, producen una nueva determinación del sujeto educativo en base a fundamentos de verificabilidad y prueba. La “individualidad” también supone la posibilidad de trascender los límites regionales para abstraerse en una relación sin tiempo ni ubicación en base a categorizaciones de la cognición, los afectos y la motivación que sirven para establecer parámetros de igualdad. Esta particular caracterización será la que posibilite que los individuos sean disciplinados y autorregulados, sometiéndolos a un régimen de comparación con una norma que será “regla de medida” para establecer los criterios de verdad y error.

Así, el poder de autogobernarse se transforma en disciplina para ser psicológicamente “normal”. El efecto de esto es que el modo de subjetivación y su régimen se hacen indistinguibles, depositándose ya no solo sobre la corporalidad del sujeto sino también en su “alma” a través de la autodisciplina y la “autoactualización” centrada en una normatividad estadística.

Esta reconceptualización del individuo coincide con una nueva forma de relación entre el individuo y el gobierno, a partir de un “fracaso” del estado protector. “El ciudadano, antes protegido social se transformará desde ahora en cliente y consumidor; consumidor de servicios como los de la educación, el transporte y la sanidad” (Vanegas, 2002; p. 161).

La relación del individuo con la sociedad pasa a transformarse en una controversia entre la identidad individual y el bienestar personal. En base a esto surgirá luego la idea de “educación para la ciudadanía”.

El discurso liberal será la base sobre la que se inclinará la balanza del lado del sujeto en lo que concierne a la posibilidad de tomar decisiones para alcanzar la independencia. Por ende, “la necesidad de tomar decisiones, y las nociones de necesidades e intereses, presuponen que estas elecciones son propias, que por medio de la posibilidad de “ser electores” se hacen independientes, y que las necesidades e intereses no han sido manipulados ni impuestos sobre ellos” (Marshall, 1995; p. 3).

La reconfiguración se puede pensar como un reordenamiento en las formas de gubernamentalidad, en que lejos de abandonar la posibilidad de controlar, se ve reforzada por una reformulación en un proyecto de “individualismo” que tiene su referente en un personaje autónomo, con potencialidad de elección y responsable de su propio destino: un “experto de sí mismo”, retomando los planteamientos señalados anteriormente. Así se practica un poder que se ejerce, tanto en el individuo en su dimensión de especie, como en un sujeto que forma parte de una población y que “será demandado”, a partir de sí mismo, a adaptarse a las nuevas condiciones para la sociedad.

En relación con estas nuevas formas de poder y su impacto sobre el espacio educativo, Marshall configura una noción de “*Busno-Power*” como una modalidad “que está dirigida a la subjetividad de la persona, no solo sobre el cuerpo pero también sobre la mente, a través de formas y prácticas educativas que, a partir de elecciones en la educación, moldean las subjetividades de los electores autónomos” (Marshall, 1995; p.3.). Este concepto da cuenta de una relación entre discursos económicos, sociales y prácticas de gobierno, que intentarían romper las distinciones entre educación y entrenamiento, investigación y aprendizaje por descubrimiento, saber y habilidades, conocimiento e información, y las definiciones en lo que respecta a la calidad de la educación.

Lo anterior implica un cambio completo en la cultura. Da cuenta de una penetración del poder en las profundidades de la naturaleza humana, de la reformulación de las relaciones entre individuo y sociedad comentadas y una promoción de nuevas formas de racionalidad del estado. En este sentido, Marshall definirá una “*busnocratic rationality*”, como una que “promueve habilidades en vez de conocimientos; recolección de información en vez de conocimientos y comprensión; y la visión que son los consumidores, y no los proveedores, los que determinan la calidad de la educación” (Marshall, 1995; p. 4).

Esto dará paso a la incorporación de nuevas estrategias de gestión provenientes del mundo empresarial al ámbito de la educación, a partir de una fundamentación de las ciencias contables y financieras. Las estructuras se transforman en principios que derivan en concepciones sobre “la enseñanza efectiva” y terminan por fragmentar las nociones de enseñanza en unidades, áreas de aprendizaje y habilidades.

II.2. La producción pedagógica del profesor moderno

El acontecer del profesor moderno

En este apartado se retomarán algunas de las cuestiones planteadas anteriormente con el objetivo de establecer las formas específicas y diversas, las complejas relaciones y

los entramados conceptuales y prácticos a partir de los que se constituye la subjetividad docente. A este respecto, se hará una breve y esquemática reseña respecto a las modificaciones históricas de esta figura a partir del surgimiento de la escuela. En un segundo momento se describirán una serie de temáticas sobre las que circula la problemática del profesor, para establecer cómo es que se delimita su función enunciativa en torno al surgimiento de una identidad profesionalizada y lograr establecer las modalidades de “verdad” ligadas a tecnologías de producción discursiva. En este sentido, se abordará el problema de la formación, prácticas y estrategias que el sujeto debe incorporar para llegar a ocupar su posición, a la luz de una idealidad metafísica definida *a priori*, y las formas del “buen gobierno” concomitantes.

En la última parte y final de este texto, se abordará el problema de cómo se juega la subjetividad docente mediante la incorporación de una disposición ética dentro del discurso pedagógico, entendiendo que las prácticas pedagógicas modernas remiten a tecnologías del yo que promueven la formación de una “experiencia de sí”, a partir de la necesidad de formar sujetos autorregulados y autónomos. En este sentido cobra vigencia el presente análisis, en cuanto supone una nueva modalidad de control social a partir de una articulación entre estrategias de poder político y moral en el discurso. Este problema se erige en torno al problema del dominio de uno mismo, entendido como experiencia que sostiene una eticidad profesional. Es en este sentido que se pretende establecer la forma en que el docente construye su identidad personal en relación con su trabajo profesional a partir de una disposición ético-moral.

Sin duda que, al pensar la posición docente desde una hermenéutica histórica de la subjetividad, en tanto proceso imbricado por una relación entre saber-poder que deriva en la producción de una verdad que “es” el sujeto, la mirada estará puesta en una ética que, en definitiva, permite articular un discurso sobre la moral que sostiene las modernas formas estructurales de educar.

II.2.1. Breve reseña sobre la aparición del maestro y sus desplazamientos en las superficies históricas

Como ya se comentó en el primer capítulo, la emergencia de la escuela como entidad institucional materializada del discurso pedagógico y la nueva delimitación de la infancia configuran un sujeto de saber sin el cual las estrategias de poder no podían funcionar. Es en este espacio donde acontece un proceso de diferenciación respecto a figuras religiosas y cuidadoras que hasta ese momento habían estado asociadas al cuidado de los niños. Tal transformación trajo como resultado la aparición de un sujeto secular y público identificado con un saber específico. “Será reconocido socialmente un sujeto específico de la enseñanza y del saber, “sujeto” a normas provenientes del Estado y del propio saber (lectura, escritura, etc.), que desempeña sus acciones en un ámbito institucional, el cual contempla un horario, un espacio específico (el salón) y unos destinatarios de su práctica, (los niños)” (Zuluaga, 1999; p. 112).

Como las escuelas en sus inicios fueron espacios ligados a una concepción de “refugio” para los pobres, el profesor no requería de una mayor preparación. Esto seguía las tendencias de las instituciones religiosas y caritativas que, como señala Jones, se habían propuesto “educar al pobre para progresar y ser útil en su propia situación vital” (Ball, 1991; p.62). En este espacio aún no cobraba fuerza la idea de una educación moral, ya que estaba asociada a espacios de reclusión, castigo y aplicación de poderes microdisciplinarios que permitiesen mantener a la población controlada.

A partir de una serie de cambios en el discurso social sobre la importancia de la educación, se produjo la necesidad de instalar tecnologías científicas que hiciesen de la escuela un espacio para la formación de hábitos de moralidad utilitaria, mediante el examen y la degradación. Así, por ejemplo, cobraban fuerza las escuelas de enseñanza mutua, a partir de los sistemas de Bell y Lancaster, que constituían un método eficaz y barato por medio del cual pocos maestros podían controlar a muchos niños mediante la incorporación de monitores (Larrosa, 1995; p. 28). Estas nuevas modalidades se articulaban con la concepción panóptica propuesta por Bentham, que a partir de un sistema de premios y castigos instituía las bases para el cálculo en la población. En estos espacios “científicos” el rol del profesor era mínimo: “los utilitarios no tenía mucha consideración con los profesores y pensaban que, siempre que fuera posible, las escuelas deberían utilizar monitores” (Ball, 1990; p.63). Así entendido, la tecnología de vigilancia y examen podía aplicarse tanto a profesores como alumnos.

Con el fracaso de las escuelas como maquinarias de producción de sujetos útiles se revalorizó el rol del profesor y pasó a constituirse como ejemplo moral. La escuela se transformó así en el espacio donde el profesor pudiese transmitir valores y técnicas éticas, siendo las disposiciones curriculares secundarias a la formación. En este sentido la educación del profesor se transformó en un entrenamiento ético, a partir de la observación de una disciplina monástica: “el aspirante a maestro tenía que estar penetrado por un “principio religioso”: debe enseñarse al maestro a que desee la humildad” (Ball, 1990; p.65). Así se comienza a urdir un discurso que separaba la relación entre la moral y conocimiento. Era necesario tomar una actitud de humildad autoconsciente, alejándose de los “vicios” del intelecto. De esta manera se aseguraba la posibilidad de ejercer un control sobre un maestro que no fuese ni demasiado inteligente ni educado.

Esta articulación entre principios religiosos y educativos se vería reflejada en los centros de formación profesional tempranos, que se denominaban “seminarios”. En estos espacios se constituían como fundamentales las virtudes morales y personales del educador, la convicción moral y la conciencia social hacia sus alumnos. La formación del maestro estaba orientada a la “toma de conciencia” y el carácter moral dejaría de depender de atributos asociados a la persona para categorizarse como una encarnación de un “yo secular”.

Por otro lado, la organización social de los docentes durante el siglo XIX se desarrolló desde una perspectiva de “independencia” de las clases sociales. El profesor se caracterizaría por su trato equitativo, independiente de los alumnos a los que enseñara, y el éxito estaría determinado por determinadas condiciones personales que se encontraban categorizadas *a priori*. En este sentido se le encomendó al maestro la tarea de enseñar a los niños a mantenerse fuera de las calles. Se estableció así un nuevo tipo de relación pedagógica, basado en un régimen ético, en que el amor se convierte en instrumento de entrenamiento moral. Así, “la escuela construía una tecnología para transformar “seres salvajes” en sujetos éticos” (Ball, 1990; p.69).

Lo anterior supone una ruptura respecto al “maestro medieval” que sustentaba su autoridad en la posesión y transmisión de determinados saberes que cobraban fuerza por su carácter intrínseco. En adelante el maestro debería ser un ejemplo de virtud, lo que cobraba fuerza en la idea que éste fuese una entidad digna de emularse, un “ciudadano modelo” ejemplar, tanto interna como externamente. Debía poseer una “actitud positiva” hacia el colegio, la profesión docente, sus pupilos y su desarrollo. Esta nueva configuración del profesor instala la posibilidad de establecer una “identificación por igualdad” entre educador-

educando, pero que al mismo tiempo los separa ya que el maestro cobra un poder sin precedentes.

La autoridad moral adquirida por los profesores se articulará posteriormente con una especialización respecto a las nuevas configuraciones de la infancia. Esto pondrá al docente en una relación de cercanía con el discurso científico en términos de la formación, entendida como la adquisición de una serie de códigos con un lenguaje propio de la disciplina. En este sentido plantea Varela:

“Será en los colegios donde se ensayen formas concretas de transmisión de los conocimientos y de moldeamiento de los comportamientos que mediante ajustes, transformaciones y modificaciones a lo largo de por lo menos dos siglos, supondrán la adquisición de todo un cúmulo de saberes codificados acerca de cómo puede resultar más eficaz la acción educativa. Sólo así podrá hacer su aparición la pedagogía y sus especialistas” (Varela y Álvarez-Urría, 1991; p. 32).

Así se incrementaron las funciones reservadas al maestro en que, además de impartir nuevos saberes, debía inventar nuevas técnicas pedagógicas para estimular y normalizar a los colegiales. Técnicas tales como los mecanismos de censura y ritualización funcionarán como prácticas para definir criterios de verdad y error. Este nuevo especialista operará sobre una concepción del conocimiento “neutro”, alejado de aspectos políticos y sociales, lo que permitía mantener una distancia respecto de saberes populares.

Esta formación, que articulaba de manera natural la ciencia con la moral, entró en crisis a mediados del siglo XIX con el surgimiento de las concepciones de la educación utilitarista. Es en este punto que el carácter, como centro del espíritu de compromiso, se transformó en una “autodisciplina del yo”. Mediante la aplicación de una serie de mecanismos reguladores y correctivos se cambia el discurso abiertamente moral por uno centrado en la producción de una población sana y competitiva, ligado a un discurso médico e higienista. Esto coincide también con el comienzo de una legislación que derivaría posteriormente en la obligatoriedad de la enseñanza elemental.

A partir de este movimiento epistémico propio del humanismo surgen las escuelas normales como instituciones formadoras de maestros, en base a una noción de instrucción ligada a la razón y a la búsqueda desinteresada de la verdad. Lo importante comenzó a ser la posibilidad de medir en base a tiempos y servicios correctos. La enseñanza cobraba su epistemología metódica de la ciencia de la conducta humana en el sentido del orden, la mensurabilidad, la reproducción y jerarquía, por lo que ahora el énfasis pasó a ser el método de enseñanza en desmedro de los contenidos.

La explosión del individualismo propia del discurso neoliberal, basado en procesos de mercantilización y monetarización, implicó una serie de cambios en relación a la enseñanza. La misión fundamental de las escuelas se transformó en la necesidad de entrenar a ciudadanos para la sociedad. El *ethos* se centró así en la promesa de responder a las necesidades de aprendizaje individuales de cada alumno. A su vez, supuso la incorporación de una educación vocacional, orientada a la formación en dominios específicos que permitiera el ingreso de los educandos al mercado productivo. Así aparecen los primeros atisbos de una relación inquebrantable entre formación y producción.

Heikkinen y Silvonnen señalan que, en el caso de los profesores, las modificaciones tuvieron sus efectos en prácticas que remitían a la forma en que utilizaban el poder, la convicción respecto a sus “habilidades” para penetrar en los rincones más profundos de la personalidad del alumno y ser capaz de “decir” la verdad del educando a partir de un

nuevo “profesionalismo pastoral” (Popkewitz y Brennan, 1997; p. 81). A su vez, con la incorporación de la individualización como tecnología del yo, el problema en la escuela dejó de ser la cantidad de alumnos y pasó a ser uno de “diversidad de las personalidades de los alumnos” en que la eficiencia y flexibilidad docentes eran aspectos fundamentales. Por lo tanto, la labor del profesor se desplazó desde mediación de la vida escolar del grupo a una tarea enfocada en el individuo. Además, el amor como tecnología educativa basada en el sentimiento se desplazó hacia una “actitud educativa correcta” con bases en una racionalidad cognitiva.

Las habilidades requeridas para ser docente se modificaron profundamente. El discurso sobre la disciplina y el orden en la sala de clases fue reemplazado por unos de “paz para el trabajo” y “orden socialmente positivo”. Mientras que el profesor de la escuela antigua solamente se enfocaba en los alumnos que mostraban algún problema, el profesor moderno aseguraba el tratamiento de todos como individuos. Esto hizo que se reforzara la idea del profesor como “mediador” del aprendizaje, o como un “diseñador de espacios de aprendizaje”, lo que a su vez provocó el oscurecimiento de los efectos productivos de la enseñanza.

II.2.2. Huellas que asedian la subjetividad docente

En función de lo señalado anteriormente, se comentarán brevemente algunos elementos que se consideran fundamentales para continuar con la lectura. Éstos permitirán situar el texto, estableciendo los presupuestos sobre los que se abre la interrogación en esta parte de la narración.

Como ya se planteó en el apéndice anterior, la problemática del individuo desde una perspectiva centrada en la subjetividad implica incorporar una comprensión en torno a una producción discursiva atravesada por una serie de discursos heterogéneos que ejercen sus influjos. El objetivo en esta parte es analizar cómo se configuran las normas y restricciones - propias y ajenas al discurso pedagógico-, que configuran la función enunciativa del docente y cuáles son los efectos en el proceso de formación del saber docente. Al respecto, Galende describe de la siguiente manera la articulación entre profesor y subjetividad: “Investigar la subjetividad docente implica preguntarse por los sentidos, significaciones y valores ético-morales que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por parte de los sujetos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas” (Guadalupe, 2002; p. 28).

El comentario señalado anteriormente pone énfasis en la necesidad de centrarse en los modos en que la práctica pedagógica moderna exige una apropiación de ciertos modos, lenguajes y hábitos que permitirán establecer una determinada posición de sujeto, lo que a su vez derivará en una determinada manera de interpretar(se) - ser interpretado, a partir de una posición histórica y temporal particular.

Además se reafirma la idea de este abordaje, en el sentido de entender que el sujeto docente no está dado *a priori*, sino que se produce continuamente a partir de una serie de prácticas, en relación con su saber, a las “políticas de la verdad” del discurso y a las relaciones con otros sujetos. Así la subjetividad pedagógica se concibe como el proceso más el resultado entre el deseo (singular) de aprender y el poder (público) de enseñar. Esto implica entender el saber pedagógico como la forma de completar al sujeto, producirlo, a partir de la escuela, la norma, la ley o la ciencia.

Lo anterior además pone el acento en las formas en que se determinan las líneas de separación entre lo que corresponde al propio sujeto y lo que se hace ajeno o exterior a él. Según esta particular posición, las delimitaciones son menos claras, o al menos más frágiles, de lo que se suele comprender.

En función de lo anterior, se cree poder establecer una delimitación de ciertas “intersticios” o “espacios” que se articulan y solapan entre sí, en donde se instala la problemática del profesor a partir de una serie de cercanías entre el discurso pedagógico y otros ámbitos de saber –social, político, histórico, epistemológico–.

Esta delimitación se plantea únicamente con fines esquemáticos, asumiendo que no constituye, ni tiene la intención de constituir una categorización rígida. Al contrario, supone la posibilidad de dar cuenta de descripciones realizadas por la literatura pedagógica, en especial dentro de las corrientes críticas de educación, y asociarla con la “óptica” que ha sido descrita en el presente texto.

II.2.2.1 La fragmentación de la experiencia pedagógica

Este primer apartado apunta a lo que se podría denominar una “partición” de espacios, diversos y complementarios, en donde se inscribe el problema del profesor moderno como sujeto identitario. Lo anterior centrado en una epistemología que fractura el discurso docente en varios sentidos. Por un lado se separa la práctica pedagógica, entendida como saber normativo que determina al docente como sujeto moral, del proceso en cómo estos llegan a ser sujetos pensantes a partir de una formación profesional. También se produce una división entre lo que el docente sabe de lo que el alumno puede aprender. Lo anterior se sostiene en base a modelos individualistas e instrumentales que permiten mantener las distancias respecto a los problemas políticos de la práctica docente, fundamentados en la producción de conocimientos provenientes de otros saberes que permiten clasificar la experiencia educativa.

Además existen efectos de atomización dentro de la formación de los profesores que se refleja, por un lado, en un discurso general relativo a un cuerpo de conocimientos en torno a la educación y, por otro, en los discursos específicos de las materias profesionales provenientes de otros cuerpos disciplinarios (filosofía, psicología, sociología, historias, etc.).

Lo anterior se encuentra sustentado a partir de la incorporación de los estudios curriculares que ejercen un control sobre los contenidos en las escuelas, a partir de prácticas de gestión, evaluación y normativización. Al respecto, señala Bernstein: “Este debilitamiento de las disciplinas solo deja la psicología que, en el currículum, asegura la formación predominantemente técnica de los profesores” (Bernstein, 1997; 165). Así asistimos a la división del sujeto docente, en que la educación se ocupa de la especialización de la conciencia del profesor y los estudios profesionales se ocupan de la *performance* práctica de la enseñanza.

Esta “incorporación” implica un divorcio irrevocable entre el profesor y su saber, al instalarse una suerte de fragmentación de la experiencia educativa a partir de una categorización de los saberes docentes. Es en este sentido que Tardif plantea una separación entre saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales, que derivarán en un alejamiento de la dimensión formadora clásica de los saberes entendidos como una transformación positiva de las formas de pensar, actuar y ser. Lo anterior tendrá como efecto una producción de nuevas y diferentes experiencias docentes, a partir de la forma de relacionarse con cada una de éstas (Tardif, 2004; p. 26). Los profesores le

conferirán un valor particular a los saberes experienciales¹⁶ en la medida que serán éstos los que constituyan los fundamentos de su práctica y de su competencia profesional.

Esta escisión encuentra su fundamento en una comprensión causal de la relación teórico-práctica propia de las teorías educativas basadas en modelos positivistas, lo que decanta en que los problemas educativos se interpreten como de aplicabilidad técnica y no de fundamento, presuponiendo que son aspectos fácilmente diferenciables. Esta separación se encontraría, desde una perspectiva crítica, posibilitada por un equívoco en la comprensión de la práctica articulada a un saber instrumental que eliminaría su relación dialéctica. Señalarían, por tanto, la necesidad de entender la práctica ligada a “un compromiso cotidiano en la construcción de un lenguaje más potenciador por medio del cual sea posible pensar y actuar críticamente en la lucha a favor de las relaciones sociales democráticas y libertad humana” (Giroux, 1990; p. 23).

Es necesario precisar que esta relación fragmentada no es natural ni esencial. En sus inicios la teoría educativa surgiría desligada de prescripción de leyes o principios para aplicar a una *tekné* educativa. Se encontraba asociada a una práctica de reflexión e introspección filosófica profunda dirigida hacia el profesor, con el objeto de que éste lograra una comprensión de su función como educador. Por lo tanto su sentido residiría en la sabiduría, a partir de la necesidad que los maestros se alejarán de prácticas irreflexivas instituidas. Sin embargo, frente a la gran brecha generada entre las prácticas educativas y las formas filosóficas de formación, que finalmente se terminaron convirtiendo en un análisis de principios filosóficos de grandes pensadores que poco tenían que ver con la experiencia cotidiana del oficio, se generó la inquietud por buscar procedimientos racionales que permitiesen verificar la validez de los enunciados.

En estos términos se instituyó la prueba experimental de las ciencias naturales como el método por excelencia para lograr tales fines. Por ende, “Ya no se trataba de mejorar el raciocinio de los practicantes por medio de la teoría educativa, sino de facilitar un cuerpo de conocimientos científicos que permitiese valorar las prácticas educativas existentes y poner a punto otras nuevas y más eficaces” (Carr y Kemmis, 1998; p.72). Así la teoría educativa cobra el carácter de “ciencia aplicada”, lo que pone al profesor como un mero ejecutor de principios del aprendizaje “efectivo”.

Esta delimitación causal teórico-práctica creada por el conocimiento científico define a un sujeto de la razón que “conoce y contempla” pero también “realiza y produce”. Los efectos de esto suponen una marginación en la posición del profesor respecto a su saber, en la medida que éste se produciría entre una teoría desapropiada y una legitimación instrumental. A su vez, esta relación fragmentada –y naturalizada de manera particularmente efectiva dentro del espacio pedagógico- se constituye como condición previa para la producción de prácticas pedagógicas replicables, que desconocen el carácter regional e histórico de las mismas.

A propósito de una interpelación al carácter ficticio de la separación propuesta, Giles Deleuze, en una entrevista con Michel Foucault respecto al papel de su trabajo en las prisiones, da cuenta de la posibilidad de entender la teoría como un campo de aplicación de carácter local. “Las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias. Por una parte una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su

¹⁶ Se define como “un conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción”.

aplicación en otro dominio más o menos lejano. La relación de aplicación no es nunca de semejanza” (Foucault, 1985; p. 77). Lo anterior da cuenta del carácter performativo de la teoría y de la productividad material del saber.

Por su parte Foucault, en la misma entrevista, separa la comprensión común entre práctica como aplicación de teoría, redefiniéndola como una práctica de carácter local, es decir, que no remite a un proceso de “tomar conciencia” sino a un trabajo en torno a develar los mecanismos de poder que actúan de manera insidiosa. En este sentido se entiende que tanto teoría como práctica son dos lados de la misma moneda, determinados por las mismas reglas que determinan el contexto. Esto da cuenta de que el carácter performativo señalado no depende del autor sino de la posición epistemológica que ocupan en un espacio histórico determinado.

Por esta razón el carácter prescriptivo de la teoría sobre la práctica deriva en una configuración particular, como resultado de una comprensión universal(izante) del saber. A su vez, da cuenta de una ligazón entre la teoría con la verdad, lo que dispone una relación de disposición moral o *phronesis*, estableciendo criterios para actuar de manera correcta y prudente, y al mismo tiempo desconocimiento el carácter histórico y contingente de las mismas.

Siguiendo con la mentada entrevista, Foucault realiza una asociación entre estas formas y el papel del intelectual, señalando que éste debe ser capaz de alejarse de la función prescriptiva de la verdad. “El papel del intelectual no es el de situarse “un poco en avance o un poco al margen” para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del “saber”, de la “verdad”, de la “conciencia”, del “discurso” (Foucault, 1985; p. 79).

Lo anterior es importante al pensar la relación que el profesor establece con su saber, pensando en esta figura como cercana a la del intelectual. En este sentido, Giroux establece dicha asociación, señalando al maestro como sujeto portador del saber y recalcando su papel de intelectual transformativo, constituyéndose como un profesional de la reflexión crítica capaz de desarrollar teoría de fundar las bases de su perfeccionamiento. La naturaleza profundamente ideológica¹⁷ de este planteamiento está destinada a mostrar cómo los discursos productivos se han asimilado con los educativos a través de enfoques tecnocráticos que han transformado al profesor en un intelectual sometido a otros intelectuales, como mero ejecutor de saberes que no le pertenecen, eliminando así la posibilidad de establecerse como sujeto crítico. Asumir al maestro como intelectual transformativo implica sacarlo de la función de simple transmisor y transformarlo así en un agente de la cultura en tanto sujeto político.

II.2.2.2. La “imagnarización social” del profesor como sujeto de saber

Este segundo punto se encuentra íntimamente articulado al primero. Remite a la posición estratégica del docente, situada alrededor de una relación de demanda –socio/histórica y cultural-. Esta relación histórica, de suma evidencia por lo demás, sitúa al docente como una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir un saber a otros sujetos, lo que a su vez lo pone en contacto con un campo de saber social. Sin embargo, como ya se comentó anteriormente, estas funciones han variado históricamente a partir de modificaciones epistémicas y otros discursos que ejercen su influencia sobre él. Es lo que Bourdieu denominó “arbitrario cultural”, en la medida que se no basa en ninguna

¹⁷ Ideológica en un sentido productivo, como movilizadora de sentidos. Como una forma de experiencia, construida en relación a lo vivencial, en conexión con las formas en que se entrecruza mundo y poder en la sociedad.

ciencia, lógica o evidencia natural, sino que son construcciones sociales que dependen de la historia, cultura, poderes y jerarquías educativas de una sociedad (Tardif, 2004; p.12).

Por lo tanto, la pregunta debe enfocarse hacia las determinaciones, siempre particulares y contingentes, respecto al tipo y la naturaleza del saber que sustenta al docente dentro del discurso. La pregunta respecto a la naturaleza remite a las formas en que el conocimiento es definido y controlado, que determinará la forma en que los sujetos piensan y actúan.

En este sentido se hace interesante la lectura foucaultiana en torno al abordaje respecto al conocimiento. El autor lo plantea como un efecto de superficie: “Conocimiento es simplemente el resultado de un juego, el enfrentamiento, la lucha y el compromiso entre los instintos” (Foucault, 1980; p. 165). Hay una lucha entre las palabras y las cosas. Solo hay conocimiento bajo la forma de actos que son diferentes entre sí y múltiples en su esencia, actos por los cuales el ser humano se apodera violentamente de ciertas cosas, reacciona a ciertas situaciones, les impone relaciones de fuerza. O sea, el conocimiento es siempre una cierta relación estratégica en que el hombre está situado (Foucault, 1980; p. 171). No es que la relación al conocimiento se encuentre velada al sujeto, sino que el conocimiento mismo construye al sujeto de conocimiento.

En base a lo anterior se puede pensar cómo el conocimiento “positivo” legado por las ciencias impregna el discurso pedagógico. Este conocimiento, basado en la experiencia y fundamentado en una realidad externa aprehensible por los sentidos, instala un modelo de leyes generales basadas en principios de neutralidad y sostienen una dicotomía entre hecho y valor. La práctica pedagógica se verá provista así de una “moralidad” de acceso al conocimiento centrada en la explicación.

A propósito de lo anterior, parece interesante referirse brevemente a la figura del maestro Jacotot citada por Rancière. Es ilustrativa en la medida que da cuenta de la relación sujeto-saber pedagógico, en torno a cómo se configura el conocimiento a partir de dos funciones: la explicación y la comprensión. Ambas permitirán sostener una idea de educación en el siglo XIX, generando una clausura del sentido sobre lo que es educar.

Rancière retoma la experiencia del profesor Jacotot, figura que viene a representar una ruptura dentro del *establishment* institucional de la época, fundamentalmente a partir de un experimento pedagógico en que logra que sus alumnos aprendan lo que él mismo ignora. Esto sirve de base para pensar en una emancipación intelectual, entendida como posibilidad de liberación del sujeto de los fundamentos de un método –que apodará *Viejo-*, que tendería a la producción de un sujeto sometido a partir de una ficción explicadora y articulada a partir de un noble afán de instruir. En este sentido comenta:

“En pocas palabras, el acto esencial del maestro era explicar, despejar los elementos simples del conocimiento y hacer que su simplicidad de principio concuerde con la simplicidad de hecho que caracteriza los espíritus jóvenes e ignorantes” (Rancière, 2007; p. 17).

Lo interesantemente problemático de este planteamiento es su carácter denunciativo en relación a cómo el método científico construye una determinada forma de ser-sujeto en base a la producción de una “inteligencia”, y en función de esto determina el acceso a una suerte de ascenso intelectual que posee efectos paradójicos sobre él: lo eleva sometiéndolo y embruteciéndolo. Además, muestra una determinada manera de entender el conocimiento, en base a categorías objetivas, que lo definirán un saber secuencial, jerárquico y ordenado, posibilitando la legitimación de una fragmentación de la inteligencia, entre quienes poseen el *logos*, los sabios y quienes no, los ignorantes.

Así, el maestro de la tradición se sostiene en su función de “explicador” y asegurador de la comprensión, con la potestad de dictaminar el punto de clausura de la explicación a partir de un arte de la distancia, instalando así una conciencia de superioridad con fundamentos en una desigualdad intelectual:

“El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre la materia enseñada y el sujeto a instruir, como así la distancia entre aprender y comprender (...)El truco característico del explicador consiste en un doble gesto inaugural. Por un lado decreta el comienzo absoluto: en este momento, y solo ahora, comenzará el acto de aprender. Por otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas a aprender, que él mismo se encargará de levantar” (Rancière, 2007; p. 19-21).

Esta visión critica la posición del maestro como “inteligencia mediadora” del conocimiento, en tanto posee el poder de la palabra y la facultad para determinar el punto de adquisición del saber por parte de los educandos. Además, este maestro supondría la posibilidad de instituir una pragmática pedagógica que sostiene al profesor como legitimado(r) del saber.

Su contrapartida, es decir, la emancipación, supone separar las dos funciones del docente: la de maestro y la de sabio. En la medida que el maestro deja de cumplir la función de explicador, se libera la relación pedagógica de la dominación, quedando solamente un ejercicio de sujeción en un vínculo igualitario de inteligencias: “...sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Se vuelve embrutecedora cuando vincula una inteligencia con otra” (Rancière, 2007; p. 28).

En el discurso moderno parece ser que la figura del docente está asociada a asunciones culturales ligadas a la causalidad y cálculo, convirtiéndolo en transmisor de un conocimiento pragmático que lo sitúa en una posición praxeológica de la educación. El conocimiento en cuestión ha sido reconvertido a partir de criterios basados en habilidades y aprendizajes, desplazando la importancia del conocimiento en sí mismo al “proceso” educativo centrado en un saber-hacer.

Al respecto comenta Tardif:

“En la larga tradición intelectual occidental o, mejor, según esta tradición, los saberes fundamentados en exigencias de racionalidad poseían una dimensión formadora derivada de su naturaleza intrínseca. La apropiación y posesión del saber garantizan su virtud pedagógica y su “enseñabilidad” (...) Esos saberes no existen ya (...) El saber transmitido no posee, en sí mismo, ningún valor formador; solo la actividad de transmisión le confiere ese valor. En otras palabras, los maestros asisten a un cambio en la naturaleza de su maestría; se traslada de los saberes a los procedimientos de transmisión de los saberes” (Tardif, 2004; p.34).

Lo anterior supone además una nueva comprensión del conocimiento, en que el saber tradicional es reemplazado por una concepción de “información” que impone una exigencia de ser continuamente reaprendido, reajustado y reestructurado para satisfacer las necesidades del consumidor en la sociedad de la industria de la información (Marshall, 1996).

En resumen, la ciencia educacional orientada didácticamente reformula la disciplina pedagógica, y se encargará de determinar el saber verdadero del trabajo docente. Esto introduce una serie de complejidades enunciativas ligadas a una nueva narrativa sobre la enseñanza. La formación docente, entendida en adelante como disciplina científica, se concebirá como un ejercicio orientado hacia la verdad. Por lo tanto, se buscará desarrollar

técnicas que transformen la docencia en una práctica científica. Esto da cuenta de la importancia del conocimiento empírico funcional para orientar el progreso educativo. En este sentido la didáctica¹⁸ se constituye como lugar de articulación de la relación entre educación y conocimiento, cobrando especial importancia ya que a través de ella se instituyen nuevas formas de enunciación del saber docente.

Considerando lo anterior, la didáctica educativa comentada debe reinterpretarse, más allá de la función metodológica-epistemológica en el sentido comeniano, como una tecnología de producción discursiva con carácter científico (que produce objetos, conceptos y técnicas), que gestaría las condiciones para la producción de un maestro con una “identidad educativa”, objetivada (en un yo profesional) y objetivante, a partir de prácticas pedagógicas¹⁹ que se encuentran supeditadas a tecnologías basadas en un “racionalismo enseñante”.

Esto tiene profundas implicancias en tanto presupone una realidad externa, separada del sujeto, que permitirá el retorno de una imagen sin impurezas sobre el yo, constituyéndolo desde una esencia en una categoría ahistórica y trascendental.

Así el discurso pedagógico moderno determina que el sujeto “cognoscente”, es al mismo tiempo objeto de estudio, y que el conocimiento del sujeto –en tanto “yo”- es la base de la identidad educativa. Esta referencia remite a la influencias de procesos de individualización, que delimitarán la incorporación del cuerpo docente en un dominio de temporalidad secuencial, a partir de una desmembración del mismo –como cuerpo/objeto externo posible de ser descrito y evaluado- e instalando una idea de similitud en virtud de la cual, paradójicamente, cada docente particular pueda reconocerse como semejante.

II.2.2.3. La autoridad del cuerpo docente

Un tercer elemento que se cree relevante considerar es la delimitación del profesor en torno a una posición “activa”, legitimada por la “posesión” de un lenguaje. En el contexto moderno temprano se producirá una ligazón entre autoridad e identidad, en que la autoridad estará asociada a la condición de adulto en relación con los niños y su condición de maestro conferida por la institución educativa. Así se definirá una relación pedagógica a partir de una conexión entre discursos pedagógicos y familiares en que el profesor asimilará una función de “paternidad”.

Esto poseerá efectos de articulación entre prácticas de gubernamentalidad y prácticas educativas, en términos de la importancia que cobrará el “vínculo” de seguridad y confianza para lograr una identificación de los educandos a la cultura dominante. Esto supondrá la elaboración de una nueva narrativa en la relación profesor-alumno, en la cual el primero ocupa el lugar de figura de autoridad cultural que combina una serie de dualidades: lo personal con lo social, la autoridad con la intimidad. Lo importante de lo anterior es el juego de superficies que se generan, en que el maestro se transforma en figura a emular a

¹⁸ Ha de entenderse la Didáctica como espacio en que se juegan conceptualizaciones que remiten a formas de conocer o aprehender al hombre, conocimientos objeto de la enseñanza, procedimientos, a la educación y a las condiciones bajo las cuales “debe” ser enseñado un saber específico. Remite, en este sentido, a una estrategia derivada de saberes específicos. Véase Zuluaga, O. “Pedagogía e Historia”.

¹⁹ La referencia a práctica pedagógica remite, en definitiva, a “las condiciones de posibilidad de producción del sujeto pedagogo, de su “devenir pedagogo”. La práctica pedagógica se refiere, entonces, a aquellos aspectos de la práctica docente, que se vinculan con la configuración del sujeto pedagogo, maestro o docente”. En Wöhning, C. “Práctica, Formación y Subjetividad Pedagógica: Una reflexión filosófica”.

partir de una función de “demostratividad”, que desplazará la regulación normativa por una regulación “imaginaria” a partir de un juego de identificaciones.

Comenzará a cobrar importancia la personalidad del profesor, en la medida que su autoridad pase a depender del “carisma” que éste tenga, instalando la autoridad como disposición individual del sujeto fuera de los límites de la norma rígida y el castigo. Esto supondrá una estrategia de control, ya que se impondrá un imperativo moral en torno a la capacidad personal de regular a los alumnos. Este movimiento en torno a la personalidad permite la emergencia de las habilidades y competencias profesionales.

Lo anterior ha provocado una demanda de “reinención” docente, que lo acerca a exigencias orientadas a la necesidad de “conocer” el sujeto educando, en términos de sus saberes, habilidades, necesidades e intereses. Todas estas características emergen como categorías objetivas, posibilitadas por una comprensión del sujeto en términos de una identidad global que pueda ser medida y evaluada a partir de tecnologías de comprobación científica. Esto supone otro cambio radical, en la medida que el saber, en tanto conocimiento, dejará de ser el punto de definición del hecho educativo para desplazarse hacia el niño, que se constituye como principio de aprendizaje a partir de la incorporación de teorías psicopedagógicas. En conclusión, el énfasis se desplaza desde el conocimiento –enseñanza- al problema del sujeto como determinación del saber – aprendizaje-.

Esto se grafica a partir de los cambios producidos en las prácticas pedagógicas, que durante el siglo XIX se encontraban dirigidas principalmente a la formación del intelecto, la conducta y la ciudadanía. En la actualidad, las nuevas tecnologías educativas requieren que los profesores ejerzan sus influjos sobre el deseo y voluntad de los educandos, a partir de la aparición de nuevas categorías tales como la “motivación” y el “deseo de aprender”. En este sentido se destaca el papel que cumplen los desplazamientos históricos de lo “enseñable” en la configuración del profesor, a partir de la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas que derivarán en una demanda de especialización que permita estimular el autogobierno del sujeto.

Por lo tanto, se asume la emergencia de una nueva articulación entre “voz pedagógica” y poder social que cobra forma a partir del aula como espacio de representación de una forma de organización social reproductora, ligada a modificaciones respecto al ejercicio de determinadas formas de poder. Se encadena la “educación de la subjetividad” a los modos de poder pastoral comentados previamente, en la medida que el sujeto es educado a partir de una colonización del deseo. Es decir, a partir de la voluntad de “querer ser educado” para lograr la identificación a determinados valores institucionales que representan la cultura dominante. Lo anterior da cuenta de cómo la relación saber/poder opera sobre las percepciones, voluntades y experiencias a partir de las cuales actúan los sujetos. A su vez posee un efecto de “discernimiento”, en función de lo que se juzga como normal, bueno, razonable, y lo que sale fuera de dichos límites.

Estos cambios en los juegos del poder implica situarlos dentro de un haz complejo y difícil de delimitar, del que los mismos docentes formarán parte y a la vez se verán expuestos, a partir de una relación sujeto-objeto. Según esta modalidad, propia de la ciencia empírica, el sujeto posee una estructura mental que permite situarse frente a un objeto externo y obtener de él información válida. Esta relación es la que determina la posibilidad del conocimiento representativo.

Se puede pensar entonces, que dentro de la relación pedagógica actuarían formas de poder soberano en la superficie que se encuentran encapsuladas en una maquinaria

de poder disciplinario mucho más potente e invisible. Más aún, se podría insinuar que las formas de resistencia que operan contra el poder tradicional se instituyen como mecanismos de anclaje a las nuevas formas de poder que se ejercen a partir del autocontrol. Por esto se plantea la actitud de sospecha frente a lo evidente, en el sentido de cómo se representan los problemas de poder tradicionales y las formas de resistencia que emergen como contra-respuesta a éste.

II.2.2.4. La profesionalización como función enunciativa de la identidad docente

Un cuarto y último elemento dentro de esta delimitación del problema del sujeto docente moderno remite a la “incorporación del sentido profesional”, que paradójicamente lo ha situado en los márgenes de valoración social dentro del modelo de sociedad liberal. En general, las “escalas de medición” se construyen en base a una determinada noción del conocimiento—en torno a su valor acumulativo de moneda de cambio—, lo que derivará en que los docentes sean evaluados como “discapacitados cognitivos”, por su falta de manejo conceptual y escasa participación en la producción del mismo.

El problema de la profesión presupone una serie de elementos. Por un lado, la visión integradora de la realidad propia de la razón instrumental fundada en un proyecto de progreso moderno. A su vez, la concepción de una determinada organización y división del trabajo ligada a principios de eficacia. Lo anterior tiene sus fundamentos en concepciones Luteranas del trabajo que conciben el deber del ejercicio profesional como el más noble principio de la conducta moral. Así se articula la profesión con la *vocatio*, como aceptación incondicional de un destino no elegido que remite, en definitiva, a la voluntad de Dios (Altarejos et al., 1998). La vocación se transforma así en una función que servirá para legitimar una cierta disposición para un tipo de quehacer, permitiendo establecer un juego de analogías entre los caracteres personales y profesionales.

Por otro lado, la formación docente moderna implica al sujeto en un alejamiento respecto a problemáticas políticas, económicas y sociales, en beneficio del desarrollo de tecnologías que posibiliten una neutralidad replicable y aplicable a cada individuo, dentro de la relación pedagógica universal. Los efectos de esto ponen al profesor en una doble relación de sentido: relación entre método-disciplina que cobra vigencia en un cuerpo curricular, alejando la vida intelectual de la sala de clases.

La resolución de este dilema ha tomado forma a partir de la incorporación de prácticas ligadas a una “buena” gestión y administración —de los tiempos, los espacios—. Esto, a su vez, ha potenciado la posibilidad de regulación y control del cuerpo docente. Así, “los profesores al ser transmisores y sujetos a los influjos del poder, se hacen parte del proceso en que los niños son disciplinados, y en que ellos mismos son controlados por las mismas fuerzas” (Covaleskie, 1993; p. 5). Si bien es cierto que las reglas suponen un efecto sobre el maestro, no se puede pensar, a diferencia de lo que plantean las tradiciones críticas, desde un menoscabo en su autonomía profesional, sino todo lo contrario. A partir de la promoción discursiva de la necesidad de autonomía profesional se posibilita la ubicación del maestro dentro de un *telos* que lo regula, ya no a partir de una exterioridad, sino a partir de la internalización de un “sentido común” profesional.

Estos cambios en el profesorado remiten a las modificaciones epistémicas de las escuelas, que pasan de un estilo pastoral-ministerial a uno preocupado por la organización y el desarrollo de la carrera. La profesionalización pasó a construirse a partir de la figura

del profesor, en que su carácter se refería a sus actitudes de autodisciplina y autodominio intelectuales.

Lo anterior se vio reforzado además por la emergencia de las nuevas metodologías de las ciencias psicológicas que permitieron comenzar a observar y narrar sentimientos, actitudes, y disposiciones de los sujetos. Se comienzan a desplazar elementos que tradicionalmente tenían un carácter privado hacia el espacio público, lo que transformó al individuo educativo (tanto educador como educando) en objeto político: “la exposición del individuo al escrutinio público forma parte integrante de las nuevas pedagogías. Existen concepciones sobre la información correcta (aprendizaje), actitudes (socialización), inferioridades (retrasados y minusválidos), sexualidad, asuntos domésticos, así como medidas de competencia e incompetencia” (Popkewitz, 1997; p. 50).

Con el desarrollo de estas tecnologías científicas también se comenzó a promover el énfasis por investigaciones conductuales que tenían por objeto el estudio del pensamiento del profesor, en pos del desarrollo de la eficacia en la práctica. Esto ponía a los profesores en una doble posición: por un lado suponía la posibilidad de adquirir un mayor nivel de reconocimiento ya que se asumía la importancia que éstos tenían sobre los efectos de la enseñanza. Por otro, lo anterior implicaba una diseminación del poder se expandía sobre su “cuerpo y alma”. Esta estrategia sugiere cómo la ciencia neutra y funcional se pone al servicio del estado lo que le permite regularizar y neutralizar las formas de acceso al saber.

Así el profesor comienza a ser configurado en base a operacionalizaciones metodológicas que lo clasificarán y le impondrán criterios de “eficiencia”. Los docentes idóneos serán aquellos sobre los que se pueda registrar y ordenar la información de los estudios. Esto da cuenta de los efectos productores de verdad al interior de la investigación científica. Este mecanismo permite cartografiar al docente en funciones operacionales, en que el componente subjetivo-individual²⁰ quedará fuera. Los resultados generados a partir de la investigación serán la condición de posibilidad para reconceptualizar en categorías lógicas, psicológicas y universales del quehacer. De esta manera se produce un proceso de reificación docente.

Estos cambios en la profesión también suponen una ruptura en lo que define la pedagogía de la preparación del profesor. La definición de “identidad laboral” se vincula a la idea del desarrollo de destrezas propias de las ciencias sociales y psicología experimental. Lo anterior supone la posibilidad de una formación a partir de fundamentos racionales que compensan las aptitudes naturales de los sujetos, estableciendo así una “pedagogía individualizada”. Con esto definido se establecieron las bases para una educación docente, con normas mínimas de eficiencia, que no dependieran de las particularidades personales.

Así por ejemplo, a partir del siglo XVIII, surgen los manuales que dictaminan las formas en que los profesores tienen que impartir sus clases, constituyendo una tecnología que aseguraba el control, la eficiencia y la homogenización de la labor docente. En este sentido, “los manuales del profesor ofrecían planes de clases completos, con un guión de los mismos, llegando a abarcar hasta cuatro páginas por día para especificar lo que los profesores tenía que decir, dónde se debían situar, cómo tenían que organizar la clase y cómo evaluar a los alumnos” (Popkewitz, 1997; p. 178).

Esta nueva profesionalización docente se fundamenta en la emergencia de una “sociedad del progreso”, basada en el principio de libertad individual. A su vez marcará un

²⁰ Es necesario precisar que esta posición respecto a la subjetividad no remite finalmente a la mirada del presente texto. Es decir, no pretendemos confundir la subjetividad que remite a una individualidad, propia del humanismo, de los mecanismos y procedimientos por los cuales se produce al sujeto docente.

punto de inflexión en la inscripción del funcionamiento moderno de los saberes disciplinarios ligados a la gestión y administración del gobierno. La “promesa” de mayor status y reconocimiento social le implicaba una modalidad práctica de sometimiento a regulaciones y control social por parte del Estado. Esta estrategia permitió establecer una relación entre la problemática del poder y la construcción de identidad. “La profesionalización de los asuntos sociales provocó la organización y supervisión del conocimiento del yo (...) disciplina fundamental para definición de nueva pauta de supervisión de la individualidad” (Popkewitz, 1997; p. 53).

Lo anterior también se refleja en las modificaciones de los lugares en que se ejerce la formación docente, pasando de las escuelas normales a los centros universitarios. Éstos serán los encargados de certificar los conocimientos, de carácter esencialmente pragmático, orientados a la resolución de problemas concretos (Tardif, 2004; p.183-184). Así el profesor se convertirá en un pensador didáctico, siendo la didáctica, entendida como ciencia educacional, la fuente de verdadero saber racional sobre y para la docencia.

El paso hacia la titulación constituye otro espacio que permitirá al gobierno regular la forma y contenido de los programas de formación del profesorado a partir de legislaciones. Se transforma así en el “clasificador supremo”, que determina las destrezas, los elementos temporales y las relaciones que han de construirse a partir de la enseñanza.

Este aspecto de la formación del profesorado moderno, a partir de una serie de normas que permiten la certificación, posee efectos muy paradójicos. Por un lado permite establecer un lenguaje común que fomenta las esperanzas de una igualdad en las formas de reconocimiento profesional. Por otro, le impone formas sutiles de regulación. Estas desconocen las diferencias sociales que existen, haciendo de la escuela un “espacio común para todos”.

El nuevo sentido adquirido se constituye en el punto de inflexión respecto a la demarcación de exclusividad del profesor respecto a su saber. En adelante será capaz de ejercer un derecho sobre su trabajo, entendido como una mercancía con valor de intercambio. Supone la capacidad de transformación, apelando a la vocación como elemento constitutivo del profesional. El *llamado*, que podría ser pensado como una tecnología discursiva del poder pastoral, ejercerá sus influencias sobre la figura docente. Esta forma de identidad del docente, que lo pone en una nueva posición social, supone una metamorfosis que lo transforma en un experto legitimado por la ciencia con su propio lenguaje.

Además los conocimientos pedagógicos modernos implican una capacidad de discernimiento y autonomía por parte de los profesionales que permita una improvisación “regulada” frente a nuevas situaciones. Es así como se definen objetivos y medios para alcanzarlos. Las nuevas reformas curriculares pondrán el acento sobre estas nuevas modalidades basadas en objetivos. La adquisición de esta categoría cobrará sentido en la medida que existe un nuevo sistema de evaluaciones y registros que permitirán regular la forma de convertirse en profesionales.

Otro efecto de profesionalización moderna es la difuminación de los límites entre el sujeto y su profesión. A partir de las tecnologías de demostratividad comentadas anteriormente la subjetividad del profesor queda presa de la función profesional. Esto a partir de la precomprensión impuesta por saberes psicológicos sobre el lenguaje y la comunicación –con la institución de nuevos objetos de discurso tales como el lenguaje no verbal- que lo implicarán en su “ser” completo. Lo anterior resituía el problema de la palabra como condición de ejercicio profesional, en un cuerpo que habrá que mantener regulado en

todo momento, en la medida que se ponen en juego todo un entramado de gestos, actitudes y disposiciones que éste transmite, muchas veces de manera inconsciente, en base a su identidad personal incrustada en fuentes preprofesionales²¹. Lo anterior tendrá efectos de regulación sobre su conciencia, con la necesidad de generar prácticas de autodomínio, con una constante vigilancia y cuidado frente a sí mismo.

En definitiva, la profesionalización supone una nueva forma de relación entre el gobierno y la educación, al establecerse una racionalización del maestro y la proletarización del trabajo del profesor, entendidos como técnicos especializados que tendrán por función gestionar los programas curriculares.

II.2.2.4.1 Artefactos discursivos: el dilema de la inscripción del texto sobre el cuerpo

Las reformas educativas se inscriben como textos que han permitido articular el discurso pedagógico con el discurso sobre el cambio social, a partir de las formas en que se han producido transformaciones mediante procesos de producción y reproducción social. Se pueden entender como “un artefacto particular que remite a fuentes políticas, económicas, de producción, distribución y recepción (Apple, 1989; p. 91).

La noción de “reforma” permite la problematización de la concepción del cambio en el discurso pedagógico. “La palabra *reforma* se refiere a la movilización de estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público” (Tardif, 2004; pp. 43-53). Es preciso entenderla como una tecnología de regulación social, que se ha ido modificando de acuerdo a las transformaciones de los procesos de enseñanza, formación del profesorado, las ciencias de la educación y las teorías del currículum desde fines del siglo XIX. Surge como consecuencia del cambio epistemológico de la representación descrito en el primer capítulo. Así pasará, de ser una estrategia de salvación para los pecadores en el siglo XIX, a ser un artefacto para la aplicación de principios científicos propios de la ilustración y las verdades sociales en el siglo XX.

Las reformas fijan las pautas de escolarización y formación del profesorado. Se generan como parte de una investigación educativa que asume una serie de estrategias concretas y discretas para la adquisición del saber y la práctica escolar a partir de imperativos universales. En este contexto, solo hay que aplicar un modelo “preformado” a una serie de situaciones de enseñanza para realizar el cambio. Esto presume que existen una serie de leyes o verdades esenciales a la enseñanza, independientes de los profesores y de su historia. Así, se considera el cambio como “la organización del pensamiento y de la conducta de los profesores en jerarquías, que pueden ordenarse de forma sucesiva, desde un punto de vista racional, pero son históricamente neutrales” (Tardif, 2004; p. 31).

Las reformas educativas contemporáneas poseen dos niveles de injerencia. Por un lado, el referido al papel del gobierno respecto a los programas de formación de profesores. Por otro, la necesidad de generar puestos de trabajo satisfactorios para los docentes. A su vez esto permite la inserción de los profesores dentro de la “lógica” de la administración, en la medida que estos textos refieren a una mejora en las condiciones laborales de los profesores, a la práctica cotidiana, a las organizaciones y a las reglas epistemológicas, lo que implica una serie de tecnologías de regulación (Popkewitz, 1997; p. 221). Lo anterior implica el establecimiento de un reglamento que define un marco de experiencia común, aceptado por todos, que habría únicamente que operacionalizar.

²¹ El autor los define como varias fuentes de saber que provienen de experiencias de vida individual, la sociedad, la propia institución escolar, de otros agentes educativos, de lugares de formación, su biografía, etc. Véase Tardif, M., 2004.

Desde esta perspectiva se comprende el desplazamiento del docente dentro del discurso mercantil, en base a una profesionalización que lo sitúa en un espacio de determinación material de sus condiciones profesionales. Esto genera una forma de entender lo docente como “funcionario asalariado” ligado a un discurso público. Esta inscripción dentro de un discurso económico-administrativo posee efectos de delimitación a partir de un “olvido selectivo” de la memoria histórica y permite que éste se posicione en una inmediatez respecto de sus condiciones existenciales. En base a esto se organiza el cuerpo, en base a estrategias de sindicalización, “produciéndose” desde lo social como sujeto jurídico de derecho. A su vez, esto posibilita que el docente se mantenga siempre a una distancia potencial respecto a sus posibilidades ético-políticas.

Dentro de este contexto surge el *currículum* como artefacto documental pedagógico, con la intención de construir un discurso unitario y racional respecto a la organización social de la escuela. Éste incorpora una serie de supuestos y valores que limitan el campo de acción. El currículum permite además mantener unidas las especialidades múltiples y fragmentadas de la educación a partir de un enfoque práctico.

El currículum opera como una suerte de tecnología que posibilita el acontecer del maestro como “sujeto para sí”. El sentido del currículum basado en objetivos verificables permite evaluar en términos de efectividad, a partir de una categorización en base a “resultados esperados”. A su vez, la inserción de un currículum “a prueba de profesores” ha montado mecanismos de control y regulación sobre el trabajo docente. Se produce una incorporación de procedimientos de control técnico, que integran sistemas gerenciales, modelos conductistas, de competencias y procedimientos de enseñanza especializados que han provocado la escisión entre concepción y ejecución (Apple, 1989; p. 40).

En definitiva, implican la posibilidad de integrar una serie de discursos en torno a ciertos elementos que respondan a diversos intereses.

II.3. Desde una ética de la formación a una formación moral

En el apartado anterior se ha dejado abierta la cuestión respecto a determinados registros enunciativos que determinan una funcionalidad del profesor moderno. Estos remiten, en definitiva, a un sujeto poseedor de una identidad racionalizada. Esta descripción, más que querer construir una teleología del docente moderno, busca hacer emerger los espacios discursivos sobre los que se construye una narrativa sobre el maestro, asumiendo que éstas imponen una serie de determinaciones y regulaciones que lo contornean y sitúan alrededor de un saber tecnificado, desconociendo sus procesos históricos y las modificaciones discursivas que han derivado en nuevas formas de posicionamiento docente.

Así entendido, es necesario establecer un distanciamiento respecto a las perspectivas que intentan resituar al docente en una posición reivindicativa, a partir de la acción coercitiva de mecanismos de poder provenientes de diversos discursos que terminarían situándolo como “tercero excluido” de su saber. Esto implicaría negar el carácter productivo de las estrategias discursivas, lo que eventualmente terminaría resituando el planteamiento sobre el sujeto trascendental. En cambio, la opción asumida en este escrito exige abordar el problema pensando en las formas en que la subjetividad moderna es producida gracias a

una clausura del sentido en torno a la identidad educativa, en este caso, la del profesor profesional.

Con esto en mente, se cree que las delimitaciones descritas circulando alrededor del profesor pueden ser repensadas considerando la forma en que se articula el discurso pedagógico alrededor de un dispositivo ético, entendiendo éste último como espacio sobre el que operan las determinaciones normativas del discurso sobre el sujeto educativo. Al propósito de la utilización foucaultiana del término “dispositivo”, Agamben lo define como una formación que surge para responder a una emergencia en un momento determinado, y que posee una función estratégica asociada a juegos de poder (Agamben, 2005). Desde esta mirada se puede pensar lo ético como red que cruza y articula una serie de discursos, dentro del que se inscribe el pedagógico.

Se cree que la relación en torno al “deber-ser” supone una configuración determinante en la producción pedagógica moderna ligada a estructuras de poder operando “desde abajo”, ya que a legitiman determinadas formas de constituirse como sujeto moral, condicionadas por una referencia a valores universales que tendrán sus efectos en determinadas formas de subjetivación. Además, implica entender el *ethos* como una forma de correlación entre la individualización y la totalización a partir de cómo el estado moderno determina prácticas que a su vez determinan prácticas sobre uno mismo (Cubides, 2006; p. 82).

Lo anterior condiciona la profesión docente a partir de la incorporación de creencias respecto al valor intrínseco del ejercicio educativo, nuevas modalidades de normatividad de la profesión docente y la incorporación de prácticas pedagógicas centradas en una forma particular de construcción de la experiencia de sí mismo a partir de una formación moral. Estas últimas se centran en las nuevas exigencias modernas de formación de sujetos autónomos, lo que en definitiva remite a determinadas tecnologías de producción del yo.

Por lo tanto, el objeto de este último apartado estará centrado en establecer una relación entre el dispositivo ético y el archivo pedagógico en torno a determinadas estrategias de producción del sujeto docente, a partir de una transformación en las modalidades de control disciplinario que remiten a una internalización de estrategias de regulación y control social dentro del cuerpo. Lo anterior implica suspender la idea de los valores como imperativos trascendentales y ahistóricos y reinterpretarlos en base a sus efectos particulares.

Para tales efectos, se cree necesario hacer una breve y esquemática referencia a las formas paradigmáticas de entender el problema de la educación moral en el contexto moderno. Éstas se encuentran sustentadas en determinados modelos de pensamiento que vienen a construir una determinada forma de “ser” y que a su vez determinan los campos de acción de los sujetos implicados en la práctica pedagógica.

En un segundo momento se hará referencia a la problematización nietzscheana en torno a la genealogía de la moral, como óptica para reenfocar la cuestión en juego. Esto puede brindar luces sobre la posibilidad de pensar un discurso sobre la moral que responde a estructuras de poder históricamente determinadas, naturalizadas a partir de mecanismos discursivos que las constituyen como nociones “en sí mismas”. Lo anterior permite intuir que el discurso sobre la enseñanza ha asumido la tarea de sostener las determinaciones de poder a partir de la mentada “eticidad de las costumbres” que, a juicio del autor, constituyen las formas más antiguas y originarias de la moral. Así se vislumbran los mecanismos mediante los cuales se construye el individuo como soberano, transformándolo al mismo tiempo en un ser calculable y regular.

Por último, se intentará posar esta reflexión sobre el cuerpo docente, apelando a las modalidades en que es abordada su posición ética desde lo pedagógico, intentando mostrar de qué manera actúan las prácticas y normativas del discurso en lo que concierne a su formación y quehacer profesional. Específicamente, se hará referencia de determinadas modalidades en que el profesor moderno, como sujeto moral, es impelido a constituirse a partir de determinadas tecnologías ligadas a la formación de sujetos autónomos, que lo sitúan en una posición de extraña responsabilidad y lo distancian de la posibilidad de constituirse a partir de una experiencia de sí mismo desde una ética de la libertad.

En este sentido se retoman los planteamientos foucaultianos para dar cuenta de las modificaciones en las formas de abordaje de la moral. Como el autor plantea, este concepto cobra un carácter un tanto difuso que remiten, en definitiva, a una serie de formas ideológicas, políticas o religiosas.

En cuanto a los usos que le da Foucault a la moral, Lanceros acuña tres y los describe de manera muy esquemática. El primer uso remite a un conjunto de reglas y valores que se les imponen a los sujetos, a partir de la instalación de un código moral (Lanceros, 1994; p. 182).

Un segundo uso remite a los comportamientos reales de los sujetos en relación con las reglas propuestas. “Acciones que muestran sometimiento (total o parcial,, sincero o táctico...), acciones que, por el contrario manifiestan discrepancia, reserva, disidencia o franco desacato” (Lanceros, 1994, p.182).

El tercer uso que supone el eje central del trabajo foucaultiano, tiene que ver con el modo en que uno debe “conducirse”, es decir, la manera en que uno debe constituirse como sujeto moral, que está ligado a los códigos y las conductas, pero finalmente posee un nivel de autonomía, en la medida que son posibles diversas conductas para constituirse a uno mismo como sujeto moral en las propias acciones. (Lanceros, 1994; p. 183).

Es a partir de este tercer uso que Foucault analiza la sexualidad como dispositivo de constitución de la moral, realizando un recorrido que va desde una serie de prácticas que en la antigüedad se sustentaban en la necesidad del cultivo del carácter, entendida como experiencia del cuidado de uno mismo, hasta las transformaciones históricas producidas en las formas de moralidad de la modernidad.

Este paso es el que el autor grafica a partir de la transformación de la idea de “cuidado de uno mismo” a la noción de “cuidado de otros” instaurada a partir del cristianismo, con la incorporación de un deber y obligación moral. Foucault plantea a este respecto que no es posible poner el cuidado de los otros por sobre el cuidado de uno mismo, en la medida que la relación a uno mismo tiene precedencia ontológica. El cuidado de uno mismo no excluye el cuidado de otros, pero es su condición.

II.3.1. Precondiciones para el surgimiento de una ética –educativa-moderna centrada en el otro

En este apartado se hará referencia a las formas en cómo se construye una determinada manera de entender el problema de la ética y los valores dentro del contexto educativo moderno. Estas aclaraciones permiten comprender cuáles son los presupuestos sobre los cuales toma cuerpo la cuestión señalada anteriormente respecto al *ethos*, como código centrado en formas que se encuentran íntimamente ligadas a una racionalidad, que otorgan coherencia a la posibilidad de pensar una forma universal y transforman la moralización

en una cosa pública, adaptable a todos y constituyen el eje para la “libertad individual” del sujeto moderno.

Un primer aspecto remite a la idea que la moral es algo propio de todos los sujetos, es decir, algo que está inscrito sobre el cuerpo. En este sentido plantea Ortega y Gasset:

“Entonces se advierte que la moral no es una performance suplementaria y lujosa que el hombre añade a su ser para obtener un premio, sino que es el ser mismo del hombre cuando está en su propio quicio y vital eficacia. Un hombre desmoralizado es simplemente un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, no hinche su destino” (Cortina, 1996; p. 4).

Se entiende además, a partir del análisis de la tradición occidental, que la moral se constituye como un saber práctico que busca orientar la acción humana en un sentido racional. Esto se puede intuir a partir de los planteamientos kantianos que describen cómo los imperativos morales surgen a partir de la razón práctica que define la manera para comportarse como “auténticas personas”. El sentido detrás de esto tiene que ver con la posibilidad de alcanzar el proyecto de humanización, lo que permitió que la moral fuese desligándose progresivamente de su herencia religiosa y fuese adoptando un carácter de racionalidad. Así entendidas, las normas morales serían las que un sujeto se daría a sí mismo en tanto que persona. Estas normas, a diferencia de la ética Aristotélica, no dan cuenta de la felicidad o *eudaimonía*, sino que de cómo hay que querer obrar para ser justos con la propia humanidad.

Sin embargo, esta ligazón entre la racionalidad y la ética como determinación de formas de valor no ha estado exenta de conflictos. La construcción histórica del conocimiento dentro de la historia de las ciencias modernas, centradas en el discurso del método, se ha visto enfrentada a la imposibilidad de determinar el fundamento de la cuestión moral. Lo anterior ha supuesto una dicotomización del conocimiento entre una racionalidad que legitima el saber verdadero y un saber irracional “subjetivo” del individuo. Así cobra vigencia el problema de la dicotomía hecho/valor que establecerá los límites del Principio de Neutralidad propio del saber verificable y definirá las condiciones de verdad. Esto deja la cuestión ética del lado de la subjetividad individual, que será objetivada posteriormente, como única manera de evaluación, en una programática conductual. En este sentido, “El valor no es tanto objeto de conocimiento cuanto algo que suplir y realizar” (Cortina, 1996; p. 41).

Los ámbitos de la ciencia y la ética se han definido como problemáticos el uno para el otro. Mientras que se supone que la ciencia se preocupa de “cómo es” el mundo, la ética se preocupa de “cómo debería” ser éste. La historia de la interacción entre ciencia y valores da cuenta de un intento sistemático por eliminar los aspectos éticos del campo del conocimiento. Ya sea por considerarlos aspectos cercanos a “lo emocional” o bien por ser inaccesibles a la experiencia sensorial, los enunciados de valor fueron despojados de sentido racional. Esto determinó el campo de construcción de los esquemas del conocimiento centrados en una experiencia parcial, en donde únicamente –y paradójicamente- adquieren valor los enunciados que remiten a lo observable y verificable, instalando así la idea de neutralidad científica.

La concepción de que los juicios de valor no son afirmaciones fácticas, es decir que son subjetivos, tiene larga data. Hume es el primero en plantear la cuestión respecto a que no se puede inferir un “debe” a partir de un “es”, lo que presupone una metafísica sustancial. Plantea así una separación tajante entre los hechos –brutos- como datos y

los valores en base a la idea de referentes diferentes. Lo que quería plantear con un es, como cuestión de hecho, de la cual no podrá derivarse ningún juicio con *debe*. Esta percepción de Hume suponía una semántica figurativa en que los conceptos son ideas y la única forma en que se puede representar cualquier cuestión de hecho es asemejándose a ella. Afirmará así que no hay “cuestión de hecho” respecto a lo correcto ni respecto a la virtud. Concluye que los juicios sobre la virtud, el vicio o lo correcto serían “sentimientos” suscitados por la contemplación de las acciones pertinentes debido a la estructura y constitución particulares en nuestras mentes o imperativos morales disfrazados imposibles de ser justificados racionalmente (juicios de valor paradigmáticos). Hume sustentaba el no cognitivismo de la ética señalando que, en la medida que los enunciados carecen de valor veritativo, no pueden ni deben ser ni verdaderos ni falsos.

La separación entre hecho y valor también se puede relacionar con la distinción entre las verdades *analíticas* y lo *sintéticas* propuesta por Kant, en donde las primeras serían aquellas verdades “tautológicas” o verdaderas en virtud de su significado. Las segundas serían aquellas verdades *no analíticas*. Los intérpretes de Kant afirmarían que los enunciados morales podrán ser justificados racionalmente (Putnam, 2004; 21-23).

Los positivistas tomaron la distinción kantiana y la ampliaron, oponiendo los hechos a los valores, por un lado, pero además oponiendo los hechos a las tautologías (o verdades analíticas). La crítica a esta última dicotomía -entre el hecho y la idea- fue uno de los aspectos fundacionales del empirismo clásico, así como para el positivismo lógico del siglo XX, viendo en la noción de verdades analíticas una ilusión metafísica que había que eliminar. Además, el hecho de concebir estas dos categorías como filosóficas las transformaba en géneros naturales, cada uno una categoría cuyos miembros poseían una propiedad *esencial* común.

Wittgenstein presenta una perspectiva diferente de la relación ciencia-ética, a partir de la filosofía del lenguaje, en que estableció las condiciones de posibilidad teóricas para pensar la ciencia como actividad y no como mero conocimiento expresado en un lenguaje formalizable. El autor realiza un análisis de la ética desde una postura trascendental para ponerlo fuera del ámbito de la racionalidad científica. Esto quiere decir que pone a la ética en el terreno de aquello que no puede decirse en el sentido del lenguaje; sería un intento por sobrepasar las limitaciones del mismo. Según este, la ética sería la investigación sobre lo que es valioso o realmente importante. Tiene que ver con el sentido de la vida, lo que hace que esta sea digna de ser vivida.

En su conferencia, *Acerca de la Ética y el Valor*, el autor hace alusión a dos usos distintos de la ética. Un sentido relativo y un sentido absoluto. Invierte y se aleja de la posición positivista, afirmando que los juicios de valor son enunciados de hechos y que, gracias a esto, pueden adoptar la forma de juicios de valor. Wittgenstein supone las limitaciones del lenguaje afirmando que no hay posibilidad de enunciar algo a través del lenguaje que no sea enunciados de hechos. Los enunciados no dan cuenta de valoraciones en sí mismas, de manera metafísica, respecto a lo virtuoso u oscuro de algo (Wittgenstein, 1989; pp. 27-38).

“Estas expresiones carentes de sentido no carecían de sentido porque no había encontrado aún las expresiones correctas, sino porque su falta de sentido era justamente su esencia. Porque lo que yo quería hacer con ellas era precisamente ir más allá del mundo y esto es como decir más allá del lenguaje significativo. Mi tendencia total, y creo que la tendencia de todos los hombres que han intentado escribir o hablar sobre ética o religión, era arremeter contra los límites

del lenguaje. Este arremeter contra las paredes de nuestra prisión es cabal y absolutamente sin esperanza. En tanto la ética surge del deseo de decir algo sobre el sentido último de la vida, sobre lo bueno absoluto, sobre lo valioso absoluto, no puede ser ciencia” (Wittgenstein, 1989; pp. 41).

Dentro de esta misma línea, Rorty plantea en rechazo total a la idea de objetividad y verdad, por lo que la dicotomía hecho-valor pierde sentido. Señala que las nociones de ciencia, racionalidad, objetividad y verdad están soldadas entre sí. Diría que se tiende a identificar la búsqueda de la verdad objetiva con el uso de la razón, y la racionalidad como algo consistente en seguir un proceder metódico. Esto es propio de una cultura secularizada en que el científico ha pasado a sustituir al sacerdote, como el encargado de mantener a la humanidad en contacto con algo que está “más allá” de ella misma. Así éste se posiciona como ejemplo moral, alguien que desinteresadamente se expresa frente a la dureza de los hechos. Por lo tanto, “cualquier disciplina que busque un lugar en el ágora deberá buscar la forma de justificar su *status* cognitivo. Los científicos de las ciencias sociales se han hecho de la noción de valores objetivos, que suena vagamente confuso” (Rorty, 1996; pp. 41-43).

Otros pensadores han intentado sortear el problema de dicha dicotomía, negando la separación y haciendo pasar los valores del lado de la racionalidad objetiva. En este sentido Putnam afirma la posibilidad de hablar de una objetividad al referirse al ámbito de la ética. Sin embargo, denota la dificultad epistemológica que presenta la relación lenguaje-realidad cuando se trata de hablar sobre dicho tema. Fundamenta lo dificultosa de esta relación al plantear que, a lo largo de la historia de la filosofía moderna y contemporánea, se han mantenido supuestos metafísicos que han impedido que el tema de la ética sea tratado como un área del conocimiento, que goza de reglas objetivas mediante las cuales se pueda probar la verdad y validez de los enunciados éticos.

Parecería que Putnam estuviera tomando una perspectiva hermenéutica de la realidad. Sin embargo, no está reduciendo la actividad cognitiva a la interpretación. Para el autor existe un sentido positivo de la realidad en tanto existe una realidad independiente con la cual nuestra actividad mental, cognitiva y lingüística puede relacionarse sin mayor inconveniente. El autor hace una separación entre valores epistémicos y valores éticos, en que los primeros tienen por objetivo una “descripción correcta del mundo” (Putnam, 2004; pp. 53-54). Si estos valores epistémicos capacitan para describir correctamente el mundo, es algo que se ve a través del *crystal de los mismos valores*. La objetividad como correspondencia a los objetos pierde sentido desde esta perspectiva.

Por otro lado, Echeverría plantea un intento disolutivo de la dicotomía en cuestión. Señala que el proceso científico se caracteriza por ser una práctica constitutiva de sujetos, pero de sujetos “sujetados” a una determinada “verdad” sostenida por estrategias de poder. Señalará que la educación detrás de este proceso es siempre una acción “normalizadora” que modela la subjetividad de acuerdo a un patrón establecido. No existe intelección científica sin aprendizaje previo y ese aprendizaje responde al imaginario moral vigente en cada sociedad. Plantea que la actividad científica, que tradicionalmente se había considerado del orden del “ser”, en realidad está continuamente mediatizada por el “deber ser” (Echeverría, 2001; pp. 23-25). En esta perspectiva plantea que el conocimiento responde a los dispositivos de poder vigentes en una época determinada, que producen una renovación de realidad. Por lo tanto se puede pensar desde esta mirada que los valores constituyen el núcleo axiológico de determinada –e histórica- voluntad de verdad.

Los señalamientos anteriores sirven para determinar la forma en que se ha problematizado la relación entre hechos, entendidos como entidades representables que remiten al conocimiento racional y constituyen la formas en que el sujeto puede tener acceso

a la verdad y, por otro lado, los valores que constituirían formas que no es posible integrar dentro de un saber. El tratamiento moderno de dicha relación presupone que los valores se constituyen como “gestos” hacia el saber de la razón, pero de ninguna manera pueden ser pensados como una categoría de conocimiento. Esto, de alguna forma se liga a la relación que Weber plantea en su análisis respecto a la moral basada en las creencias religiosas y su utilidad para el triunfo del capitalismo en el alma de los hombres, que revela las raíces irracionales de las formas políticas modernas. El deber profesional, en este sentido, se puede articular con ciertos valores universales supremos.

Otro elemento de la moral occidental moderna está ligado a su relación de cercanía con la norma, en tanto ambas se constituyen como saberes prácticos que intentan orientar la conducta individual y social. Sin embargo, se pueden hacer algunas diferencias entre ambas. En este sentido se plantea que la moral es más profunda ya que provendría del sujeto autónomo, a diferencia de las normas jurídicas que se imponen a partir de una externalidad. Esto hace que sea el propio sujeto el que se auto-obligue a cumplir las prescripciones morales, incorporando una normatividad interna. “En el mundo moral no hay más sanción que el remordimiento que experimenta quien ha violado su propia ley”. De esta manera se asume una relación entre moral-libertad, poniendo en entredicho la necesidad de una “sociedad juridificada” en la medida que los sujetos sepan actuar correctamente” (Cortina, 1998; p. 15).

Lo anterior supone pensar que la cuestión de los valores, dentro del espacio regional de la modernidad, está ligada con el acontecer de la “conciencia concientizante” apropiada en una identidad integrada. Ésta determinación es definitoria, en tanto instala la “conciencia de sí” como acto de apercepción deseable que le permitirá al individuo dar cuenta de sí, separándose de aquello que le es externo e instalando, como plantea Husserl, una noción de intencionalidad en que el individuo se elige a través del trato con el mundo. Así, se inscribe una conciencia ética que se aleja de una reflexión, como modo de hacerse cargo de uno mismo, constituyéndose como un saber inmediato, ya que “la conciencia sabe siempre de sí misma” (Fullat, 1987; p. 42).

Los saberes disciplinarios modernos no han logrado legitimar la idea del valor como obligación más que a partir de la instauración de la conciencia como espacio depositario de una vergüenza constitucional que albergará un sentimiento de obligación del valor (Fullat, 2004; p. 70). Lo anterior dará paso a una particular ligazón entre los valores y determinados criterios de eficacia instaurados por la ciencia. Esto quiere decir que se comenzará a esgrimir una determinación de lo bueno en función de lo útil socialmente. Esta modificación da cuenta del paso de una interrogación respecto al fundamento ético de las conductas morales a una que remite a las formas –operativas- que debe adoptar la moral.

A partir de esta nueva modalidad discursiva se integra la moral en el campo de la racionalidad, cobrando especial importancia la idea de “intersubjetividad”, en la medida que no se puede ser libre y justo si no es a partir de la relación con los demás (Cortina, 1998; p. 25). Se pasa así de una ética individual a una social, legitimando racionalmente y en forma definitiva la negación de una ética centrada en el sí mismo.

Otro elemento que articula la fundación de la conciencia con la moral en torno al saber verdadero tiene que ver con las concepciones estructuralistas provenientes de las corrientes psicológicas del desarrollo. Kohlberg define la formación de la conciencia moral como fruto de un desarrollo que recorren todas las personas en los mismos niveles (preconvencional, convencional y postconvencional). En este sentido se conciben pautas para “medir” la madurez moral de los niños, para ayudarles a ir creciendo moralmente. Lo

anterior presupone una imparcialidad y objetividad que solo se logran poniéndose en el lugar de cualquier otro, es decir, asumiendo un punto de vista moral (Cortina, 1998; p. 27).

II.3.2. El tratamiento nietzscheano de los valores

Al abordar el problema de la formación, Nietzsche la asocia inmediatamente a uno que remite a la producción del individuo. Esto da cuenta que la idea de la identidad como unidad es una construcción de valor, impuesta por una serie de poderes sociales provenientes de diversas regiones discursivas. Así el autor señala que se ha producido un proceso de deformación, al entender la naturaleza como producto de una razón totalizadora que a su vez posibilita la producción de un sujeto determinado como individuo.

La genealogía de nietzscheana se sitúa en un espacio de incompatibilidad con la metafísica de la presencia. Se aleja así de la idea de un origen y de una identidad indisoluble. En este sentido plantea el autor que el gran secreto de las cosas consiste “en que no tienen esencia, o que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella” (Foucault, 1988; p. 18).

Por lo tanto, en términos del autor, al pensar las determinaciones históricas de la moral es necesario alejarse de la búsqueda de un origen y centrarse sobre los mecanismos que han posibilitado la construcción de una identidad ligada a determinaciones de carácter ético, que en definitiva vienen a dibujar los límites de lo aceptable y ejercen efectos de marginación.

Nietzsche viene a cuestionar el valor de los valores a partir de la pregunta por el origen del Bien y del Mal. Uno de los elementos que marcan la valoración moderna es el sentido de la utilidad, es decir, el hecho que los valores respondan a los intereses de algunos privilegiados, pero cuyo acontecimiento fundacional ha sido borrado. Así, por medio de los mecanismos de borradura y hábito se han instalado los valores como presupuestos incuestionados. A esto se le suma el hecho que ponen al sujeto en relación con una potencialidad, un futuro que le permite constituirse en una promesa, ligado a la idea de libertad. Sin embargo, esta noción de libertad, entendida desde el registro moderno, supone “encontrar la luz” alcanzando los ideales de la razón. Así es que el hombre se encadena a los valores por un sentido del devenir, situándose en una relación de desvalimiento con el presente.

En este proceso histórico de construcción de los valores, el autor señalará una dinámica basada en una “transvaloración”, que instalará una subjetividad en torno a la debilidad, haciendo frente a una valoración de una otredad constituida por relaciones de dominación. Ejercicio de un desplazamiento que va desde una valoración del sí mismo, en términos de los instintos naturales, hacia una valoración del otro a partir de una renegación o ejercicio de sublimación racional basada en enemigos que hay que vencer. En este sentido plantea:

“Los valores han empequeñecido al hombre. Lo han coartado de su posibilidad de ser hombre. Eliminando la posibilidad del hombre feliz, poderoso, victorioso (...) ya no hay que temer (...) Al perder el miedo en el hombre se ha perdido también el amor a él, la esperanza y la voluntad en él” (Nietzsche, 2006, p. 50).

Otro elemento que desarrolla dice relación con la creación de la conciencia como elemento que le permite al sujeto responder “de sí mismo con orgullo” (Nietzsche, 2006, p. 69). Se trata de crear memoria, instalar las leyes “a fuego” para eliminar la capacidad de olvido de los hombres y dominar los instintos animales. Esto, señala el autor, derivaría en la aparición de una –mala- conciencia de culpa a partir del establecimiento de un sentido de deuda.

Este movimiento hacia la conciencia instala al sujeto en una nueva relación simbólica con un acreedor que generaría nuevas prácticas con efectos de verdad. Lo explica señalando que, por un lado, el deudor empeña una posesión que aún tiene.

Por otro, el acreedor se ve en la posición de bienestar por poder ejercer una crueldad sobre el deudor en caso que incumpla. Esta relación –que llamaremos transaccional- derivará eventualmente en la creencia moderna que todo puede ser pagado mediado por la posibilidad de establecer un precio. Así se genera una dinámica conciencia-culpa-deber, que más tarde sería institucionalizada por el mismo Freud pasando a concebirse como condición estructural psíquica del sujeto a partir de la teoría del inconsciente. La crueldad se impone con una nueva interpretación, como un extrañamiento del hombre frente a la experiencia de sí, siendo que antes formaba parte inherente de sus actividades rituales.

En la relación mentada anteriormente, Nietzsche desoscurece el nacimiento del sentido de la justicia y la forma en cómo el estado se legitima como instancia de regulación. Ésta, señalará, representa la lucha contra los sentimientos resentidos por parte de los nobles a partir de una serie de movimientos: quitando la venganza como objeto de resentimiento; colocando la lucha contra los enemigos de la paz y el orden a partir del establecimiento de acuerdos (normas). Así, con el fortalecimiento del estado la ley se encargará de determinar lo que es justo e injusto como en una especie de mediación simbólica. En adelante los delitos se cometerán en contra de una ley impersonal, eliminando la figura violenta del acreedor (Nietzsche, 2006, p. 80-86).

La tesis del autor se centra en contra de la idea de un origen, mostrando cómo la historia de una cosa no responde a un progreso hacia una meta, sino a una voluntad de poder que despliega todo acontecer, entendida como los continuos reajustes y transformaciones en base a formas de avasallamiento que van borrando los fines anteriores. Esta voluntad de poder es la que se oscurece en los discursos modernos sobre la verdad: se borra la huella del archivo que los hizo aparecer, operación mediante la cual se naturalizan y universalizan los saberes. Solo así acontece la historia del sentido (Nietzsche, 2006, p. 88).

Además, es la responsable de la generación de la mala conciencia, que pone al hombre contra sí mismo. Al respecto señala: “Solo la voluntad de maltratarse a sí mismo proporciona el presupuesto para el valor de lo no-egoísta” (Nietzsche, 2006, p. 100). El acto máximo de inscripción de la deuda en la sociedad occidental está dado por la figura de Dios que, como acreedor, se sacrifica por sus deudores. Experiencia máxima del sentimiento de culpa que instala la deuda. Esta figura asegura tener muy cerca la mala conciencia, a diferencia de los dioses griegos quienes asumían la responsabilidad por los pesares del hombre.

Lo anterior se asienta sobre la experiencia del ascetismo. El ideal ascético –pobreza, humildad, castidad- se encuentra impregnado por la idea de liberación de la voluntad, independencia a partir de una negación de la vida misma. Se trata la vida como un camino errado que hay que corregir mediante la acción que permite el olvido, el descuido de sí mismo; como posibilidad de refutar y corregir el instinto. Opera como una estrategia de conservación de la vida a partir de una vida que se degenera. En este sentido se entiende que la concepción nietzscheana tiene que ver con el sentido de autocomplacencia del hombre consigo mismo, como gran tecnología de renuncia a sí mismo en pos de valores que remiten a la incorporación de mecanismos de disciplina y vigilancia interna. Todo esto a partir de la negación de la voluntad de poder encubierta bajo las formas de amor, justicia y sabiduría: la “buena voluntad”. La gran negación del hombre, señala, sería la imposibilidad de asumir su resentimiento.

“Lo que constituye el distintivo más propio de las almas modernas, de los libros modernos, no es la mentira sino su inveterada inocencia dentro de su mendacidad moralista” (Nietzsche, 2006, p. 159).

El ideal ascético expresa una voluntad universal; no permite otra interpretación más que la suya. Cree en la primacía de su poder, en la que no hay antagonistas. En este sentido, la ciencia representa la forma más noble de este ideal. También los filósofos metafísicos creen en el “valor en sí” de la verdad. Esto deja abierto el problema del valor de la verdad.

II.3.3. La inscripción de los valores modernos en el cuerpo docente

La referencia anterior a la genealogía nietzscheana representa una fractura de la visión ontológica respecto a los valores, entendidos como obligación basada en un imperativo ético constreñido a un deber-ser. Así se puede pensar en un acercamiento al problema desde una perspectiva centrada en la crítica al pensamiento, alejándose de las tradiciones que instalaban el problema de los valores como un “enderezamiento de la mirada” con el objeto de producir una *metanoia*, es decir, un cambio de actitud en el talante existencial del sujeto (Fullat, 2004; p. 34). Tampoco se puede comprender el problema desde una *phronesis* aristotélica, entendida como el arte de alcanzar la felicidad a partir de valores apuntados en un proyecto existencial.

Nietzsche destruye la relación del saber sobre los hechos con la verdad, situando el problema en la imposibilidad de pensar fuera de la interpretación. Esto significa entender los valores como efectos de una elaboración histórica que se sirve a determinada(s) voluntad(es) de poder. Lo anterior tiene una importancia primordial en tanto permite resituar la relación naturalizada existente entre valores y educación, como imperativos morales que sostienen el conocimiento verdadero, repensándola como estrategia que posee efectos productivos sobre la construcción de una identidad impelida a decirse a sí misma la verdad. En términos foucaultianos, el análisis de los valores permite analizar la violencia instituida en relación con el poder, que tiende a regular las conductas y negar las prácticas de libertad.

Por ende sería necesario replantearse la cuestión respecto al *telos* o finalidad de las prácticas educativas actuales. Dentro de la antigüedad se pensaba en la posibilidad de determinar una naturaleza fundamental de las virtudes en torno al Bien trascendental y orientado a una potencialidad siempre en esperanza de alcanzarse. Sin embargo, el problema de la moral en la antigüedad asumía el “saber-cómo-obrar” como parte inherente del sentido de una práctica existencial que se integraba en la experiencia educativa. En cambio, a partir de la modernidad que el problema moral se comienza a abordar como uno técnico. Lo anterior hace que el problema ético no pueda ser visto como uno en el que el sujeto se implica completamente en un camino hacia una trascendentalidad, y se comience a entender desde la fragmentación del mismo, en torno a una serie de conductas racionales que determinarán una experiencia objetiva.

Así se visualizan nuevas formas de articular dicha relación enunciativa. Dentro de la configuración moderna los valores morales cobran nuevos significados en torno a una cierta operatividad, entendiendo que la relación de los valores y las prácticas poseen una influencia fundamental en la construcción de un sujeto identitario.

Suspender la creencia en los valores desde una inmanencia conlleva preguntarse respecto a lo que se entiende por verdadero dentro de un espacio histórico particular. Supone además pensar en las modalidades en que éstos intervienen en el proceso de subjetivación de los sujetos. En esta medida, se piensa que el dispositivo ético dentro de

la modernidad permite una articulación entre las tecnologías del yo, como experiencias en que el sujeto se construye a sí mismo, y las tecnologías morales citadas por Foucault, que retrotraen a la problemática de cómo se instala el poder dentro de los sujetos. Lo anterior se puede integrar a en la comprensión de una nueva tecnología de la gestión del cuerpo entendido como sistema totalizador e individualizador. En el caso de los profesores, Ball señala que dichas tecnologías, dentro de las que incluye el examen:

“...se ha convertido en una de las características fundamentales de la reconstrucción política y de disciplina de los profesores como sujetos éticos en la década de 1980 (...) Lleva consigo la necesidad de soportar la mirada tutelar, haciendo que el profesor sea calculable, descriptible y comparable” (Ball, 1990; p. 161).

Por lo tanto, desde esta perspectiva, se plantea la posibilidad de entender la moral como una cierta “disposición” del discurso que determina funciones enunciativas en el sujeto, alrededor de un límite que fija y paraliza el sentido. Lo anterior supone dejar de interpretarlos como modos de conducción de una práctica que remite a una experiencia global del sujeto “en sí mismo”, para insertarlos dentro de una lógica de medios, que encuentran sus efectos en una operatividad conductual. Tal y cómo lo plantearía Foucault, la cuestión de la moral se encontraría impregnada en los mismos mecanismos que detentan el saber verdadero, en las prácticas de transmisión, en la elección de las palabras, sintagmas y oraciones –que se transformarán en el “buen” saber- frente al saber malo, inmoral y marginal (Foucault, 1989, p. 64). Lo anterior precisa pensar lo ético en torno a una delimitación de un espacio, por siempre potencial, del discurso –naturalizado- y por lo tanto incuestionado.

Hunter plantea que las humanidades abordan el tema de la educación desde dos aspectos diferentes pero que se refuerzan mutuamente: por un lado una ética de la formación personal y por otro una disciplina del conocimiento. Son ambas conocimiento humanizante y conocimiento dependiente de la humanización (Larrosa, 1995; P.202). La primera se asocia a un “absolutismo moral” que tiene por propósito un acceso al ser de la humanidad a partir de la creación de una “humanidad esencial”. En este sentido aparecen la conciencia y la autoconciencia como mecanismos de autocontrol y autodominio individual. Esta forma de educación liberal impone una utilidad entre el cultivo de sí y la formación.

En la educación moderna se presume un vacío ético a partir de un “objetivismo metodológico” centrado en la eficacia técnica. Dicha lógica sostiene el saber neutro y verdadero en base a que la aplicación del método sea indiferente para cualquier sujeto (Altarejos et al., 1988; p. 14). A su vez construye una separación discursiva entre técnica y ética, que se interpretará como mecanismo de eliminación de la subjetividad del individuo. Sin embargo, esta narrativa dicotómica supone desconocer las estrategias “valorativas” que han operado desde los espacios interiores –o alternos- del discurso y que legitiman dicha separación. Habría que plantear una salida radicalmente opuesta, asumiendo que dicha separación produce un individuo con una determinada subjetividad definida desde la posibilidad de pensarse dentro de esta lógica, es decir, como portador de una identidad subjetiva irracional, frente a la que aparece una externalidad que pone el orden y estructura al sujeto a partir de un conocimiento verdadero.

Desde esta perspectiva se supone un saber sin mediación de valor, lo que transforma el problema en uno de performatividad del sujeto en tanto individuo, sobre el que se pueda medir y cuantificar el una moralidad cosificada de acuerdo a patrones conductuales clasificables y preestablecidos. Lo anterior se puede graficar, por ejemplo, a partir de la inserción de las modalidades de educación y evaluación por competencias provenientes del mundo empresarial, que se encuentran dirigidas, no solo sobre los conocimientos

“teóricos”, sino también sobre las maneras de proceder de los individuos, y las actitudes o disposiciones correctas.

Lo anterior define un nuevo “sujeto emprendedor” que se encuentra definido a partir de un sinnúmero de caracteres deseables. Lo anterior hace que la educación moral moderna se entienda como la formación de predisposiciones aprendidas que orientan la conducta de manera previsible en una situación determinada (Cortina, 1998; pp. 44-45). La labor del educador moderno, en esta lógica, será la de hacer que el educando “piense moralmente” por sí mismo.

El problema de la moral en la educación sin duda está asociado a un discurso sobre la regulación social, lo que deriva en cuestiones asociadas a la normatividad. Sin embargo, se puede pensar que entre norma y moral existen algunas diferencias definitorias en términos de sus modalidades y funcionalidades. Mientras que la norma refiere a una externalidad impuesta sobre el sujeto, los valores morales se constituyen desde un ideal de libertad individual, dejando fuera el carácter impositivo. En este sentido se puede pensar que si la moralidad deja de ser autónoma, entonces se transforma en inmoral. Por lo tanto, la moralidad remitiría a una “libre elección” de un deber-ser, siendo la conciencia la que permite abrirse a la experiencia de los valores.

Por lo tanto, la ética educativa se constituirá como el *ethos* desde el cual se pueda regular la conducta del individuo. Lo anterior, en una doble configuración: por un lado a partir de una moral centrada en el código, con la incorporación de principios ético-deontológicos dirigidos sobre la formación conductual y psicológica del sujeto. Por otro, a partir de diversas prácticas pedagógicas centradas en tecnologías de auto-formación que estimulen la formación de seres autónomos y autorregulados y en que cobrará importancia fundamental la formación moral. Así el dispositivo enfrenta al docente con su labor, en un juego de espejos que lo refleja éticamente, en tanto presupone que éste sujeto está “habilitado” para modificar el sistema de valores de sus alumnos. Lo anterior derivará en una determinada forma de gobernar(se) a partir del control de sí mismo y de la gente, objetos y eventos a los que se enfrenta diariamente, lo que supondrá una suerte de “ética del control”.

El desplazamiento del sujeto docente moderno surgirá así gracias a la incorporación de una función enunciativa centrada en convertirse en un guía moral en base a un sentido de responsabilización o *accountability*. “Se educa por quién se es, no por lo que se dice; se enseña también lo que se es más que lo que se sabe” (Altarejos et al., 1988; p.84). El sentido de las prácticas tradicionales de disciplinamiento será reemplazado, a partir de nuevas tecnologías pedagógicas y psicológicas, en una formación para la autonomía dirigida hacia la conciencia moral de los educandos.

La moralidad pedagógica también supone una naturaleza abnegada y altruista del docente centrada en el “en sí” del mismo, es decir, determinado modo de ser que se orienta constantemente al cuidado del otro. La forma de adquisición de éste se logra por medio de una práctica, de ciertos actos particulares. Es decir, la naturaleza ética del profesor se dirige en torno a la posibilidad de “conquistarse” a partir de la adquisición de ciertos hábitos²², en tanto que obra. Lo anterior queda patente en la afirmación que realiza Ibáñez, a propósito del quehacer del profesor: “El educador auténtico pronto descubre que su trabajo no resbala sobre su personalidad, sino que cuando lo realiza correctamente le es utilísimo para avanzar

²² Se pueden entender hábitos como “una manera determinada de proceder o reaccionar en algún orden o circunstancia, que una persona adquiere a partir de una repetición de actos estable. Exige, por tanto, continuo entrenamiento y ausencia de improvisación. Una moral del *ethos*, del carácter si se quiere”. Véase Cobo, J. “Educación ética”, en Cortina, A. “El quehacer ético: Una guía para la educación moral”. P.52.

en su propia humanización” (Altarejos et al., 1988; p.99). Lo anterior permitirá construir una categoría universal del individuo docente atribuible a una serie de características deseables en la identidad personal del profesor, centradas en un equilibrio psicofísico caracterizado por la templanza, la moderación y la humildad.

Esto permite configurar un cuerpo docente que ha de incorporar determinadas regulaciones morales como parte de las reglas que ha de asumir para formar parte del discurso pedagógico. Al plantear el acto de enseñanza como intrínsecamente ético, se asume que éste se encuentra asociado indefectiblemente a la transmisión de la verdad. En este sentido, el bien ético del profesor se transforma en hacer ético, a partir de la transmisión de la verdad, al educando.

Sin embargo, el problema de la verdad posee algunas aristas dentro del contexto en cuestión. El valor de la verdad, como práctica de transmisión, supone que éste nunca debe mentir, centrándose en la sinceridad y certeza de sus afirmaciones. Sin embargo, la verdad del discurso moral remite a una serie de prescripciones que anteceden al sujeto maestro individual y que impiden la posibilidad del establecimiento de una posición singular. Por lo tanto, la verdad que ha de transmitirse es una verdad que implica al profesor en un gesto de autonegación de sí mismo.

El discurso ha impuesto dichas regulaciones en la relación pedagógica a partir de la producción de un “texto” jurídico: la ética del docente se definirá desde una deontología profesional con el objetivo de eliminar cualquier posibilidad de singularidad, inhibiendo la aparición del Otro. En adelante el alumno, como categoría universal, será un referente obligatorio para el maestro, que lo obliga a deshacerse de la especificidad del Otro tratándolo desde la particularidad de lo Mismo.

Los efectos de lo anterior no esperan en mostrarse. Por un lado, la moralización de la relación pedagógica, avalada por la comprensión del niño como sujeto de derecho, supone una regulación –ética- desde el exterior. Por otro, la moralidad del docente supone una preocupación interior, más allá de todo límite profesional, por el espíritu de sus alumnos. “Mientras que el profesor “de la vieja escuela” solamente consideraba de manera individual a aquellos alumnos con problemas de adaptación a la vida disciplinada de la sala de clases, el “nuevo profesor” prometió tratar a todos como individuos” (Popkewitz y Brennan, 1999; p.76). Es una ética que define la moral, pone límites y obliga al maestro a definir su *ser* en base a una devoción y preocupación permanente por sus alumnos, el ejercicio de la enseñanza y el *establishment* educativo.

El papel que juegan los códigos de ética y de conducta profesional en el discurso son dos: por un lado, aseguran un desempeño acorde con un régimen jurídico avalado por un orden moral. Por otro, vienen a asegurar el prestigio de la profesión. Así se construye una deontología profesional como un afán legitimador. Así entendido, UNESCO en su tratado respecto a la situación del personal docente de 1966 señala:

“Elaborar normas éticas y de conducta, ya que dichas normas contribuyen en gran parte a asegurar el prestigio de la profesión y el cumplimiento de los deberes profesionales según principios aceptados” (Altarejos et al., 1988; p.70).

En esta medida se instituyen los códigos profesionales para dejar lo menos posible al azar, a partir de una regulación mecánica que se encargará de asegurar que se tomen el menor número posible de decisiones.

Estos artefactos del discurso se inscriben en un espacio intermedio entre lo jurídico y lo ético. Suponen un contrato moral sobre el docente que define el *ethos* de la escuela, y permite determinar las obligaciones y responsabilidades que surgen en la práctica o

ejercicio de la profesión (Altarejos et al., 1988; p.90). Paradójicamente dichos artefactos se incorporan para asegurar conductas -ideales- deseables en el docente, a partir de una formación en base a una serie de características que conforman un *ethos* profesional, que hagan innecesaria la incorporación de regulaciones externas dentro del espacio pedagógico.

Lo anterior derivará en la instalación de una tecnología de vigilancia para el educador que se juega en dos frentes: por un lado, habrá de cuidarse frente a la “violencia moral” que impone el discurso a partir de la judicialización de la relación pedagógica. Por otro, incorporará un sistema de regulaciones basado en una determinada forma de “ser” docente, a partir de la inscripción de una conciencia de “sí mismo” como formador.

Respecto a este último punto, la idea de dominio de uno mismo se hace fundamental. Es necesario, sin embargo, hacer la distinción entre esta idea y el planteamiento foucaultiano respecto al cuidado de sí. En el espacio regional moderno el dominio de sí se encuentra referido a una tecnología –de dominación personal- para el cuidado del otro.

Esta noción está relacionada con la idea de autodomínio personal, que se articula inclusive con los discursos modernos sobre la salud mental. En este sentido se puede apreciar como la OMS declara, en el año 1946, que el grado de salud de las personas puede ser evaluados a partir del grado de autoposesión: la autoposesión de cuerpo y mente por parte del sujeto es síntoma de salud, mientras que la imposibilidad de controlarse a sí mismo es síntoma de enfermedad. Cuando tal falta de control se lleva al extremo, se produce la muerte (Altarejos et al., 1988; p.46). A su vez esta medida se encuentra asociada a un autoestima positiva.

Larrosa comenta sobre una serie de tecnologías del yo, a partir de prácticas pedagógicas modernas, que vienen a definir la forma en que los sujetos transforman o producen la experiencia que tienen de sí misma. En este sentido comenta cómo la pedagogía se constituye como un aparato de subjetivación escondido bajo una fachada mediadora, presuponiendo un sujeto “potencial” que está esperando, a partir de una tecnología, desarrollar sus facultades internas (Larrosa, 1995, pp. 260-261).

“La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc.”. (Larrosa, 1995, pp. 270).

Así las formas modernas de relación del sujeto consigo mismo pasan por el autoconocimiento, autocontrol, autoconfianza, que dentro del contexto pedagógico toman la forma de verbos reflexivos. El sujeto “individual” debe pensarse a partir de estas prácticas discursivas, puesto que es ahí donde se produce. Además, pensar que estas prácticas son histórica y culturalmente contingentes, determinando el modo de comportarse.

En términos de la educación moral cobra relevancia la producción y mediación pedagógica. A partir de prácticas que tienen por objetivo clarificar y expresar valores, se produce toda una maquinaria en que el educando es producido. “Lo que los niños aprenden ahí es una gramática para la autointerrogación y para la expresión del yo y una gramática para la interrogación personal del otro. En general, una gramática para la interrogación y expresión del yo” (Larrosa, 1995, pp. 275). Lo anterior ligado a una idea de tomar conciencia.

En el caso de los profesores, se ha determinado su formación profesional en base a la construcción de una identidad basada en capacidades de autorregulación, autoanálisis, autocrítica, autonomía, etc. Estos incluyen aspectos tanto externos como

internos (actitudes, valores, disposiciones, etc.), difuminando la línea entre uno y otro. La práctica “profesional” esta mediada por la transformación personal del profesor.

En este sentido el sujeto pedagógico no puede ser pensado únicamente desde la objetivación, sino desde las modalidades en que éste deviene sujeto con identidad. Esto, en el espacio de sujetos que establecen una relación de verdad consigo mismos que deben contribuir a producir.

Larrosa comenta sobre cuatro modos de constituirse, a partir de la relación con uno mismo, dentro del espacio pedagógico. El primero asociado al “ver-se” como posibilidad de producirse como objeto reflejado sobre la interioridad. Este modo remite al sentido del autoconocimiento que permite la incorporación de la relación sujeto-objeto. Por lo tanto, el problema se constituye como uno asociado a la introyección de una exterioridad. En el caso del profesor supone prácticas orientadas a la reflexión crítica basadas en instrucciones para que se mire a sí mismo en su trabajo, así como un análisis documental centrado en el auto-registro.

“En uno mismo habría cosas que hacen visibles al prestarles atención (...) Esas cosas que hay dentro de mí son de alguna forma privadas, sólo yo puedo verlas, sólo yo tengo acceso a ellas aunque, eso sí, puedo comunicarlas y “hacerlas visibles para los otros” a través de algún procedimiento, lingüístico o no, de exteriorización (Larrosa, 1995, pp. 295)”.

El segundo espacio trata del “narrar-se”, que remite a la forma de relatar lo que uno ve de sí mismo, trazando límites y contornos. Permite la creación de una conciencia de sí, a partir de un ejercicio de construcción que se produce en la narración. Esto se posibilita a partir de la conciencia, entendida como punto de unión en torno a un “yo soberano”. Lo anterior se pone en juego, para los profesores, en torno a actividades de autorreflexión crítica en que son invitados a contar sus experiencias. Así establece la identidad práctica en relación con su actividad profesional.

Un tercer elemento, que constituye un eje de articulación entre la construcción de sí y las tecnologías morales, está ligado al “juzgar-se”, entendido como la incorporación de actos jurídicos sobre la conciencia formada. A partir del establecimiento de patrones ideales, el sujeto se podrá comparar y criticar, estableciendo lo verdadero y lo falso. Lo anterior supone la inscripción de un código de leyes racionales sobre las cuales se establecerá la práctica judicial. En este espacio, la reflexión docente supone un ideal sobre el que hay que compararse, que impondrá lo “normal” como criterio de discernimiento.

Un cuarto y último elemento se encuentra basado en el “dominar-se”, que se produce en torno a prácticas que el sujeto opera sobre sí mismo con el afán de transformarse. Promueve formas de identidad que dependen de cómo el sujeto se observa, se dice y se juzga a sí mismo bajo la dirección de su confesor.

Por lo tanto, se establecen dos tecnologías alrededor del docente que serán fundamentales en su experiencia de subjetivación dentro del discurso pedagógico moderno: la autorreflexividad y la autoevaluación. Ambas suponen una concepción de un hombre autónomo y libre, lo que es considerado por los discursos humanistas como el gran logro de la modernidad. Sin embargo, lo que se deja planteado en el presente es la manera en cómo las nuevas prácticas pedagógicas centradas en el hombre autónomo lo ponen en una relación particular con la libertad. El discurso liberal actual no negará la libertad del sujeto, sino que las estrategias de gobierno se instalarán y operarán a través de la libertad del mismo.

RE-FLEXIONES PROVISIONALES

Se acerca el final de este proceso de escritura. Por lo tanto creemos necesario hacer una recapitulación de esta narrativa que, tal como se comentó en los apéndices primeros, tiene por objetivo ser una suerte de ejercicio escritural, probando nuevas formas de acercarse a las palabras y frases escritas por otros, viendo la posibilidad de jugar a articular nuevos sentidos que hayan quedado “extrañados” por diversas formas históricas, que han definido las funciones enunciativas en torno a lo que se dice y de qué manera.

Este ejercicio ha consistido en un abordaje del problema de la subjetividad asociado a la figura del docente dentro del discurso pedagógico. Para poder acercarnos al problema en cuestión hemos trazado un camino, guiado por el pensamiento foucaultiano respecto a la historia crítica del pensamiento. No hemos realizado un acercamiento cronológico, ni del problema ni de la obra del autor. Más bien hemos decidido “utilizar” la narrativa foucaultiana como una suerte de astrolabio que nos permita seguir una determinada ruta. En este sentido planteamos las limitaciones del presente, ya que no pretende constituirse en un depósito de verdades globales, sino más bien en una forma, entre otras, de enfrentar el problema manifestado.

Así hemos planteado el problema de la pedagogía como discurso, entendiéndola como una disciplina que se ha constituido en base a determinadas normatividades que prescriben una serie de elementos –conceptos, prácticas, técnicas- que se juegan y agrupan en torno a determinado espacio ligado al saber. Para esto recurrimos a algunas cuestiones arqueológicas con el objeto de resituar la mirada histórica que permitió que diversas prácticas se constituyeran en torno a un discurso coherente. Con esto en mente, llegamos al acontecimiento de la escuela como espacio institucionalizado donde se configuraría toda una tecnología de la enseñanza, orientada a la formación del sujeto.

De acuerdo a esto señalamos que la enseñanza no puede ser entendida como una modalidad que posee un origen cronológico y secuenciado que se ha ido desarrollando o perfeccionando con el tiempo, sino que constituye un espacio complejo y diverso, sometido a cambios y quiebres epistemológicos de acuerdo a diversos momentos históricos, determinados por discursos que involucran juegos y estrategias de poder. Lo anterior se describió a partir de una serie de mecanismos, artefactos y prácticas que transforman la educación en un problema de gobierno, en la medida que éste se convierte en estamento regulador de masas.

Una vez planteado lo anterior, pasamos a insertarnos en la problematización foucaultiana respecto al sujeto. La intención fue la de describir de manera sucinta la manera en que el autor descentra el problema del sujeto, entendido desde concepciones propias de la filosofía de la conciencia, y los posa sobre la subjetividad, entendida como una estrategia de producción que también depende de contingencias históricas particulares. En este sentido nos referimos al análisis que éste hace respecto a las prácticas del “cuidado de sí” propias de la Antigüedad y las modificaciones de las que el autor da cuenta, hasta llegar a pensar el problema dentro de la racionalidad moderna. Para esto, comentamos cómo las modalidades de producción de una voluntad de verdad han configurado una nueva manera de articular el poder al cuerpo del individuo moderno dentro del contexto neoliberal.

Con lo anterior claro procedimos a instalarnos en el problema central de la tesis, ligado a la construcción de la figura docente dentro de la modernidad. El profesor, desde esta perspectiva, ha sido interpretado como categoría ahistórica trascendental, proceso en el cual se han oscurecido los contornos y límites que determinan las modalidades en que el sujeto ha sido inscrito en determinada lógica de verdad que lo inscribe en una continuidad respecto a las formas de establecer un gobierno de sí mismo, como parte de las estrategias de inserción en el discurso. Ciertamente estas modalidades enunciativas no se encuentran al nivel de una toma de decisiones conscientes –ni inconscientes- sino que remiten a las reglas discursivas que operan como efectos de una práctica dentro de la cotidianidad.

En función de lo anterior, articulamos cuatro espacios en los que, intuimos, se juega el sujeto docente de la modernidad. Estos articulan la figura a una cierta discursividad y lo ponen en relación con otros saberes –sociales, políticos, económicos y científicos-, construyendo una narrativa del “ser” docente, entendido como una figura que posee una identidad individual y responde a una racionalidad práctica. Así se llegó a la idea de “profesionalización” como espacio de unificación de la dispersión enunciativa, en términos de sus saberes y prácticas. Esta categoría claramente no es exclusiva del ámbito pedagógico, pero permite vincular el espacio social moderno con el pedagógico a partir de la exaltación de esta figura que comenzará a comprenderse a sí mismo en base a una serie de disposiciones que lo regulan desde una exterioridad interiorizada.

Así llegamos al último apartado de la tesis, que tuvo por objeto describir la forma de inscripción del dispositivo ético-moral dentro del discurso pedagógico, específicamente en relación a lo que compete la formación del *corpus* docente. Esto, entendiendo que se juegan mecanismos internos y externos que interpelan al profesor, en tanto formador, a construirse de determinada forma, asumiendo la condición de transmisor de virtudes a los sujetos educandos. Lo anterior, señalamos, se juega a partir de una determinada forma de entender lo ético, que difiere con las tradiciones antiguas que centraban el problema de la ética en términos de una experiencia práctica para alcanzar una experiencia de completitud trascendental centrada en el cuidado de uno mismo. La moralidad moderna supone, más bien, la incorporación de un *ethos* que articula los códigos y conductas alrededor de una determinada manera de construirse a uno mismo en base a una otredad homogeneizada. En este sentido cobran relevancia las prácticas de autoconocimiento y autorreflexión, ya que suponen la incorporación de mecanismos de vigilancia que aseguran el adecuado funcionamiento y la cohesión social dentro de un espacio en que la libertad se asocia a una determinada forma de dominio personal. Esto hace que se cierre la posibilidad del docente de transformarse en sujeto ético-político, en el sentido entendido por Foucault, y se transforme el problema en uno del “cuidado del otro”.

Respecto a esto último, queremos dejar abierta la cuestión respecto a la posibilidad de emprender un estudio posterior centrado en la subjetividad docente, entendiendo las disposiciones éticas como elementos fundamentales dentro de dicha problematización, en particular dentro del espacio histórico moderno. Suponemos que el cambio en la mirada permite descentrar el problema del sujeto como uno de ajuste a determinadas demandas impuestas desde una externalidad, y pensar los modos en que el dispositivo, como red articuladora de discursos, saberes, leyes y normatividades permite resituar el problema del sujeto como un efecto de juegos de verdad. Esta hipótesis aparece como interesante frente a la posibilidad de realizar un trabajo genealógico sobre la emergencia y las transformaciones históricas del sujeto-profesor en nuestro país.

Una vez establecido este pequeño recuento, queremos plantear las dificultades propias del presente. Especialmente en el ejercicio de posicionarse como autor, estableciéndonos

desde el comentario, en donde aparece un cierto temor a repetir, entendiendo esto como una actuación –de un tecleo sobre una hoja mágica que aparece y se borra con suma facilidad-, que hace aparecer una angustia por *performar* –o preformar- esa moralidad de la que nos queremos desmarcar. Un gesto inquietantemente ético de tener que apropiarnos de las palabras –y las cosas- a partir de la toma de distancia a la que nos llama la representación.

En este sentido se nos impone la necesidad de asirnos con el material, en este caso intelectual, exigiendo la pertenencia y la propiedad privada del mismo. Por lo tanto, nos surge la inquietud respecto al uso de las palabras de otro, o más bien, del orden de las palabras de Otro, como un nivel de intencionalidad entre significante y significado esperando ser anunciado. Esto de alguna forma nos pone en frente del dilema de hacernos cargo de las palabras de otro. Creemos que por este motivo no hemos escatimado, sin querer ser majaderos, del uso de citas, como una especie de exigencia autoimpuesta desde fuera, como una suerte de terapéutica frente a los excesos de una moral acumulada en las palabras. Además, esto vendría a explicar el cambio de las “personas” –de primera a tercera y luego a primera nuevamente- propio de esta narrativa, como si entre introducción y conclusión se jugará una suerte de espacio vacío, sin tener claros los “efectos” del mismo.

En este sentido nos surge la pregunta -y queda abierta- respecto a cómo elaborar una narrativa propia, es decir, un orden propio del lenguaje que nos permita constituirnos desde una singularidad ética, alejada del peso moral.

““¿Qué importa quién habla?” En esta indiferencia se afirma el principio ético, el más fundamental tal vez, de la escritura contemporánea. La desaparición del autor se ha convertido, para la crítica, en un tema ya cotidiano. Pero lo esencial no es constatar una vez más su desaparición; hay que repetir, como lugar vacío –a la vez indiferente y coactivo-, los emplazamientos de donde se ejerce esta función”.

Michel Foucault. ¿Qué es un autor?

Entre Filosofía y Literatura

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N.; Visalberghi, A. (1981). *Historia de la Pedagogía*. Ediciones Fondo de Cultura Económica. Madrid. Quinta reimpresión.
- AGAMBEN, G. (2005) *¿ Qué es un dispositivo?* Conferencia Universidad Nacional de la Plata. 12 de Octubre.
- Altarejos, F. & Cols. (1988) *Ética Docente*. Editorial Ariel, Barcelona. 1988.
- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Temas de Educación. Editorial Paidós, Barcelona.
- Apple, M. (1989). *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Temas de Educación. Editorial Paidós, Barcelona.
- ARAMAYONA, A. (2006) *La autoridad del profesor* [En línea]. <http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/noticia.asp?pkid=276964%22>. [Consulta: 12 de Junio del 2009].
- Ball, S. (1990). *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Ediciones Morata. Madrid.
- Barcena, F. (1991). *Teoría de la Educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa*. Revista Complutense de Educación. 2(2): 221-243. Edit. Univ. Complutense, Madrid.
- Bernstein, B. (1997). *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Editorial Morata, Madrid. Tercera Edición.
- Besley, T y Peters, M. (2007). *Subjectivity and Truth: Foucault, Education, and the Culture of Self*. Peter Lang Publishing. New York.
- Bicecci, M. (1993). *Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico*. Revista Perfiles Educativos 60. UNAM-SSA. Abril-junio.
- Bourdieu, P. (1982) *Lección sobre la Lección*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Brailovsky, D. (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Colección Ensayos y experiencias. Editorial Noveduc, Buenos Aires.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona.
- CASTRO, E. (2009) *Giorgio Agamben: Una arqueología de la potencia*. Editorial Baudino, Buenos Aires.
- Castro, R. (2004a) *Foucault y el Saber Educativo (Primera parte: Herramientas para una Teoría Crítica sobre la Educación)*. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 4(8): 40-50.
- Castro, R. (2004b). *Foucault y el Saber Educativo Tercera parte: El nacimiento de la disciplina*. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 5(10): 11-22.
- Castro, R. (2004c). *Ética para un rostro de arena. Michel Foucault y el cuidado de la libertad*. Tesis (Doctorado en Filosofía). Madrid, España. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía. 432 h.

- Castro, R. (2005). *Foucault y el Saber Educativo (Segunda parte: La invención de la Infancia)*. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 5(8): 20-28.
- Comenio, J.A. (1976) *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa, México.
- Cortina, A. (1998). *El Quehacer Ético: Una guía para la educación moral*. [En línea]. <http://148.201.96.14/dc/ver.aspx?ns=000113343>. Universidad de Valencia. [Consulta: 10 de Julio del 2009.]
- Covaleskie, J. (1993). *Power goes to School: Teachers, Students and Discipline*. [En línea]. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/COVALESK.HTM. Northern Michigan University. Philosophy of Education. [Consulta: 18 de Julio del 2008].
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el Sujeto Político. Ética del cuidado de sí*. Siglo del Hombre Editores. Universidad Central – IESCO, Bogotá.
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- deleuze, g. (1990). *Michel Foucault Filósofo*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Derrida, J. (1997). *Mal de Archivo. Una impresión Freudiana*. Editorial Trotta, Madrid.
- DEWEY, J. (1968). *La Ciencia de la Educación*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. University Press, Chicago. 2º edición.
- ECHEVERRÍA, J. (2001). *Tecnociencia y sistema de valores*, En: J. A. López Cerezo y J. M. Sánchez Ron (eds.), *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Cultura*, Madrid, Biblioteca Nueva-OEI.
- Ford, M. (1995). *“Willed” to Choose: Educational Reform and Busno-Power*. [En línea]. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/ford.html#fn1. Lakehead University. Philosophy of Education. [consulta: 12 de Marzo del 2009].
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. Editorial Siglo XXI, México.
- Foucault, M. (1969). *La Arqueología del saber*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1980) *La verdad y las formas jurídicas*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Foucault, M. (1982). *La Hermenéutica del Sujeto*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la Sexualidad - Vol. III. La Inquietud de Sí*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1985). *Microfísica del Poder*. Editorial La Piqueta. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1987). *La Historia de la Sexualidad – Vol. II: El uso de los Placeres*. Siglo XXI Editores. 3º Edición. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1989). *La Nietzsche, La genealogía, La Historia*. Editorial Pre-Textos. Madrid.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo (Y otros textos afines)*. Editorial Paidós. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1991). *La Historia de la Sexualidad – Vol. I: La Voluntad de Saber*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

- Foucault, M. (1995). *El Orden del Discurso*. Editorial Tusquets. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1999). *Entre Filosofía y Literatura. Obras Esenciales, Vol. I*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales, Vol. III*. Editorial Paidós, Barcelona. 1999.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires. Quinta Edición.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Fullat, O. (1987). *Educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Biblioteca Universitaria de Pedagogía. Barcelona.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la Educación. Paideia*. Ediciones CEAC, Barcelona.
- Fullat, O. (2005). *Valores y Narrativa. Axiología Educativa de Occidente*. Publicacions i Edicions. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- García del Pozo, R. (1987). *El signo y el Pensamiento del Exterior en una Arqueología del conocimiento*. Universidad de Sevilla. *Thémata: Revista de Filosofía*. 4: 39-48.
- Gil, E. (2004). *Ultraindividualismo y Simulacro en el Nuevo Orden Mundial: Reflexiones sobre sujeción y subjetividad*. Tesis doctoral dirigida por Dra. Margot Pujal i llombart. Unitat de Psicologia Social. Departament de Psicologia de la Salut i Psicologia Social. Facultat de Psicologia. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (Comp.) (2007). *Ensayos sobre Biopolítica. Excesos de Vida*. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós, Barcelona.
- guadalupe, m. (2002). *El sentido de la práctica docente. Un estudio desde la perspectiva Hermenéutica*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación Internacional. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Herbart, J. (1914). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura, Madrid. Segunda Edición.
- Ibarra, O. (2007). *La función docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. [En línea]. http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:FvUoXHPYfzkJ:www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf+LA+FUNCION+DEL+DOCENTE:+ENTRE+LOS+COMPROMISOS+ETICOS+Y+LA+VALORACION+SOCIAL&hl=es&gl=es&sig=AFQjCNFR_3xo04pQw0dFIG52GAdJlbin-A. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. [consulta: 15 de Diciembre del 2008].
- Kincheloe, J. (2004). *Critical Pedagogy*. Peter Lang Publishing, New York.
- Kincheloe, J. (2005). *Critical Constructivism*. Peter Lang Publishing, New York.
- LANCEROS, P. (1996) *Avatares del hombre: el pensamiento de Michel Foucault*. Editorial Biblioteca Universidad de Deusto. España.
- LARROSA, J. (1995). *Poder, Escuela y Subjetivación*. Ediciones de La Piqueta, Madrid.

- Levy, N. (2004). *Foucault as Virtue Ethicist*. *Foucault Studies*. University of Melbourne. 1, 20-31. December.
- Manzano, P. (1995). *Volver a pensar la Educación: (Congreso Internacional de Didáctica) Vol. II. Prácticas y Discursos Educativos*. Editorial Fundación Paideia, España.
- Marshall, J. (1994). *Michel Foucault. Personal Autonomy and Education*. Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
- Marshall, J. (1995). *Foucault and Neo-Liberalism: Biopower and Busno-Power*. [En línea]. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/marshall.html University of Auckland. Philosophy of Education. [Consulta: 5 de Marzo del 2009].
- Marshall, J. (1996). *Education in the Mode of Information: Some Philosophical Considerations*. [En línea]. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/marshall.html#fn1. University of Auckland. Philosophy of Education. [consulta: 3 de Marzo del 2009].
- martin izquierdo, m. (1980) *El hombre en el Pensamiento Filosófico de Occidente*. Publicaciones de la Cátedra de Filosofía de la Escuela de Profesorado de E.G.B. Valladolid.
- Mayo, C. (1997). *Foucauldian Cautions on the Subject and the Educative Implications of Contingent Identity*. [En línea]. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/97_docs/mayo.html. University of Illinois at Urbana-Champaign. Philosophy of Education. [Consulta: 18 de Julio del 2008].
- McDonough, K. (1993). *Overcoming Ambivalence about Foucault's Relevance for Education*. [En línea]. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/MCDONOUGH.HTM#fn10. University of Illinois, Urbana-Champaign. [consulta: 5 de Marzo del 2009].
- Mcnicol G. (2005). *Foucault & Education*. Peter Lang Publishing, New York.
- Montenegro, G. (2009) *Foucault, Poder y Acontecimiento*. [En línea]. http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:ZUkCkKQNO3sJ:www.biopolitica.cl/docs/Foucault_poder_Montenegro.pdf+foucault,+poder+y+acontecimiento&hl=es&gl=es&sig=AFQjCNFJHTkhYIlywTSQ89iOd2Nzae5n4g. [Consulta: 20 de Septiembre del 2009].
- Noguera, A. (1991) *Una reflexión ética desde el Saber Pedagógico (Herbart y La Escuela Activa)* *Revista Pedagogía y Saberes*. 2: 12-23.
- Nietzsche, F. (2006) *La genealogía de la moral*. Alianza Editorial. Madrid.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el Porvenir de nuestras escuelas*. Editorial Tusquets, Madrid.
- Pestalozzi, J.E. (1933) *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos: ensayos sobre educación*. Editorial Porrúa. México.
- Piazzese, J. (2007). *El cuidado de sí. La inversión del Platonismo desde la mirada de Michel Foucault*. [En línea]. http://biopolitica.cl/docs/publi_bio/piazzese_cuidado_de_si.pdf. [Consulta: 3 de Junio del 2009].
- Popkewitz, T. (1991) *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Ediciones Morata, Madrid.

- Popkewitz, T. (1994). *Modelos de poder y Regulación social en Pedagogía*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Popkewitz, T. y Brennan, M. (1997). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. Teachers College Press, New York.
- PUTNAM, H. (2004). *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Ranciére J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Editorial Laertes, Barcelona.
- Redón, S.; Rubio G. (2006). *Sujeto y Pedagogía: ciudadanía y formación docente*. Revista Iberoamericana de Educación. 40(2): 1-10.
- Restrepo, E. (2008) *Questions of Method: "Eventualization" and Problematization in Foucault*. *Revista Tabula Rasa*, 8(8): 111-132. Enero-Junio.
- RORTY, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos Filosóficos I*. Barcelona. Paidós.
- Rousseau, J. (1982). *Emilio o de la Educación*. EDAF Ediciones. Madrid.
- Sáenz, J., Zuluaga, O. (2004). *Las Relaciones entre Psicología y Pedagogía: infancia y prácticas de examen*. *Memoria y Sociedad: Revista de Historia y Geografía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Javeriana* . 8(17): 1-22.
- Savater, F. (2002). *El valor de educar*. Editorial Ariel, Barcelona. 16º Edición.
- skinner, b.f. (1986). *Ciencia y Conducta Humana: Una Psicología Científica*. Editorial Fontanela, Barcelona. 2º edición.
- Switzer, A. (2009). *Review. Lorraine Daston and Peter Galison, Objectivity (Cambridge, MA: Zone Books, 2007)*. *Foucault Studies*.6, 96-104.
- TARDIFF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial NARCEA. Madrid.
- Unda, M., Martínez, A., Medina, J. (2003). *La Expedición Pedagógica y las Redes de Maestros: Otros modos de formación*. [En línea]. www.me.gov.ar/curriform/publica/oei.../ponencia_unda.pdf. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. [Consulta: 20 de Agosto del 2009].
- Valera, G. (2001). *Escuela, Alteridad y Experiencia de Sí: La producción pedagógica del Sujeto*. *Revista Educere*. 5(013): 25-29. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Vanegas, G. (2002). *La institución educativa en la actualidad. Un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación*. Tesis (doctorado en Psicología Social). Barcelona, España. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultad de Psicología. 370 p.
- VARELA, J & ÁLVAREZ-URRIA, F. (1991). *La Arqueología de la Escuela*. Ediciones Endymion, Madrid.
- WITTGENSTEIN, L. (1989). *Conferencia sobre Ética con dos comentarios sobre la teoría del Valor*. España, Paidós.
- WOHNING, C. (2005). *Práctica, formación y subjetividad pedagógica: Una reflexión filosófica*. PROICO 4-1-9301. Facultad de Ciencias Humana. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Editorial Universidad de Antioquía. Anthropos. Siglo del Hombre Editores, Colombia.
- Zuluaga, O. y Cols. (2005). *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de Otro Modo*. Editorial Magisterio, Colombia.