

## LO PEDAGÓGICO COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVACIÓN

Pedro E. Moscoso-Flores\*

### RESUMEN

La intención del presente escrito es reflexionar sobre la relación existente entre el discurso pedagógico, entendiéndolo como un saber ligado a prácticas educativas históricamente situadas, y la conformación de *sujetos gobernables*. A partir de un análisis bibliográfico, interesa discutir sobre los potenciales modos en que se conformaría un discurso pedagógico de carácter científico a partir de su articulación entre el *saber pedagógico* con otros saberes, y la influencia que dicha articulación tienen en la producción de una disciplina pedagógica para la elaboración de una práctica propia, lo que en definitiva remitirá a las formas contemporáneas en que los sujetos son llamados a formarse a sí mismos como modo de gobernarlos.

**Palabras clave:** Discurso pedagógico, disciplina, racionalidad, saber, subjetividad

### THE PEDAGOGICAL DISCOURSE AS SUBJECTIVACION DEVICE

### ABSTRACT

The aim of the present text is to encourage a time of reflection about the existing relationship between the pedagogical discourse, understood as a form of knowledge linked to historically defined educational practices, and the formation of *governable subjects*. Based on a bibliographical analysis, the interest of this paper is to discuss the potentially different means in which a pedagogical discourse is built, based on the interaction between pedagogical knowledge with other areas of knowledge and the influence this interaction has in the production of a pedagogic discipline in the sense of elaborating its own practices, which ultimately would be linked with the contemporary ways in which subjects are called to form themselves as a mode to govern them.

**Keywords:** Pedagogical discourse, discipline, rationality, knowledge, subjectivity

Recibido: 8 de mayo de 2011

Aceptado: 22 de octubre de 2011

---

\* Psicólogo, Universidad Diego Portales; Magíster en Filosofía, mención Filosofía Política y Axiología, Universidad de Chile; Diploma de Estudios Avanzados en Sociología, Universidad de Valladolid; Doctorando en Filosofía, Universidad de Valladolid: pemf28@gmail.com.

## 1. ¿SE PUEDE PENSAR LA PEDAGOGÍA COMO DISPOSITIVO<sup>2</sup>?

La pregunta por las condiciones de existencia de *lo pedagógico* no tiene respuesta sencilla, ya que se encuentra inscrita en un espacio de confluencia de múltiples métodos, saberes e instituciones. Esto hace que, tal como lo señala Olga Zuluaga (1999), la utilización de conceptos tales como el de *educación* hayan adquirido un contorno difuso y globalizante que impide establecer con claridad los límites o cortes en que se centra como saber y disciplina<sup>3</sup>. Esto puede ser leído como el despliegue de una funcionalidad estratégica, una representación de totalidad que impide hacer un análisis de los procesos complejos de la pedagogía, transformando los “hechos educativos” en recuentos cronológicos.

La historiografía de la educación se ha narrado en torno a una articulación entre elementos biológicos y sociales, entendiendo que la transmisión de elementos culturales constituye la posibilidad de subsistencia del género humano, de tal modo que se concibe como un espacio de agenciamiento cultural. Sin embargo, las formas de enseñanza han sufrido diversas mutaciones a lo largo de la historia producto del surgimiento de diversas condiciones que han posibilitado la aparición, modificación y desplazamiento de conocimientos y prácticas ligadas al ejercicio educativo. En este devenir, sostenemos que la escuela moderna constituye la materialización de un saber sobre la enseñanza en sociedades *civilizadas* o *secundarias*, entendiéndolas 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, 1981:13).

Según lo anterior, podríamos situar el *acontecer* de la escuela como la producción de determinadas condiciones, ligadas a los primeros gérmenes de un saber-racional, que se caracterizarán por definir secuencias, órdenes y categorías de sucesión. Necesidad de establecer un *Orden*, podríamos decir, que se constituya en garante de dicha racionalidad. Además, la emergencia de una ciencia didáctica, entendida como campo disciplinar específico encargado de producir objetos, conceptos y técnicas, ha permitido resignificar los espacios de

---

2 Entendemos *dispositivo* como “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas [...]” (Foucault, 1991:128).

3 *Disciplina* puede ser entendida como “una especie de sistema anónimo a disposición de quién quiera o quién pueda servirse de él, sin que su sentido o 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, M.1995:33). O bien, “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, 2005: 299).

enseñanza en torno a nuevas exigencias de la realidad social y global. Este re-planteamiento didáctico, centrado en un método unitario de enseñanza (de carácter científico), ha inscrito a la pedagogía como un campo disciplinar específico con un lenguaje propio. Su nueva condición se instituye como condición de posibilidad para aglutinar una serie de prácticas históricamente heterogéneas, instituyendo así una praxis o método<sup>4</sup> con fines útiles.

Por lo tanto, podríamos atisbar una *positividad propia* de la pedagogía, es decir, entenderla como un campo discursivo con un modo propio de conocer. Esto implica abandonar aquellos presupuestos que la sitúan como un campo exclusivamente reproductor, alrededor de estrategias de dominación que remiten a una superestructura, como también abandonar aquellas perspectivas que sitúan a la pedagogía como un campo de investigación, reflexión y práctica derivada de otros saberes. Con esto último nos referimos al proceso de disolución al que se ha visto expuesta la disciplina dentro de otras -tales como las psicologías, sociologías, ciencias administrativas-, lo que ha derivado en un ocultamiento de la misma en historias globales de tipo socioeconómico (Noguera, 2005). Sin embargo, con lo anterior no insinuamos que la pedagogía emerja como un saber aislado y compartimentado en torno a una lógica exclusivista. Existe, *de facto* -y he aquí lo fundamental-, una vinculación estrecha entre saberes pedagógicos y otros campos del saber. Además, destacamos la influencia que han tenido las prácticas pedagógicas en otros discursos, por ejemplo, en aquellos que giran en torno a la instauración de espacios de normatividad y que han tendido a ejercer un ocultamiento de lo *disciplinar*<sup>5</sup>. Podríamos, por lo tanto, plantear una inversión al problema entre el discurso pedagógico y otros saberes -científicos- institucionalizados, es decir, desde una perspectiva centrada en la operatividad de un saber que, en tanto producción simultánea con otros saberes históricamente determinados, se posiciona a sí mismo a partir de sus efectos prácticos y afecta otros espacios discursivos, en una suerte de ejercicio de recursividad dialógica. Esto, pensamos, nos pone frente al problema referido a la pretensión de verdad del discurso. En el caso específico del saber pedagógico:

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, 2004:42).

---

4 “Método de enseñanza” entendido como un cúmulo de normas para enseñar, que hacen perfilar un sujeto de saber que opera con esas normas u que se diferencia por ello de otros sujetos que entran en relación con la enseñanza. (Zuluaga, 1999:100).

5 A propósito de este punto, nos parece emblemático el análisis que Michel Foucault (1975) realiza respecto a la vinculación entre las instituciones educativas y las instituciones carcelarias.

Dicha constitución regional supondría la necesidad de incluir, en el análisis del discurso pedagógico<sup>6</sup>, las vinculaciones entre éste y las relaciones de poder ligadas al control social. Pero el análisis de dichas estrategias no se reduciría a su determinación como *arbitrario cultural*, es decir, a las determinaciones sobre las que las administraciones curriculares designan lo que es legítimo aprender (Bourdieu y Passeron, 1977). Habría que intentar comprender, más bien, cómo dichas determinaciones normativas se articulan con otros elementos que circulan dentro del espacio y que generan una relación de sentido posible.

Lo anterior implicaría asumir la pedagogía como una disciplina constituida por tensiones “extranjeras” que a su vez emanan desde sí, es decir, como tensiones constitutivas propias de una práctica sobre la enseñanza. En otros términos, si bien podemos afirmar con relativa certeza que el saber pedagógico se encuentra enlazado con otros saberes que le son históricamente contingentes, habría que desbrozar los efectos de dichas relaciones al interior del mismo discurso y, en esta misma línea, pensar que dicho “interior” no podría ser pensado más que a partir del análisis de sus disposiciones prácticas. Por otro lado, también permitiría comprender el sentido moral asignado a la pedagogía en cada periodo histórico. Siendo incluso más atrevidos, podríamos decir que lo que conecta a la pedagogía como positividad sería justamente su posibilidad de configurarse como necesidad de desarrollo cultural, económico y político dentro de las sociedades liberales contemporáneas. Lo anterior nos acerca más a la noción de *campo de control simbólico*, entendida 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, 1997:139). Así, nos vamos acercando a una forma de operatividad que descansa menos sobre sus contenidos (teóricos o metodológicos) que en sus modos de acoplamiento pragmático y en la posibilidad de sostenerse, dentro de esta *liaison*, como discurso necesario, productivo y efectivo.

Si nos retrotraemos a las condiciones históricas de emergencia del saber pedagógico dentro del espacio moderno de occidente, podemos notar, a *grosso modo*, una correspondencia con el nacimiento de una sociedad disciplinaria caracterizada por la búsqueda de prácticas que permitiesen la creación de una fuerza productiva (Foucault, 1975). Lo anterior sitúa el foco de la educación moderna como un entramado dirigido a una población que habrá que formar para poder gobernar. En esta línea, la pedagogía constituye un lugar propicio para preguntarse por los mecanismos específicos desde los que se instala y define una determinada relación entre el gobierno y los sujetos modernos. Lo anterior supone, por un lado, una forma de objetivación de la experiencia, y por otro, la construcción de sentido que los sujetos *hacen*

---

6 Entendemos por *discurso pedagógico*, “aquello que nos hace decir lo que decimos, aquello que otorga significados a los conceptos que se construyen, aquello que categoriza y a la vez dota de instrumentos específicos a nuestro pensamiento en lo que respecta a lo pedagógico [...] Es decir, lo que pasa a conformar el objeto de nuestro mirar estará constituido por el dominio discursivo relativo a los procesos de producción y distribución de saberes en las instituciones escolares (Narodowsky, 1994:10).

de sí mismos en base a sus prácticas concomitantes. En este sentido, el *sujeto pedagógico* no podría ser pensado exclusivamente en términos de objetivación, sino desde la subjetivación en un “doble juego” de la representación que deviene identidad (Larrosa, 1995).

## 2. UN MAPEO DE LOS MOVIMIENTOS Y DESPLAZAMIENTOS HISTÓRICOS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Desde nuestra perspectiva, el nacimiento de la escuela moderna puede entenderse como una ruptura con el pasado, especialmente considerando que las prácticas de enseñanza no estuvieron siempre referidas a una práctica institucional. Es en la escuela moderna donde se erige la pedagogía como un discurso que define un entramado limitado de relaciones de sentido posibles, a partir de la puesta en circulación de determinados juegos de verdad. Constituye el espacio de confluencia de prácticas y saberes, que a su vez permiten una articulación con saberes provenientes de diversas regiones discursivas, en torno a determinados órdenes. Como señala Narodowsky (1994), constituye un organismo históricamente nuevo y socialmente singular, y sobre el cual el discurso pedagógico construirá toda una analítica.

A propósito de su devenir histórico, Phillippe Aries (1987) comenta que hasta la Edad Media el problema de la enseñanza tenía una ligazón mucho más explícita con la exclusión y reclusión, procurando así mantener fuera del campo de visibilidad determinados fenómenos que pudiesen resultar peligrosos para la sociedad. En esta época, la educación formal era un espacio reservado exclusivamente para las clases acomodadas y poseía un carácter fuertemente escolástico y profesionalizante. Fue, sin duda, sólo a partir del periodo renacentista que se puso en marcha un dispositivo que permitiría una nueva relación entre educación-disciplina-eficiencia. Así, por ejemplo, a partir del siglo XVI se comienza a producir un desplazamiento en el discurso sobre la escolarización provocado por la mala percepción asociada a los estilos de vida liberales de la sociedad medieval, específicamente hacia las formas de vida cotidiana de los individuos. Lo anterior derivó, entre otras cosas, en la emergencia de colegios para pobres lo que permitió la instauración de un nuevo orden basado en un sistema de internado para los alumnos.

Es curioso notar que las primeras prácticas escolares giraron en torno al régimen interno, en términos de los principios morales y conductas que se exigían, lo que dejaba entrever la fuerte influencia que mantenían los reformadores católicos y protestantes. Sólo después, en la medida que aumentó considerablemente la cantidad de alumnos, se abriría el régimen interno al de externado (Aries, 1987). Estos modelos de escuela trajeron una serie de consecuencias en relación con los modos de conducción de la propia vida. En este sentido:

Ya no se trata únicamente de asegurar a los estudiantes pobres los recursos necesarios para vivir en una ciudad universitaria, sino que además se trata de imponerle un tipo de vida que les proteja de las tentaciones laicas, sometiéndoles a una vida comunitaria, inspirada en las prácticas regulares y establecida en estatutos perpetuos (Aries, 1987:217).

Otro elemento consustancial a la emergencia de la escuela en la Europa renacentista lo constituyó la importancia creciente hacia los saberes prácticos vinculados con actividades cotidianas, dentro de un proceso gradual de secularización. Este nuevo sentido será promovido por las clases burguesas a partir de una arquitectura conceptual centrada en principios económicos de corte práctico y utilitario, logrando así poner la ciencia al servicio de la producción. Este giro en la educación, desde la lógica de la exclusión hacia la de utilidad y productividad, 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 y social. Elemento de radical importancia, si consideramos el lugar que tendrá la educación moderna y que más tarde transformará la escuela en un espacio de reingeniería social marcada por las posibilidades de movilidad y éxito social.

A partir del siglo XVII, la escuela pasará a constituirse como el lugar *par excellence* del aprendizaje. Se comienza a ampliar el espectro de acción de las escuelas hacia todas las clases sociales, transformándose en una institución esencial para la sociedad con un cuerpo docente autónomo y una disciplina rigurosa. Esto implicó el abandono de las tradicionales modalidades de socialización basadas en el "oficio", entendido otrora como espacio articulador del aprendizaje del niño alrededor del mundo adulto. Asimismo, representa un quiebre y diferenciación, que habrá de mantenerse hasta nuestros días, entre trabajo manual y trabajo intelectual (Varela; Álvarez-Uría, 1991). Por otra parte, el triunfo de la burguesía sobre el régimen feudal potenció el surgimiento de la Ilustración, entendida como movimiento cultural, político y social fundado en principios racionales, lo que transformó la educación en una tecnología destinada a desarrollar las facultades mentales y el comportamiento necesario para el uso público de la razón. De esta forma se amplió el espectro del nuevo *sujeto educativo*, ampliándose el campo a cualquiera que pudiese insertarse en la estructura del sistema productivo. Esto incluyó el desarrollo de una nueva forma de *aprender a aprender* en la educación; un paso en que, "la forma de enseñar y decir se transformó en una forma de aprender y ver" (Ball, 1990:40).

Este racionalismo se fundó en la búsqueda de un modelo de leyes basadas en una regularidad lógica. En esta línea rescatamos los planteamientos de J.J. Rousseau quien señala, a propósito de su *Émile ou De l'éducation* (1762), que la educación constituye la manera en que el hombre se forma naturalmente y en la que la naturaleza se transforma en objetivo último. La educación, desde esta visión emancipadora, tendrá 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 para alcanzar lo anterior estará referido a una forma de instrucción vivencial que acerque a los niños las cosas sensibles. Lo interesante del texto *rousseauano* es la importancia asignada a un modelo de prácticas orientadas a la formación de sujetos con capacidad de autorregularse. En este sentido, introduce las bases para pensar la educación dentro de una lógica de gobierno ya que representa la metáfora del ciudadano capaz de situarse dentro de los límites del *Contrato Social*.

Posteriormente, con el florecimiento de la Revolución Industrial, se generó la necesidad de producir un discurso técnico capaz de dar 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. De acuerdo a esto se produce un nuevo giro que decantará en una nueva relación entre producción y educación, que: “se basa en la perspectiva sobre la educación como medio para crear una fuerza laboral dócil, sutil, sobria, socializada en la nueva moralidad de la fábrica [...] En otras palabras, el discurso y las prácticas dominantes en las escuelas eran regulativos” (Bernstein, 1997:137).

Así, el Estado se constituirá como organismo encargado de regular las agencias de control simbólico, entre ellas la escuela, donde los agentes dominantes del campo pasarán a tener funciones productivas. Esto hace que acontezca, eventualmente, una fragmentación entre el sujeto cognoscente y aquello que es percibido, lo que desembocará 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, 1997:160).

En síntesis, podemos describir los cambios acontecidos de la siguiente manera: el paso a la escuela moderna se produce en la medida que se instala un discurso político del orden y se articula con el de la utilidad, en torno a una lógica inclusiva centrada en la producción de fuerzas, crecimiento y ordenamiento de las mismas. Lo anterior se encuentra, coincidentemente, en la inscripción del hombre como categoría de estudio, es decir, como sujeto-objeto reflexivo de sí mismo posibilitado por las condiciones de la *episteme* moderna (Foucault, 1966).

Es así como la educación, dentro del espacio de la nueva racionalidad liberal, se abre paso a una nueva concepción de la escuela que introduce a las ciencias de la educación entendidas como “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, 2002:166). Un elemento fundamental dentro de este desplazamiento educativo fue la nueva concepción del niño que desborda las discursividades sobre él mismo en la Edad Media. Si en esta época precedente el niño se encontraba en un espacio de neutralidad e “inevitabilidad social”, determinado desde siempre por su relación de tránsito hacia la adultez, a partir de la modernidad adquiere un nuevo lugar que se verá reforzado por el imperativo ilustrado, a saber, el de formar a los niños como potenciales ciudadanos cosmopolitas para el desarrollo de las naciones. Con lo anterior queda claro que nuestra noción contemporánea de *infancia* emerge desde y entre los discursos

modernos asociados a un conjunto de saberes sociales, psicológicos, educativos y didácticos han logrado incorporar al niño dentro de un régimen de desarrollo *normal*.

Tal y como nos plantea Narodowsky (1994), esto implicó una ligazón existencial entre niño y alumno, a pesar que ambos constituyen objetos epistemológicos distintos. Esto significa que la pedagogía moderna considerará al alumno como un dato *anterior*, un hecho universal y ontológico a partir del cual poder generar una serie de estrategias y prácticas específicas: “Ahora el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por lo tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él necesidad de resguardo y protección” (1994:31). Este germen en ciernes ya habría sido inscrito discursivamente por parte de algunos “grandes pedagogos” clásicos, a propósito de la noción de *educabilidad* del niño (Comenio, 1976).

Sin embargo, como ya señalamos, no será hasta el siglo XVIII que el niño se transformará en una categoría identitaria exclusiva, con propiedades particulares que permitirán *nombrarlo* de modo transparente y asignarle un lugar específico en términos de cualidades y conductas esperables (Narodowsky, 1994). La infancia, a partir de este punto, será considerada “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, 1982:14). A partir de ella se definirán unos rasgos en torno a la minoría de edad y debilidad del niño, lo que supondrá una legitimación natural del carácter totalitario de la educación por-venir. La novedad que imponía esta mirada respecto a las categorías precedentes era la de desembarazar la “falta de razón” del niño y situarla como un atributo naturalizado de su desarrollo. 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 continuidad lógica -que presupone *estadios de desarrollo*- que les permita inscribirse dentro del orden de la escuela y de una cronología basada en la edad biológica.

Hacia fines del siglo XVIII, esta infancia será provista de una serie de categorías de orden psicológico que transformarán al niño en un objeto de saber complejo, con una serie de variables sobre las que la pedagogía deberá intervenir. A este respecto comentamos, por ejemplo, los postulados de J.E. Pestalozzi, quién formula una nueva relación de sentido entre educación e instrucción basada en la asignación de fundamentos psicológicos a la educación del pueblo. De modo que el *método* Pestalozzi se ejerció alrededor de la adaptación del método a las necesidades de las diferentes clases sociales. En este sentido plantea que, “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, 1986:77). Su planteamiento pedagógico-antropológico planteaba una epistemología basada en las capacidades internas -de representación- que posee el hombre. De modo que, para el pedagogo, el niño posee una “naturaleza virtuosa” que hay que desarrollar y el problema educativo se centrará en la formación de la *voluntad* del alumno. Esto implicó una reformu-

lación de las prácticas pedagógicas, ahora fundamentadas en una disciplina *productiva*, en contraposición con una disciplina *negativa* de Vives y Comenio (Sáenz y Zuluaga, 2004). Dicho momento histórico constituye un espacio de posibilidad para acercar la pedagogía al saber científico. Surge así la disciplina pedagógica, en la medida que se distancia al hombre de la naturaleza para constituirlo en un objeto de discurso. En adelante, se constituirá una disciplina alrededor de un sujeto impelido a “saber de sí mismo”. Lo anterior produjo un giro desde las mentadas posturas clásicas hacia una nueva discursividad que pondría el énfasis en aspectos tales como el “interés”, a partir de la idea de una “pulsión interna”. Esto implicó la asunción de determinados atributos que pertenecerían de manera natural al niño, por lo que el objetivo de la pedagogía sería el de conocer las premisas que orientan a los niños para poder conducirlos y gobernarlos (Caruso, 2005).

Así, en una perspectiva más cercana y reconocible, la escuela moderna del siglo XIX comienza a operar a partir de una serie de regularidades que antiguamente funcionaban de manera relativamente independiente. Es en este contexto que la racionalidad propia de un Estado liberal en ciernes intentará maximizar la eficiencia cognitiva y emocional del niño, mediante una serie de prácticas destinadas a la promoción de una adecuada administración de las relaciones vinculares tempranas con los padres y el ambiente. La ligazón del discurso político al educativo permitirá la introducción de una tercera variable –la familia- como elemento regulador:

Y con ella, el inicio de una educación mixta familiar y escolar con la que los padres preparan al niño a aceptar la disciplina escolar y al mismo tiempo velan por las buenas condiciones de la educación pública: mejora la salubridad de los internados, supresión de los vestigios de castigos corporales, supresión de los castigos físicos que pueden amenazar a sus hijos (...) Se trata de establecer en la educación pública la misma dosis de liberación física y de protección moral que en la educación privada (Donzelot, 1979: 23-25).

Se puede comenzar a esbozar una nueva articulación entre el Estado, como agente regulador basado en principios político-ético-económicos, y el espacio escolar. La educación, dentro de esta ecuación, constituirá la unión entre diversos espacios sociales que permitirá poner en contacto una serie de normas sociales con los nuevos valores familiares. Lo anterior, dentro de la emergencia de la economía social propia del régimen liberal capitalista, a partir de prácticas que permitiesen la influencia de las decisiones estatales dentro del hogar basadas en la protección y prevención de los niños en lo que se denominó un proceso de “familiarización de las capas populares” (Donzelot, 1979:41). A partir de la intervención estatal indirecta se producirá una revalorización de las tareas educativas, pasando ésta a ser objeto de incumbencia de otros discursos (familiares, médico-higiénicos, jurídicos, y psicológicos). Así, la institucionalización de la escuela moderna supuso, en sus fundamentos, una noción de “sujeto público” que había que socorrer, fuertemente ligado a una noción de pobreza: “(...) el obrero es pobre y fuerza socorrerle a ayudarlo; el obrero es ignorante y se hace urgencia

instruirle y educarle; 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” (Monlau, 1871 en Varela; Álvarez-Uría, 1991:47).

Estos movimientos en la institucionalización sirvieron como espacio de “naturalización” de las diferencias sociales y, por ende, de nuevas formas de dominación social que cobra fuerza en la bi-partición público/privado. Así, por ejemplo, la institución-escuela de los pobres aparecía en una relación análoga a la del hospital, en tanto espacio de alimentación y suplencia de las carencias sociales de los marginados. Queda así constituida la institución de los desposeídos, como una de encierro y moralización, en donde la instrucción volverá a ser cosa –ahora de otro modo- 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, 2005:135).

Lo anterior implica un cambio en la noción de “pobreza”, desde una comprensión cercana a la sensibilidad religiosa y a la caridad, hacia una visión que la situaba como problema de policía en torno al orden social y ligado al concepto de miseria. A su vez, esto fue produciendo un lazo moral, indisoluble hasta nuestros días entre pobreza e ignorancia y ociosidad, que permitió clasificar moralmente y diferenciar a los *buenos pobres* de los *malos pobres*. Dicha separación legitimaba el posicionamiento de una transformación de la existencia a partir del trabajo y la enseñanza. Al ser sacada del espacio discursivo religioso, la pobreza adquirió un carácter práctico centrado en la eliminación de la mendicidad y en la transformación de los sujetos en individuos productivos. En este sentido, la racionalidad liberal centrará sus fuerzas en producir y distribuir la pobreza dentro del orden de una distribución normal: “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 que organizarla” (Zuluaga et. al, 2005:144). 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 dentro de la comunidad popular. A partir de la inculcación de hábitos –de limpieza, compostura, obediencias, respeto a la autoridad, amor al trabajo, entre otros- se configuraba un espacio de separación -pero a la vez de articulación- entre la escuela, entendida como representante indirecto de un Estado, y la familia, como sujeto social de lo privado.

### 3. EL DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO Y SU FUNCIONALIDAD LIBERAL

Tal y como hemos venido esbozando, la aparición de las *nuevas pedagogías* vendrán a desplazar las formas antiguas de educación tradicional. Sin embargo, insistimos, dichas modalidades educativas tienen su proveniencia en el amalgamamiento entre discursos políticos,

sociales, médicos 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, a partir de la promoción de prácticas educativas centradas en la manipulación de variables externas que permitan su adecuada ejecución. Dichas prácticas supondrán, en definitiva, una forma particular de comprender al *sí mismo* en términos conductuales, que a su vez derivará en “un recurso para representar un sistema de respuestas funcionalmente unificado” (Skinner, 1986:37). La importancia de tales modificaciones decantará en un sujeto de la *Nueva Escuela*, que en adelante podrá ser categorizado y definido en base a sus capacidades cognitivas y potencialidades. A partir de la preeminencia de nuevos conceptos, basados en teorías evolutivas 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 pedagógicas dejarán 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 la libertad y una voluntad de elección, avalada por un paradigma constructivista de la educación de carácter emancipador que vendrá a modificar las bases sobre lo que es enseñable y sobre los modos de enseñanza-aprendizaje, en adelante enfocados en motivaciones y actitudes. Desde esta perspectiva, la intervención educativa girará en torno a que el alumno *quiera* ser educado, es decir, actuará sobre el deseo del mismo. Es por esto que el movimiento pedagógico de *avanzada*, centrado en una 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. Este nuevo paradigma educativo es posible gracias a 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. Estas nuevas *tecnologías del yo*, centradas en la idea de *autogobierno*, producen una nueva determinación del sujeto educativo. La individualidad del mismo supone la posibilidad de trascender los límites regionales para abstraerse en una relación universal en base a categorizaciones de la cognición, los afectos y la motivación, que sirven para establecer parámetros de igualdad. Esta particular caracterización permitirá el desarrollo de la autodisciplina, a partir de un régimen de comparación a 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. Como resultado de lo anterior, el modo de subjetivación y el régimen de circulación del poder se harán indistinguibles, depositándose ya no solo sobre la corporalidad del sujeto sino también *en* su alma. Así planteado, 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. Tal y cómo lo señala James Marshall: “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”<sup>7</sup> (1995:3). Por lo tanto, a partir de lo anterior podemos asumir que la reconfiguración de las prácticas pedagógicas obedece a un reordenamiento en las formas de gubernamentalidad, en que lejos de eliminarse los modos de control se transforma el espacio educativo en un proyecto de formación de “individuos” entendidos como entidades autónomas, con potencialidad de elección y responsables de su devenir, es decir, los transforma en *expertos de sí mismos*. Así, se pone en práctica un poder que se ejerce en una doble dimensión: en el individuo, en su dimensión de especie, como en el sujeto que forma parte de una distribución normal dentro de la población y que “será demandado”, a partir de sí mismo, a adaptarse a las nuevas condiciones de la sociedad.

## REFLEXIONES FINALES

En definitiva, las prácticas dentro de la escuela sirven para definir una “medida” del sujeto, lo que a su vez posibilitará la instauración de un fondo normativo-moral bajo el que estos puedan ser nombrados. Las pautas de evaluación que remiten a *lo esperable*, es decir, a un *a priori* universalizable, se transforman en un modo de homogenización sostenido en base a una serie de dictámenes y exigencias que provienen de distintos campos y que se imbrican de manera naturalizada e invisible. En conclusión, lo que se produce será una nueva articulación que no rompe con el régimen disciplinar, sino que lo incluye de manera sostenida dándole una nueva funcionalidad dentro de un marco que se definirá por la regulación del desarrollo. Esto permite una visión movilizadora y movilizante de la educación, que constituirá otro tipo de gobierno de la infancia referido a relaciones dinámicas, moderna y capitalistas, a partir de una suerte de *lógica expansiva* (Caruso, 2005).

A partir de lo anterior, cobra sentido el problema educativo desde una mirada que sitúa la educación formal como referente fundamental y *caballo de batalla* de las democracias liberales occidentales. En tanto espacio integrador de una serie de demandas y exigencias sociales, el problema se dirime en relación con las lógicas que sitúan lo pedagógico en una determinada relación de sentido con el deseo de los sujetos que se producen dentro del espacio educativo. De este modo, es posible problematizar la pedagogía como un discurso lleno de fracturas y espacios vacíos que, en sus indeterminaciones, posee una operatividad práctica afirmativa ligada a los ordenes de una racionalidad liberal de mercado. Sólo así se comprende, por ejemplo, la escasa valoración –social y material- de la función docente<sup>8</sup> dentro de un contexto en que la educación se sostiene como móvil privilegiado para el desarrollo de las sociedades. Por último, pensamos que incluso las luchas emancipatorias fundadas en la

---

7 Traducción propia del autor de este trabajo, del original en inglés.

8 Dicha grilla de valoración ha sido posible en la medida que se ha tendido a una constante profesionalización docente, lo que ha implicado la instauración de la pedagogía como un saber técnico –asociado al manejo de tecnologías didácticas-, eliminando así cualquier resquicio de singularidad por parte del maestro en la relación con su quehacer. Lo anterior, creemos, constituye un problema político.

búsqueda de una “educación gratuita y de calidad”<sup>9</sup> no lograrían desembarazarse de aquellas disposiciones normativas hegemónicas que sitúan el significante “educación” al lado del significante “pobre” y “éxito social”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, Nicola.; Vissalberghi, Aldo.** 1981. *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo De Cultura Económica.
- Álvarez-Uría, Fernando., Varela, Julia.** 1991. *La Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones Endymion.
- Aries, Phillipe.** 1987. *El niño y la vida familiar En el antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Ball, Stephen.** 1990. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Ediciones Morata.
- Bernstein, Basil.** 1997. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Editorial Morata..
- Bourdieu, Pierre., Passeron, Jean Claude.** 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Caruso, Marcelo.** 2005. *La Biopolítica En las aulas. prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Castro, Rodrigo.** 2004. Foucault y el saber educativo (Primera Parte: Herramientas para una teoría crítica sobre la educación). *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Vol. IV, Número 8, pp. 40-50 [en línea]. Disponible en <http://www.pedagogias.cl/2011/universidad/revistas-y-publicaciones/128/728-revista-dialogos-educativos-nd08.html>
- Comenio, Juan, A.** 1976. *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Donzelot, Jacques.** 1979. *La policía de las familias*. Madrid. Editorial Pre-Textos.
- Foucault, Michel.** 1991. *La historia de la sexualidad – Vol. I: La voluntad de saber*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. 1995. *La arqueología del saber*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. 2005. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Editorial Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en El Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge.** 1995. *Poder, Escuela Y Subjetivación*. Madrid. Ediciones de la Piqueta.
- Marshall, James.** 1995. *Foucault And Neo-Liberalism: Biopower And Busno-Power*. [En línea]. Disponible en [http://Www.Ed.Uiuc.Edu/Eps/Pes-Yearbook/95\\_Docs/Marshall.Html](http://Www.Ed.Uiuc.Edu/Eps/Pes-Yearbook/95_Docs/Marshall.Html) University Of Auckland. Philosophy Of Education. [Consulta: 5 de marzo del 2009].
- Narodowsky, Mariano.** 1994. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Noguera, Carlos.** 2005. La pedagogía como “saber sometido”: Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En Zuluaga, O. Y Cols. *Foucault, La Pedagogía y la Educación. Pensar De Otro Modo (39-70)*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pestalozzi, Juan.** 1986. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos: ensayos sobre educación*. México: Editorial Porrúa.

9 Comentamos lo anterior a propósito de los movimientos estudiantiles desarrollados en Chile durante 2011.

- Rousseau, Jean J.** 1982. *Emilio o de la educación*. Madrid. Edaf Ediciones.
- Sáenz, Javier, Zuluaga, Olga.** 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, Colombia.Vol.8, Número 17, pp. 1-22.
- Skinner, Burrhus, F.** 1986. *Ciencia Y Conducta Humana: Una Psicología Científica*. Barcelona: Editorial Fontanela, segunda edición.
- Vanegas, Guillermo.** 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: Universitat Autònoma De Barcelona, Facultad De Psicología.
- Zuluaga, Olga.** 1999. *Pedagogía e Historia*. Antioquía: Universidad de Antioquía, Anthropos. Siglo Del Hombre Editores.
- Zuluaga, Olga et. al.** .2005. *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.